

**LA INFORMACIÓN INDIRECTA EN LOS
TESTS:**

**Características de los sujetos con
respuestas contradictorias**

HERIBERTO JIMÉNEZ BETANCORT

1997

Memoria realizada bajo la dirección del Doctor D. Pedro Hernández Hernández, catedrático de Psicología de la Educación de la Universidad de La Laguna, que se presenta para la obtención del grado de doctor en Psicología por Heriberto Jiménez Betancort.

La Laguna, Septiembre de 1997



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA,
EVOLUTIVA Y PSICOBIOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
TENERIFE - ISLAS CANARIAS

D. Pedro Hernández Hernández, Catedrático de Psicología de la
Educación de la Universidad de La Laguna,

CERTIFICA QUE: la presente Tesis Doctoral titulada: "LA INFORMACIÓN
INDIRECTA EN LOS TEST: Características de los sujetos con respuestas
contradictorias", presentada por D. Heriberto Jiménez Betancort y
realizada bajo mi dirección, reúne los requisitos científicos y académicos
para ser presentada a discusión.

La Laguna, a 25 de Septiembre de 1997

Fdo: D. Pedro Hernández Hernández

Catedrático de Psicología de la Educación

*A mis padres,
a Sandra, a Ricardo, a Yeray,
a Paqui*

AGRADECIMIENTOS

En una ocasión anterior decía que había descubierto las razones por las que escribir unas páginas de este tipo resultaba ser tan gratificante y que esas razones eran fundamentalmente dos. La primera, porque implica que ya se ha terminado el trabajo, a lo que rápidamente se me replicó que, bien al contrario, el trabajo no había hecho más que empezar, y efectivamente, tenía toda la razón, el trabajo aún ahora no ha hecho más que empezar. La segunda de las razones, más importante aún, me sigue valiendo, y esta es que te indica que tienes amigos dispuestos a echarte una mano. En esta ocasión, además, me siento muy orgulloso de contar con tantos amigos, seguramente, lo más valioso que tengo. Los méritos que pudiera tener este trabajo son en gran medida debidos a ellos. Los errores, sin embargo, son míos.

A Pedro Hernández, director de este trabajo, he de agradecerle esa amistad y, sobre todo, el empuje para hacer que me enfrentara a una tarea que él ya sabía que era apasionante, pero que yo tardé tiempo en descubrir.

A Antonio Hernández (Toño), le he de agradecer profundamente muchas cosas: las reflexiones, las orientaciones, pero, sobre todo, haber podido compartir algo de su enorme saber. Le agradezco también poder seguir contando con su amistad.

A Pepe Castro, también por su sincera amistad, por las numerosas ocasiones en que me escuchó, paciente, mis "neuras", por enseñarme el mapa cuando me hallaba perdido, en fin, por todo, muchas gracias.

A la Dra. María del Pino Rodríguez, por permitirme que le pirateara la base de

datos de su propia tesis para uno de los estudios aquí realizados.

A Angelo, no sólo por las revisiones del borrador, sino por los animados debates entre mapas conceptuales y contradicciones, por escucharme y porque hemos compartido muy estrechamente los altibajos por los que pasan dos doctorandos.

A José Carlos, que me sacó de muchos apuros "gráficos", también le valoro su disponibilidad y amistad.

A Elena he de agradecerle también su inestimable ayuda, su apoyo y amistad. El texto hubiera sido bastante peor sin sus aportaciones.

A Francisco Déniz, por animarme, casi por obligarme y por compartir conmigo una mutua afición deportiva que a ambos nos sirve para escapar. También por prestarme parte de sus "tesoros" bibliográficos.

A Eladio, gracias al que pude agilizar las tareas de traducción y de introducción de datos y al que valoro, sobre todo, su buena disposición para solventar los contratiempos que mi "intromisión" le suponía.

A mi librería preferida, Cristina, a la que le faltaba tiempo para traerme los "raros" encargos que le hacía.

A Antonio, modelo de eficiencia, que transcribió los debates en tiempo record.

A mis 10 "jueces", (Paqui, Toño, Rosi, Elena, Gladys, Nieves, Diana, Carlos, Antonio y Cristina), que accedieron gustosos y también en tiempo record, a cumplimentar

los cuestionarios y a darme interesantes sugerencias.

A todos los profesores y profesoras de los centros educativos, gracias a ellos, se ha podido hacer esta investigación. También a las alumnas y alumnos que han participado.

Junto a ellos también me considero en deuda con mis queridas compañeras Carmen, Mamen, M Carmen, Rosi, Raquel y Tere, y con Máximo, por ofrecerse a ayudarme, por el ánimo inyectado en los muchos momentos de desfallecimiento, y por seguir demostrando una confianza en mí que yo mismo no poseía.

Tampoco puedo dejar de mencionar, en esta ocasión, porque son merecedores de ello a los demás compañeros de la División de Educativa, especialmente a los que participan o han participado en el Practicum, sin cuya labor este trabajo no sólo no hubiera sido posible sino que carecería de todo sentido.

Por supuesto, he de reiterar mi gratitud sin límite a aquéllos gracias a cuyo buen hacer estoy aquí.

Y, por último, a Paqui, que, como le había advertido, ha sufrido junto a mí y por mí todo este tiempo (y esto no ha hecho más que empezar).

INDICE

MARCO TEÓRICO

19

INTRODUCCIÓN	23
1.- CONCEPTO DE CONTRADICCIÓN	35
1.2. Acepciones del término Contradicción	40
1.3. La Psicología del Pensamiento	46
1.3.1 Introducción	46
1.3.2. Tipos de Pensamiento	46
El pensamiento deductivo	47
El pensamiento inductivo	48
La resolución de problemas	48
1.3.3 Componentes del pensamiento	48
Conceptos y categorías	49
Perspectivas, constructos personales y creencias	51
1.4. ¿Existe la contradicción?	52
1.4.1 Introducción	52
1.4.2 Orígenes de la lógica borrosa	54
La larga historia de la lógica binaria	54
La "corta" historia de la lógica borrosa	56
1.4.3. Principios y fundamentos de la lógica borrosa	58
Todo es cuestión de grado	58
a. Bivalencia frente a multivalencia	58
b. A mayor precisión, mayor borrosidad.	59
Los conjuntos borrosos	60
1.4.4. Aplicaciones de la lógica borrosa	62
1.4.5. La lógica fluida	64
2.- LA CONTRADICCIÓN DESDE LAS DISTINTAS PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS	69
2.1. Contradicción y aprendizaje: el cambio conceptual	73
2.1.1 El miedo a la contradicción y el aprendizaje.	74
2.1.2 Contradicción y conflicto cognitivo.	77
Aprendizaje y cambio conceptual	78
Visiones del cambio conceptual	80
Coexistencia de conocimientos y contradicción	81
2.2. Las contradicciones desde la Psicología Evolutiva.	82
2.2.1 Psicogénesis de la Contradicción	82
Definición y clasificaciones	83
Las contradicciones en el pensamiento natural	84
Las superaciones	86
Contradicción y Equilibración	87
2.2.2 Otras investigaciones sobre percepción de contradicciones	90
2.3 La Contradicción desde la Psicología Social	93
2.3.1 La congruencia social	93
2.3.2 Relación entre actitudes y conducta	95
2.4. La Contradicción desde la Psicometría	105

2.5.	La Contradicción desde la Psicología Clínica y de la Personalidad	113
2.5.1	La mentira infantil	114
	Mentiras y pseudomentiras	117
	Mentira Social	119
	Tipos de mentira social	120
	Mentira Patológica	123
	Mentira y deficiencia intelectual	124
	Mentira y Trastornos de la Personalidad	125
	La conciencia de la mentira en el niño	132
	Detección de la mentira	135
2.5.2	Trastornos o características de personalidad y	
2.5.2	Trastornos o características de personalidad y	
	Esquizofrenia y contradicción	141
	Depresión y Contradicción	142
	Neuroticismo y contradicción	143
	Adicción y contradicción	145
	Introversión y contradicción	146
	Ansiedad y deseabilidad social	146
3.- ADAPTACIÓN		149
3.1	Introducción	151
3.2	Adaptación y Personalidad	154
3.3	Adaptación y Cultura	156
3.4	Adaptación personal y adaptación social	158
3.5	Adaptación escolar	162
3.6	La teoría de los moldes cognitivo-afectivos de HERNÁNDEZ	164
3.6.1	Referencias teóricas próximas	165
	La teoría de la Atribución	166
	Modelo Cognitivo de la Depresión de BECK	168
	La Teoría Cognitivo-emocional de Lazarus.	171
3.6.2	Antecedentes teóricos y empíricos	175
3.6.3	Definición y clasificaciones	176
3.6.4	Implicaciones	180
4.- ADAPTACIÓN Y ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES		183
4.1.	Modelos de Conducta Parental	185
4.1.1	El Modelo de SCHAEFFER	186
4.1.2	El Modelo de BECKER	188
4.1.3	El Modelo de las Funciones Proporcionales de HERNÁNDEZ	190
4.2.	Influencia del estilo educativo parental en la conducta de los hijos	195
4.3.	Estilo educador y adaptación personal	197
4.4.	Estilo Educador y Adaptación Social	200

PARTE EMPÍRICA

203

PRIMER ESTUDIO

207		
1.1	DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DEL PRIMER ESTUDIO	209
1.	1.1.1 OBJETIVOS	211
	1.1.2 SUJETOS	214
	1.1.3 VARIABLES	218
	1.1.3.1 Variables Demográficas o Referenciales	218
	1.1.3.2 Variables Aptitudinales y de Rendimiento	219
	1.1.3.3 Variables de Inadaptación y Estilos Educativos	221
	1.1.4 INSTRUMENTOS	221
	1.1.4.1 Test de Inteligencia de Lorge-Thorndike (nivel 3)	221
	1.1.4.2 Test de Aptitudes Escolares (TEA nivel 2)	222
	1.1.4.3 Pruebas de Conocimientos Básicos en Ciencias Sociales (CBS) y en Ciencias Naturales (CBN)	223
	1.1.4.4 El Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)	224
	1.1.5 PROCEDIMIENTO	231
	1.1.6 HIPÓTESIS	232
	1.1.6.1 Hipótesis 1 ^a	232
	1.1.6.2 Hipótesis 2 ^a	234
	1.1.6.3 Hipótesis 3 ^a	236
	1.1.6.4 Hipótesis 4 ^a	237
	1.1.6.5 Hipótesis 5 ^a	238
	1.1.6.6 Hipótesis 6 ^a	238
	1.1.6.7 Hipótesis 7 ^a	239
1.2.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS HIPÓTESIS	241
	1.2.1 HIPÓTESIS 1 ^a	243
	1.2.1.1 Resultados	243
	1.2.1.2 Discusión de la Hipótesis 1 ^a	251
	1.2.2 HIPÓTESIS 2 ^a	255
	1.2.2.1 Resultados	255
	1.2.2.2 Discusión de la Hipótesis 2 ^a	262
	1.2.3 HIPÓTESIS 3 ^a	267
	1.2.3.1 Resultados	267
	1.2.3.2 Discusión de la Hipótesis 3 ^a	268
	1.2.4 HIPÓTESIS 4 ^a	270
	1.2.4.1 Resultados	270
	1.2.4.2 Discusión de la Hipótesis 4 ^a	281
	1.2.5 HIPÓTESIS 5 ^a	283
	1.2.5.1 Resultados	283
	1.2.5.2 Discusión de la Hipótesis 5 ^a	293
	1.2.6 HIPÓTESIS 6 ^a	294
	1.2.6.1 Resultados	294
	1.2.6.2 Discusión de la Hipótesis 6 ^a	299
	1.2.7 HIPÓTESIS 7 ^a	303
	1.2.7.1 Resultados	303

1.2.7.2	Discusión de la Hipótesis 7 ^a	308
1.3.-	CONCLUSIONES DEL PRIMER ESTUDIO	311
SEGUNDO ESTUDIO		317
2.	ORGANIZACIÓN DEL SEGUNDO ESTUDIO	319
2.1	PRIMERA FASE	323
2.1.1	DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LA PRIMERA FASE	325
2.1.1.1	OBJETIVOS	326
2.1.1.2	MUESTRA	327
2.1.1.3	VARIABLES	329
2.1.1.3.1	Variables Demográficas o Referenciales	329
2.1.1.3.2	Variables de Contradicciones entre Principios y Situaciones	330
2.1.1.3.3	Variables de Reactivo	332
2.1.1.4	INSTRUMENTOS	335
2.1.1.4.1	Cuestionario de Contradicciones AXIOMAT	335
	Análisis del Cuestionario Inicial	340
	Cuestionario Final	358
2.1.1.5	PROCEDIMIENTO	360
2.1.1.6	HIPÓTESIS	362
2.1.1.6.1	Hipótesis 1 ^a	362
2.1.1.6.2	Hipótesis 2 ^a	363
2.1.2.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS HIPÓTESIS	369
2.1.2.1	HIPÓTESIS 1 ^a	371
2.1.2.1.1	Resultados	371
2.1.2.1.2	Discusión de la Hipótesis 1 ^a	379
2.1.2.2	HIPÓTESIS 2 ^a	381
2.1.2.2.1	Resultados	381
2.1.2.2.2	Discusión de la Hipótesis 2 ^a	391
2.2	SEGUNDA FASE	395
2.2.1	DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LA SEGUNDA FASE	397
2.2.1.1	OBJETIVOS	400
2.2.1.2	VARIABLES	402
2.2.1.3	INSTRUMENTOS	403
2.2.1.3.2	Cuestionario Post-Experimento	405
2.2.1.3.3	Debate en clase	405
2.2.1.4	HIPÓTESIS	406
2.2.1.4.1	Hipótesis 3 ^a	406
2.2.1.4.2	Hipótesis 4 ^a	408
2.2.1.4.3	Hipótesis 5 ^a	410
2.2.1.4.4	Hipótesis 6 ^a	412
2.2.2	RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS HIPÓTESIS	414
2.2.2.1	HIPÓTESIS 3 ^a	415
2.2.2.1.1	Resultados	415
2.2.2.1.2	Discusión de la Hipótesis 3 ^a	417
2.2.2.2	HIPÓTESIS 4 ^a	418
2.2.2.2.1	Resultados	418
2.2.2.2.2	Discusión de la Hipótesis 4 ^a	420

2.2.2.3 HIPÓTESIS 5 ^a	421
2.2.2.3.1 Resultados	421
2.2.2.3.2 Discusión de la Hipótesis 5 ^a	422
2.2.2.4 HIPÓTESIS 6 ^a	423
2.2.2.4.1 Resultados	423
2.2.2.4.2 Discusión de la hipótesis 6 ^a	426
2.3.- CONCLUSIONES DEL SEGUNDO ESTUDIO	428
3. TERCER ESTUDIO	431
3.1 DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DEL TERCER ESTUDIO	433
3.1.1 OBJETIVOS	437
3.1.2 SUJETOS	438
3.1.3 VARIABLES	439
3.1.3.1 Variables Demográficas o Referenciales	439
3.1.3.2 Variables Aptitudinales y de Rendimiento	440
3.1.3.3 Variables de Inadaptación y Estilos Educativos	442
3.1.3.4 Variables de Contradicciones entre Principios y Situaciones (Cuestionario AXIOMAT)	442
3.1.4 INSTRUMENTOS	444
3.1.4.1 Prueba de RETRATOS MULTIDIMENSIONALES de HERNÁNDEZ	444
3.1.4.2 Test de Aptitudes Escolares (TEA 2 y 3)	460
3.1.4.3 El Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil-Juvenil (TAMAI)	461
3.1.5 PROCEDIMIENTO	462
3.1.6 HIPÓTESIS	463
3.1.6.1 Hipótesis 1 ^a	463
3.1.6.2 Hipótesis 2 ^a	465
3.1.6.3 Hipótesis 3 ^a	467
3.1.6.4 Hipótesis 4 ^a	470
3.1.6.5 Hipótesis 5 ^a	472
3.1.6.6 Hipótesis 6 ^a	474
3.1.6.7 Hipótesis 7 ^a	476
3.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS HIPÓTESIS	479
3.2.1 HIPÓTESIS 1 ^a	481
3.2.1.1 Resultados	481
3.2.1.2 Discusión de la Hipótesis 1 ^a	483
3.2.2 HIPÓTESIS 2 ^a	484
3.2.2.1 Resultados	484
3.2.2.2 Discusión de la Hipótesis 2 ^a	490
3.2.3 HIPÓTESIS 3 ^a	492
3.2.3.1 Resultados	492
3.2.3.2 Discusión de la hipótesis 3 ^a	502
3.2.4 HIPÓTESIS 4 ^a	504
3.2.4.1 Resultados	504
3.2.4.2 Discusión de la Hipótesis 4 ^a	521
3.2.5 HIPÓTESIS 5 ^a	523
3.2.5.1 Resultados	523

3.2.5.2 Discusión de la Hipótesis 5 ^a	540
3.2.6 HIPÓTESIS 6 ^a	543
3.2.6.1 Resultados	543
3.2.6.2 Discusión de la Hipótesis 6 ^a	569
3.2.7 HIPÓTESIS 7 ^a	571
3.2.7.1 Resultados	571
3.2.7.2 Discusión de la Hipótesis 7 ^a	575
3.3- CONCLUSIONES DEL TERCER ESTUDIO	577
CONCLUSIONES GENERALES	
589	
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	611
APENDICES	
641	
Apéndice 1	643
Apéndice 2	655
Apéndice 3	665
Apéndice 4	677

MARCO TEÓRICO

Yo no soy yo,
soy éste
que va a mi lado sin yo verlo;
que, a veces, voy a ver,
y que, a veces, olvido.
El que calla, sereno, cuando hablo,
el que perdona, dulce, cuando odio,
el que pasea por donde no estoy,
el que quedará en pie cuando yo muera.

Juan Ramón Jiménez, Eternidades.

INTRODUCCIÓN

No creemos equivocarnos demasiado al afirmar que todos nos hemos visto en situaciones en las que hemos actuado de manera muy distinta a la que considerábamos. Pensar de una forma y luego actuar de otra es, pues, una característica del ser humano. Pero es que no sólo nuestra conducta es capaz de estar en contradicción con nuestro pensamiento, sino que nuestro pensamiento puede contradecirse a sí mismo. Es decir, podemos manifestar, por ejemplo, una idea en un determinado momento y más tarde mantener un planteamiento opuesto al anterior, e incluso, hacer convivir dos ideas contrarias al mismo tiempo. Ejemplos de ello, los vemos todos los días. Si no, pensemos por un momento, si nuestras propias actitudes y comportamientos respecto a temas tales como la democracia, la libertad, la religión, el racismo¹, la salud o la igualdad entre sexos² son totalmente coherentes y sin fisuras... Y en temas más cotidianos como pueden ser el consumo de determinados productos, las relaciones personales, la realización de las tareas domésticas³, etc; ¿siempre actuamos de acuerdo a como pensamos? Es un hecho constatado que muchos de los que participan en manifestaciones callejeras contra el establecimiento de comunidades gitanas cerca de su hogar son los mismos que anteriormente han afirmado no ser racistas o, la más cómica situación, comentada en cierta ocasión por el camarero de un restaurante, de aquellos que, tras una opípara comida, piden su café con sacarina "porque no engorda".

¿Cómo es posible que nos contradigamos? ¿Por qué lo hacemos? ¿Qué aspectos se relacionan con la contradicción? ¿Qué tipo de personas son más propensas

¹ Al respecto se pueden ver, a modo de ejemplo, los trabajos de RATHZEL (1994) o ESSED (1994), en los que señalan las posturas contradictorias que mantenemos en este terreno.

² Se puede ver al respecto trabajos como los de ORR (1993) en los que la autora presenta una propuesta para ayudar a las profesoras que tienen problemas con alumnos (varones) "resistentes", basándose precisamente en presentar la contradicción de la postura machista.

³ BITTMAN y LOVEJOY (1993) examinaron las diferencias entre las actitudes verbalmente manifestadas, respecto a la igualdad de sexos y la división de las tareas domésticas, observando una gran contradicción entre lo manifestado y la realidad.

a caer en contradicciones? ¿Existen diferencias evolutivas en cuanto a la cantidad o cualidad de las contradicciones? ¿Existen distintos tipos de contradicciones o se trata sólo de una cuestión de grados?... Muchos son los interrogantes que nos plantea el tema de la contradicción. A algunos de ellos trataremos de dar respuesta a lo largo de este trabajo. Sin embargo, no quisiéramos dejar pasar la oportunidad en este punto, de dedicar un comentario a la trascendencia de este asunto en el contexto de uno de los debates centrales de nuestro tiempo: la modernidad.

Al señalar este tema no es que pretendamos profundizar en él, ya que rebasa los límites de nuestro trabajo y de nuestras posibilidades, sino tan sólo indicar que la contradicción tiene que ver, en cierto sentido, con la controversia entre la creencia en un conocimiento estándar y universal y la propuesta de un conocimiento contingente e interpretable. Una controversia, que podríamos polarizar entre lo que ha supuesto la modernidad y lo que está proponiendo la postmodernidad, que afecta actualmente a la práctica totalidad de las disciplinas del conocimiento, en la intersección de las cuales aparece una propuesta, basada en la complejidad, que puede hacer posible la integración de perspectivas y la aparición de nuevos espacios, como la transdisciplinariedad, para entender el mundo de las personas y de las sociedades en términos más flexibles.

Sin entrar en detalles, parece que la contradicción tendría una consideración distinta en cada una de las visiones señaladas, ya que mientras que en la primera todo lo que contradijera el conocimiento aceptado sería un error y, por eso mismo, una contradicción respecto al saber total; en la segunda, sería posible aceptar la coexistencia de puntos de vistas contingentemente contruidos, cada uno con sus razones, entre los que, en el mejor de los casos, cabría el establecimiento de un diálogo en la búsqueda de un consenso de significados compartidos.

En este sentido, la contradicción tendría que ver con este debate más amplio, aunque nuestra finalidad sea mucho menos ambiciosa y más específica.

Concretamente, nuestro objetivo en el presente trabajo se centra especialmente en intentar averiguar cuál es la naturaleza, posibles determinantes, efectos y relaciones de las contradicciones que se observan en los niños y jóvenes a la hora de evaluar su propia conducta. Más específicamente, trataremos de conocer cuáles son las características demográficas, de adaptación, de estilos educativos parentales, de rendimiento académico e intelectivas que están a la base de las contradicciones que se constatan en las respuestas a un test de adaptación, el TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil-Juvenil) de HERNÁNDEZ (1990).

Se trata de estudiar la naturaleza de las contradicciones no sólo por las consecuencias que de ellas se derivan, en cuanto que distorsionan el juicio a emitir, sino por lo que aquéllas suponen en sí mismas. Es decir, la propia contradicción es la que es objeto de análisis en esta investigación.

Analizaremos las variables más asociadas a este fenómeno, en el sentido de que la contradicción es una conducta impropia, inadaptada y generadora de conflictos para el propio individuo y para sus relaciones con los demás.

En definitiva, trataremos de averiguar hasta qué punto las respuestas contradictorias dadas por los sujetos al TAMAI constituyen un criterio de fiabilidad de la prueba. En qué medida la contradicción puede ser un componente de la personalidad o un fenómeno de naturaleza cognitiva. Con qué aspectos de la personalidad se asocia. Hasta qué punto tiene que ver en ella el tipo de educación recibida. En qué grado se

relaciona con la edad o con los niveles escolares.

Para ello expondremos, en el primer capítulo, algunos referentes sobre el tema de la contradicción desde una perspectiva amplia. Introduciremos el tratamiento de este concepto dando un breve repaso por algunos autores desde un punto de vista histórico, señalando posteriormente algunas de las definiciones más aceptadas. Incluiremos asimismo diferentes enfoques y acepciones del término, incluyendo, entre ellos, el denominado "paradigma de la contradicción".

En ese mismo capítulo trataremos algunas de los planteamientos de la denominada Psicología del Pensamiento, para pasar a centrarnos posteriormente en la que puede ser considerada una de las teorías más sugerentes, e incluso revolucionarias, de nuestro tiempo: La teoría de la Lógica Borrosa o Lógica Difusa y sus distintas aplicaciones e implicaciones en distintos campos. El más cercano a nosotros, encabezado por DE BONO, centrará gran parte de nuestra atención. Haremos un pequeño recorrido sobre sus teorías acerca de la Lógica Fluida o Lógica del Agua, así como a sus novedosas aportaciones en el campo de la creatividad: el "pensamiento paralelo" o "pensamiento lateral".

En el capítulo segundo nos centraremos en lo que, desde las distintas perspectivas psicológicas, se ha trabajado en relación a la contradicción, teniendo en cuenta sus diferentes objetivos y modos de acercamiento. Así, comentaremos algunos temas de la psicología de la educación que tienen que ver con el papel que desempeña la contradicción en los procesos de aprendizaje, centrándonos en la función interferente de las creencias y en la cuestión del cambio conceptual. Relataremos los trabajos de Piaget y la Escuela de Ginebra, preocupados por comprender la toma de conciencia de la contradicción en el niño y el modo de superarlas. Los estudios de psicología social en el

campo de las actitudes y, en concreto, de las contradicciones entre éstas y la conducta. La perspectiva de la psicología clínica y de la personalidad en referencia a sus estudios sobre la mentira y las contradicciones como síntomas de patologías psicológicas. Las aportaciones desde el campo de la psicometría, en favor de conseguir instrumentos diagnósticos más fiables y válidos.

El tercer capítulo está dedicado a plantear otro de los temas que pretendemos relacionar con la contradicción de los escolares: nos referimos a la cuestión de la adaptación. En su desarrollo expondremos los diferentes planteamientos y perspectivas que sobre la adaptación se han trabajado, especialmente en la Sección Departamental de Psicología Educativa de esta Universidad. Incluyendo, en el mismo capítulo, una sucinta presentación de la teoría elaborada por HERNÁNDEZ acerca de los Moldes Cognitivos. Expondremos sus antecedentes y orígenes más cercanos, así como sus implicaciones.

El último capítulo del marco teórico, el cuarto, lo dedicaremos a tratar, aún cuando sea someramente, otro de los temas con el que relacionaremos la contradicción: los estilos educativos parentales. Comentaremos los principales enfoques y modelos existentes, destacando especialmente el modelo de las Funciones Proporciones de HERNÁNDEZ.

Para intentar responder a las diferentes cuestiones que nos hemos planteado, organizaremos la parte empírica de este trabajo en tres estudios.

En el primero de ellos hemos analizado las respuestas dadas por dos muestras distintas de alumnos (unos pertenecientes a 5º de EGB y otros a BUP), relacionándolas con distintas variables de adaptación y estilos educativos de las madres y padres, así

como con variables de carácter demográfico, aptitudinal y de rendimiento académico. Posteriormente, se contrastan los grupos de mayor y menor número de contradicciones de cada muestra y se comprueba en qué aspectos de los descritos anteriormente existen diferencias apreciables. Por último, dentro de este estudio, se realiza, también de forma pormenorizada en cada muestra, un análisis que permita dibujar un perfil del alumno que tiene tendencia a contradecirse en el TAMAI (HERNÁNDEZ, 1990).

El segundo estudio fue realizado con una muestra de alumnas y alumnos de Formación Profesional y Educación Secundaria Obligatoria de dos centros de Tenerife y Gran Canaria. Este estudio parte de las conclusiones halladas en el anterior e intenta, en una primera fase o subestudio, mediante un diseño experimental, comprobar la existencia de distintos factores que facilitan o reducen las contradicciones dadas a un cuestionario elaborado por nosotros para apresarlas. La segunda fase está dedicada principalmente a analizar los razonamientos y explicaciones que las alumnas y alumnos participantes dan al hecho de contradecirse.

Por último, se ha organizado un tercer estudio dentro de la investigación que cuenta con la misma muestra que el segundo, pero con un objetivo bien diferente. Aquí trataremos de reflejar la distinta naturaleza de las contradicciones dadas a los dos instrumentos que miden la contradicción en nuestro trabajo: el TAMAI y el AXIOMAT y las relaciones entre éstos y las distintas variables de personalidad y aptitudes empleadas.

1.- CONCEPTO DE CONTRADICCIÓN

1.1. Introducción

Las primeras referencias expresas en la cultura occidental acerca de las contradicciones en los seres humanos las encontramos en la Antigua Grecia. De hecho, ya entre los primeros filósofos, Heráclito, en torno al siglo IV a. de C., señalaba el hecho de que el mundo está caracterizado por constantes contradicciones. Para él, todo está en movimiento y nada perdura eternamente, recordemos aquello del "todo fluye y nada permanece"⁴. Atribuyendo una fundamental importancia al juego entre los contrastes, sin el cual, el mundo dejaría de existir. Esta unidad de los contrarios le lleva a concluir algo sobre lo que volveremos hacia el final de este mismo capítulo de forma más detenida: *A es no-A*. Y es que, para el filósofo de Éfeso, "Dios es día y noche, invierno y verano, guerra y paz, hambre y saciedad", es decir, Dios, el Todo, se manifiesta precisamente en esa naturaleza llena de contradicciones y en constante cambio.

También la contradicción ocupa un papel primordial en el método propuesto por Sócrates. De los dos principales momentos del diálogo socrático, la Ironía y la Mayéutica, el primero tiene por objeto llevar al discípulo, mediante los instrumentos de la *interrogación* y la *objeción*, a contradecirse. Con ello consigue poner en evidencia su falsa concepción de la realidad, haciéndole caer en la cuenta de su propia ignorancia, predisponiéndolo, por tanto, a aprender. Para Sócrates la necesidad de aprender reside, precisamente, en el reconocimiento de nuestra ignorancia, dado que, como señalan MORENO et al. "...quien se cree sabio jamás consentirá en aprender nada de aquello que

⁴ MARTÍNEZ MARZOA (1975) sostiene, no obstante, que la frase "todo fluye y nada permanece" no es un fragmento de Heráclito. Para su demostración cita una frase de Aristóteles que, al respecto, dice: "Es imposible que alguien piense que lo mismo es y no es, como *algunos creen* que dice Heráclito" (Metafísica), donde efectivamente, Aristóteles niega la autoría de Heráclito sobre dicha frase.

piensa saber por entero." (MORENO et al., 1986 pág. 76).

Más tarde, su discípulo Platón propone el uso de la contradicción como estrategia para el desarrollo de cualquier tipo de debate. Esta confrontación entre las Ideas sería la base de la dialéctica platónica o socrático-platónica. Para el filósofo ateniense es el "método de ascenso de lo sensible a lo inteligible", utilizando para ello operaciones tales como la *división* y la *composición*. Sin embargo en Platón, podemos hablar de otra forma de la dialéctica, presentada como método de deducción racional de las Formas, que permite discriminar las Ideas entre sí y no confundirlas. En cualquier caso, para Platón la dialéctica no es una mera disputa ni un sistema de razonamiento formal. Su valoración de la dialéctica llega hasta el punto de considerar que el adiestramiento en ese arte dialéctico debía constituir el objeto supremo del filósofo.

Aristóteles desconsideró la dialéctica de la que llegó a decir que era un pseudo-saber. Sin embargo, los neoplatónicos al igual que otros filósofos más próximos en el tiempo, como Hegel, ponen en esa oposición de ideas contrarias el fundamento de avance del conocimiento. Para Hegel la dialéctica es un método pero no sólo un método. Para él toda la realidad es dialéctica y está implicada en un proceso dialéctico. Como método es el conocido esquema de la formulación de una idea o proposición (tesis), a la que se opondrá otra idea contraria (antítesis), para que surja como consecuencia de la dialéctica entre ambas, una nueva formulación más cercana a la verdad (síntesis).

No obstante se considera a Aristóteles el primer pensador que planteó el principio de contradicción en forma suficientemente amplia FERRATER MORA (1992). Así, por ejemplo, dedica en *Metafísica*, varios de sus capítulos (v.g. libros IV, V y XI) a su estudio, llegando a establecer el denominado principio de contradicción.

Estos planteamientos acerca de las contradicciones nos revelan su naturaleza exclusivamente humana, en cuanto que son propias del proceso racional. Y, lo que consideramos más importante, la necesidad de las contradicciones para el desarrollo del conocimiento, e incluso, creemos, para el propio desarrollo de la personalidad del individuo.

Sin embargo, y contradiciendo, como no podía ser de otra forma, esa naturaleza exclusivamente humana, hemos encontrado en varios de los autores anteriores como Heráclito o Hegel, la contradicción en la realidad. La unidad de los contrarios o la calificación de la realidad como dialéctica pueden ser ejemplos de ello. También podemos aportar las ideas de Marx acerca del comunismo, dándole una relevancia central a la contradicción, al definirlo como "Movimiento real que continuamente va superando las contradicciones", confiriendo por tanto dicha característica a un planteamiento ideológico. No debemos olvidar que la noción de dialéctica, el método y la "lógica dialéctica" son centrales en el marxismo (FERRATER MORA, 1992). Dicha relevancia queda patente en las ideas expresadas en numerosas publicaciones como la del marxista francés Alain Badiou en su Teoría de la Contradicción (BADIOU, 1976), o las de POLITZER (1975).

El maoísmo y el leninismo, como doctrinas derivadas del marxismo, también conceden a la contradicción un papel preponderante. Baste solamente citar las primeras frases del tratado sobre las contradicciones del estadista chino:

"La Ley de la contradicción, es decir, la ley de la unidad de los contrarios en las cosas, es la ley más importante de la dialéctica materialista. Lenin

dijo: "En su significación correcta, la dialéctica es el estudio de la contradicción dentro de la esencia misma de las cosas". Lenin solía calificar esta ley como esencia o núcleo de la dialéctica". MAO TSE TUNG (1974 pág. 9).

Entrando ya en el campo de la Psicología, diversos autores ofrecen un papel determinante del comportamiento humano a la contradicción.

Freud, por ejemplo, pone de manifiesto la vital importancia en la aparición de síntomas psíquicos de las contradicciones existentes entre el comportamiento consciente y el propio yo, originadas por los denominados mecanismos de defensa del yo (ver p. ej. FREUD, 1916).

Desde un planteamiento más cognitivista PIAGET (1952, 1954) establece que el desequilibrio cognoscitivo, provocado por la dificultad de encajar cognitivamente la realidad ("incongruencias" o contradicciones), es el que obliga a modificar los esquemas desarrollando acomodaciones.

Para FESTINGER (1958), es la disonancia cognitiva, es decir, el conflicto entre dos informaciones emocionalmente incompatibles, la fuente de energía motivacional. BERLYNE (1960), por su parte, habla de que la dinámica del pensamiento está basada en la contraposición informativa.

De igual modo, el modelo constructivista en el terreno educativo, sitúa como estrategia para el paso de las ideas previas de los alumnos al conocimiento "científico", el conflicto cognitivo o contradicción. El profesor debe producir situaciones que

favorezcan la comprensión por parte del alumno de que existe un conflicto entre su idea sobre un determinado fenómeno y la concepción científicamente correcta (CARRETERO, 1993).

También la psicometría se ha valido de las contradicciones, aunque, desde una posición mucho más pragmática. Nos referimos concretamente al empleo de proposiciones contradictorias en las pruebas psicológicas y test psicotécnicos como medio para controlar la veracidad de las respuestas dadas por los sujetos examinados.

Por último, nos resta decir, en este rápido recorrido por las referencias que algunos autores o disciplinas hacen sobre la contradicción, algo que nos ha llamado la atención, y es la existencia de un gran número de referencias a este término en un campo muy específico, como es el del humor. Concretamente, es en la revista especializada Humor International Journal of Humor Research, en la que hemos encontrado un mayor número de artículos que plantean la posición central de la contradicción como componente o desencadenante de la respuesta de humor (por ejemplo FRY, 1992).

1.2. Acepciones del término Contradicción

Una primera aproximación al término contradicción podría realizarse desde la definición que sobre ella nos dan algunos diccionarios. En su sentido etimológico contradecir significa decir lo contrario, bien de lo que otro dice o uno mismo ha dicho con anterioridad. El término también puede extenderse a conductas y no sólo a manifestaciones verbales, en cuanto que "obrar contrariamente a lo que se dice o se piensa", es igualmente, contradecir.

Yendo más allá, la contradicción no tiene por qué estar necesariamente, relacionada con las personas, ya sea en sus manifestaciones o conductas, sino que los objetos, situaciones y, en definitiva, la realidad, o más bien diferentes realidades, pueden estar en contradicción, en cuanto se oponen o excluyen mutuamente: la característica *A* y la característica *no A* se contradicen ya que ambas no pueden ser a la vez absolutamente verdaderas, ni absolutamente falsas, sino que, forzosamente, una debe ser verdadera y la otra falsa. De hecho esta es la acepción que maneja F. DORSCH (1985). La definición que da sobre la contradicción en su Diccionario de Psicología la presenta como "Relación entre dos juicios que no pueden ser verdaderos los dos. Necesariamente ha de ser uno de ellos verdadero y el otro falso. Su enunciado se llama proposición contradictoria".

En un sentido ontológico el principio de contradicción se enuncia del siguiente modo "*Es imposible que una cosa sea y no sea al mismo tiempo y bajo el mismo respecto*" (Aristóteles, Metafísica, libro XI, V). En sentido psicológico, el principio quedaría enunciado así: "Es imposible pensar al mismo tiempo *p* y *no p*" (si el contenido es lógico) o bien "No es posible pensar que una cosa sea y no sea al mismo tiempo y bajo el mismo respecto" (FERRATER MORA, 1992).

De esta primera aproximación al término en sus acepciones más comunes podemos clasificar a las contradicciones, al menos inicialmente y desde una perspectiva psicológica, en contradicciones entre pensamiento y verbalización, entre verbalización (o pensamiento) y acción, y entre teorías o pensamientos dentro de un mismo sujeto.

De la primera, es decir, de la *contradicción entre el pensamiento y la manifestación o expresión oral o escrita del mismo*, se desprende muy rápidamente la

idea de engaño o mentira. En principio, parece obvio que si el pensamiento de un sujeto sobre algún hecho o cuestión es contrario a lo que ese mismo sujeto opina o afirma sobre esa misma cuestión, está mintiendo.

Esto, no obstante, es matizable desde el punto de vista de autores como SUTTER (1969) que, debido a las connotaciones negativas que posee generalmente la mentira, establece que, para que se de la misma, debe existir intencionalidad por parte del sujeto de llevar a engaño.

Sin embargo, dicha intencionalidad, decimos nosotros, no ha de ser forzosamente consciente, pues, en los casos de autoengaño, el sujeto no puede ser consciente de su propia intención o, en buena lógica, no se engañaría. LAZARUS y FOLKMAN (1984) se pronuncian en la misma línea, al señalar que la autodecepción eficaz debe darse sin conocimiento del sujeto. Como comentábamos anteriormente, FREUD atribuiría dicha inconsistencia a la puesta en marcha de los denominados mecanismos de defensa del yo, cuyo fin no sería otro que preservar la congruencia del pensamiento, aunque sólo sea aparentemente (DAVIDOFF, 1976).

Como veremos más adelante, esta falta de sinceridad o inducción al engaño ha sido considerada desde los inicios de la psicometría. Como consecuencia de ello, esta especialidad de la Psicología se ha preocupado de establecer técnicas y principios a tener en cuenta en la elaboración de tests o cuestionarios, especialmente, en los caracteriológicos o de personalidad.

El segundo caso planteado, *la contradicción entre la acción y el pensamiento* (o su verbalización, siempre que coincidan) posee un mayor abanico de posibles causas,

pues, de una parte, al igual que el anterior, puede estar relacionado con la mentira, por cuanto se podría estar ocultando la verdadera forma de actuar o de pensar con algún fin concreto.

Otra explicación plausible estaría referida a la imposibilidad (total o parcial) por parte del sujeto de actuar conforme a sus propias ideas debido a la situación concreta en la que se encuentra. En este sentido sería el ambiente el que determinaría la conducta aún cuando ésta sea contraria a los planteamientos del propio sujeto.

Un ejemplo muy claro de esto se daría cuando se ha de actuar bajo la presión de alguna autoridad (familiar, laboral, social, etc.) o del grupo, etc. Recordemos si no el famoso y sobrecogedor experimento llevado a cabo por MILGRAM (1974), en el que los sujetos "profesores" debían aplicar supuestas descargas eléctricas al también supuesto "alumno" con el fin de que éste lograra aprender una lista de pares de palabras. Los "profesores" resolvían la contradicción obedeciendo a los investigadores y aplicando descargas de potencia tal que, según se advertía claramente, podían proporcionar un "shock" grave al "alumno".

Tampoco son infrecuentes los casos en que es el ambiente o circunstancia concreta la que modifica, no ya sólo la conducta sino los propios planteamientos o ideas previas. Aquí cabrían los cambios de conducta determinados por la experiencia ante la que el sujeto (por su inexperiencia ante la misma) preveía una actuación distinta. Esta perspectiva acerca de la contradicción sería la propia de la Psicología Social, sobre la que volveremos más adelante.

El tercer y último caso establecido, el correspondiente a *planteamientos o ideas*

contradictorias de un mismo sujeto en dos momentos distintos, estaría posiblemente más relacionado con la falta de criterios consolidados acerca de sí mismo o de la realidad. Esto es fácilmente observable en los sujetos de menor edad (niñez y preadolescencia) ya que en estas etapas, el niño no tiene aún conformado su sistema de valores. Es al llegar a la adolescencia cuando, junto al manejo de abstracciones (la denominada por Piaget etapa de las operaciones formales), comienza el descubrimiento del yo y, en definitiva, comienza a gestarse su sistema de valores (DEBESSE, 1955, 1962, 1968, 1973; MORALEDA, 1988; HERSCH et al. 1988).

Estos tres tipos de contradicciones han sido utilizados por la tradición clínica con el fin de permitir inferir la inconsciencia como observable (LAZARUS y FOLKMAN, 1984).

Una segunda clasificación de las contradicciones nos vendría desde el terreno de la retórica. ROMO (1995) intenta establecer una clasificación de las diferentes figuras retóricas poniendo en relación las referidas a distintos tipos y grados de contradicción. Según este autor, si bien *"la retórica clásica codificó todas las figuras retóricas en los inventarios elocutivos, el propio criterio de clasificación dificulta la apreciación de ciertas relaciones"* (ROMO, 1995 pág. 25). Una de las razones que expone es que, a pesar de la existencia de diferentes tipos de contradicción, entre los que incluye los citados en el punto anterior, el propósito de ésta en el lenguaje es siempre ponerlo en tensión.

La tipología establecida por PRANDI (1987) distingue tres tipos de contradicciones en el lenguaje. Los dos primeros de carácter binario es decir que sus términos pueden o no pueden ser, y un tercero más complejo, en el que la contradicción se basa en la disparidad de los términos que se asocian, disparidad mayor a medida que

lo predicado sea menos aplicable al sujeto:

- El primer tipo es la contradicción abierta y explícita, por ejemplo "yo no soy yo", a la que pertenecen las paradojas habituales.
- El segundo lo componen las contradicciones que sólo se manifiestan a través de la definición de sus términos, por ejemplo, "movimiento paralizado" es contradictorio porque la parálisis supone la negación del movimiento, este es el caso del denominado oxímoron.
- Por último, al tercer tipo corresponderían aquellas que consisten en predicar de un sujeto alguna propiedad que no contradice otra manifestada o propia de ese sujeto, sino que no puede ser aplicada a él por quedar fuera de su ámbito. Es decir, el predicado no puede ser aplicable al sujeto. A este tipo pertenecerían las metáforas, la sinestesia y la personificación.

A las figuras incluidas en los tres tipos de contradicciones señalados por PRANDI (op. cit.), la paradoja, el oxímoron y la metáfora, Romo añade otras que también expresan la idea de contradicción, contrariedad o contraste: la preterición y la antítesis, la ironía, la antífrasis y la lítotes.

- La preterición consiste en hacer lo contrario de lo que se dijo previamente. Por ejemplo, si se comienza un discurso diciendo que no se quiere hablar mal de algo o de alguien y, posteriormente, se hace.
- La antítesis por su parte es la contraposición de dos frases sucesivas. Por

ejemplo "Yo soy feo" vs. "soy guapo" o "yo soy feo" vs. "yo no soy feo". Este será el tipo de contradicciones empleadas en el cuestionario objeto de nuestra investigación, el TAMAI de HERNÁNDEZ (1990).

Las tres últimas tienen en común la contraposición entre lo que se dice y lo que se infiere de lo dicho.

- La ironía es un texto desautorizado por el contexto situacional al que se opone. Como señala Romo, es una figura que goza de muy buena salud bibliográfica.
- La antífrasis, consistente en designar personas o cosas con voces que signifiquen lo contrario de lo que se quiera decir. Un ejemplo sería llamar "Don Generoso" a un avaro.
- La lítotes consiste en querer afirmar lo contrario de lo que se dice. Por ejemplo al decir "no soy tan feo", cuando realmente se quiere decir "soy guapo".

1.3. La Psicología del Pensamiento

1.3.1 Introducción

Los estudios sobre el pensamiento, como la psicología en sí misma, tienen un largo pasado pero una corta historia (HERNÁNDEZ DÍAZ, 1996). Una historia, además, en la que no ha faltado la clásica controversia sobre la cientificidad del tema. Polémica

que quedaba patente en las posturas de W. Wundt, quien rechazaba su estudio, y W. James quien lo consideraba uno de los "principios de la psicología". Lo cierto es que su estudio, salvo excepciones, quedó relegado a un segundo término con la aparición del conductismo, hasta la llegada de la Gestalt y la psicología soviética.

1.3.2. Tipos de Pensamiento

DUEÑAS (1997) distingue tres tipos de pensamiento: racional o formal, no racional y creador. Nosotros, por nuestra parte, nos centraremos en el primero de ellos.

Por lo general, se habla de tres tipos de pensamiento formal: deductivo, inductivo y resolución de problemas, aunque, como hemos visto, existen otras modalidades de pensamiento además de la formal, algunas de las cuales se muestran en otros apartados.

El pensamiento deductivo

Su origen, como ya hemos visto, se encuentra en la lógica aristotélica. La capacidad lógica implica las siguientes actividades:

- a) El silogismo categorial. Es, desde la Antigüedad, el modelo preferente de razonamiento deductivo y supone la existencia de tres proposiciones declarativas, basadas en dos premisas y una conclusión, que expresan una relación entre clases.
- b) La inferencia transitiva. Exige del sujeto la capacidad de ordenación y comparación de objetos, en una determinada dimensión, de cara a establecer

juicios racionales.

- c) El razonamiento proposicional. La proposición es la más pequeña unidad del discurso sujeta a valores de verdad, se representa por letras (p, q, r) y se une mediante relaciones lógicas (\leftrightarrow , \wedge) para dar lugar a sentencias condicionales del tipo "si... entonces".

El pensamiento inductivo

Surge con Bacon y Galileo, siendo asumido más tarde por Hume. Al contrario que el deductivo, no aspira a ser infalible. Sus principales operaciones son: la capacidad de *predicción* probabilística y la *causalidad*. La primera se fundamenta en la adopción de decisiones anticipativas cuyo éxito dependerá de su realismo. Y la *causación*, que se usa para ordenar el flujo de acontecimientos mediante la categorización, trasciende la mera contingencia causa-efecto, implicando elementos como las expectativas y los esquemas causales (DE VEGA, 1984).

La resolución de problemas

Los problemas surgen cuando se abordan situaciones frente a las que no se tiene respuestas convincentes y varían en función de la complejidad y dificultad de las mismas (DE VEGA, op. cit.). Los problemas pueden ser de transformación, de inducción de estructuras, de ordenación y problemas sociales.

1.3.3 Componentes del pensamiento

Entre los principales elementos constitutivos del pensamiento se incluyen: los conceptos y categorías, y las creencias.

Conceptos y categorías

Uno de los fines de la conceptualización y la categorización es evitar ser *"esclavos de lo particular"* (BRUNER, GOODNOW Y AUSTIN, 1956). Según De Vega, *"el sistema cognitivo reduce la complejidad y la variabilidad del universo a una estructura limitada de conceptos, que permite categorizar como equivalentes amplios conjuntos de objetos o eventos particulares"* (DE VEGA, 1984, p. 317).

Existe una ardua polémica sobre los conceptos (universalidad/relatividad, regularidad/arbitrariedad), pero, por lo general se asume que están dotados de una serie de *dimensiones y rasgos*, que permiten su representación a través de diversos procedimientos. La investigación sobre la naturaleza de los conceptos, sean *naturales* o *artificiales*, se ha centrado en la génesis de los mismos, dando lugar a diferentes opiniones:

1. El enfoque cognitivo (BRUNER, GOODNOW Y AUSTIN, 1956) sostiene que los conceptos son constructos definidos por atributos precisos, que los ejemplares de un mismo concepto presentan cierta homogeneidad interna y que los conceptos son fundamentalmente arbitrarios, artificiales (DE VEGA, 1984).
2. La teoría de ROSCH (1973, 1975) sobre los conceptos prototípicos o naturales, atribuye a éstos un carácter difuso, que responde a la lógica natural de la persona

de la calle, discrepando, por tanto, de la noción clásica que los considera clases bien definidas de contenidos homogéneos. En el siguiente apartado sobre la lógica borrosa veremos en qué consisten las categorías difusas.

Dos son los principios fundamentales que orientan el proceso de categorización humana (ROSCH, 1978): el primero, sostiene que el mundo percibido posee una estructura correlacional y que el ambiente es una circunstancia inteligible; y el segundo, que el sistema cognitivo funciona con criterios de economización que optimizan la información con un mínimo de desgaste mental.

Las categorías, a su vez, poseen una doble dimensión: la *dimensión vertical*, que habla de la existencia de diferentes grados de abstracción e inclusividad de conceptos, dando lugar a taxonomías (categorías básicas, supraordinadas y subordinadas); y la *dimensión horizontal*, referida a la tipicidad de los mismos y al hecho de que entre los miembros de una misma categoría no tiene por qué haber equivalencias, aunque sí cierta relación de parentesco.

3. La crítica a la teoría de Rosch surge de los modelos proposicionales. Esta crítica se fundamenta en que Rosch no hace explícitas las operaciones necesarias para interpretar la pertenencia categorial y en que no incluye un análisis del origen de los conceptos. Entre esos modelos sobresalen el de SMITH, SHOBEN y RIPS (1974), y el de la formación de prototipos. El primero está basado en las "representaciones componenciales", como sustitutas de las tradicionales redes proposicionales. Y el segundo se fundamenta en la explicación del procesamiento de información sobre la génesis de los prototipos, utilizando para ello el enfoque del aprendizaje de conceptos mal definidos.

4. Otros modelos sobre la categorización son el "modelo de la similitud", que la entiende como un principio organizador básico del conocimiento. Este modelo incluye tres tipos de procesos: de aprendizaje (SPENCE, 1942), perceptivos y de categorización semántica. Además, existen los siguientes modelos: euclidiano, de contraste de atributos y de similitud no literal (las metáforas). De entre todos, el que ha recibido mayor atención es el último: las metáforas, que desempeñan un indudable papel en la vida cotidiana, el aprendizaje, los cambios de actitudes y comportamientos, el ámbito científico y el estudio del profesor:

"No sería exagerado afirmar que el progreso cultural humano se asienta en la capacidad humana para establecer y comprender analogías metafóricas" (De Vega, 1984, p. 356).

Perspectivas, constructos personales y creencias

Otros elementos constitutivos del pensamiento son las perspectivas, los constructos personales y las estructuras de conocimiento. Por "perspectiva" se entiende *"un conjunto de ideas y acciones que utiliza una persona al enfrentarse con una situación problemática"* (BECKER et al., 1961, p. 34). Los "constructos personales" son formatos mentales de tipo bipolar que permiten la discriminación de contextos (KELLY, 1955; BEN-PERETZ, 1984). Y las "estructuras de conocimiento" aluden a entidades mentales que actúan como modelos generales en los diversos niveles de la actuación humana socializada (BROMME y BROPHY, 1983).

Aparte estarían las creencias, que expresan la capacidad para particularizar el conocimiento en función de las experiencias personales y sociales, es decir, la capacidad

de interpretabilidad del ser humano. Hay autores que diferencian conocimientos y creencias (RODRIGO, RODRÍGUEZ y MARRERO, 1993), entendiendo que el conocimiento tiene carácter declarativo (factual, repentino, global y verbal); mientras que las creencias son de tipo pragmático (procedimental, gradual, parcial y no verbal) y se organizan mediante esquemas (escenarios y esquemas proposicionales) y constructos personales respectivamente.

1.4. ¿Existe la contradicción?

1.4.1 Introducción

En el capítulo anterior y en los apartados precedentes hemos visto algunas formas de manifestación de la contradicción. También vimos que la existencia de la contradicción estaba supeditada a la aceptación de las leyes de la lógica formuladas originariamente por Aristóteles, la ley de la no-contradicción y del tercero excluido. Leyes hasta ahora aceptadas universalmente. Sin embargo, desde hace relativamente poco tiempo, la lógica aristotélica ha sido puesta en cuestión.

Para autores como el filósofo, matemático e ingeniero Bart Kosko las cosas pueden ser y no ser al mismo tiempo (KOSKO, 1995). Más allá de la tradicional bivalencia de la realidad: verdad o no verdad, sí o no, blanco o negro, 1 ó 0, Kosko mantiene la existencia de valores intermedios, de niveles de gris. Nos estamos refiriendo a la teoría sobre la lógica borrosa⁵ o difusa.

⁵ Según los traductores del texto de KOSKO el término inglés *fuzzy* tiene varias acepciones (borroso, difuso, e incluso peludo o veloso) de la que se traduce por la primera versión por ser las más

Esta idea da por tierra con una concepción básica de la cultura occidental y es por ello que las críticas a esta teoría no se han hecho esperar. Como ejemplo citaremos algunas que el propio Kosko menciona en su publicación (KOSKO, 1995 pág. 17):

"La teoría borrosa es errónea, errónea y perniciosa. Lo que nos hace falta es más pensamiento lógico y no menos. El peligro de la lógica borrosa es que da alas a esa suerte de pensamiento impreciso que nos ha traído tantos problemas. La lógica borrosa es la cocaína de la ciencia". Prof. W. KAHAN. Univ. Berkeley.

"La "borrosidad" es una permisividad científica. Tiende a acabar en eslóganes socialmente atractivos que no van acompañados de la disciplina del duro trabajo científico y de la observación paciente". Prof. R. KALMAN Univ. Florida.

Y no es para menos, pues como decimos esta "lógica difusa" hace tambalear las bases de todas nuestras creencias: la verdad no existe y con ella la ciencia, el Dios del siglo XX en palabras del propio autor "ya no es Dios".

Sin embargo, parece tener el apoyo de personajes relevantes que habían reparado en la imposibilidad de que toda la realidad quedara encorsetada por las estrechas premisas de la lógica formal:

"En la medida en que las leyes de la matemática se refieren a la realidad no son ciertas. Y en la medida en que son ciertas no se refieren a la

aceptada. Nosotros utilizaremos indistintamente borroso o difuso.

realidad". Albert EINSTEIN.

El fundamento de esta teoría está en demostrarnos que toda la realidad es indeterminada, no existen fronteras, límites definidos entre las cosas. ¿Dónde acaba una colina y empieza una montaña?, ¿dónde está la frontera entre espacio y atmósfera? ¿dónde el límite entre dedo y mano?, etc. Más aún, cuando sabemos que todas las cosas cambian y están en constante interacción con lo que las rodea.

1.4.2 Orígenes de la lógica borrosa

La larga historia de la lógica binaria

En Occidente, este tipo de lógica, esta *deificación de la bivalencia*, proviene como la mayor parte de nuestra cultura, de los antiguos griegos. Demócrito reduciendo el universo a átomos y vacío. Platón llenando su mundo con las formas puras. Y Aristóteles, finalmente, enunciando las que, a su parecer, eran las leyes "blancas y negras" de la lógica, leyes a las que aún recurre la ciencia y la matemática para describir y discutir un universo que no parece ser sólo negro y blanco.

La lógica binaria de Aristóteles se reduce en el fondo, como hemos visto, a una sola ley: el principio de no contradicción o del tercio excluido (A o $no A$). O sí o no. Una cosa es o no es. El mar o es azul o no lo es. No puede ser a la vez azul y no azul. No puede ser A y $no A$. Así quedó sentado para los siguientes dos mil años (por lo menos) lo que podía considerarse correcto y lo que no.

Este planteamiento, no obstante no ha estado libre de dudas. Nunca ha dejado de suscitar respuestas críticas, que se han traducido en una especie de disidencia desde el propio campo de la lógica y la filosofía.

Ejemplos de esta disidencia los encontramos desde la propia Grecia hasta la actualidad. Los griegos llamaban a sus disidentes sofistas. Hasta hoy ha llegado la idea de que aquello que nos parece deficiente o ridículo es un sofisma o una sofistería.

Un estudiante sofista fue el que protagonizó una famosa anécdota con Platón. Al parecer, justo al día siguiente de que Platón definiese en su Academia al hombre como bípedo sin plumas, este estudiante entró en la clase y entregó a Platón un pollo desplumado. Se demuestra con ello las dificultades que podemos tener para definir la realidad. De hecho, la ciencia parece haber tenido que contar en muchas ocasiones con la poco científica argumentación de la excepción que confirma la regla.

Zenón, el matemático y filósofo de Elea, -según Aristóteles, el creador del razonamiento dialéctico- y autor de diferentes paradojas, cogió un grano de un montón de arena y preguntó si el montón aún era un montón. Sacando uno y otro grano, nunca pudo encontrar el grano de arena que hacía del montón un no montón, el grano que convirtiese A en no A. A medida que cogía más granos parecía que le quedaba tanto un montón como un no montón, aquí están A y no A.

Otros filósofos más recientes, como Rene Descartes, se preocuparon denodadamente de averiguar cuál es la naturaleza de la identidad, buscando en vano la sustancia común que pasaba de un trozo de cera a lo que ya no era un trozo de cera.

El también matemático y lógico Bertrand Russell, halló una paradoja que puso en jaque a la matemática de la Teoría de Conjuntos: el conjunto formado por todos los conjuntos que no son elementos de sí mismos. Esta paradoja, no era una simple paradoja, era una auténtica contradicción, que hizo remover los fundamentos de la matemática moderna. Los matemáticos trataron de librarse de paradojas como ésta, intentando salvaguardar a las matemáticas. Fue el propio Russell el primero que sugirió la solución borrosa señalando que habría que desprenderse de la ley aristotélica. Al premio nobel británico se le considera por ello el "abuelo" de la lógica difusa.

La "corta" historia de la lógica borrosa

Al margen de los reseñados anteriormente, los antecedentes en esta historia comienzan con Buda, que vivió en la India cinco siglos antes de Cristo y casi doscientos años antes de Aristóteles. El primer paso de su sistema de creencias fue el de romper con el mundo de palabras bivalentes (verdad y falsedad), para ver el mundo tal como es, plagado de contradicciones, con sus cosas y sus no cosas, el mar azul y no azul, con A y $no A$.

También aparece este tema de la borrosidad en otros sistemas de creencias orientales, viejos y nuevos, desde el taoísmo de Lao-tse (véase por ejemplo MEDRANO, 1994), a la más moderna filosofía zen del Japón. En ellos se establece la coexistencia de *lo uno y lo otro* frente al principio de contradicción aristotélico. $O A o no A$, frente a A y $no A$. En definitiva, Aristóteles frente a Buda.

A finales del siglo XIX el matemático alemán George Cantor, inició el estudio y la

aplicación de la Teoría de Conjuntos, punto de partida de la matemática moderna. A una colección de objetos, se le llama conjunto, y los objetos individuales de dicha colección se dice que son elementos del conjunto o que pertenecen al conjunto.

Ya en este siglo, los lógicos establecieron la denominada lógica tri-valuada, las cosas pueden ser, no ser o quedar indeterminadas. En los años 30 Lukasiewicz (ver por ejemplo, LUKASIEWICZ, 1975), tratando de explicar matemáticamente el modo de pensar de las personas, estableció que lo indeterminado podía a su vez quedar dividido en múltiples partes, más o menos cercanas a lo verdadero o a lo falso. Creó con ello la llamada Lógica Multi-Nivel o multivaluada. Podríamos considerar a este matemático polaco como el precursor más directo de la lógica borrosa.

Por esa época, el físico Heisenberg enseñó a sus colegas que no todas las proposiciones científicas eran verdaderas o falsas. La mayor parte de los enunciados, si no todos, son indeterminados, inciertos, "grises" en definitiva, son borrosos. Este hecho parece ser ya asumido por algunos científicos sin necesidad de sonrojarse: *"Todas las verdades científicas son mentira. El trabajo del científico consiste en equivocarse"* (WAGENSBERG, 1997).

Más de treinta años después, Lofti ZADEH (1965), profesor de Ingeniería Eléctrica y Ciencias de la Computación, de la Universidad de Berkeley, basándose en los trabajos desarrollados por Lukasiewicz, introduce la denominada Lógica Difusa. Su base se sitúa en la Teoría de Conjuntos Difusos, donde un elemento no necesariamente pertenece o no pertenece a un conjunto, sino que hay un continuo de "grados de pertenencia".

El proceso a partir de ahí ha sido relativamente lento, pero, en la actualidad se

puede decir que ya no es una cuestión científica aislada. La aparición de artículos en publicaciones científicas ha crecido sustancialmente de los dos que se publicaron en 1965, 1.500 publicados en 1979, a los 20.000 que se estima se publicaron en 1996, si bien es verdad que el eco en Occidente ha sido mucho menor que en Oriente, donde esta "filosofía" contaba con amplia tradición. En nuestra revisión de la base de datos PsycLit aparecieron 150 artículos y 60 libros que contenían el tópico "Fuzzy Logic".

1.4.3. Principios y fundamentos de la lógica borrosa

Todo es cuestión de grado

El principio de la lógica borrosa sostiene que todo es cuestión de grado. Con ello se incide en que la realidad no se presenta de la forma en que la ven las matemáticas binarias, no existen sólo el 0 y el 1, la verdad y la falsedad, hay multivalencia, tres o más opciones y posiblemente infinitas. Este principio plantea a su vez otras cuestiones o principios centrales:

a. Bivalencia frente a multivalencia

La bivalencia frente a la multivalencia, sencillez frente a exactitud. Con esta idea se enfatiza que la ciencia hasta ahora ha preferido trabajar con ceros y unos (derivación de la "revolución digital") porque le resulta más cómodo, pero con ello se pierden muchos de los matices de la realidad.

La lógica bivalente de Aristóteles está a la base de todo este asunto⁶. Y nosotros estamos imbuídos también por esa lógica. Esperamos que todo enunciado bien planteado dé como resultado verdadero o falso, no medio verdadero o casi verdadero, etc. La herramienta es el principio de contradicción, o A o $no A$. Sin embargo, este principio, puede interpretarse desde el punto de vista de la lógica borrosa como A y $no A$. Si una cosa es solo verdad a medias $A = no A$. Por ejemplo la famosa cuestión del vaso medio lleno o medio vacío. Está lleno a la mitad y vacío a la mitad. Es verdad a la mitad y falso a la mitad también, luego verdadero = falso. Esto se acerca mucho más a la realidad, pues no se limita a esa única proporción, sino a cualquier otra: por ejemplo, es verdad en un 95%, o en un 80%, etc.

b. A mayor precisión, mayor borrosidad.

La frase de Bertrand Russell puede servir de punto de partida para esta cuestión:

"Todo es vago en un grado del que no te das cuenta hasta que intentas precisarlo".

Cuanto más nos acerquemos a la realidad, más borrosa se nos aparece ésta. Cuanto más precisos queramos ser, más débiles son los límites entre una cosa y otra. Tenemos claro, por ejemplo, lo que es un adulto, pero ¿dónde pondríamos la frontera entre un joven y adulto, o entre un adulto y un viejo? La ley, por ejemplo establece que un joven pasa a ser adulto justo en el día, hora y segundo en que cumple los dieciocho años. ¿Pero seríamos capaces nosotros de hacer tal distinción? No todos los jóvenes son

⁶ Algunos autores, según señala TRILLAS (1980), quieren ver en el propio Aristóteles, la primera idea de la lógica trivalente. Sin embargo, tanto ese autor como FERNÁNDEZ MORA (1979) mantienen que resultaría muy arriesgado atribuirle al de Estagira la fundación de la lógica trivalente, y optan por atribuírsela a Guillermo de Occam en su obra "Summa Logica".

adultos realmente en ese momento, algunos lo son antes y otros después. Para la lógica borrosa, el límite entre una etapa y otra no sería una línea recta, sería una curva que empezaría alrededor de los catorce años y terminaría aproximadamente a los veinticinco. Como este ejemplo se podrían poner otros muchos. ¿Qué es arte y qué no lo es?, ¿cuándo es invierno y cuando primavera?, etc, etc. En realidad, la mayoría de las cosas no presentan límites claros.

Los conjuntos borrosos

Uno de los pilares básicos, y al tiempo punto de arranque de la lógica difusa es la Teoría de Conjuntos Borrosos, formulada, como señalábamos anteriormente, por ZADEH (1965). En España, el matemático Trillas de la Universidad Politécnica de Barcelona, ha sido uno de los primeros en tratar ampliamente el tema (TRILLAS, 1980) con publicaciones junto a otros autores desde finales de los 70.

No está en nuestro ánimo, ni posiblemente poseemos la suficiente formación matemática ni lógica, desarrollar aquí esta Teoría, de la que, por otra parte, se puede obtener una idea bastante clara en la obra ya citada de Trillas dirigida a un público con una base mínima en lógica y teoría de conjuntos. Sin embargo, sí queremos apuntar algunas de las ideas generales e implicaciones, en la medida en que seamos capaces.

La Teoría de Conjuntos Borrosos es una generalización funcional de la Teoría de Conjuntos (TRILLAS, 1980). Zadeh utilizó para la explicación de su teoría el ejemplo de la altura, similar al expuesto anteriormente sobre la juventud y la adultez ¿dónde está el límite entre altos y no altos? Pues bien, Zadeh proporcionó lo que faltaba para concretar la idea de la lógica multivalente de Lukasiewicz y la idea de los conjuntos vagos de Max

BLACK (1937), la fundamentación matemática en una teoría de conjuntos difusos y, lo que parece más importante, su enorme prestigio le proporcionó un púlpito desde el que difundir sus planteamientos, cosa que se le había negado al filósofo cuántico Black.

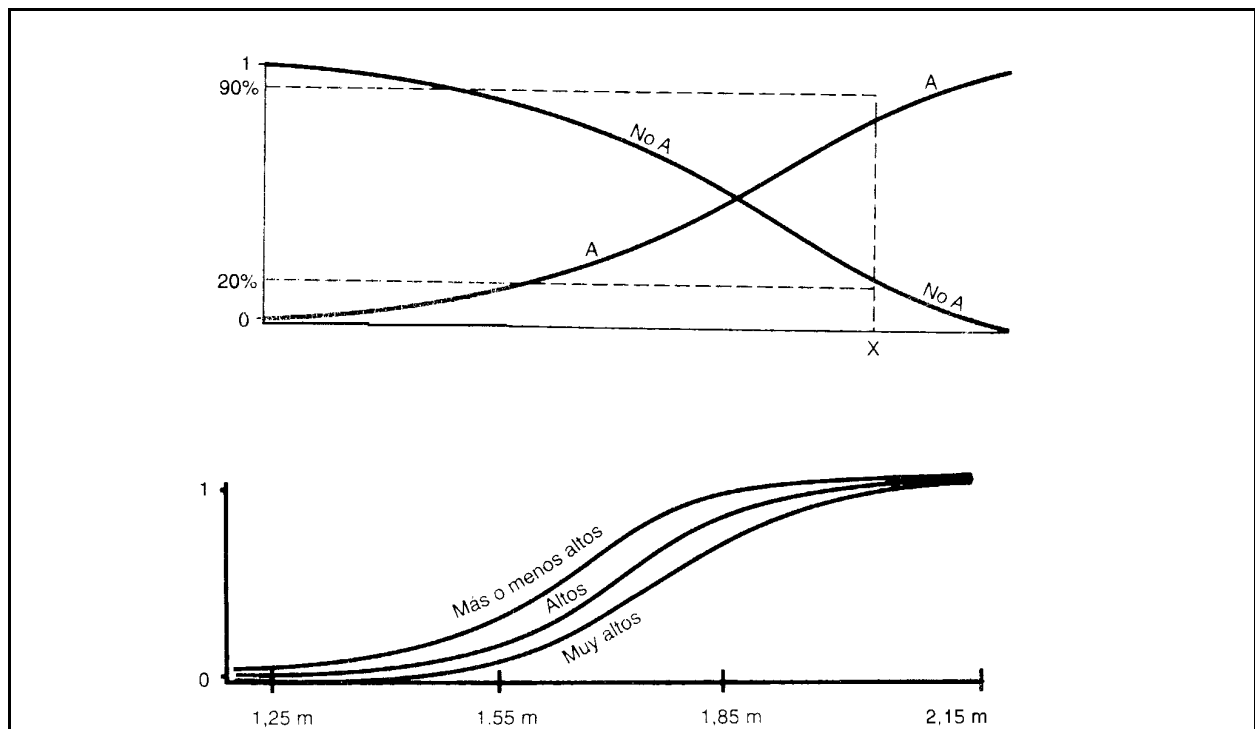


Figura 1.1
Curvas de pertenencia de A y no-A

La curva que va desde el alto al 0% (no-alto al 100%) hasta el alto al 100% (no-alto al 0%) fue denominada por Zadeh *curva de pertenencia* y sus puntos indican el valor de *fit* (unidad difusa) que es el encaje o adecuación. Así, un valor de fit 70 señala que sí en un 70% y no en un 30%. Esta curva tiene varias propiedades, entre ellas se muestra que *no A* es el inverso de *A*; que la suma de las curvas de pertenencia *A* y *no A*, da lugar al valor de fit 100 y que las curvas se cortan en el valor de fit medio (1/2), donde *A* es igual a *no A*. Ver figura 1.1.

Siguiendo con el ejemplo anterior, si a la curva de pertenencia de los altos, se le añaden adjetivos, por ejemplo, muy altos, esta segunda curva estaría incluida bajo la anterior. Si fuera al contrario, por ejemplo más o menos altos, ésta se situaría por encima de la primera. Por lo que la curva altos sería un subconjunto de la de más o menos altos y la de muy altos de la anterior.

Zadeh también acuñó el denominado *principio de incompatibilidad*, ya comentado anteriormente, y que señala que a mayor precisión, menor pertinencia, o lo que es lo mismo, que a mayor complejidad de la realidad, menor sentido tienen los enunciados precisos.

Por último, queremos recalcar que la lógica difusa de Zadeh no niega la existencia de la lógica binaria, sino que la trata como un caso particular de aquella: exactamente los extremos de la curva de conjuntos difusos o conjuntos clásicos "nítidos" (TRILLAS, op. cit. pág. 88 y siguientes).

1.4.4. Aplicaciones de la lógica borrosa

Uno de los aspectos más interesantes, al menos para nosotros, de la lógica difusa es el de sus aplicaciones. La Lógica Difusa ha sido aplicada en áreas tan diversas como Ingeniería, Medicina, Biología, Ecología, Economía, Política, Psicología, etc... En la Ingeniería de Control, uno de los campos pioneros en la aplicación de la misma, se utilizó por primera vez en el control de una máquina de vapor en el Reino Unido.

Entre las ventajas de la lógica borrosa en este campo estarían su gran facilidad de implementación (uso del lenguaje natural en la programación) y de modificación de los

programas, su menor requerimiento de "hardware", y su mayor acomodación a las necesidades y complejidad de la realidad. En definitiva mayor eficiencia y con menor costo.

Los ingenieros japoneses iniciaron el estudio y aplicación en la década del 70 y hoy se encuentran a la vanguardia en el diseño con lógica difusa. La han incorporado en electrodomésticos, televisores, sistemas de seguridad, cámaras fotográficas, equipos de aire acondicionado, y un largo etcétera, reduciendo considerablemente su consumo de potencia, mejorando su eficiencia e introduciendo gran versatilidad y funcionalidad en dichos aparatos (BAUER, NOUAK y WINKLER, 1996).

Aunque es en el campo de la computación (sobre todo en Inteligencia Artificial) y de la ingeniería donde más se han desarrollado aplicaciones e investigaciones en relación con la lógica borrosa, en otras parcelas del conocimiento tales como la medicina (donde en España se están desarrollando numerosos proyectos), y la psicología donde también se ha generado un extenso campo de investigación. El propio ZADEH (1982), ha publicado en la revista *Cognition* sobre el concepto de prototipo en relación con los conjuntos borrosos.

Según nuestra revisión la mayor parte de los 150 trabajos encontrados en la base de datos PsycLit, se encontraban dentro del campo de la orientación vocacional (p.e. GATI, 1993) y la aplicación de la lógica borrosa a instrumentos de medida psicológicos (p.e. en España PRIETO y SAN LUIS, 1992), aunque hay trabajos en otras muchas especialidades psicológicas, psiquiátricas e incluso parapsicológicas.

Excede nuestro propósito describir los trabajos que se realizan en las distintas

áreas. Tan sólo pretendíamos dar una pequeña pincelada sobre la lógica difusa y su importancia actual, tanto desde un punto de vista heurístico como aplicado, más allá de la "mera abstracción filosófica".

Sin embargo, sí quisiéramos tocar aún cuando fuera brevemente una revolucionaria e interesantísima cuestión propuesta por DE BONO (1991, 1992, 1995, 1996) que está muy relacionada, a nuestro modo de ver, con estos planteamientos. Y será objeto de un comentario en el siguiente apartado.

1.4.5. La lógica fluida

Nuestra afirmación de que la lógica fluida o lógica del agua de DE BONO (1996) está relacionada con la lógica difusa es que sus fundamentos parten de poner en cuestión toda la tradición del pensamiento occidental, al igual que pasara con los presupuestos de la Teoría lógica borrosa. Posiblemente, incluso este autor arremeta más duramente que los teóricos "borrosos" en sus planteamientos contra el pensamiento occidental tradicional y su base, la lógica, a los que considera fracasados (DE BONO, 1995). Aún reconociendo los adelantos que han supuesto para la civilización todas las derivaciones de la cultura de este lado del mundo, sugiere que el progreso hubiera sido mayor y más adecuado si no nos hubiéramos limitado a seguir las pautas marcadas por los "tres griegos: Sócrates, Platón y Aristóteles, que han secuestrado al pensamiento occidental" (DE BONO 1996, pág. 13).

La denominación de lógica fluida o del agua surge como contraposición a lógica rígida o "de la roca" tradicional. Algunas de las características perniciosas de la lógica

rígida son, según este autor, por un lado, la búsqueda desde un punto de vista crítico de la supuesta "verdad" y la exploración de la argumentación adversa como método para alcanzarla y, por otro, el alejamiento de la vaguedad e inestabilidad de la percepción para poder manejar temas tan concretos como la matemática y la propia lógica.

De la verdad dice: "*Llegamos ahora a ese truco engañoso tan maravillosamente versátil y conveniente llamado la verdad . Naturalmente, si la verdad no existiera, la afirmación anterior nunca podría ser verdad. El ajo existe, pero uno no intenta poner ajo en todo lo que se cocina, como por ejemplo en un pastel de chocolate.*" (DE BONO 1995, pág. 83).

DE BONO (1992) resalta la importancia de la percepción sobre la razón. Según este autor, nuestros esfuerzos estaban centrados en la lógica de la razón y no de la percepción, por varias razones:

1. La creencia de que las percepciones carecían de importancia y podían ser controladas por la razón.
2. Se prefiere la seguridad y estabilidad que supone la verdad y la lógica, frente a la vaguedad, subjetividad y variabilidad de la percepción.
3. Nunca se ha comprendido la percepción, en el sentido de que también la percepción tiene su propia lógica. Para él esta última razón es la que considera más importante.

El fundamento lógico de la percepción es el del modelo que propone de

funcionamiento del cerebro y lo constituyen los denominados sistemas de pautas autoorganizadores, algunas de cuyas características se presentan en el cuadro 2.1.

Aunque la descripción de estas características de comportamiento pueden parecer abstractas, según DE BONO (1992) tienen un impacto directo sobre nuestro pensamiento y comportamiento diario.

La propuesta finalmente de DE BONO (1991, 1995), es práctica. La de presentar un nuevo tipo de pensamiento que resulte más creativo, menos limitado y cuya preocupación esté más puesta en construir que en destruir: Los denominados Pensamiento Paralelo y/o Pensamiento Lateral, que son modos alternativos de encontrar soluciones a los problemas, en definitiva de usar nuestro cerebro de una manera más óptima.

Cuadro 2.1:
Características de los sistemas de pautas autoorganizadores (DE BONO, 1992).

ESTABLECIMIENTO DE PAUTAS: El cerebro trabaja proporcionando un medio en el que las secuencias de actividad quedan establecidas como pautas.

DISPARADOR: El cerebro reconstruirá todo el cuadro, acontecimiento, etc. partiendo de una parte de él; una secuencia puede ser accionada por la parte inicial.

ASIMETRÍA: Las pautas de secuencia son asimétricas; lo que da origen al humor y a la creatividad.

PERSPICACIA: Si entramos en la secuencia pautada en un punto ligeramente distinto, podemos seguir un atajo, ya sea a causa del azar, ya sea deliberadamente.

APRENDIENDO HACIA ATRÁS: Hay buenas razones para creer que aprender cosas hacia atrás es mucho más eficaz que aprenderlas hacia adelante.

SECUENCIA: El cerebro registra la historia; por lo que las pautas dependen en gran manera de la secuencia inicial de experiencia.

CAPTACIÓN: Cada pauta tiene una amplia cuenca de recogida; de manera que gran variedad de *inputs* producen el mismo rendimiento.

DISCRIMINACIÓN DE FILO DE NAVAJA: El límite entre dos cuencas de captación es tan definido que pueden hacerse distinciones muy claras entre cosas que son muy parecidas, con tal de que las pautas estén en su sitio.

PREFERENCIA: Una vez establecida una pauta, es muy difícil pasar a través de ella para establecer una nueva.

DISCREPANCIA: Si lo que se ofrece al cerebro contradice lo que está establecido como pauta, el cerebro lo advierte con toda claridad.

PRESTEZA: Las pautas, en el cerebro, no están solamente en un estado activo/inactivo, sino que hay una presteza (o predisposición) a seguirlas, que depende del contexto y de las emociones.

CONTEXTO: Las pautas reales que emergen vienen determinadas por la historia, por la actividad del momento y también por el contexto, que establece el nivel de prontitud de las diferentes pautas.

CIRCULARIDAD: Puede establecerse una circularidad en que las pautas vuelvan unas sobre otras. Esta es la base de los sistemas de creencia.

DAR SENTIDO: El cerebro posee una gran capacidad para juntar y tratar de dar sentido a lo que se pone delante de él.

ATENCIÓN: Hay una atención unitaria que puede captar todo el campo o enfocar sólo una parte de él, haciendo caso omiso del resto.

PERTINENCIA Y SIGNIFICACIÓN: La atención se moverá hacia aquellas áreas que provoquen las pautas existentes.

NO DOMINIO DEL CERO: La actividad del cerebro no puede estabilizarse en un dominio del cero que acepte el *input*, pero no trata de seguir una pauta aceptada.

2.- LA_CONTRADICCIÓN_DESDE_LAS DISTINTAS_PERSPECTIVAS_PSICOLÓGICAS

Las diferentes especialidades psicológicas que han abordado el tema de las contradicciones lo han hecho estableciendo modos y métodos de acercamiento cualitativamente distintos, porque distintas son también las motivaciones de cada una de ellas.

La Psicología de la Educación, en su tarea de estudiar los mecanismos que promueven el aprendizaje ha considerado, desde distintas teorías, el conflicto cognitivo como el único modo de conseguir un tipo de aprendizaje por reestructuración. También haremos mención en este punto al planteamiento de CLAXTON (1987) acerca de las limitaciones que para el aprendizaje supone el afán excesivo por la coherencia.

La Psicología Evolutiva, especialmente Piaget y la Escuela de Ginebra, se han preocupado de cómo el niño es consciente de las contradicciones y su forma de resolverlas desde el punto de vista del desarrollo intelectual.

A la Psicología Social, su preocupación por el tema le viene de su interés por el estudio de las contradicciones existentes entre grupos o sujetos, a las que se dan entre las actitudes de un mismo sujeto antes y después de presenciar un mensaje persuasivo, al estudio de la denominada "identidad de rol" y a las demandas contradictorias que la sociedad presenta al individuo. Sin embargo, para no desviarnos excesivamente del asunto central de este trabajo, sólo consideraremos lo referente al cambio de actitudes desde una perspectiva clásica.

La Psicología de la Personalidad, por su parte, estudia las contradicciones en

cuanto síntomas manifiestos de desequilibrios psicológicos o en relación con las características de la personalidad. La mayor parte de los trabajos que hemos encontrado tratan de analizar las relaciones existentes entre los distintos trastornos más o menos severos de la personalidad y la tendencia a contradecirse. En este punto consideraremos también la cuestión de la mentira, especialmente la propia del niño y en relación con ella los trabajos que desde la Psicología Jurídica o Forense se han llevado a cabo en torno a los testimonios.

Por último, la Psicometría acomete su estudio con el principal fin de controlar y aumentar la validez y fiabilidad de los instrumentos diagnósticos.

Sin embargo, hemos de advertir que esta clasificación en base a especialidades psicológicas no es sino una forma de abordar este trabajo. Todos somos conscientes de las enormes dificultades (en ocasiones, incluso, enconadas disputas) que a menudo surgen cuando se trata de establecer las fronteras (bastante "difusas") entre las diversas disciplinas. De igual modo, o con mayor dificultad si cabe, se nos presenta la tarea de asignar algunas investigaciones a una u otra especialidad psicológica. Los mayores problemas los hemos encontrado en los trabajos que, en principio podríamos incluir dentro de los relacionados con la Psicología Clínica o de la Personalidad, por cuanto muchos de ellos tratan, al mismo tiempo, de averiguar las características de personalidad de las personas con tendencia a dar respuestas inconsistentes así como perfeccionar los instrumentos de diagnóstico y que, por tanto, tendrían también cabida en el apartado correspondiente a la Psicometría.

Todas estas aproximaciones a la idea de la contradicción, si bien pueden no guardar una total similitud con el punto de vista que por nuestra parte queremos dar en el

presente estudio, sí que pueden ayudarnos a comprender mejor su naturaleza y, por tanto, consideramos que puede ser esclarecedor incluir aquí referencias a la labor que desde cada una de esas perspectivas se ha realizado.

2.1. Contradicción y aprendizaje: el cambio conceptual

El trasfondo del tema que centra nuestra investigación, la contradicción, está estrechamente relacionado con el problema del aprendizaje, al menos en dos sentidos: uno, porque la creencia en la supremacía del valor de la coherencia supone, paradójicamente, un obstáculo para el propio aprendizaje (CLAXTON, 1987); y otro, porque la suposición del conflicto cognitivo, que es una forma de llamar a la contradicción, está presente en buena parte de las teorías psicológicas del aprendizaje (POZO, 1989; 1994; 1996).

En el primero de los sentidos, la contradicción tiene que ver con el aprendizaje porque el afán desmedido de coherencia puede llegar a paralizar la capacidad de riesgo que conlleva todo aprendizaje, ya que éste implica aceptar cierto grado de incertidumbre y, por qué no, de contradicción.

Y en el segundo, también tiene que ver porque desde Piaget hasta nuestros días la teoría del conflicto ha formado parte de la cultura psicológica constructivista, que entiende que sin contradicción no hay más aprendizaje que el asociativo.

2.1.1 El miedo a la contradicción y el aprendizaje.

Según CLAXTON (1987), existe un conjunto de creencias, todas ellas con el denominador común de negar la contradicción y la incertidumbre que, más que favorecer el aprendizaje, actúan como interferencia del mismo. Se trata de una serie de creencias que, aunque a primera vista despiertan más afinidad que rechazo dada nuestra enculturación en el pensamiento occidental que arranca con la lógica binaria de Aristóteles (ver capítulos introductorio y primero), se comprueban que son auténticas trabas para aceptar la aventura del conocimiento.

La dinámica de funcionamiento de estas creencias, que comentaremos posteriormente, consiste en anticipar una serie de estrategias de aproximación o de evitación en función de que se perciba la experiencia personal y social como segura e insegura. El problema sería: ¿Cómo reacciona un individuo ante una experiencia X?

Según CLAXTON (op. cit.), el funcionamiento sería el siguiente: el individuo podría interpretar esa experiencia, arriesgándose a acertar o a errar, como segura (alternativa a) o como insegura (alternativa b). Ver Figura 2.1.

Si la procesa como segura (alternativa a) y acierta, habrá atinado al desarrollar estrategias de aproximación a esa experiencia. Y si la procesa como insegura (alternativa b) y acierta, habrá atinado al desarrollar estrategias de evitación ante la amenaza y el miedo que genera la experiencia. El problema surge cuando la procesa como incierta (alternativa c), ni segura ni insegura, dando pie a la aparición de las creencias como anticipación de lo que podría pasar ante la experiencia en cuestión.

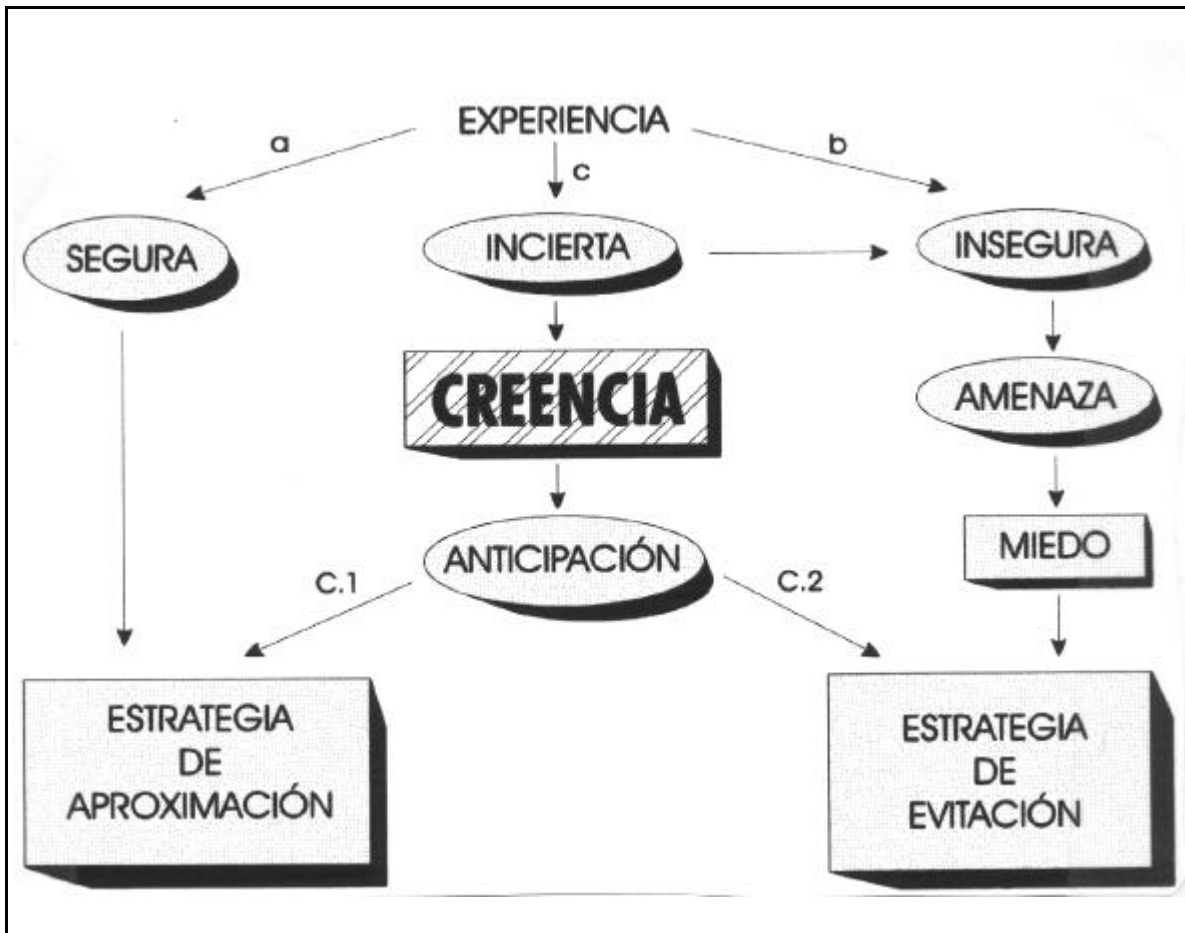


Figura 2.1

Diagrama de flujo de reacción ante una experiencia según CLAXTON (1987)

Ante esto cabría una primera vía (alternativa c.1) que, aunque con incertidumbres, procediera a procesar la experiencia como segura y acertara, con lo que las estrategias de aproximación serían exitosas; pero cabría que esa anticipación fuera errónea y las estrategias de aproximación no logaran otra cosa que enfrentar al individuo a una experiencia indeseable. La otra vía (alternativa c.2) consistiría en que el individuo anticipase como insegura una experiencia ante la que está confuso y acertase, con lo que las estrategias de evitación conseguirían su objetivo; el problema surgiría cuando la anticipase como insegura y realmente no lo fuera para el individuo, con lo que las

estrategias de evitación estarían impidiendo la posibilidad de que se enfrentase a una experiencia gratificante o enriquecedora.

Por lo tanto, todo depende de la naturaleza de las creencias. Lo que nos dice Claxton al respecto es que resulta imposible que el ser humano disponga de estrategias que lo capaciten para afrontar con éxito todas las situaciones vitales a las que se enfrenta. Por lo que toda creencia fundamentada en la idea de preservar al individuo del fracaso, la contradicción, el miedo y el sufrimiento, no hace más que enajenar a la persona de la realidad del mundo en que vive; siendo preferible aprender a fracasar, a tolerar la contradicción, a vivir con miedo y a familiarizarse con el dolor, porque, paradójicamente, puede ser el camino que favorezca que el individuo sea una persona menos fracasada, con más personalidad, más valiente y menos sufrida. Aún así, el camino de llegar a ser personas es un camino muy complejo.

En palabras del autor (CLAXTON, 1987, p. 152), algunas de las creencias que entorpecen dicho camino, serían:

- a) Creo que mi valor como persona depende del éxito de mis acciones. Por lo tanto tengo que ser *competente*.
- b) Creo que mi identidad personal depende de que me pueda predecir, de ser lo que creo ser. Por lo tanto, tengo que ser *coherente*.
- c) Creo que mi supervivencia y mi cordura dependen de que sea capaz de comprender, explicar y predecir lo que sucede en mi mundo en todo momento. Por lo tanto, tengo que *controlar* la situación.
- d) Creo que es posible y deseable ir por la vida sin sentirme mal, sin inquietarme, sentirme ansioso o culpable, Por lo tanto, me tengo que sentir *cómodo*.

De una lectura detenida de estas cuatro creencias, se concluye que todas comparten el miedo, por lo demás, bastante razonable, a lo desconocido, a la vida, a la locura y a la muerte. Son, por tanto, creencias muy arraigadas en el ser humano, difíciles de deconstruir para poder rehacerlas en el marco de un proyecto de vida con mayor libertad, pero ese es el reto. Un reto que pasa por aceptar el carácter poliédrico de nuestra personalidad, es decir, por asumir la coexistencia de una comunidad de *yo*s, semejante a la estructuración psíquica propuesta por el psicoanálisis, que Claxton disecciona de la siguiente manera: *yo* agradable, *yo* neural, *yo* vergonzante, *yo* inconsciente, *yo* histórico, *yo* ideal, *yo* futuro, *yo* público, *yo* privado, *yo* descubierto, *yo* íntimo y *yo* enmascarado.

En definitiva, se trata de dejar de ver la contradicción como lo contrario de la identificación personal y por aceptar que el proceso de desarrollo personal no puede ser un proceso lineal y automático, sino un proceso complejo y multidimensional como lo es el propio ser humano.

2.1.2 Contradicción y conflicto cognitivo.

El segundo sentido que hemos elegido para relacionar la contradicción con el aprendizaje es el cambio conceptual. Y una de las razones para ello es que el conflicto cognitivo es uno de los asuntos que ocupa, actualmente, buena parte de la discusión educativa en torno a la Reforma del sistema de enseñanza, que entre sus principios incluye el cambio conceptual.

Para introducirnos en el tema partimos del supuesto de que existen dos grandes procesos de aprendizaje, más complementarios que antagónicos (POZO, 1989; 1996), que habría que contemplar para situar la cuestión del cambio conceptual. De estos dos procesos, el aprendizaje por reestructuración es más sensible a explicar la construcción del conocimiento como el resultado del cambio conceptual, que el aprendizaje asociativo, que desestima la existencia de dicho cambio como explicación del aprendizaje. Y en el contexto del primero, el cambio conceptual es uno de los constructos centrales de la psicología constructivista, en cuyo seno se desarrolla un debate sobre la naturaleza del mismo entre las diversas teorías que la constituyen.

Una discusión que, en cierto sentido, aparece teñida por la influencia de otro debate más amplio, y más distante en el tiempo, que tiene que ver con la evolución del conocimiento científico (MOREIRA, 1994), que ha centrado la atención de la Filosofía de la ciencia (Popper, Kuhn, Lakatos...). En los dos ámbitos, el filosófico y el psicológico, la teoría del conflicto ha ocupado un lugar destacado, pudiéndose sostener que el conflicto cognitivo es la hipótesis explicativa más divulgada del cambio conceptual, lo que no significa que sea la única ni tampoco la más consistente en estos momentos.

Aprendizaje y cambio conceptual

La propuesta del cambio conceptual viene a introducir una visión más compleja del proceso de aprendizaje que la correspondiente al aprendizaje asociativo, y puede que esa misma complejidad sea la que da fe de una mejor comprensión de la construcción del conocimiento. Esto ha llevado a Juan Ignacio Pozo a señalar que *existe una forma más costosa de aprender [que la asociativa] cuyos efectos son aún más intensos y extensos, al implicar una reestructuración total de ese árbol de conocimientos, una*

verdadera revolución conceptual que remueve nuestros conocimientos desde sus propios cimientos (POZO, 1996, p. 278).

Evidentemente, se trata de una propuesta compleja que abarca diversos ámbitos, a cada cual más interesante, relacionados con el aprendizaje. Estaría, por un lado, la polémica en torno a la existencia de procesos universales de construcción del conocimiento, sustentada por las Teorías generales, frente a las explicaciones locales, propias de las teorías modulares, que hablan de procesos específicos de construcción del conocimiento según dominios; entre las que se situaría una propuesta intermedia que da cabida a los dominios, al tiempo que habla de algún tipo de procesador central o procesos cognitivos generales. Además, la propuesta del cambio conceptual se relacionaría, por otro lado, con la controversia sobre la génesis del conocimiento y con el problema del innatismo y la socialización, del que MEHLER y DUPOUX (1992) dan cuenta en su delicioso libro *Saber naciendo*; en este sentido, el cambio conceptual incluye la aceptación de las Teorías implícitas (RODRIGO, RODRÍGUEZ Y MARRERO, 1993; RODRIGO, 1994) como un ámbito fundamental a la hora de comprender el proceso de la construcción del conocimiento, dando pie a una explicación del aprendizaje como un sistema integrado y complejo que contempla la asociación y la reestructuración como dos procesos complementarios de la adquisición del conocimiento, cuyas fases relatamos a continuación:

- a) Elaboración de teorías implícitas (por asociación).
- b) Generación de representaciones episódicas (a partir de las teorías implícitas).
- c) Elaboración de esquemas locales (por condensación de representaciones).
- d) Expansión o desempaquetamiento de esquemas (aplicación a ámbitos más amplios).

- e) Redescripción de las representaciones (inicio de la reflexión).
- f) Aparición de teorías explícitas (verbalizables y visuales).

Visiones del cambio conceptual

Existen tres hipótesis fundamentales sobre el cambio conceptual que expresan diferentes formas de concebir el aprendizaje:

a) Estaría la hipótesis de la compatibilidad, que niega la existencia del cambio conceptual. Según ésta, proclive a la teoría del aprendizaje por asociación, los cambios en el aprendizaje se deben más a modificaciones en la cantidad de información que a la calidad del conocimiento.

b) Se contempla, además, la hipótesis de la incompatibilidad, que asume la existencia del cambio conceptual. Según ésta, afín al aprendizaje por reestructuración, el aprendizaje se produce a través de la modificación cualitativa del conocimiento.

c) Y por último estaría la hipótesis de la independencia, que se sitúa a mitad de camino entre las dos anteriores. Según ésta, la evolución del conocimiento es de carácter cualitativo, pero no se produce paralelamente en todos los dominios del conocimiento, ni supone la sustitución radical de un conocimiento más elaborado por otro más simple. Más al contrario, presupone la coexistencia de diversas interpretaciones sobre un fenómeno por parte de la misma persona.

En función de estas hipótesis se sugieren varios modelos instruccionales cuyo objeto es promover el cambio conceptual. Por un lado estarían los modelos basados en el

conflicto cognitivo, que entre ellos compartirían una secuencia común (trabajar con tareas, contraponer conocimientos, promover la toma de conciencia). Y por otro estaría la alternativa basada en la enseñanza directa de modelos o explicaciones alternativas a partir de las cuales los aprendices puedan reinterpretar la realidad y sus propios conocimientos.

Coexistencia de conocimientos y contradicción

La hipótesis basada en la enseñanza directa de variantes explicativas introduce una vía de reflexión muy interesante, que vuelve a conectar directamente con el trasfondo de la contradicción. Desde esta hipótesis, que disiente del entendimiento radical del cambio conceptual como mecanismo de sustitución de unos conocimientos por otros, se admite la posibilidad de que coexistan conocimientos de diferentes naturaleza en el sistema de conocimientos del ser humano; de forma que, como señala RODRIGO (1994), el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje fuera capacitar a los aprendices para que supieran activar los diferentes tipos de conocimiento (cotidiano, escolar o científico) atendiendo a sus propias necesidades personales y a las exigencias del contexto particular de actuación.

De ser así, ¿tendríamos que reinterpretar la contradicción en otros términos? Esa es una buena cuestión.

2.2. Las contradicciones desde la Psicología Evolutiva.

Hemos de comenzar diciendo que ciertamente no son muchos los acercamientos

dados en la Psicología Evolutiva sobre este concepto. En la revisión realizada de la bibliografía apenas constan unos pocos estudios, principalmente, como ya adelantamos, los realizados por Piaget en unión de sus colaboradores (PIAGET, 1974) o estudios posteriores en la misma línea, tales como los de SIEGAL et al. (1988).

2.2.1 Psicogénesis de la Contradicción

En la publicación del biólogo suizo, una de las pocas en las que específicamente se hace referencia a nuestro tema de estudio, los colaboradores de Piaget llevan a cabo diferentes investigaciones cuyo denominador común es la forma en que el niño percibe o no las contradicciones derivadas de situaciones aparentemente paradójicas, y cómo, una vez que es consciente de ellas, cambia su forma de interpretar la realidad.

J. Piaget trata de establecer el "status" operatorio de lo que comúnmente se denomina contradicción en el pensamiento natural y cuyos caracteres están bastante alejados de las características de la contradicción lógica o formal, aunque próximos a la "contradicción dialéctica".

Definición y clasificaciones

La contradicción lógica consiste, como hemos visto, en afirmar dos proposiciones contrarias: p y $no-p$. Se trata, según él, de un error de cálculo formal con respecto a un procedimiento que hubiera permitido evitarlo y, por tanto, bastará corregirlo cuando se encuentre el motivo del error.

Sin embargo, en el plano del pensamiento natural, las contradicciones son inevitables porque surgen a propósito de problemas que el sujeto debía plantearse sin poder resolverlos previamente. Estos problemas consisten en cuestionarse si una acción a es compatible con otra b , o incluso favorable a su ejecución, o si son incompatibles o simplemente dificultantes la una con respecto a la otra.

El pensamiento no formalizado tendrá que probarlas y juzgar en función de los resultados, mientras que un pensamiento más evolucionado podrá anticipar los ensayos y los resultados o conceptualizarlos en grados diversos. Aún en este caso, Piaget sostiene que estas definiciones no serán más que tomas de conciencia acerca de acciones realizadas anteriormente hasta que no exista formalización completa y, por tanto, se haya alcanzado el estadio de las Operaciones Formales.

Los objetivos que se plantea Piaget en esta obra giran en torno a cuatro cuestiones: ¿Qué son las contradicciones en el pensamiento natural? ¿En qué consisten las "superaciones" con respecto al pensamiento natural? ¿Qué relación existe entre las contradicciones, sus superaciones y los procesos de equilibración? Y ¿cómo explicar la abundancia de contradicciones en los primeros estadios de desarrollo?, cuando, según él, lo lógico es que en todos los estadios se presentara un número similar de contradicciones.

Las contradicciones en el pensamiento natural

A la primera pregunta, referida a la naturaleza de las contradicciones "naturales",

aporta la siguiente definición:

"Se trata de *compensaciones incompletas* entre las afirmaciones (que atribuyen la cualidad *a* a la clase *A*) y las negaciones (atribución de *no-a* a la clase complementaria *A'*) bajo $B = A + A'$, ya sea *B* el universo del discurso o una clase cualquiera que posee una propiedad *b* común a *A* y a *A'* y que agota $A + A'$ " (PIAGET, 1974: pág. 322).

Es decir, que este tipo de contradicciones, supondría la parte común entre dos enunciados uno afirmativo y otro negativo.

La utilización, desde el punto de vista del pensamiento natural, de la noción de compensaciones incompletas aporta dos tipos de ventajas. Por un lado, permite distinguir grados en la contradicción en función de que la parte común entre dos cuestiones sea más o menos extensa o comparta más o menos caracteres contradictorios. Y, por otro, plantea el problema psicogenético de la pregnancia respectiva de las afirmaciones y negaciones, y de su naturaleza, según que las negaciones estén más o menos interiorizadas y las afirmaciones más o menos relativizadas.

En los más de quince experimentos llevados a cabo por sus colaboradores con niños de diferentes edades y etapas de desarrollo, relatados en la obra citada, Piaget trata de establecer una clasificación, subordinada a la anterior, sobre los tipos de contradicción.

Una de las principales diferenciaciones entre tipos de contradicciones, son las que distinguen entre contradicciones reales y pseudocontradicciones.

Las pseudocontradicciones tienen la particularidad, según Piaget, de ser

interpretadas como contradicciones sólo por los niños de las etapas inferiores (nivel inferior) y no por los de niveles superiores.

Las contradicciones reales, en cambio, son observadas por los sujetos de niveles superiores, aún cuando no sean vistas como tales por los niños de niveles inferiores.

Un ejemplo de pseudocontradicción lo vemos en el caso de la percepción del volumen. Para los niños o niñas de niveles inferiores es imposible que un vaso esté "medio lleno" y al mismo tiempo "medio vacío", dado que no son capaces de relativizar los conceptos de lleno y vacío. Por contra, ejemplo de contradicciones reales, también en un caso de percepción de volumen, pero ahora refiriéndose a los vasos como "casi llenos" y vasos "casi vacíos" no son percibidas como tales por los más pequeños. Estos conceptos son percibidos únicamente como contradictorios por los sujetos de niveles superiores, cuando se ha construido una cuantificación suficiente de la cualidad "vacío" (hasta ese momento -como advierte Piaget- los sujetos interpretan "casi vacío" igual a "parcialmente vacío", mientras que "casi lleno" es correctamente asimilado o reestructurado).

Las superaciones

Con respecto a las superaciones, segundo problema planteado por Piaget, se establece que éstas se efectúan siempre según dos procesos solidarios, uno extensional y otro en comprensión: *ampliación del referencial* y *relativización de las nociones*.

Ambos procesos constructivos, se producen siempre de forma conjunta. El primero de ellos (ampliación del referencial) al ampliar el campo, introduce nuevos elementos y,

por consiguiente nuevas relaciones que flexibilizan las nociones de partida. Por ejemplo, en una tarea en la que el sujeto debía equilibrar una balanza asimétrica, cuando descubre que el peso por sí solo conduce a resultados contradictorios y se ve obligado a introducir la importancia de la distancia al centro de los platillos (lo que en física se denomina "momento"), se produce al mismo tiempo extensión del referencial y relativización de la acción de los pesos en función de su posición.

Como señala Piaget, la toma de conciencia de la contradicción es mucho más fácil cuando ante un resultado previsto se produce un imprevisto. Es decir, la negación es impuesta por el acontecimiento, no construida por el sujeto. Aquí lo difícil puede ser superar la contradicción pero no la toma de conciencia de la misma.

Otro hecho muy distinto se da en los casos en que la contradicción no es impuesta externamente. Ha de tenerse en cuenta que la toma de conciencia de una contradicción entre esquemas no se produce sino en el nivel en que el sujeto es capaz de superarla. Es decir, de tener las herramientas cognitivas que le hagan ver la necesidad de introducir negaciones (propiedades contrarias o parte común entre dos clases complementarias) y, por tanto, tomar conciencia de la posible solución.

En resumen, vemos que existen por tanto dos tipos de contradicciones en función de la facilidad para su toma de conciencia por parte del sujeto: una, *de carácter externo*, cuya toma de conciencia es manifestada por el hecho en sí, dado que es contrario al previsto; y otra, *de carácter interno*, cuya apreciación requiere que sea el propio sujeto el que posea la capacidad de establecer la relación y, por tanto, no es apreciable por los niños de los estadios iniciales.

Contradicción y Equilibración

Llegamos aquí al problema central para Piaget, el de las relaciones entre contradicción y equilibración. Para este autor, en los niveles elementales, las contradicciones consisten en desequilibrios y no en verdaderas contradicciones lógicas. A esta conclusión llega basándose en los resultados obtenidos en varias de las tareas, tras deducir que si un sujeto no logra tomar conciencia de una contradicción durante largo tiempo, ésta no puede resultar más que de "trabajos virtuales no compensados" y no de una incompatibilidad formal entre enunciados. Incluso aduce que en este caso hay una razón más general y es toda la gama de situaciones intermedias entre lo que -según sus propias palabras- "es necesario denominar contradicciones en la acción y las contradicciones en el pensamiento".

Las contradicciones en la acción abarcan desde las actividades puramente sensoriomotrices (p. ej.: querer alcanzar un objetivo y dirigirse sin razón en sentido contrario) que se favorecen o dificultan, característica de los procesos de equilibración y no de formalización, hasta actividades que requieren el juicio del sujeto acerca de los resultados de una acción (p. ej: dar vuelta a un objeto una o dos veces, o el conocido juego de "el lobo, la cabra y la col"). En definitiva, se trata de desequilibrios, pero ¿por qué se dan estos desequilibrios en mayor medida en los estados iniciales?, y, sobre todo, ¿cuál es la razón de la lentitud con la que se superan?

La respuesta a estos interrogantes la encuentra Piaget en el predominio de las afirmaciones frente a las negaciones en los primeros estadios del desarrollo. Recuérdese que se parte de la idea de que las contradicciones son compensaciones incompletas entre las afirmaciones y las negaciones. Como se comprueba en varios de los

experimentos que relata a lo largo de esta obra, los más pequeños tienen serias dificultades, cuando no imposibilidad, para manipular y construir las negaciones. Por ejemplo, en una tarea en la que los niños debían seleccionar los cubos rojos⁷, escogían también aquellos cubos que no eran rojos porque contenían al igual que aquéllos un cascabel. Es decir, los niños deducían de la característica "todos los rojos tienen cascabel", la de que "todos los que tienen cascabel son rojos", no siendo capaces de construir la negación "no todos los que tienen cascabel tienen que ser rojos".

De hechos como éste, así como de trabajos anteriores, Piaget confirma la existencia de un desequilibrio sistemático a favor de las afirmaciones. Estas constituyen las conductas más naturales y espontáneas, mientras que las negaciones son mucho más difíciles de construir y manipular, y presentan siempre un retraso respecto a las afirmaciones hasta llegar a los niveles operatorios (PIAGET e INHELDER, 1967).

Las razones de esta primacía inicial de las afirmaciones sobre las negaciones son múltiples y se encuentran a lo largo de toda la jerarquía de la conducta.

En la conducta perceptiva, se percibe lo positivo (el niño dice "este objeto está aquí" , o "es rojo" y no "este objeto no está aquí" o "es no rojo").

De igual forma en la conducta sensoriomotriz, Piaget afirma que no existen conductas negativas endógenas, únicamente movimientos destinados a evitar

⁷ En esta tarea se presentaba a los sujetos cubos de diversos colores. El niño comprobaba que todos los cubos rojos (5) contenían un cascabel, pero no se le permitía comprobar lo contrario, es decir que el resto de los cubos no contenían cascabel (y de hecho dos lo contenían). La tarea consistía en seleccionar cuáles eran rojos sin ver el color de los cubos (a través de una pantalla). Cuando se le hacía ver al niño que había seleccionado 7 cubos (todos los que tenían cascabel) en vez de 5 (los de color rojo) se le interrogaba acerca de dicha contradicción.

obstáculos, subordinados a la consecución de un objetivo y, por tanto, positivo.

En lo referente a los comienzos de la formación de conceptos sí se observan algunos juicios negativos elementales, pero según Piaget, siempre referidos a elementos positivos previos. El niño dirá "es pequeño, no grande".

A este respecto, llama la atención sobre las características del lenguaje adulto, en el sentido de que sólo se expresa la comparación "más" o "menos" en sentido positivo. Por ejemplo, al decir que un objeto es "más o menos pesado", nos podemos referir a cualquier valor de peso del objeto, mientras que si decimos "más o menos ligero" (que lógicamente sería lo mismo), nos limitamos sólo a los pesos pequeños. Este hecho es tal que incluso algunas culturas tienen un término para expresar la relación "mayor" pero no para la relación "menor".

Esta sería, por tanto, la razón esgrimida por Piaget para explicar que en los niños de estadios inferiores se encuentre mayor número de contradicciones (desequilibrios) y que tengan mayores dificultades para su superación que los niños de estadios superiores.

2.2.2 Otras investigaciones sobre percepción de contradicciones

Investigaciones como la de SIEGAL, WATERS y DINDWIDDY (1988) también tienen por objeto comprobar cuál es la razón aportada por niños pequeños acerca de la inconsistencia de un hecho.

Estos investigadores realizaron cuatro experimentos sobre conservación estándar

en niños de 4, 5 y 6 años australianos de clase media. Los propósitos de estos estudios fueron dos. Por un lado, examinar las respuestas de los niños usando el procedimiento de una sola pregunta en tareas de conservación de número y tamaño. Este primer objetivo tiene la finalidad de replicar los hallazgos de ROSE y BLANK (1974), que concluían que la razón principal de que los niños dieran respuestas de no conservación estribaba en el contexto tradicional de los experimentos de conservación y en el hecho de que se hicieran dos preguntas, con lo que se hacía dudar al niño de su primera respuesta. El segundo objetivo, más importante, consistía en determinar sus atribuciones acerca de las respuestas de conservación y no conservación utilizando tanto el procedimiento de una como de dos preguntas.

Los resultados de los cuatro experimentos son coincidentes: la mayoría de los niños dan respuestas consistentes (incluso los de 4 años). Con respecto a las causas de inconsistencia en el experimento nº 2 en el que los niños debían responder acerca de si unos títeres daban respuestas incorrectas por complacer al adulto más que por propia equivocación o a la inversa, los niños hacen atribuciones externas, en el sentido de que los títeres tratan de complacer al adulto en la condición de dos preguntas y no conservación (el títere cambia de opinión). Por el contrario, en la condición de una sola pregunta y conservación la atribución es interna: el títere no cambia de respuesta porque sabe cuál es la correcta.

Según los autores, no se puede concluir que el hecho de plantear dos preguntas sea la causa de las respuestas inconsistentes, pero sí que es una hipótesis muy plausible. Las principales implicaciones de este estudio se dirigen hacia la consideración en posteriores investigaciones, así como en la propia realidad, de la importancia que para los niños puede tener el hecho de hacerlos dudar de sus respuestas, hasta el punto

de que pueden contradecirse por el mero hecho de complacer al adulto y/o escapar de la situación.

En la misma línea metodológica de las investigaciones de Piaget y colaboradores, se sitúan los trabajos de BURBULES y LINN (1988). Estos investigadores examinaron la forma en que los adolescentes reestructuran sus ideas científicas en respuesta a la contradicción.

Sometieron a 166 jóvenes de edades comprendidas entre 12 y 16 años a dos condiciones experimentales. En la primera condición se solicitó a los estudiantes que predijeran cuanta agua desplazarían objetos de distinta forma y tamaño al ser sumergidos. Después se comprobaba mediante instrumentos de física su predicción. La segunda condición experimental consistía en la misma predicción, pero los sujetos tenían antes la oportunidad de manejar los instrumentos de medida. Al principio, la mayoría de los estudiantes erraba considerablemente. Gradualmente, los sujetos cambiaban su predicción, en vista de la evidente contradicción, hacia la respuesta correcta.

Los resultados presentados por estos autores muestran el efecto de la interacción sexo por tratamiento, en el sentido de que las chicas pertenecientes a la segunda condición mejoran significativamente respecto a los varones. Según concluyen, esto se debe a que, por una lado, la práctica previa les permite compensar la escasa familiaridad con experimentos físicos de las chicas y, por otro, les induce a utilizar procesos de razonamiento analógico para generar una lista de alternativas potencialmente relevante.

Uno de los aspectos más interesantes de este trabajo lo constituye las consecuencias educativas que estos resultados ponen de manifiesto. Según los autores,

sus hallazgos con tareas que lleven a los alumnos a ser conscientes de contradicciones les permiten sugerir que los profesores de ciencias deberían proporcionar a sus alumnos mecanismos de reestructuración de la información.

2.3 La Contradicción desde la Psicología Social

2.3.1 La congruencia social

Uno de los principales objetivos de la Psicología Social es el estudio de los mecanismos que intervienen en el cambio de actitud o de conducta en el hombre como consecuencia de la influencia del contexto o entorno social en el que está inmerso. Con esto nos estamos refiriendo a los mecanismos de influencia y/o persuasión, y más concretamente, en por qué el hombre es capaz de actuar (en el sentido más amplio) de forma contraria a su forma de pensar, que es la parte que más relación guarda con nuestro estudio. En definitiva, estamos hablando de cuáles son las posibles explicaciones a la conducta o manifestación contradictoria cuando ésta tiene que ver con un entorno social, bien sea en la evaluación de sí misma (autoevaluación) o de cualquier realidad externa.

Desde la Psicología Social se han hecho numerosos acercamientos al tema de la congruencia o incongruencia de la conducta social (FESTINGER, 1957; EISER, 1989; OSGOOD y TANNEMBAUM, 1955). Según la denominada teoría de la congruencia social (SECORD y BACKMAN, 1965), la evaluación de la propia personalidad está claramente influida por las percepciones que se tengan acerca de la evaluación de los otros hacia sí mismo. Incluso, la evaluación que se hace sobre los otros, también está influida recíprocamente, por dicha evaluación (EISER, 1989; INSKO et al., 1982), de

forma tal que si un sujeto con alta autoestima es evaluado favorablemente por otra persona, evalúa positivamente a ese otro. Por otra parte, y contrariamente a lo que cabría esperar, si se trata de un sujeto con baja autoestima, no valora de forma positiva al otro aunque éste último sí lo haga.

El estudio de DEUTSCH y SOLOMON (1959), ya clásico, es uno de los más importantes de cara a la comprobación empírica de esta teoría. En él los sujetos (mujeres telefonistas) realizaban un trabajo individual, aunque supuestamente pertenecían a un equipo, de forma que se les hacía creer que su trabajo lo realizaban correcta o incorrectamente. Posteriormente, se les presentó una evaluación de su ejecución realizada supuestamente por otro sujeto (juez) de dos formas posibles: muy favorable o muy desfavorable. Sus evaluaciones acerca del juez fueron grabadas sin que las participantes conocieran dicha circunstancia. Se comprobó que el grupo que creía haber tenido éxito en su tarea prefería claramente al juez que coincidía con su valoración, mientras que el grupo que creía desempeñar mal su labor, no mostraba dicha preferencia.

Los autores hablan de dos tipos de efectos: efecto de congruencia o preferencia por las evaluaciones precisas y de un efecto de positividad o preferencia por evaluaciones favorables.

Posteriormente se encontraron resultados contrarios, más en la línea del efecto de positividad (SKOLNICK, 1971). Según este autor, tanto los sujetos del grupo de éxito como los de fracaso y los de otro grupo a los que no se les proporcionaba feedback, preferían la evaluación positiva, incluso con una tendencia opuesta a la señalada por DEUTCH y SOLOMON (1959).

Sin embargo, DUTTON (1972), manipulando la importancia percibida de la tarea y la estabilidad de las evaluaciones positivas y negativas aporta resultados acordes con la teoría de la congruencia.

2.3.2 Relación entre actitudes y conducta

Partiendo de que, en Psicología Social, uno de los tópicos más investigados es el de las actitudes, constituyendo a la vez, según advierte el propio EISER (op. cit.), un campo que conlleva el peligro de poder no resultar demasiado efectivo. En sus propias palabras "Pueden idearse sofisticadas técnicas para la medida de las actitudes, pueden proponerse impresionantes teorías,... pero si al final no somos capaces de predecir lo que la persona hará o no hará en una situación dada ¿qué utilidad tienen nuestras medidas y teorías?" (EISER, 1989, pág. 70).

A priori, cabría pensar que, en circunstancias normales, las actitudes manifestadas y la conducta deben coincidir. Sin embargo, son muchos los trabajos que contradicen dicha presunción. Entre los primeros, destaca el de LA PIERE (1934), que observó una gran discrepancia entre la conducta de empleados de instituciones hoteleras y restaurantes norteamericanos y sus respuestas a un cuestionario respecto a si aceptarían como clientes a personas de nacionalidad china. Las respuestas al cuestionario presuponían una actitud más xenófoba o racista que la conducta mostrada por los sujetos, ya que el propio LA PIERE, acompañado por una pareja de chinos se había hospedado en hoteles, campings, etc. y había sido servido en numerosos restaurantes y cafés, teniendo en muchos de ellos "un trato más que considerado", según él mismo manifiesta (LA PIERE, 1934, pág. 232).

Precisamente, la xenofobia y el racismo están recibiendo actualmente una gran atención por parte de los gobiernos y opinión pública de los países occidentales debido al resurgimiento de dichas actitudes, especialmente en Europa, a raíz de la unificación de Alemania y la caída de los regímenes socialistas de la Europa del Este, así como de las fuertes corrientes migratorias de trabajadores del denominado Tercer Mundo. Sin ánimo de entrar aquí en disquisiciones de tipo político, no podemos pasar por alto el hecho de que el incremento de actitudes y grupos de ideologías neonazis, con la falsa argumentación de la responsabilidad de los extranjeros en el incremento de las tasas de paro y del malestar social, pretendan resucitar absurdas y, sobre todo, peligrosas concepciones acerca de la primacía de unas razas sobre otras. De todas formas, y centrándonos en la consistencia entre actitudes y conducta, lo que parece increíble es que, aún después de casi 60 años y de una guerra tan despiadada como la II Guerra Mundial, algunos se empeñen en contradecir los resultados obtenidos por LA PIERE. En España concretamente, recientes estudios, e incluso hechos por todos conocidos, demuestran que existen más conductas xenófobas que las que se reflejan en las encuestas, basadas en la opinión.

Una de las cuestiones más comúnmente aceptadas es la que relaciona las actitudes con los tres tipos de respuesta (conativa, cognitiva y afectiva). Lo que se ha dado en llamar la perspectiva de los tres componentes (de la respuesta).

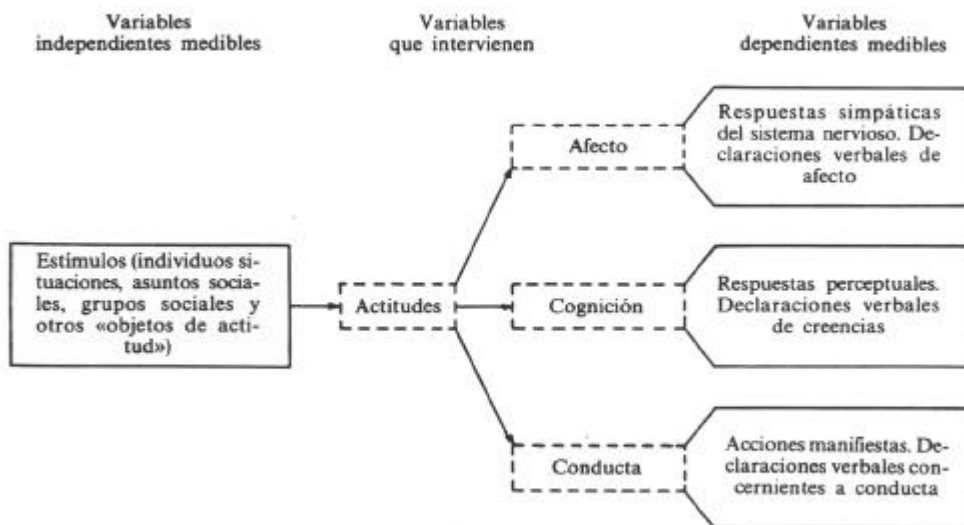


FIGURA 2.2
Representación gráfica de las actitudes en términos de los tres componentes
(Hovlands y Rosenberg, 1960).

En la Figura 2.2 se observan las valoraciones que, según HOVLAND y ROSENBERG (1960), existen entre las actitudes y el afecto, la cognición y la conducta.

Para estos autores, las actitudes no son otra cosa que "predisposiciones a responder a una clase de estímulo con ciertas clases de respuesta" (HOVLAND y

ROSENBERG, 1960, pág. 3).

Según este esquema, no está claro cómo se relacionan los tres componentes, lo que manifiesta la ambigüedad existente en este terreno respecto a dependencia o independencia entre afecto, cognición y conducta (especialmente, en lo que a nuestro trabajo concierne, entre los dos últimos).

Trabajos como los de OSTROM (1969) apuntan la idea de que los tres componentes operan como componentes distintos aunque intercorrelacionados. Posteriormente, BRECKLER (1984), confirma las conclusiones de OSTROM, pero propone una serie de medidas para hallar una prueba fuerte de la validez de la perspectiva de los tres componentes:

1. Se requieren medidas verbales y no verbales de los componentes afectivos y conductuales.
2. Las medidas dependientes de los componentes afectivo, cognitivo y conductual deben tomarse a partir de las respuestas a un objeto de actitud físicamente presente. Si los sujetos pueden responder a una representación mental o simbólica del objeto de actitud, puede sospecharse que todas sus respuestas están medidas por el sistema cognitivo: entonces las estimaciones de las intercorrelaciones entre afecto, cognición y conducta aumentarían aparentemente.
3. Han de usarse múltiples indicadores de los tres componentes.

4. Se requiere un método de análisis confirmatorio antes que exploratorio (por ejemplo, se prueban distinciones conceptuales *a priori*).

5. Todas las medidas dependientes deben escalarse a lo largo de una dimensión evaluativa común.

Sin embargo, y aún cuando se acepte el modelo de los tres componentes, éste no ha logrado proporcionar una explicación de la razón por la que, con mucha frecuencia, las medidas verbales de las actitudes no han logrado predecir claramente la conducta, hasta el punto de que, muy a menudo, ambas son contradictorias.

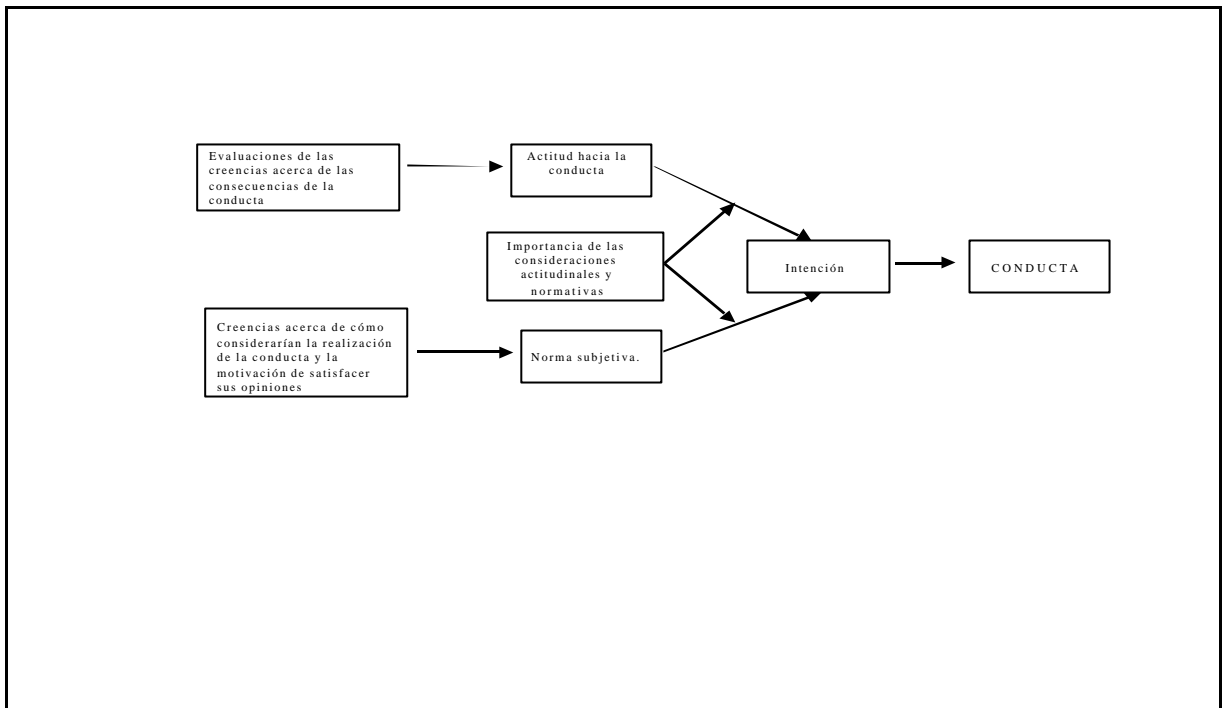


FIGURA 2.3
La "Teoría de la Acción Razonada" (Ajzen y Fishbein, 1980).

Posteriores trabajos, como los de AJZEN y FISHBEIN (1977), presentan una explicación más esperanzadora en cuanto a la utilidad de la medida de las actitudes y su predicción de la conducta. Su teoría, denominada "Teoría de la Acción Razonada" (AJZEN y FISHBEIN, 1980), cuya representación gráfica se presenta en la Figura 2.3.

Según esta teoría, la conducta (voluntaria) está determinada por la intención, considerando que la intención está determinada a su vez por la actitud hacia esa conducta (componente actitudinal) y por la denominada "norma subjetiva". La definición

de estos dos componentes se realiza considerando los elementos cognitivos que están combinados en su formación. La actitud hacia la conducta se define como la suma de la "creencia" evaluativa (conductual) acerca de las consecuencias de realizar la conducta en cuestión. Las normas subjetivas, por su parte, se refieren a cómo otras personas (significativas) valorarán la acción, poniendo especial énfasis en la denominada "motivación de complacer".

La hipótesis del modelo de las relaciones entre actitudes, normas subjetivas intenciones y conducta, puede ser representada, como señalan BUDD y SPENCER (1986) y BUDD (1987), según la siguiente fórmula:

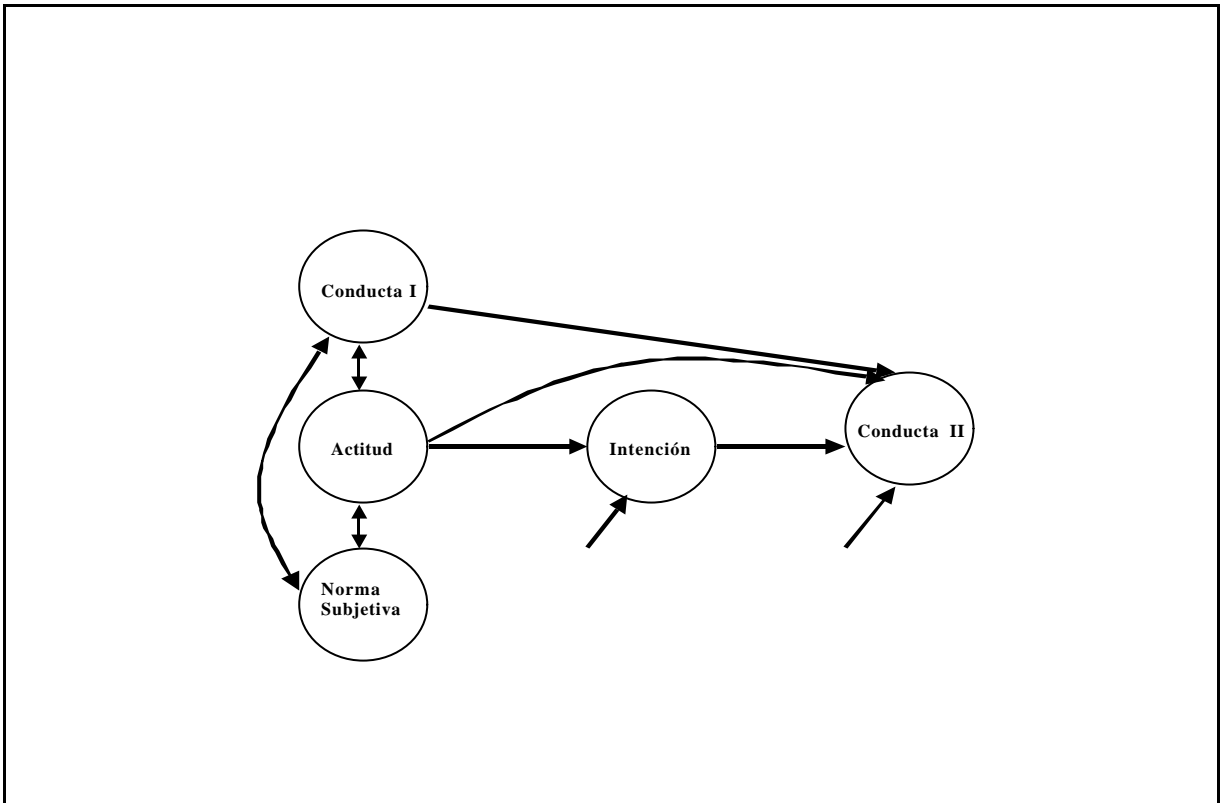
$$BI = w_1A_B + W_2SN$$

donde B = behavior (conducta); I = intención de la persona para realizar la conducta B ; A_B = actitud de la persona hacia la realización de esa conducta; SN = norma subjetiva; y W_1 y W_2 = pesos determinados empíricamente.

Diversos estudios corroboran este modelo, aunque son numerosos los trabajos que ponen en duda la especial relevancia que se otorga a la variable "motivación por complacer". Entre ellos destacan las investigaciones de FISHBEIN (1982) y MANSTEAD et al. (1983) encontrándose en ambos casos, diferencias en creencias actitudinales y normativas predictivas de la conducta, aunque no se encontraron evidencias de la importancia predictiva de la "motivación por complacer". (Llamamos aquí la atención sobre los resultados obtenidos por SIEGAL, WATERS y DINWIDDY (1988), comentados en el apartado 2.2.2 de este mismo capítulo, que sugieren la pertinencia de dicha hipótesis).

DAVIDSON y JACCARD (1975) en un estudio realizado con una muestra de mujeres casadas acerca de la planificación familiar, otorga igual importancia a ambos componentes (actitudinales y normativos), encontrando ciertas diferencias entre uno y otro dependiendo de la conducta. Así, el componente actitudinal resultó ser más importante en la predicción de las intenciones de tener un hijo en los próximos dos años; el normativo, si lo que se predecía era la intención de tomar píldoras, y, en el caso de la predicción acerca de la intención de tener una familia con dos hijos no encontró diferencias.

Una variante del modelo de FISHBEIN y AJZEN fue introducida por BENTLER y SPECKART (1979). En este nuevo modelo se añaden variables referentes a las conductas previas del sujeto y a la influencia mutua entre las actitudes, normas subjetivas y la propia conducta emitida anteriormente, así como la influencia directa posible entre la conducta previa y la actitud sobre la conducta subsecuente, sin necesidad de que esté mediatizado por la intención (Véase Figura 2.4).

**FIGURA 2.4**

Un modelo de la relación actitud-conducta que incorpora la conducta anterior. (Bentler y Speckart (1979)).

De hecho, en un estudio realizado por estos autores (BENTLER y SPECKART, 1979) sobre consumo de drogas en la población estudiantil, los resultados obtenidos son considerados una prueba de sus previsiones, al señalar que "para esta muestra es evidente que las actitudes y la conducta pasada, o algún otro/s factor/es, linealmente relacionado/s con estos antecedentes, están contribuyendo fuertemente

en la ocurrencia de la conducta sin la regulación de las intenciones". Obsérvese asimismo, la introducción en el modelo de factores no conocidos que pueden influir tanto en la intención como en la propia conducta.

En conclusión, los diferentes estudios y teorías que relacionan la actitud expresada con la conducta nos muestran claramente la existencia de inconsistencia entre las mismas. Las razones aportadas para explicar dichas incongruencias suelen tener su base en condicionantes contextuales como los señalados por LA PIERE (1934) o por aspectos que implican una elaboración más compleja, tales como la teoría de la acción razonada formulada por AJZEN y FISHBEIN (1980) en el que aparece la intención como un aspecto esencial en la predicción de la conducta (condicionada a su vez por creencias actitudinales y normativas) o el posterior de BENTLER y SPECKART (1979) que pasan a incluir en el modelo la influencia de la conducta emitida en el pasado por el sujeto, llegando en ocasiones incluso a dejar de lado la mediatización impuesta por la intención.

Estos intentos de predecir la conducta a partir de la actitud, aunque de hecho pueden ir acercándose más a tal predicción, nos dan idea de la dificultad, en situaciones y sujetos normales (no debemos olvidar que la mayoría de los estudios se han realizado con personas adultas, con un desarrollo madurativo "normal") para hacer corresponder la expresión de la intención con la conducta efectivamente elicitada. La lógica nos lleva a suponer que estos resultados en niños o adolescentes, poseedores de una personalidad aún más lábil, serían mucho menos predecibles.

Importante es, en lo que a nosotros nos concierne, la aportación hecha por BEM (1965,1967), denominada teoría de la auto-percepción según la cual, cualquier autoinforme de actitud es una inferencia de la observación de la propia conducta de uno, que tiene en cuenta las limitaciones situacionales, en el caso de que existan, bajo las cuales ocurre tal conducta. De tal forma, que uno estará más seguro de cuáles son sus actitudes si en situaciones precedentes su actuación no estuvo determinada, o muy

escasamente, por las condiciones situacionales. Esto nos podría llevar a pensar que, a la hora de responder a un cuestionario, los sujetos (especialmente los más jóvenes) interpreten la situación presentada en un ítem del cuestionario como similar a alguna vivida anteriormente, mientras que la situación presentada en otro ítem como contraria (a juicio del experimentador) esté asociada por el sujeto a un hecho distinto, en el que, según su experiencia, había actuado de forma diferente, no existiendo por tanto contradicción. Es decir, ambas situaciones son interpretadas por el sujeto como diferentes (que le han elicitado o recordado situaciones diferentes) dependiendo, probablemente de la saliencia o relevancia de algún aspecto de la situación presentada.

Quizá con un ejemplo se vea mejor. Si a un sujeto le preguntamos si se lleva bien con su padre, puede contestarnos afirmativamente porque, con carácter general, así se lo parece. Mientras que si le preguntamos por ejemplo si su padre le suele castigar puede que su respuesta sea afirmativa también porque la idea de recibir castigo le haya recordado una situación conflictiva con su progenitor.

También las diferentes apreciaciones acerca de la realidad cuando se interpreta de forma generalizada suele facilitar la existencia de contradicciones con respecto a la conducta, ya que ésta se produce en situaciones concretas, con la presencia de numerosas variables contextuales que pueden llevar al sujeto a actuar de forma contraria a como había previsto. De igual forma ocurriría cuando las situaciones se presentan a un sujeto acompañadas o no de estas características situacionales.

Como hemos visto, las investigaciones desde la Psicología Social en lo referente a las contradicciones están ligadas al estudio de las actitudes. Nosotros, sin embargo, estamos buscando relaciones de contradicción entre situaciones percibidas que, aunque

no están exentas de interpretación subjetiva, y por tanto de errores de apreciación y contradicciones, no deberían, a priori, presentar tantas dificultades para su evaluación.

2.4. La Contradicción desde la Psicometría

Uno de los principales problemas con que se encuentran los cuestionarios de personalidad es el de la distorsión de la respuesta. La mayoría de los psicómetras (v.g. CRONBACH, 1976) han reconocido tres fuentes principales de distorsión: la distorsión deliberada, la deseabilidad social y la aquiescencia. Además, según señalan KLINE y LAPHAM (1991) está el problema de responder de forma descuidada o al azar.

La aquiescencia, es decir, la tendencia a contestar afirmativamente a los items independientemente de su contenido, es relativamente fácil de controlar. Simplemente balanceando las escalas de forma que se presente igual número de items positivos que negativos. Así, si los items positivos de la escala obtienen una puntuación similar a los negativos se puede rechazar la idea de que el sujeto haya respondido de forma aquiescente. El trabajo de KRENZ y SAX (1987) señala que la aquiescencia depende tanto del tipo de prueba como de la propia incertidumbre del sujeto. En este sentido, observaron que los cuestionarios de personalidad presentaron menos respuestas aquiescentes que los test sobre actitudes, y que las instrucciones "negativas", que incrementan la incertidumbre del sujeto, también ocasionan menos respuestas aquiescentes.

Las otras formas de distorsión son algo más difíciles de controlar, habiendo generado un extenso campo de investigación, cuyo fin es el de tratar de hallar mecanismos que impidan que los cuestionarios de personalidad se vean afectados por

los diferentes estilos de respuesta.

Antes de adentrarnos en ellas, quizá sea conveniente aclarar que, si bien como señalan HELMES y HOLDEN (1986), el estudio de la influencia de los diferentes estilos de respuesta en los cuestionarios fue un debate que aparentemente quedó cerrado en los años sesenta (BLOCK, 1965; RORER, 1965) con la conclusión de que la mayoría de los cuestionarios de personalidad no se veían afectados seriamente por los distintos estilos de respuesta, también compartimos con estos autores la idea de que dicho debate no ha quedado completamente resuelto. Prueba de ello son las investigaciones que, cada vez más, se preocupan de estudiar aspectos tales como los estilos de respuesta o la susceptibilidad a la manipulación de los instrumentos diagnósticos (v.g. WILLIAMS y KRANE, 1989; RIGBY, 1987; GALLUCCI, 1985, 1986; FURHAM, 1986; TOPF, 1986).

En esta línea se encuentra, por ejemplo, la investigación desarrollada por HOUGH et. al (1990). Estos autores han encontrado en su trabajo de revisión cuatro tipos de estrategias encaminadas a disminuir la tendencia a distorsionar la respuesta de forma intencionada:

- a.- Forzar al sujeto a elegir entre pares de items de similar deseabilidad social.
- b.- Estudiar y seleccionar los items en base a la obviedad o encubrimiento del constructo a evaluar.
- c.- Hacer énfasis en las consecuencias negativas para aquellos que traten de distorsionar las respuestas y, por último,
- d.- Elaborar escalas especiales para detectar las distorsiones.

Esta última estrategia es, precisamente, la que mayor cantidad de trabajos ha supuesto y ha sido considerada por muchos teóricos de la personalidad, demostrando su

eficacia en áreas aplicadas tales como la orientación y la psicología clínica (HOUGH et al., 1990).

En el mismo sentido se pronuncia HOPKINS (1986), al proponer el uso de lo que denomina escalas de Integridad de Respuesta como forma de controlar los efectos del sesgo de respuesta producido por la deseabilidad social, especialmente cuando se han de comparar grupos en investigaciones de carácter experimental y cuasi-experimental.

Podríamos añadir a este tipo de mecanismos de control de las respuestas de los sujetos a cuestionarios, en el caso particular de las pruebas computerizadas, el control del tiempo, puesto que autores como HOLDEN (1993) han comprobado que los sujetos que mienten en pruebas de personalidad presentan un tiempo de latencia mayor que los que contestan de forma honesta.

Entre los cuestionarios de personalidad que han intentado controlar los posibles efectos de la distorsión, incorporando escalas específicas para ello, se encuentran dos de los más ampliamente utilizados como son el EPQ (Eysenck Personality Questionnaire) de EYSENCK y EYSENCK (1975) o el MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory).

Al contrario que la versión original del EPQ, que mide la tendencia al engaño o disimulo ("lie") de algunos sujetos para presentar un "buen aspecto", la escala S de la versión española, mide la sinceridad. Con respecto a esta escala, algunos estudios han apuntado la posibilidad de que se esté midiendo al mismo tiempo otra función estable de la personalidad, si bien no se conoce la naturaleza precisa de la misma (EYSENCK y EYSENCK, 1968; MICHAELIS y EYSENCK, 1971). Los consejos que dan los autores a

este respecto indican que se elimine al 5% de la muestra con menores puntuaciones en Sinceridad y, posteriormente, se divida a los sujetos en dos grupos (S baja y S alta) para analizarlos separadamente. La decisión acerca de la toma en consideración o no de las puntuaciones dependería en ese caso de las correlaciones que se encuentren con las otras escalas del mismo (neuroticismo, extroversión y psicoticismo).

El otro cuestionario, el MMPI, incluye tres escalas denominadas de validez: la escalas L, K y F.

La *escala L* del MMPI, tiene como fin detectar a aquellos sujetos que tienden a dar una imagen favorable de sí mismos ("faking good"), es decir la deseabilidad social (DALHSTROM, WELSH y DALHSTROM, 1972). La *escala K*, intenta ser un método para corregir la distorsión producida por esa tendencia a ocultar los problemas o por la contraria, a admitirlos demasiado frecuentemente. Sin embargo, la utilidad de esta escala ha sido, y es todavía, puesta en tela de juicio por varios autores (v.g. GREENE, 1980 o el propio CRONBACH, 1976). Éste último lo expresa del siguiente modo: "Las mentiras no pueden ser transformadas en verdad", lo que además cuenta con apoyatura empírica suministrada por DAHLSTROM y WELSH (1960) desde la década de los sesenta. Por último, la *escala F*, tiende a detectar, precisamente, la tendencia contraria, es decir a contestar de forma descuidada o aleatoria ("faking bad"). Distorsión que fue explorada de forma empírica por primera vez en el propio MMPI. Como consecuencia de dicha investigación se ha comprobado que la escala F puede detectar al menos tres tipos de estilos de respuesta posible: personas altamente perturbadas, personas que quieren aparentar perturbación y los que no entienden el ítem o contestan aleatoriamente.

El empleo de escalas que detecten las respuestas de tipo aleatorio, bien por error

o bien a propósito, ha sido una estrategia ampliamente considerada. Ejemplos de ello son la Cattell's Sabotage Scale (CATTELL, EBER y TATSUOKA, 1970), las O'Dell's Random and Carelessness scales (O'DELL, 1971) o la Jackson's Infrequency scale (JACKSON, 1984). La mayoría de ellas utilizan items con una muy alta probabilidad de respuesta en poblaciones normales, de forma que si el sujeto responde de forma contraria a la esperada, se presupone que ha contestado al azar.

Por otro lado, el propio estudio de HELMES Y HOLDEN (op. cit.), realizado en 1986, tiene como propósito averiguar precisamente la facilidad de un inventario similar al MMPI, el Basic Personality Inventory de Jackson, para detectar los intentos de manipulación de las respuestas dadas al mismo. Contaron con tres grupos de sujetos: uno compuesto por pacientes psiquiátricos, otro por adultos "normales", y otro por estudiantes universitarios. A su vez, en este último grupo se contemplaban tres condiciones experimentales según las instrucciones que se les daba para contestar al inventario: contestar sinceramente, distorsionar las respuestas positivamente ("faking good") y distorsionarlas negativamente ("faking bad"). Se encontraron diferencias significativas muy notables entre los grupos de universitarios. Las conclusiones del estudio son, por tanto, muy claras: los sujetos pueden manipular las respuestas que dan al inventario de personalidad. Con respecto a la facilidad para detectar perfiles distorsionados, consideran que el grupo de mayor dificultad es el de los que deben contestar de forma positiva. Es decir, es más difícil detectar a los sujetos que intentan dar una imagen positiva de sí mismos.

En el mismo sentido se pronuncian WORTHINGTON y SCHLOTTMAN (1986), quienes realizaron una investigación con un diseño similar al anterior. Estos autores aseguran que las respuestas al MMPI están afectadas por la distorsión consciente de los

sujetos.

ARCHER, GORDON y KIRCHNER (1987), realizaron un estudio tendente a averiguar el perfil de los adolescentes en función de cinco tipos de sesgo de respuesta: "todo-verdadero" o aquiescencia, "todo-falso", respuesta al azar, "faking good" y "faking bad". Sus resultados les llevan a concluir que los sujetos normales de los tipos de respuesta "todo verdadero", "todo-falso" y "faking bad", tienen grandes problemas para simular síntomas psiquiátricos sin ser detectados por las escalas de validez del MMPI. Sin embargo, los pacientes psiquiátricos pueden aparecer como normales, siendo más difícil su detección. Los otros dos tipos de sesgo ("respuesta aleatoria" y "faking good") resultan, asimismo, difíciles de detectar. También observan que no hay demasiadas diferencias entre los perfiles de los adolescentes con sesgos de respuesta del tipo "todo verdadero" y "todo falso", y los perfiles de adultos con esos mismos tipos de respuesta. Sin embargo sí en los casos de "respuesta al azar", observándose un notable incremento de la escala F.

AUSTIN (1992), no obstante, en un estudio realizado con 110 alumnos y alumnas, y con un diseño también muy similar a los anteriores, en el que se daba instrucciones a tres grupos de sujetos para que contestaran de tres formas distintas (honestas, "faking good" y "faking bad") llega a la conclusión de que la utilización de cinco escalas específicas (F, K, L, F-K y O-S) de la versión revisada del MMPI, el MMPI-2 (BUTCHER, DAHLSTROM, GRAHAM, TELLEGEN, y KAEMMER, 1989), resulta ser eficaz en la detección de los sujetos que manipulan sus respuestas tanto en el sentido de "faking good" como de "faking bad".

Por su parte, SCHMOLK (1987) propone un procedimiento que, según el autor, ha

demostrado un alto nivel de precisión para detectar a los sujetos que responden de forma aleatoria al MMPI. Este procedimiento combina 3 tipos de indicadores:

- 1) Escalas de baja frecuencia, constituidas por items con una frecuencia de respuesta extremadamente baja.
- 2) Configuraciones atípicas de determinadas puntuaciones directas.
- 3) Escalas de inconsistencia constituidas por parejas de items semánticamente equivalentes u opuestos.

Queremos mencionar también algunas investigaciones que ponen en relación la teoría de la Acción Razonada, comentada en el apartado anterior, y la manipulación de respuestas en el sentido de la deseabilidad social. Concretamente señalaremos la crítica realizada por REINECKE (1986) a las consideraciones de MEIER (1985, citado por REINECKE, 1986) desde su teoría de la comunicación, en la que sugiere que las respuestas socialmente deseables en las entrevistas psicológicas no deberían ser consideradas como un problema metodológico de falsificación, sino como una característica psicológica del que recibe la comunicación. Como decíamos, REINECKE argumenta que tanto desde la teoría de la Acción Razonada, así como con el empleo de distintas pruebas psicológicas se comprueba que MEIER, en su teoría de la comunicación, obvia importantes dimensiones de la situación de entrevista y aporta un análisis inadecuado de los problemas de la respuestas de deseabilidad social.

Otro trabajo llevado a cabo por PFRANG (1991) señala la importancia de la bipolaridad en las parejas de items utilizadas para controlar tanto la deseabilidad social como la aquiescencia en las respuestas a cuestionarios de personalidad y actitud del tipo de elección forzada. De hecho, argumenta que la ausencia de bipolaridad en parejas de

items induce a conflicto en los sujetos, conflicto que éstos resuelven a través de elecciones inconsistentes o contradictorias.

En definitiva, podemos observar la gran cantidad de estudios realizados desde la psicometría con el fin de desarrollar instrumentos que sean insensibles a los intentos de distorsión por parte de los sujetos, y en particular los dirigidos a detectar y evitar el sesgo introducido por la deseabilidad social así como a determinar si la deseabilidad social es un rasgo de personalidad o un simple estilo de respuesta. De hecho, en la revisión realizada por FURHAM en 1986 destaca la gran cantidad de investigaciones realizadas en los más de 40 años que se lleva trabajando sobre este tema: desde los estudios de GOLDSTEIN (1945), a los más recientes de LINEHAN y NIELSEN de 1983. A nosotros, sin embargo, no nos preocupa tanto ese tipo de sesgo, nos interesan más aquellos trabajos que tratan de comprobar las características de personalidad de los que contestan de forma distorsionada y más concretamente, de los que se contradicen. En este sentido se encontrarían entre otros los trabajos de KLINE y LAPHAM (1991), que presentamos en el apartado siguiente.

En una línea diferente, se encuentran los trabajos de Ivan ZUCHA y otros (1985). En el primer estudio realizado por Zucha en 1975 (citado en ZUCHA y otros, 1985) trataba de comprobar si existían diferencias entre la utilización de pruebas basadas en la técnica del diferencial semántico, donde los sujetos han de elegir entre pares de items opuestos y la presentación de esos mismos items de forma separada y no constituyendo elementos de una pareja. La muestra la constituían pacientes psiquiátricos y estudiantes de medicina. Comprobaron que, efectivamente, se producían gran número de respuestas inconsistentes, es decir, contradictorias.

En el trabajo realizado diez años más tarde, con una muestra compuesta solamente por estudiantes de medicina (13 mujeres y 20 varones), constataron que se seguían presentando altos índices de contradicciones en las respuestas. De hecho, todos los sujetos se contradecían. Al mismo tiempo, observaron que existían diferencias intersexuales en cuanto al número de contradicciones, ya que las mujeres obtenían más "puntos de inconsistencia"⁸ que los varones. Estos últimos resultados, no obstante, son matizados por los propios autores, señalando que dado que las mujeres tienden a utilizar diferentes estrategias de evaluación y, por tanto, decir que las mujeres son más inconsistentes que los hombres lo consideran muy arriesgado.

2.5. La Contradicción desde la Psicología Clínica y de la Personalidad

Hemos dejado para el final el apartado que posiblemente, mayor conexión guarda con nuestros objetivos en el presente estudio: las relaciones existentes entre adaptación y tendencia a las contradicciones. Llamamos la atención no obstante sobre el hecho de que prácticamente en la totalidad de estudios consultados los términos utilizados hacen referencia bien a características de la personalidad "normal" o bien a desequilibrios patológicos de la misma, normalmente con poblaciones psiquiátricas, más que a problemas de adaptación.

En primer lugar, daremos una visión de una de las conductas que pueden estar a la base de la emisión de respuestas contradictorias, la de engañar.

⁸ La medida de la inconsistencia se realizaba restando las puntuaciones obtenidas en cada una de las 15 parejas de ítems opuestos.

2.5.1 La mentira infantil

Siguiendo con lo que decíamos en el capítulo anterior de que una de las formas de expresión de la contradicción en los sujetos es la inconsistencia entre la realidad y lo expresado acerca de ella, hemos de estudiar la posibilidad de que la mentira sea una de las causas de este tipo de contradicción.

A pesar de que la mentira es todavía una de las conductas menos comprendidas en términos de su prevalencia, nosología, continuidad en el tiempo y relación con otros problemas de conducta (STOUTHAMER-LOEBER, 1986) y de que aún se esté muy lejos de alcanzar el objetivo de lograr identificar los indicadores conductuales asociados a la mentira y reconocer cuándo una persona miente y cuándo no (SÁNCHEZ, BECERRA, CABALLERO, y AMATE, 1995), los primeros estudios acerca de ella datan de los años 20, con los trabajos de STERN (1922) o WICKMAN (1928).

Según la definición que ya manejara STERN (1922) y utilizada por SUTTER (1969), mentir es mantener una idea en desacuerdo con la verdad, con el fin de inducir a error al prójimo.

Sin embargo, como el mismo Sutter reconoce, esta es una definición criticable e incompleta, ya que dejaría fuera de ella a la mentira transmitida gestualmente, por escrito, e incluso, añadimos, la conocida y muy frecuente mentira por omisión. Por otra parte, argumenta que aún cuando en la anterior definición se exprese que el objetivo de la mentira es inducir a error al prójimo, en el niño, ese prójimo puede ser el "otro yo", la conciencia moral infantil, que se traduce en "*introyección pura y simple del juicio de la sociedad*".

En definitiva, lo que se quiere concluir aquí es la naturaleza social de la mentira y la necesidad de que exista intencionalidad para que la idea mantenida pueda ser considerada mentira. Hasta tal punto esto último es esencial que, incluso, se puede mentir diciendo la verdad si el interlocutor atribuye al emisor esa intención.

Suele ser frecuente que en una conversación o actuación de personas que manifiestan desconfianza entre sí (posibles competidores, oponentes, etc.) uno de ellos, esperando del otro una respuesta falsa considere como verdadero lo contrario a lo que ese otro le afirma.

En el siguiente ejemplo quizá se vea más claro a dónde puede llegar la interpretación de lo manifestado en función de la atribución que se haga acerca de la intencionalidad del otro.

Un vendedor de diamantes, que quiere llevar a cabo una operación en secreto, se encuentra en el aeropuerto con un competidor: "¿Adónde vas? - A Amsterdam. - "Ah -se burla el otro- tú me dices que vas a Amsterdam para que yo crea que no vas a Amsterdam; pero yo sé que vas a Amsterdam".

Esta situación recogida por SUTTER (op. cit.) de un repertorio de anécdotas cómicas, sin embargo, no es tan infrecuente en las relaciones interpersonales. De hecho, situaciones parecidas en las relaciones interpersonales como el fraude o el encubrimiento son consideradas aceptables cuando dichas relaciones o las condiciones pueden ser problemáticas (ENGLINHARDT y EVANS, 1994), mientras que la mentira

propriadamente dicha no es considerada aceptable⁹.

Pero es que, para mentir hace falta, además, conocer (o al menos creer que se conoce) la verdad. Esto nos lleva a la ambigua noción de lo verdadero¹⁰ y el, por lo general, imperfecto conocimiento de la realidad. Aún cuando es innegable el avance del conocimiento humano, a nadie se le oculta que son muchísimas las parcelas de la realidad que todavía nos están vedadas.

Si esto es así para el saber humano en general, cuanto no lo será para el conocimiento de la realidad por parte de cualquier individuo. De ahí que, cuando manejamos conceptos no estamos tratando de verdades incuestionables.

Por otra parte, existen aún otras circunstancias que vienen a complicar aun más esta situación. Nos referimos a las relaciones de carácter arbitrario y convencional que la sociedad ha establecido para referirse a determinadas situaciones de la realidad. El ejemplo puesto por SUTTER (op. cit.) es muy clarificador a este respecto. Para decir que el cielo está cubierto de nubes grises, normalmente decimos que está negro, o con nubes negras. Obviamente, esta expresión está más alejada de la realidad que si decimos que está gris o blanco, pero, probablemente induciríamos a nuestro interlocutor a un error mayor que si se lo expresamos de la otra forma.

⁹ No obstante (ROBINSON, 1993), en el contexto del poder público, analizando libros de texto de historia, diferencia situaciones en que tales mentiras, utilizadas por los gobiernos con el fin de preservar el poder político y económico, pueden justificar el que se permita que los alumnos crezcan con creencias falsas sobre su propia historia.

¹⁰ A este respecto podríamos mencionar los trabajos de MONDRY y TAYLOR (1992), en el que señalan que cualquier noción de mentira tiene que venir precedido por la comprensión de la noción de verdad y que en el estudio mencionado, realizado en Rusia, se relaciona con aspectos culturales, dado que existen al menos dos términos en ese idioma para referirse a los conceptos de verdad y de mentira.

Ahora bien, más allá de estos planteamientos, que escapan a la intención del presente trabajo, lo que aquí nos importa es aclarar que la mentira debe ir asociada a la convicción del sujeto de creer conocer la verdad de lo que está tratando.

Mentiras y pseudomentiras

Un aspecto muy importante de cara a establecer la etiología de la mentira es, pues, aclarar qué podemos considerar mentira y qué no. Cuándo podemos considerar que una persona, en este caso un niño o niña, está en disposición de mentir y cuándo no.

En general, se suele aceptar que el niño no es capaz de mentir antes de los siete años de edad, aunque es posible detectar las primeras mentiras en niños de 5 ó 6 años. Es decir, se considera que el niño no miente hasta llegar a la "edad de la razón".

Sin embargo, todos podríamos dar ejemplos de mentiras dichas por niños de mucha menor edad de la señalada, pero, según los autores, no se trata de mentiras, sino de, en la terminología de W. STERN (1922), pseudomentiras (*Pseudo-Lüge*) o mentiras aparentes (*Schein-Lüge*). Estas pseudomentiras, como señala Sutter, merecen considerarse como una de las peculiaridades originales del pensamiento infantil.

La pseudomentira se diferencia de la verdadera mentira por su carácter lúdico, por la evidente inocencia con la que el niño la manifiesta (MORALEDA, 1988). Se relaciona más con la capacidad fabulatoria en sí misma, careciendo totalmente de intencionalidad de engaño.

El análisis de esta singular forma de actuación infantil como es la pseudomentira por éstas y otras razones resultaría sin duda muy atractivo y requeriría por sí misma un estudio monográfico. Sin embargo, debido a que su manifestación es propia de niños menores de siete años (población no utilizada en nuestro estudio) y, por no ser el estudio de la mentira el objeto central del presente trabajo, sino de aquella que refleja contradicción evidente, y más específicamente, la que se vierte sobre la evaluación de uno mismo, sólo añadiremos que su estudio requeriría de un profundo estudio del psiquismo infantil. Este estudio tendría que abordar al menos, tal como sugiere MORALEDA (op. cit.), dos hechos principales: el lenguaje y la imaginación.

Con respecto al lenguaje Moraleda llama la atención sobre la consideración por parte del niño como un juego y de su valor mágico encantador. En este sentido, JANET (1938) da a conocer lo que denomina la "creencia asertiva": el niño que afirma algo experimenta que este algo ha ocurrido en realidad.

En lo que respecta a la imaginación, MORALEDA (op. cit.) contempla que el psiquismo infantil no posee las cortapisas o resistencias que el saber del pensamiento adulto introduce. Al mismo tiempo, concede al infante una alta sugestionabilidad, hasta el punto de que su imaginación se conmueve a voluntad con los temas que se le proponen.

SUTTER (1968), al igual que GERVILLA (1987) añaden por su parte otro elemento, el sincretismo. Este término fue el empleado por Piaget, aunque PICHON (1947) prefiere hablar de globalismo. Es una forma de pensamiento que reúne en todo momento los datos de la situación y de todas las instancias personales, en un conjunto compacto e indivisible. Es propio del pensamiento infantil. En el caso del adulto, por contra, su pensamiento es siempre múltiple y dividido, percibe y aísla los detalles sin perder de

vista el conjunto, considera el pretérito y el porvenir junto al presente. El niño es absorbido por el todo. Si observa un detalle, no tiene en cuenta el conjunto. Si recuerda el pasado, el presente deja, desde ese momento, de ser.

Por último, en relación con la mentira, estableceremos las posibles razones por las que se suele mentir y las relaciones existentes entre la mentira patológica y algunas patologías psicológicas infantiles.

Mentira Social

Mentira social es aquella que se centra, fundamentalmente, en las relaciones entre el niño y su medio. La diferencia fundamental entre la mentira social y la mentira patológica que veremos en el siguiente apartado estriba en el uso e intención que el niño concede a la mentira. Así, mientras que un niño que podríamos denominar normal, con condiciones educativas de desarrollo ideales sólo recurrirá al tipo de mentira de carácter generoso (mentiras de cortesía, caridad, etc.). La mentira de carácter patológico, sin embargo, revela algún tipo de anomalía psíquica en el niño.

En este sentido el trabajo de LAMBORN (1994) destaca las diferencias evolutivas existentes en cuanto a las relaciones que se establecen entre los conceptos de honestidad y bondad. Mientras que los niños y niñas de entre 9 y 12 años demuestran tener ya una concepción abstracta de ambos conceptos, los jóvenes de mayor edad son capaces de establecer relaciones entre ellos, bien una relación abstracta simple (entre 13 y 15 años) bien una relación abstracta compleja (entre 16 y 20 años).

Tipos de mentira social

Mentiras "fantásticas"

Aunque fantasear no es mentir, a veces es interpretado de esa forma por padres y educadores. Las razones por las que el niño fantasea pueden ser las de escapar de un mundo que le resulta monótono o desagradable. Para el niño hay tan poca lógica en muchas acciones que le parece que cualquier cosa puede suceder (BAKWIN y BAKWIN, 1974).

Mentiras imitativas

Por lo general, para los niños sus padres son modelos a imitar. Y, precisamente el hecho de imitar a sus padres que mienten en broma para hacer más divertida una situación suele ser, según GERVILLA (op. cit.), una de las más frecuentes razones para que los niños, cuyo sentido crítico no está aún bien desarrollado, no adquieran el sentimiento de lo verdadero y lo falso.

Mentiras de convención

Son las que el niño utiliza para evitar tareas desagradables, desviando con ello la responsabilidad hacia otros. El niño las ha adquirido observando a sus padres y familiares cuando éstos quieren eludir determinadas situaciones. Por ejemplo cuando oye decir a sus padres: "dile que no estoy", "no puedo ir contigo, tengo otro compromiso", etc.

Mentiras de exageración

La exageración es muy frecuente en los niños. También en este caso suelen ser en la mayoría de las ocasiones como imitación de los adultos.

Mentiras defensivas

Este tipo de mentiras tiene el propósito de eludir el castigo consecuente a la realización de un acto prohibido para el niño.

Los niños se hallan frecuentemente rodeados de "demasiadas prohibiciones y restricciones" (GERVILLA, 1987 pág 28), y como consecuencia de ello suelen ser castigados si las infringen. Por ello, ante el temor de ser castigados, utilizan la mentira. También son producto de la muy frecuente situación que se produce cuando los padres sospechan que el niño ha hecho algo inapropiado, lo interrogan y si éste admite el acto, lo castigan, pero si lo niega y sus padres o educadores no están muy seguros, puede evitar el castigo.

Mentiras para llamar la atención

En ocasiones los niños prefieren llamar la atención a la indiferencia. Por esta razón son capaces de mentir aún sabiendo que pueden ser castigados si se les descubre el engaño.

Mentiras vengativas

Los sentimientos vengativos que dan lugar a la mentira suelen ser respuesta a las actitudes educadoras de carácter autoritario. Mienten con el objeto de hacer enfadar a sus padres no importándoles el castigo que puedan recibir por esa conducta.

Mentiras compensadoras

El objetivo de este tipo de mentira es el ganar admiración y elogio por parte de los adultos.

Cuando los padres o educadores son muy exigentes, denotando un estilo educativo perfeccionista e hipernómico, en el que dan excesiva importancia a los logros tanto escolares como extraescolares, y el niño no se siente capaz de cumplir las expectativas que han depositado en él, éste "se ve obligado" a tratar de complacer a sus educadores y a justificar su propia estima.

Mentiras antagonistas

Otra de las razones que pueden inducir a la mentira es la de existencia de antagonismos personales. Cuando un niño observa que mintiendo puede provocar a una persona que considera antagonista, dará excusas e inventará falsedades con el fin no sólo de evitar realizar algo que no le gusta, sino para conseguir provocar y enfadar a esa otra persona.

Mentira utilitaria

La mayor parte de las mentiras expuestas hasta ahora tienen como finalidad hacer corresponder la realidad con los deseos, y si para ello es necesario cambiar la realidad, lo hace con el propósito de conseguir algo ventajoso o evitar algo que le resulte molesto. En definitiva, son mentiras que le son útiles para conseguir sus propósitos.

Mentiras individuales

La mayor parte de las mentiras son individuales, pero existe otro tipo de mentiras que en determinados contextos como el escolar son muy típicas, se trata de las *mentiras colectivas*. Son mentiras de toda una clase o un grupo realizadas con el objetivo de librarse de algún castigo, defenderse de algo o de hacerse cómplices de alguna situación, etc.

Mentira Patológica

Como decíamos más arriba, la mentira de carácter patológico, sin embargo, revela algún tipo de anomalía psíquica en el niño. Se entiende por mentira patológica la falsificación deliberada de la realidad sin que se observe una ventaja discernible para el sujeto. Comienza generalmente en la adolescencia y suele persistir durante toda la vida, por lo general en asociación a otros delitos, como robar, o huir. En ocasiones y según el nivel de madurez puede darse también en la infancia (BAKWIN y BAKWIN, 1974).

En primer lugar, habría que diferenciar dos posibilidades: el de una anomalía mental innata (retraso mental, o cualquier tipo de desequilibrio constitucional) que modifica el psiquismo del sujeto en su conjunto y consecuentemente influye en la mentira,

o bien, por la influencia de trastornos emocionales o situaciones de conflicto, dando lugar a que la mentira se presente como síntoma de ese trastorno.

Veremos a continuación algunos de los desequilibrios o desórdenes psicológicos que intervienen para provocar o modificar la mentira.

Mentira y deficiencia intelectual

Algunos autores excluyen la deficiencia intelectual de la clasificación dentro de las mentiras de carácter patológico porque según ellos "no puede describirse un tipo de mendacidad específica de la debilidad mental" (BASCOU, 1978, pág. 120).

Para BASCOU (op. cit.) la mentira se encuentra en el deficiente intelectual igual que en la persona normal; sus motivaciones y fines son los mismos. Tiene una idéntica función de defensa y las circunstancias en las que se presenta son similares a las de las personas normales con "sólo las correcciones y la coloración particular que le aportan la escasez de verbalización, la inconsistencia del sentido crítico, la poca fiabilidad de las operaciones lógicas de verificación y de control, la inseguridad en la interpretación de la conducta de los otros, la restricción del poder imaginativo, y la escasa anticipación" (BASCOU, 1978 pág. 120).

Sin embargo GERVILLA (1987) apunta que tanto las mentiras como las fabulaciones son más frecuentes en los niños y niñas de nivel intelectual débil. Esto queda explicado para la autora por su propia necesidad de compensación y por su déficit mental. La mentira en estos casos es pobre, burda, claramente identificable por la terquedad con la que los niños y niñas débiles mentales tratan de defenderla contra toda

evidencia.

Por otra parte, y como puede desprenderse de lo visto en anteriores apartados, los deficientes o retrasados profundos o severos, no alcanzan el desarrollo intelectual necesario para llegar a mentir en el sentido estricto. Todo lo más, sus "engaños" tienen más que ver con las fabulaciones ingenuas y, por tanto, con lo que hemos comentado acerca de las pseudomentiras (GERVILLA, 1987; SUTTER, 1968).

Mentira y Trastornos de la Personalidad

Mentira y Psicosis

Hay que empezar diciendo que en la población infantil son muy raros los casos de manifestaciones psicóticas, aunque muy frecuentes en la adolescencia, especialmente la psicosis maníaco-depresiva.

La psicosis maníaco-depresiva, cuando se presenta, suele ser bajo el aspecto de "estados pre-psicóticos" tal como señala TRAMER (1949). La fase maníaca de este síndrome se caracteriza por una exaltación imaginativa que conduce a la mentira fantasiosa. Por ello, el aumento considerable de mentiras en el niño que normalmente no las manifiesta puede ser en ocasiones reflejo o signo de la incipiente de este tipo de trastorno. En cuanto a la fase depresiva, la mentira puede darse como autopunición, o en palabras de Tramer, autoacusación calumniosa. Relación ésta que puede resultar muy importante para el estudio que nos ocupa y que trataremos de comprobar en la parte empírica de este trabajo.

En cuanto a la demencia precoz, no parece que la mentira, en la forma en que la hemos descrito, esté presente de forma destacada. El caso, por ejemplo, de la esquizofrenia, no podríamos considerarla como mentira, pues no parece que la intención del niño con desajuste disociativo (utilizando la terminología de HERNÁNDEZ, 1983), o con esquizofrenia, sea la de engañar a nadie, ni a los demás ni a sí mismo (HEUYER y SERIN, 1930).

Mentira y psicopatía

Incluiremos aquí los trastornos de la personalidad que con los nombres de psiconeurosis, desequilibrio psíquico o disarmonía hacen referencia a personalidades psicopáticas, si bien cada una de ellas tiene matices clínicos diferenciados.

Se trata de anomalías en gran parte estructurales, al menos en su origen, dado que las sobrecargas adquiridas posteriormente han venido a complicar el cuadro.

Todas estas manifestaciones tienen en común una dificultad insuperable para integrarse y relacionarse adecuadamente con los demás surgiendo aquí la mentira como el signo más evidente de esa incapacidad. BASCOU (op. cit.) aborda dentro de este tipo de trastornos la mitomanía y los desequilibrios constitucionales, si bien otros autores presentan una clasificación diferente.

MITOMANÍA

Se define como la tendencia patológica, más o menos voluntaria y consciente, a la mentira y a la creación de fábulas imaginarias. Para algunos autores este tipo de trastorno se puede considerar casi sinónimo de mendacidad.

No es ocasional, sino que por el contrario se manifiesta en todo momento y en múltiples circunstancias. El mitómano crea "mitos", es decir, construcciones imaginarias, verdaderas novelas, historias..., dándose a ellas por entero, viviéndolas como realidad, mezclando en sus fábulas lo real con lo imaginado.

Se pueden distinguir dos tipos según DUPRÉ (1936):

- a) La mitomanía vanidosa, en la que las fabulaciones tienden a valorar al sujeto. Hasta tal punto, que pueden llegar, incluso, a autoinculparse de algún delito o asesinato.
- b) La mitomanía maligna, asociada siempre a formas variadas de instinto de destrucción.

Hemos de advertir no obstante que si bien como entidad clínica es muy rara, al menos en el niño (BASCOU, op. cit.), sí puede presentarse en la forma de mitomanía parcial que se expresa sólo en determinadas circunstancias y, por lo general en beneficio de otros niños (GERVILLA, 1987).

DESEQUILIBRIOS CONSTITUCIONALES

Los autores encuentran muchas dificultades para dar una definición de este tipo de desequilibrio psíquico y, sobre todo, para delimitarlo con rigor. No obstante, y al contrario que lo comentado para el caso de la mitomanía, suele ser mucho más frecuente, constituyendo la mentira la forma más habitual de relacionarse con los demás de este tipo de personas.

Cuatro son los tipos más aceptados de desequilibrios constitucionales:

1. Inestabilidad psicomotriz. La mentira en estos casos es siempre improvisada. Por otra parte resulta lógico que si a un niño se le castiga con mayor frecuencia que a otro debido a su inestabilidad psicomotriz, acuda a la mentira cada vez que tenga ocasión para evitar dicho castigo.
2. Hiperemotividad. Supone formas diversas: timidez, cólera, miedo, inferioridad real o ficticia, etc; predisponiendo todas ellas a la mentira. Esta mentira puede surgir de la reacción del individuo ante una situación inesperada de la cual duda que pueda salir airoso por sus propios medios creando entonces una nueva situación que le resulte favorable.
3. Paranoia constitucional. En estos casos la mentira está inspirada en el orgullo y en tendencias reivindicativas: falsas acusaciones hechas con el fin de llevar a cabo una venganza.
4. Perversión constitucional. Este tipo de perversión se caracteriza por causar daño por el sólo placer de hacerlo. Estos acuden por sistema a la mentira, porque así pueden ocultar el daño ocasionado. Utilizan a menudo la calumnia, lo que puede resultar muy grave cuando esa calumnia supone acusar a alguien de algún tipo de delito.

Mentira y conductas histeroides

Veremos separadamente las relaciones entre mentira e histeria y entre aquella y la neurosis, si bien somos conscientes de que las histerias son casos particulares de las personalidades de tipo neurótico, y de hecho BASCOU (1978) las trata dentro de un mismo apartado.

Es muy raro ver en un niño manifestaciones histéricas declaradas, encontrándose con mucha mayor frecuencia formas atenuadas denominadas "histeroides", pero compartiendo el mismo mecanismo neurótico que el adulto.

La conducta histeroide se caracteriza por una inmadurez afectiva parecida a la existente en la mitomanía, a la que se une una habitual hiperemotividad y un gran sentimiento de inferioridad. Como hemos comentado en el apartado anterior, cada uno de estos caracteres puede conducir por sí solo a la mentira.

Como señala BASCOU (op. cit.), para el histérico su propio cuerpo le sirve de vehículo e instrumento de manifestación de su desorden psicológico. Se expresa a través de gestos porque no es capaz de manifestarse a través de la palabra e incluso de ser consciente de lo que con ellos quiere comunicar.

Cuando una situación le resulta indominable bien por carecer de recursos o de valor para hacerlo, se llega a comportar como si estuviera ciego, paralítico o abatido por una crisis compulsiva.

Se trata por tanto de una mentira patológica ya que carece de al menos dos de los

elementos que constituyen la mentira normal: la representación consciente y el impulso hacia los otros (BASCOU, 1978 pág. 160). A veces incluso se presenta como un mecanismo de negación de la realidad, como en el caso de que niegue la muerte de un ser querido.

Mentira y neurosis

La neurosis del niño no está tan fijada en las estructuras psicológicas como la del adulto, lo que le da una cierta fluidez de forma. En la mayor parte de los casos, lo que se encuentra son unas reacciones a una situación traumatizante o angustiosa que toma la apariencia de neurosis, o bien unas descompensaciones de un equilibrio psicológico precario durante un período de crisis (la adolescencia se halla particularmente expuesta a ellas) o bajo el efecto de un acontecimiento inesperado o traumatizante (BASCOU, 1978, pág 161). En suma, lo que se encuentra de fondo en toda estructura mental neurótica es una situación vital penosa, conflictiva.

La función de la mentira aquí es la de compensar, de manera imaginaria, una inferioridad o una insuficiencia que el niño o niña siente. De esta forma, llegará a inventarse una familia más rica y poderosa, relatará hechos imaginarios como si fueran reales, etc. En su grado máximo es la mitomanía que, como decíamos, es una tendencia patológica más o menos voluntaria y consciente a la mentira y creación de fábulas imaginarias.

Suele ser muy habitual en estos casos la invención de un doble que el niño o niña convierte en hermano, hermana o amigo. Este hecho, sin embargo, ha de ser visto con cautela, pues suele ser común en niños menores de seis años sin trastorno

psicopatológico notable. El problema surge con niños o niñas de mayor edad, en el que el invento de un doble pueda significar un trastorno profundo de la identidad de las personas y de sí mismo, ya que podría tener una organización psicótica o prepsicótica de la personalidad (GERVILLA, 1987, p. 38).

En definitiva, observamos que la mentira en este caso es el síntoma de un trastorno afectivo profundo y este trastorno tiene mucha más importancia en sí mismo que la propia mentira, en la que ésta puede actuar como mecanismo de sustitución o compensación.

Este hecho parece estar corroborado por diversos trabajos que muestran que los niños con trastornos emocionales se ven a sí mismos como más hábiles y atléticos que los niños normales (ZIMET y FARLEY, 1987).

Otro de los numerosos medios o mecanismos de defensa que a menudo emplea el neurótico es el olvido. Quizá sea el mecanismo más eficaz a la vez que el menos artificial para evitar que los conflictos ocasionen al sujeto psicopatologías más graves que le impidan actuar con normalidad.

La simulación

La simulación de enfermedades y dolencias propias de la infancia y la adolescencia es un hecho relativamente frecuente entre los niños. El niño, en este caso, no se limita a manifestar el dolor, sino que imita los síntomas de la enfermedad haciendo muecas de ese dolor, cojeando, etc.

Frecuentemente, esta simulación se desarrolla sobre un fondo de desequilibrio psíquico, generalmente complejo, en el que la debilidad e hiperemotividad desempeñan un papel fundamental. El niño simula para escapar de algo que teme exageradamente. En muchas ocasiones ese algo puede ser la escuela, donde, debido a su debilidad e hiperemotividad puede ser rechazado o marginado e incluso castigado, por lo que la mentira o simulación actuaría como medio para evitar esa situación.

Hemos visto hasta aquí los distintos trastornos psicológicos en los que la mentira suele jugar un papel destacado. No quisiéramos, no obstante que nos quedáramos con la idea de que este tipo de mentira, es decir, la mentira patológica sea muy frecuente, más bien al contrario, suele ser la excepción. Lo más importante, sin embargo, es que como decíamos más arriba, el notable aumento de mentiras en un niño podría estar indicando un conflicto interno, y por tanto actuaría como una señal de alarma ante la que sus responsables deberían actuar.

La conciencia de la mentira en el niño

En este apartado intentaremos analizar cómo valora el niño la mentira y las relaciones que establece con otras formas de conducta, en particular cómo juzga y evalúa la mentira.

Para PIAGET (1971) no hay duda de que la mentira no plantea a la conciencia del niño un problema mucho más grave y más insistente que la torpeza o incluso que los actos realizados excepcionalmente como pueden ser los pequeños hurtos. Esto es debido a que la tendencia a la mentira es para el niño una tendencia natural, cuya

espontaneidad y generalidad demuestran -a juicio de Piaget- lo constitutiva que es del pensamiento egocéntrico del niño.

PIAGET y MASO (1971) encontraron que la definición que daban los niños de seis años sobre mentira es la de que es "una mala palabra", un insulto. Aún cuando el niño sea capaz de reconocer una mentira dondequiera que se presente, la asimila completamente con los insultos y palabras groseras, "palabrotas", que está prohibido pronunciar. En los ejemplos que exponen estos autores muestran que algunos niños de esta edad diferencian entre mentiras y mentiras malas. La mentira, como decimos, sería cuando se oculta intencionadamente la verdad, mientras que la mentira mala sería el insulto.

No se trata pues de confusiones verbales, dado que el niño sabe reconocer la mentira, por tanto aunque la defina como "una mala palabra" sabe muy bien que mentir consiste en no decir la verdad. Es decir, no toma una cosa por otra, sino que simplemente compara y asimila ambas cosas.

Posiblemente, la explicación dada por los autores se basa en que ambas cuestiones son faltas morales que se cometen a través del lenguaje. El niño hasta los seis años, para el que la mentira, la fabulación y el juego están en el mismo plano, observa que para sus padres o educadores tanto la mentira como las "malas palabras" suelen tener las mismas consecuencias: el enfado y el reproche e incluso el castigo.

Una definición más elaborada de la mentira y que suele ser la que se mantiene desde los seis hasta los diez años es la de que "una mentira es algo que no es verdad". Pero en esta definición no queda claro si la mentira puede ser un simple error o debe

haber propósito de engañar para que constituya una mentira.

Los niños distinguen en la práctica un acto intencional de un error involuntario. Sin embargo, el error, a pesar de distinguirse de la mentira propiamente dicha, también es concebido como mentira. Es decir, que observamos nuevamente una asimilación análoga a la vista anteriormente entre la mentira y las "malas palabras". Esta indiferenciación desaparece en torno a los ocho años de edad, al mismo tiempo que el animismo¹¹, artificialismo, etc. (PIAGET y MASO, op. cit.).

Las definiciones más correctas sobre la mentira la dan las niñas y niños, de forma explícita, a partir de los diez u once años de edad: es mentirosa toda afirmación intencionalmente falsa. Sin embargo, de forma implícita puede encontrarse en niños de mucha menos edad, hasta de seis años, aunque no es demasiado frecuente.

La evaluación de las mentiras en cuanto a su contenido hace referencia al problema de la responsabilidad subjetiva y objetiva, evaluada en función del motivo de la mentira o engaño. Así, aquella mentira contada con el fin de evitar que otros se enteren de que el niño ha roto o perdido algo, o hechos similares, es para el niño más grave que las contadas en otras circunstancias. Porque el tipo de juicio moral que realiza en este caso el niño o niña es que se han transgredido las normas por el tipo de acción (romper, perder algo, etc.) y "objetivamente" esa acción tiene unos resultados "peores" que otras acciones. Esta sería la responsabilidad objetiva, mientras que la subjetiva vendría caracterizada por la inclusión en la evaluación del componente intencional del sujeto.

¹¹ Aunque no todos los autores estarían de acuerdo con esta afirmación de PIAGET y MASO (1971) de que el animismo se mantiene hasta la edad de ocho años (véase por ejemplo DELVAL, 1975).

Los autores llegan a la conclusión de que con la edad se va pasando de un tipo de responsabilidad objetiva a una subjetiva que se adquiere en torno a los once años de edad.

Detección de la mentira

Existe un amplio campo de investigación que tiene una gran vigencia actual, aunque sus orígenes, como señala ALONSO-QUECUTY (1993), se pueden remontar a los trabajos de FREUD (1906) sobre las relaciones entre la actividad probatoria y el propio proceso de sentencia en la mente de los jueces, que son los que deberán decidir si se debe o no aceptar una declaración.

Actualmente el papel del psicólogo en este campo ha superado las anteriores limitaciones a que estaba sometido, ya que prácticamente su labor quedaba circunscrita al análisis de la imputabilidad de un delito a la persona acusada del mismo. Es decir, a determinar si a la persona acusada se le puede responsabilizar de los hechos delictivos que se juzgan. Como decíamos, en la actualidad el peritaje psicológico se extiende más allá de la figura del presunto agresor, a la víctima y a los testigos.

La investigación en la detección de la mentira se fundamenta en la idea de que el que miente de forma exitosa lo hace porque no se ha dedicado el tiempo y esfuerzo suficiente a descubrir su mentira (EKMAN y O'SULLIVAN, 1989). Existen por tanto dos actores en la detección de la mentira: la persona que supuestamente miente, y la persona que trata de descubrirlo. Se han establecido dos grandes categorías en la investigación en este terreno según se refieran a trabajos relacionados con el emisor del mensaje presuntamente falso, o con el receptor del mismo. En los primeros hablamos de claves

del engaño que pueden estar presentes en la persona que miente (comportamentales, fisiológicas, etc.), mientras que en el segundo nos referimos a los problemas de la detección de ese engaño que debe evitar el que pretende descubrirlos (falsos positivos o falsos negativos del polígrafo, errores por idiosincracia, error de Otelo, etc.). En tercer lugar estaría otro factor que, según destacan DIGES y QUECUTY (op. cit), puede ser más importante incluso que los anteriores, y que hace referencia a la propia declaración falsa y las características que diferencian a éstas de las verdaderas.

En lo referido a las claves del engaño, se distinguen dos grandes líneas. Por un lado, el estudio de los cambios fisiológicos que se producen en el sujeto cuando miente, y por otro, el de los cambios de tipo conductual como movimientos, expresiones faciales, alteraciones en el tono de voz, etc.

El fundamento de los estudios relacionados con los cambios fisiológicos se realizan a través del conocido "detector de mentiras". Su supuesto de base es que la persona que trata de engañar siente un gran temor a ser descubierta. Lo que la sabiduría popular señala al decir que "los nervios la delatan". Esta ansiedad producirá una serie de alteraciones fisiológicas (respuesta psicogalvánica, tasa cardíaca, tasa respiratoria, etc.) que escapan al control de la persona y que pueden ser detectados por aparatos especialmente diseñados para ello, como el famoso polígrafo.

El problema surge con los posibles errores que se producen en la detección. Estos problemas pueden ocasionar dos tipos de errores: falsos-inocentes y falsos-culpables. Los falsos inocentes se deben a personas que o bien son capaces de controlar la ansiedad o bien no tienen miedo a ser descubiertos, tal es el caso de los psicópata, y por tanto, no experimentan ningún tipo de alteración emocional. Los falsos culpables son

aquellas personas que, aún siendo inocentes, puedan sentirse ansiosas ante el interrogatorio, detectándose en el polígrafo estas alteraciones. Se han establecido diferentes procedimientos para minimizar estos posibles errores entre los que destaca el de LYKKEN (1960), consistente en desarrollar una batería de 25 ítems sobre cuestiones relativas al suceso que sólo conocen la policía y la propia víctima (si ha sobrevivido), haciendo 5 grupos de 5 preguntas sobre cada uno de esas cuestiones (p. ej: arma, lugar, momento del crimen, etc.) de las que sólo una está relacionada con los hechos. Si el sujeto únicamente experimenta alteraciones fisiológicas con los ítems que realmente tienen que ver con el suceso, la probabilidad de que los cambios emocionales se deban a una causa distinta de su implicación en los hechos es de 1 entre 1 billón. Si bien esto no constata que sea el autor de los mismos, sino que los conoce.

En lo que respecta a los cambios de carácter conductual asociados a la mentira, su fundamento es idéntico al de los cambios fisiológicos. La aparición de determinadas expresiones o comportamientos producidos por la ansiedad escapa al control de las personas. Algunas de estas conductas son el movimiento continuo de las manos o de los ojos, dilatación de las pupilas, evitación del contacto visual, demora o número de pausas en la respuesta verbal, etc.

Sin embargo, estos aspectos pueden estar más relacionados con las características individuales de la persona que con la propia mentira. Muy a menudo se da el caso de personas que siendo sinceras, presentan expresiones o conductas del tipo de antes mencionado. Este error debido a la idiosincracia del emisor debe evitarse teniendo en cuenta la variabilidad expresiva de las personas en las distintas circunstancias.

Una forma de minimizar este tipo de errores en relación con la variación expresiva

del sujeto, se establece en los trabajos realizados en España por BECERRA (BECERRA, 1988; BECERRA, SÁNCHEZ Y CARRERA, 1989) en los que comprueban la conveniencia de utilizar patrones generales expresivos del emisor y no indicadores aislados de la respuesta verbal como sugerían los planteamientos teóricos clásicos.

Por otra parte, también se ha comprobado el sesgo introducido por los jueces que han de valorar la veracidad de un mensaje. Este sesgo está basado en sus expectativas respecto a la prototipicidad de los mensajes. Así, si se considera que la respuesta más probable en una determinada situación es la de mentir, los receptores del mensaje interpretarán que se está mintiendo independientemente de su verdad o falsedad (SÁNCHEZ, BECERRA, CABALLERO, y AMATE, 1995).

Otro tipo de error es el denominado error de Otelo. Se produce como consecuencia de confundir el temor de la persona a no ser creída con el temor a ser descubierta. Su nombre le viene de la conocida tragedia de Shakespeare, en la que la mujer de Otelo, acusada por éste de infidelidad, viendo que no podrá demostrar su inocencia rompe a llorar. Otelo interpreta erróneamente este signo como confirmación de la culpa de su mujer y la estrangula.

Como se ve, la probabilidad de error de la persona encargada de evaluar si una persona miente o no es alto sean cuales sean las precauciones que se tomen. Por ello, últimamente se ha propuesto que sólo se presente al jurado la transcripción de la declaración, como medio más factible de detección de la mentira. Aquí entrarían los trabajos relacionados con el estudio de las diferencias entre las declaraciones reales y las imaginadas o falsas.

En este sentido se han realizado estudios conducentes a discriminar entre uno y otro tipo de declaración. Las investigaciones observan que, entre otras, se aprecia una mayor profusión de información referida al contexto tanto espacial como temporal en que se producen los hechos, así como una mayor descripción sensorial de los mismos (colores, olores, ruidos, etc.) en las declaraciones reales que en las ficticias o imaginadas. Por contra, las declaraciones imaginadas contienen más información idiosincrática (p. ej: "yo estaba asustado", "pienso que no debió ocurrir", etc.) y suelen ser más extensas en cantidad de palabras que las reales.

Sin embargo, estas últimas conclusiones son matizadas por diversos estudios. Así, por un lado, autores como O'SULLIVAN et al. (1985) muestran que las declaraciones escritas mejoran la detección de los mensajes falsos, pero no presentan ventajas en cuanto a la identificación de los verdaderos. Y, por otro, se establece la influencia del tiempo transcurrido entre el hecho y la presentación de la declaración (ALONSO-QUECUTY, 1990, 1991). A tenor de los resultados encontrados por esta investigadora, cuando los sujetos son conminados a presentar inmediatamente la declaración, las declaraciones imaginadas son efectivamente más idiosincráticas pero más cortas. Mientras que, por el contrario, cuando disponen de más tiempo para elaborarlas, las declaraciones ficticias resultan ser más extensas y con mayor número de detalles contextuales y sensoriales. Las conclusiones a la luz de estos datos son claras, las declaraciones deben tomarse con la mayor prontitud posible, al objeto de evitar los elementos que puedan inducir a error a los encargados de analizarlas.

Hasta ahora no se ha tratado la cuestión de la coherencia o contradicción en la declaración en relación a la aceptación de la misma como real o ficticia. Evidentemente, este es un criterio que se considera fundamental para emitir un juicio acerca de la

veracidad o falsedad de un mensaje y así lo estima, por ejemplo, la línea de trabajo en torno al denominado Análisis de la Realidad de la Declaración (Statement Reality Analysis) en los casos de menores víctimas de abusos deshonestos desarrollada principalmente por UNDEUSTCH (1982). Entre las fases del ARD se incluye el acopio de declaraciones de la víctima y la realización de una entrevista del psicólogo con el niño o niña. En el Análisis se tienen en cuenta tres criterios que aumentan la credibilidad de la declaración. Entre estos criterios destaca la consistencia o ausencia de contradicciones en aspectos fundamentales de la descripción de los hechos, tanto en la propia entrevista como en las distintas declaraciones. Al parecer esta técnica resulta ventajosa en muchos aspectos.

2.5.2 Trastornos o características de personalidad y contradicción

En este apartado incluiremos algunos trabajos que se trazan como objetivo el estudio de las relaciones existentes entre algún rasgo o trastorno de personalidad más o menos severo y la tendencia tener un pensamiento inconsistente o contradictorio.

La relación existente entre las distintas escalas de validez de los test y variables o rasgos de personalidad se mencionan en algunos de ellos. Así, por ejemplo, las versiones españolas del Manual del MMPI, destacan la interpretación en este sentido de las escalas L y K, señalando que una puntuación alta en ambas puede estar indicando una actitud recelosa y defensiva. Del mismo modo, una alta puntuación en la escala F indicaría una actitud autocrítica (HATHAWAY y McKINLEY, 1979).

En un trabajo relativamente reciente DE BONIS, EPELBAUM y FÉLINE (1992) comprueban la diferente percepción de contradicciones entre pacientes esquizofrénicos y sujetos normales. A través de un cuestionario elaborado al efecto, los autores constatan la existencia de diferencias significativas en el reconocimiento de enunciados contradictorios entre ambos tipos de sujetos. Sin embargo no encontraron diferencias entre los distintos subtipos de esquizofrenia catalogados en el DSM-III. La mayor tolerancia de los pacientes esquizofrénicos a los enunciados contradictorios es interpretada por los autores en términos de violación al "principio de no contradicción" y como un déficit en habilidades de razonamiento lógico.

En contra de lo que estudios anteriores como los de IRIGARAY (1967) o CONSOLI (1981), estos investigadores sugieren que el procesamiento de sentencias contradictorias no es sólo una cuestión de gramática, sino que está relacionado con destrezas cognitivas que requieren, entre otras funciones, filtrar la información, categorización del conocimiento semántico, exclusión de significados irrelevantes y formación de clases disjuntas de elementos.

La utilización de proverbios o refranes, es una de las características más novedosas e interesantes de este trabajo. Según los autores, estos estímulos verbales están más cercanos a la realidad que los que se habían utilizado tradicionalmente (figuras geométricas, test matemáticos, etc.) y, por tanto, pueden adecuarse mejor al propósito de estudiar la lógica natural.

Esta misma idea la hemos querido trasladar nosotros a nuestro trabajo y, como veremos más adelante, en la parte empírica, hemos adaptado el mismo cuestionario

empleado por DE BONIS et al. (op. cit.) a nuestro contexto con el fin de averiguar si existen diferencias en cuanto a la percepción de contradicciones entre los sujetos que presentan mayor y menor número de contradicciones en los otros cuestionarios de nuestro estudio.

Por otra parte, hay trabajos que afirman que es precisamente la naturaleza contradictoria la que caracteriza a la actividad mental esquizofrénica. El trabajo de IVANOV, BONCHEVA y POPOV (1993) va en esta línea. En este artículo analizan los resultados obtenidos en tres estudios en los que intervinieron 481 pacientes esquizofrénicos, y otros 480 pacientes neuróticos y depresivos. Aplicaron un total de veinticinco pruebas psicológicas. Concluyen que la contradicción como característica básica de la esquizofrenia se manifiesta en la dicotomía que estos pacientes presentan en aspectos tales como concreción - abstracción, significación filosófica - incapacidad operativa, percepciones e interpretaciones contradictorias (concomitantes o alternativas) de objetos y entre situaciones y entre categorías. Para los autores, esta tendencia a simultanear los extremos opuestos de un continuo de posibles reacciones es lo que denominan polarización asociada.

Depresión y Contradicción

CHAMBERS, TRINH y PASLEY (1986) usando el Inventario de Depresión de Beck con 90 estudiantes, encontraron que los sujetos con depresión moderada presentaban mayores niveles de inconsistencia en sus respuestas que los sujetos no depresivos o con depresión profunda. Estos resultados confirman lo expuesto por NEIMEYER (1985; citado en CHAMBERS et al. 1986), en el sentido de que los sujetos con una depresión moderada presentan una mayor desorganización en sus sistemas de constructos personales que los depresivos profundos y los no depresivos.

Neuroticismo y contradicción

En un complejo estudio llevado a cabo por BORKENAU y OSTENDORF (1989) en el que trataban de comprobar, entre otros aspectos, qué variables de personalidad covariaban con la tendencia a dar respuestas socialmente deseables. Este tipo de sesgo de respuesta suponía además, que los sujetos debían dar respuestas inconsistentes dado que cada sujeto debía calificarse a sí mismo en 20 conjuntos de 4 características de personalidad que eran incompatibles dos a dos. Tanto los aspectos de contenido como los de evaluación de los términos empleados eran inconfundibles (p. ej. firme, severo, indulgente, y débil). Cada sujeto era evaluado también por tres compañeros que usaban los mismos conjuntos de cuatro características.

Por otra parte, los sujetos debían completar varios cuestionarios de personalidad junto a varias escalas de deseabilidad social¹².

¹² De hecho, los sujetos debían cumplimentar una versión corta de 14 escalas del Personality Research Form PRF versión reducida (JACKSON, 1967); el Inventario de Personalidad NEO de COSTA y McCRAE (1985); la Forma A del Inventario de Personalidad de Eysenck (EYSENCK y EYSENCK, 1964); y

Los resultados que destacan estos autores se pueden resumir en los siguientes:

- a) Los patrones de respuestas inconsistentes ocurren con una frecuencia doblemente mayor que los consistentes y la mayoría de las respuestas inconsistentes son originadas por respuestas socialmente deseables. Los investigadores advierten que estos resultados no pueden ser explicados por el mayor extremismo de las respuestas indeseables, dado que precisamente ese hecho fue controlado en la investigación, haciendo que hubiera el mismo número de ítems con respuestas deseables extremas que indeseables extremas.

- b) Los patrones de respuesta de los 20 sets de 4 términos de rasgo tienen una estructura múltiple; correlacionan positivamente en su totalidad, pero más altamente si se refieren a contenidos similares.

- c) La tendencia general a responder de forma socialmente deseable covaría directamente con ser concienzudo y covaría inversamente con neuroticismo. Este hecho se comprobó tanto a través de los autoinformes como de los informes que proporcionaban sus compañeros. Obsérvese que la coincidencia entre los autoinformes y los "heteroinformes" despeja toda duda acerca de si los sujetos se califican a sí mismos como más concienzudos y menos neuróticos debido precisamente a su tendencia a contestar de forma socialmente deseable, puesto que también las personas

el Freiburger Persönlichkeits Inventar (FAHRENBERG, HAMPEL y SELG, 1984), un inventario de personalidad usado ampliamente en Alemania. Junto a ello, los sujetos cumplimentaban versiones alemanas de la Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne (CROWNE Y MARLOWE, 1960) y la Escala de Deseabilidad Social de Edwards (EDWARDS, 1957). Además, se administraron 20 de las escalas de NORMAN (1963) para los cinco factores más importantes de personalidad.

que los conocen los consideran así.

Adicción y contradicción

Varios son los estudios que han comprobado la inconsistencia de respuesta en sujetos adictos a distintas sustancias tales como el alcohol o drogas, especialmente cuando las respuestas se refieren al consumo de dichas sustancias. HILTON (1986), en una encuesta de carácter nacional llevada a cabo en EE.UU. por CLARK (1981, 1982; citado por HILTON, 1986), comprueba que una gran cantidad de los 1.772 sujetos participantes dicen consumir más bebidas alcohólicas en situaciones o contextos tales como bares y fiestas, que el total de alcohol que reconocen consumir. Para él, la razón estriba en que la mención de contextos específicos (bares, fiestas, etc.) en los cuestionarios produce distorsión en la respuesta. Obsérvese la similitud de la conclusión con la expuesta por BEM (1967) comentada anteriormente.

CRAWFORD (1987) observa que, según las cifras oficiales, tres áreas de Gran Bretaña, que muestran similares patrones y niveles de consumo de alcohol, sin embargo obtienen tasas de problemas de alcoholismo diferentes. Para este autor, esta aparente contradicción entre las respuestas acerca del consumo de alcohol, pueden estar originadas por varias fuentes de sesgo tales como el simple olvido de los encuestados, el sesgo introducido por los entrevistadores, pero no por intentos premeditados de los encuestados de alterar la respuesta.

También se ha investigado la capacidad de sujetos con dependencia del alcohol para alterar las respuestas al MMPI. OTTO, LANG, MEGARGEE, y ROSENBLATT (1988), no encontraron diferencias entre pacientes alcohólicos y otros pacientes de

medicina general en su capacidad para alterar las respuestas sin ser detectados por las escalas de control: Falseamiento Positivo (Mp) y Deseabilidad Social (Ds). Sólo 3 de los 40 pacientes alcohólicos que alteró sus respuestas no fue detectado por las escalas de control ni como simulador ni como alcohólico.

Introversión y contradicción

KLINE y LAPHAM (1991) presentan un estudio en el que tratan de hallar la validez de la escala de "Invalidación" (escala V) de un pequeño cuestionario de personalidad orientado a la Selección de Personal, el PPQ (Professional Personality Questionnaire). Sin embargo, su trabajo no se limita a establecer dicha validez, sino que también tratan de comprobar cómo afecta la puntuación en dicha subescala de Validez al resto de subescalas del cuestionario. En este sentido, se asemeja mucho a nuestro propio trabajo, más aún porque la escala V del PPQ está conformada por 16 pares de ítem que se plantean de forma contraria, por lo que la coincidencia en la respuesta a ambos (v.g. contestar sí a los dos ítems) supone una clara contradicción. Los resultados que obtiene parecen ir en la línea de que afecta especialmente a las escalas de precisión, convencionalismo e inseguridad. No encontraron diferencias, sin embargo, en la escala de introversión. Los autores concluyen que lo que realmente mide la escala V es el descuido y velocidad con que se contesta al cuestionario.

Ansiedad y deseabilidad social

Aunque en el apartado correspondiente a la psicometría, cuando hablábamos de las posibles fuentes de sesgo destacábamos el papel que en ese sentido juega la deseabilidad social, en este punto queremos relacionarla con características de personalidad o conductuales.

La posible relación entre las respuestas de deseabilidad social en autoinformes y otras medidas de carácter conductual tales como el comportamiento de afirmación, la habilidad conversadora y la ansiedad social fueron estudiadas por FRISCH (1988). Para ello, empleó una muestra de cuarenta y dos mujeres universitarias matriculadas en clases de introducción a la psicología. Todas debían realizar un autoinforme al tiempo que eran grabadas en video mientras interactuaban con un sujeto confederado que mantenía con ellas una conversación estandarizada, que incluía una solicitud de los apuntes de clase de psicología.

Las conductas observadas a través de la grabación en video fueron clasificadas por jueces según el nivel de afirmación, habilidad para conversar y ansiedad social. Los resultados indicaron que mientras los autoinformes de ansiedad social correlacionaron con las puntuaciones de deseabilidad social, las medidas conductuales de ansiedad no correlacionaron. Los autores concluyen, por tanto, que ciertas medidas (tanto de autoinformes como conductuales) de la ansiedad y habilidad social pueden estar excesivamente influidas por las respuestas de deseabilidad social, lo que puede, a su vez, amenazar las medidas de la validez de constructo de la prueba.

3.- ADAPTACIÓN

La inclusión de un capítulo dedicado a la adaptación según creemos está plenamente justificada porque es precisamente con esta variable con la que queremos relacionar la aparición de contradicciones en la autoevaluación de los alumnos. Además dentro de este campo se han venido desarrollando una serie de programas instruccionales para mejorar el ajuste de los escolares o de poblaciones especiales tales como diabéticos, asmáticos, etc., constituyendo una de las principales líneas de investigación de la Sección de Psicología Educativa del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa y Psicobiología de la Universidad de La Laguna (v.g. PIECAP de HERNÁNDEZ y ACIEGO de MENDOZA, 1990; PIELE de HERNÁNDEZ y GARCÍA; 1992).

3.1 Introducción

Todos los seres vivos, desde los orígenes de la vida en la tierra, han ido sufriendo una serie de cambios morfológicos, fisiológicos y de comportamiento, con el fin de adecuarse al entorno, de adaptarse a sus demandas y poder sobrevivir, tanto a nivel de individuo como de especie. Fruto de esta adaptación es la gran diversidad de especies que actualmente pueblan nuestro planeta, participando en un proceso que, lejos de alcanzar su final, continúa. Y esto, a pesar de las torpes, cuando no insensatas, intervenciones del hombre.

Este mismo principio de adaptación al medio plasmado por DARWIN en su tratado sobre "El Origen de las Especies", ha sido tomado por las ciencias del comportamiento. Sin embargo, a este tipo de adaptación biológica, en la especie humana hay que añadir,

al menos, otros dos tipos de adaptación: la psicológica y la social.

El ser humano necesita encontrarse bien consigo mismo, armonizar sus pensamientos, sentimientos, deseos, etc. Pero también, al vivir en sociedad, hemos de relacionarnos con los demás y necesitamos que esa relación nos resulte lo más agradable posible. Además, dentro de la sociedad establecemos distintos niveles de relación en función del significado que los demás tengan para nosotros: padres, hermanos, amigos, compañeros, etc.

En definitiva, vemos que, en el caso del ser humano, al tratarse de un organismo que se desenvuelve en una realidad social más compleja, éste debe lograr adaptarse en cada una de las áreas o ámbitos diferentes que conforman la sociedad. Estos diferentes ámbitos (familiar, escolar, social, laboral, etc.), están relacionados entre sí, ya que como demostraran entre otros HERNÁNDEZ (1983) o CAPOTE (1992), la inadaptación en alguna de estas áreas suele llevar aparejado ciertos niveles de inadaptación en las restantes.

Por otra parte, las distintas culturas suelen establecer modelos de sociedad sensiblemente diferentes, con lo que las áreas de adaptación en las que puede estar implicado cada individuo pueden variar. Sin embargo la necesidad de éste de conseguir el equilibrio en cada una de ellas, y más aún la búsqueda de ese equilibrio o adaptación personal, son comunes a todo ser humano.

La adaptación personal podríamos decir que es algo así como la coherencia o ajuste de las características personales de nuestro propio yo a nivel de pensamientos (cognitivo), emociones (afectivo) y conductas (conativo). Todo ello supone el equilibrio

consigo mismo, una valoración justa y realista, aceptación y comprensión, además de reconocer la posibilidad de reajuste, cambio, mejora o transformación de sí mismo y de sus características de personalidad.

La carencia de este equilibrio suele derivar en la manifestación de insatisfacción con uno mismo expresándose en forma de miedos, culpabilidad, tensión psíquica, inhibición, angustia, tristeza, molestias físicas, etc.

Como decíamos más arriba, la dependencia entre las distintas esferas de adaptación es indiscutible. De este modo, la adaptación personal, puede influir en nuestra relación con los otros. La interacción con los demás así como la aceptación y comprensión de las normas que rigen estas relaciones nos será mucho más fácil si nos encontramos plenamente adaptados con nosotros mismos. Por contra, la inadaptación en lo personal suele provocar que las relaciones con los demás sean limitadas o bien estén dominadas por situaciones conflictivas e incluso agresivas.

Otro de los ámbitos en los que el niño o niña se encuentra inmerso, la escuela, también se ve afectado por la adaptación personal. Una buena adaptación en este área estaría indicando que el alumno está motivado hacia el aprendizaje, buena relación con los profesores y compañeros, etc. Lo contrario, reflejaría falta de interés por aprender y, en definitiva, insatisfacción con todo lo que la escuela representa.

Otro tanto ocurre en lo referente a la esfera familiar, el entorno, salvo casos excepcionales, más cercano al niño o niña y que, en muchas ocasiones, suele estar a la base de problemas de inadaptación.

Para HERNÁNDEZ (1983) las áreas mencionadas constituyen los principales "escenarios" de la vida del alumno y, por tanto, son las que nos proporcionarán una idea más adecuada acerca de su adaptación. Las dos primeras: personal y social representan una demarcación amplia de la conducta del niño, mientras que al añadir el área escolar y familiar se obtiene un encuadre más completo y operativo.

3.2 Adaptación y Personalidad

Son múltiples las definiciones que sobre personalidad se encuentran en la literatura científica, sin que exista, como señalara PELECHANO (1986), una que sea aceptada por todos los especialistas.

No obstante, en la mayoría de las definiciones se puede encontrar alguna de estas tres acepciones acerca del término personalidad:

- a) conjunto de características conductuales que diferencian a unos individuos de otros (criterio diferencial);
- b) conjunto de características afectivas y conductuales de un individuo, es decir, todo aquello que no forme parte de su dimensión cognitiva (criterio oréctico); y,
- c) conjunto de características, relativamente duraderas, de tipo conativo, afectivo, cognitivo, social, e incluso somático, en su consideración evolutiva, que diferencian a un individuo de los demás (criterio sintético).

Si bien es esta última la más aceptada en cuanto a formulaciones teóricas (HERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, 1983; PELECHANO, 1986), es la segunda la que tiene una mayor consideración en la práctica psicológica, por cuanto suele contraponerse la concepción de la personalidad, como dimensión afectiva y conativa, a la de inteligencia o cualquier otro aspecto de la dimensión cognitiva.

Una vez vista, aún cuando sólo sea someramente, esta interpretación de la idea de personalidad, creemos estar en disposición de presentar la definición que HERNÁNDEZ y JIMÉNEZ (op. cit.) dan sobre adaptación. Para estos autores, la adaptación constituye

"un criterio operativo y funcional de la personalidad, en el sentido de que recoge la idea de ver hasta qué punto los individuos logran estar satisfechos consigo mismos y si sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las distintas circunstancias en que tienen que vivir." (HERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, 1983, pág 27).

Siguiendo a estos mismos autores, la relación entre personalidad y adaptación es muy estrecha, dado que, por una parte, la adaptación constituye una característica de la personalidad y, por otra, la personalidad es la determinante de la adaptación. O lo que es lo mismo, a partir de los rasgos de personalidad se puede predecir el grado de adaptación de un individuo y a la inversa, definir la personalidad a partir de la adaptación.

La utilización de uno u otro acercamiento a la realidad del alumno no parece tener tanta transcendencia desde un punto de visto práctico. Por nuestra parte, en el contexto educativo compartimos la preferencia de HERNÁNDEZ (1983, 1991) por utilizar el concepto de adaptación, aunque dentro de ella se determinen rasgos de personalidad tal

como ocurre en el TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil) de ese mismo autor (HERNÁNDEZ, 1990).

Hablaremos de adaptación, cuando la conducta emitida por el individuo (derivada de su personalidad) se adecua, de forma general, a sus propósitos o a las expectativas de los demás. Por contra, la inadaptación estaría marcada por la desviación de su comportamiento en relación con las expectativas propias o con las expectativas dominantes en su ambiente.

3.3 Adaptación y Cultura

Además de la lógica variabilidad de las expectativas de cada persona y de las demandas situacionales, las distintas culturas y épocas pueden diferir también en cuanto al comportamiento que esperan de los individuos. Es decir, las expectativas de los demás no permanecen estables, sino que muy al contrario, son relativas. Ejemplos de ello muy conocidos son los derivados de los diferentes cánones de belleza femenina predominantes a lo largo de la historia o en las diferentes culturas y modas; e incluso algunos de más dramáticas consecuencias, como los métodos de enseñanza basados en la represión, hoy en día considerados antipedagógicos; los sistemas políticos autoritarios, etc.

La investigación realizada por WICMAN en 1928 viene a corroborar esta relatividad de las expectativas personales. Mientras que para los psicólogos de esa década los problemas de conducta más graves de los escolares tenían que ver con la inadaptación personal, para los maestros los problemas más graves estaban

relacionados con la inadaptación social.

STOUFFER (1952), por su parte, no encontró diferencias notables entre las apreciaciones de psicólogos y maestros. Sin embargo, tan sólo 7 años después, el propio STOUFFER (1959) repitió la investigación y comprobó que los profesores mantenían una valoración similar a la que 30 años antes (en la investigación de WICMAN; 1928) mantenían los psicólogos (énfasis en la inadaptación personal), pasando a ser los padres los que daban mayor importancia a los problemas de inadaptación social que a los de inadaptación personal.

Aunque hablábamos antes de la interdependencia entre personalidad y adaptación, no todos los autores opinan lo mismo. Algunos como SZASZ, (1961); HALLECK (1971) y SHARMA (1970), no están de acuerdo con la utilización del término adaptación por considerar que presenta connotaciones sociales y políticas. Según denuncian, este término puede ser usado para denotar a los que desean algún tipo de cambio social, están oprimidos o son rechazados por la sociedad.

Sin embargo, SMITH (1961) mantiene que lo importante es proporcionar explicaciones de los mecanismos que rigen la inadaptación. Los intentos por buscar explicaciones desde muy diferentes ópticas y atendiendo a factores en ocasiones contrapuestos (innatos, intrapsíquicos, ambientales, existencialistas, cognitivo acercamiento constructivista) han logrado demostrar sus postulados. Para GARCÍA (1989) esto no es más que una muestra de la extraordinaria complejidad del ser humano y de la imposibilidad de tratar de explicarlo desde una única perspectiva, lo que casa perfectamente con lo establecido por CLAXTON (1987), POZO (1996) y HERNÁNDEZ DÍAZ (1996) entre otros.

La explicación actual de los procesos de adaptación la definen como una construcción cognitiva. La persona actuaría, según esta perspectiva, como un científico, planteándose hipótesis sobre la realidad y obteniendo, en base a éstas, la solución más adecuada. Tanto el tipo de hipótesis planteadas como la solución aportada determinarán nuestra adaptación. De ahí que la responsabilidad sobre la inadaptación recaiga tanto en factores innatos, como personales (existenciales), ambientales y evolutivos que determinan el modo de vida que hace a las personas optar por estrategias de pensamiento y acción inadecuadas.

3.4 Adaptación personal y adaptación social

La explicación teórica de la adaptación personal se sustenta, según HERNÁNDEZ (1991), en dos tipos de procesos fundamentales: *procesos constructivos* (maduración y aprendizaje) y *procesos funcionales* (cognitivos, afectivos y conativos).

Desde el *punto de vista cognitivo*, la inadaptación personal estaría originada por la forma en que se interpreta y valora la realidad. En palabras de HERNÁNDEZ (1991) una persona es inadaptada consigo misma a causa de los "moldes" o esquemas valorativos peculiares en la percepción e interpretación de la realidad.

En la actualidad, Hernández desarrolla una línea de investigación encaminada a la búsqueda de un modelo de la inadaptación basado en "Moldes cognitivos y Campos valorativos". La base que sustenta este modelo radica en la idea de que existen diferentes moldes cognitivo-afectivos que las personas van construyendo a lo largo de su

juventud. Estos moldes son modos valorativo-emocionales de procesar la información y son contruidos por el propio sujeto como consecuencia de sus predisposiciones y experiencias.

De ahí que la inadaptación sea consecuencia de la construcción de moldes cognitivo-afectivos inadecuados, que provocan la preferencia exagerada por un campo o bien el rechazo u hostilidad extrema hacia otro. La relación o combinación de los distintos campos valorativos con los moldes cognitivo-afectivos, puede dar explicación a los principales tipos de inadaptación establecidos en la literatura científica (GARCÍA, 1989).

Desde este planteamiento cognitivista, las personas pasan a desempeñar un papel activo, a interpretar el medio que les rodea, no quedándose, como hasta ahora parecía considerárseles, como meros receptores de las modificaciones ambientales.

Esta perspectiva destaca, por tanto el papel de la reflexión o pensamiento que está en la base de cualquier actuación y las emociones y sentimientos que acompañan o desencadenan dicho pensamiento (HERNÁNDEZ y SANTANA, 1988). Se enfatiza la interdependencia de la experiencia humana: pensamiento, sentimiento, acción. Cada aspecto afecta a los otros. Y es, desde este punto de vista, donde según (GARCÍA, 1989), se justifica realmente el concepto de *educación confluyente*.

Paralelamente, al tiempo que los psicólogos educativos, desde una perspectiva cognitiva, descubren la importancia del pensamiento y de los componentes afectivos sobre el aprendizaje (BRUNER, 1966), se incrementan las posibilidades de sentar las bases científicas de la educación afectiva.

Para nosotros, este proceso es de una trascendental importancia porque esta base teórica ha permitido el desarrollo de programas instruccionales destinados a la mejora de la adaptación que, como decíamos más arriba, constituye una de las principales líneas de investigación de la Sección Departamental de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna.

Estos programas son considerados de tipo instruccional, tanto porque abordan los aspectos cognitivos, como porque proporcionan guías de actuación de carácter instruccional en los tratamientos. Es decir se valen de las pautas establecidas por la Psicología Instruccional respecto a la enseñanza de los contenidos en contextos educativos, para aplicarlas al tratamiento de la mejora del ajuste y adaptación de los alumnos. Las posibilidades que, en el terreno de la psicología aplicada, se abren cara al futuro son enormes (GARCÍA, 1989).

Desde la *perspectiva afectiva*, la inadaptación personal se manifiesta a través del desagrado afectivo. La inadaptación en este sentido estaría marcada por el predominio de los sentimientos de insatisfacción, culpabilidad, tristeza, miedo, etc. o bien porque éstos se presentan de forma desproporcionada frente a un estímulo elicitor, sin que la persona sea capaz de controlarlos. Como consecuencia de ello, la persona se vuelve extraordinariamente sensible y desarrolla respuestas emotivas inadecuadas hacia las diversas situaciones elicitoras.

Esta conducta emotiva también puede ser explicada, en términos de HERNÁNDEZ (1991), por los moldes inadecuados de pensamiento y valoración de la información. Algunos de estos moldes cognitivos inadecuados son los denominados "cierres incompletos", respuestas del tipo "sí, pero..." o "no, aunque..." y otras similares, que

denotan ambivalencias afectivas. Otro tipo de molde inadecuado sería la denominada "represión afectiva" (postulado básico de la teoría psicoanalítica), según la cual, existe la tendencia a que los conflictos o contenidos informativos desagradables sean apartados de la consciencia de forma selectiva lo que deriva en tensiones y mecanismos de ajuste sustitutivos. La tendencias a "desvitalizar la información", disociando lo cognitivo de lo afectivo es otro tipo de molde de características similares al anterior. La suspicacia, el pesimismo y la negatividad, todas ellas tendencias a atribuir valor negativo a la realidad, suelen generar falta de tolerancia a la frustración, angustia, agresividad o mecanismos de defensa inadecuados y, por tanto, pueden estar a la base de algunos trastornos de la personalidad (HERNÁNDEZ, 1983, 1991, en prensa). Este punto será desarrollado más profundamente al final del capítulo.

Desde la *perspectiva conativa*, la inadaptación se presenta en forma de inhibiciones de conducta o comportamientos desajustados con la realidad. Tanto el enfoque psicoanalítico como el conductual tienen explicación para este tipo de comportamiento. El psicoanalítico, a través de los mecanismos de ajuste. El enfoque conductual, por su parte, "reduce la personalidad a un conjunto de probabilidades de respuesta determinadas ambientalmente" (HERNÁNDEZ, 1991 pág. 370).

Así, para los conductistas, la conducta se limita a ser función del estímulo recibido (PINILLOS, 1976). Los problemas de desajuste conductual, por tanto, estarían determinados por contingencias ambientales o refuerzos favorecedores de la conducta inadaptada. No obstante, otros autores, desde esta misma teoría, añaden otra posible explicación a ese tipo de conductas en una línea más cognitiva. Argumentan que la conducta puede haber sido aprendida a través de la observación del comportamiento de otros que actuarían como modelos de la conducta inadaptada (BANDURA y WALTERS,

1963).

Los procedimientos de intervención conductual, como se deduce claramente, intentarán operar sobre el ambiente y sobre las condiciones que favorecen el aprendizaje, o lo que es lo mismo, sobre los antecedentes y consecuentes de la conducta, proporcionando modelos adecuados de conducta.

3.5 Adaptación escolar

Para dar una idea de la incidencia de los problemas de inadaptación entre la población escolar, partimos de los trabajos de LEWIS (1951). Este autor señala que, a juicio de sus maestros, el 4% de los niños de una escuela presentaban problemas de ajuste personal y social. Posteriormente, CLANCY y SMITTER (1953) sitúan este porcentaje en el 11%, si bien el criterio elegido es el de aquellos alumnos que el profesor deberá tener en cuenta. Por su parte, MENSCH y cols, (1959), a través de una escala elaborada por ULLMAN señaló al 20% con ciertas dificultades y el 8% con necesidad de asistencia clínica. Más tarde, DAVIE y cols., (1972) en un estudio longitudinal realizado sobre 1600 niños y utilizando una escala dirigida a los maestros, concluye, que el 22% de los alumnos era considerado levemente inadaptado y el 14% serios problemas de inadaptación.

Como se puede observar, la disparidad en los criterios hace que las cifras aportadas por los diferentes estudios no sean coincidentes. De hecho, la diferencia de criterios es tal que, en un estudio longitudinal realizado por MURPHY (1956) en un grupo de niños "normales" desde que asistían a la escuela maternal, llega a concluir que

absolutamente todos ellos, en mayor o menor grado, habían tenido conflictos o problemas de desarrollo, y por tanto necesitaban o habían necesitado algún tipo de ayuda especial.

No obstante, y de acuerdo con las diferentes investigaciones señaladas y otras realizadas desde la Sección Departamental de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna, en varias poblaciones de escolares, podemos establecer que, como promedio hay aproximadamente un 25% de casos con cierto desajuste y un 10% con desajustes más severos.

Dada la diversidad de criterios antes aludida, así como la propia complejidad de la conducta humana, de las situaciones, etc., se hace muy difícil delimitar la frontera entre la conducta inadaptada y la adaptada. Por ello, coincidimos con HERNÁNDEZ (1991), cuando muestra su preferencia por hablar de un continuo "adaptación-inadaptación", en lugar de considerar la dicotomía entre adaptados e inadaptados.

Por otra parte y sin abandonar el marco escolar, debemos señalar, la estrecha relación existente entre fracaso escolar e inadaptación. Así como parece existir acuerdo en considerar la inadaptación como causante de fracaso escolar, también el fracaso escolar se puede convertir, a menudo, en causa de inadaptación.

Las apoyaturas a esta hipótesis provienen de las investigaciones de DAVIE y cols. (1972), antes mencionada, donde se establece que del total de niños con retraso lector, el 72% mostraba algún tipo de inadaptación, siendo más de la mitad de éstos (37% del total) de carácter severa.

Precisamente esta estrecha relación entre inadaptación y rendimiento escolar, es

presentada por HERNÁNDEZ y colaboradores (HERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, 1983; HERNÁNDEZ, ACIEGO DE MENDOZA y GARCÍA, 1988; HERNÁNDEZ, ACIEGO DE MENDOZA y GARCÍA, 1991), como una de las causas favorecedoras de la mayor preocupación o sensibilidad por la educación afectiva que se viene constatando en los últimos años.

3.6 La teoría de los moldes cognitivo-afectivos de HERNÁNDEZ

En este punto intentaremos exponer los antecedentes, orígenes e implicaciones de la teoría de HERNÁNDEZ (1991, 1996 y en prensa) sobre los moldes cognitivos o moldes cognitivo-afectivos, que ha dado lugar a un gran número de investigaciones desde la Sección Departamental de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna, entre las que se cuenta, además de las citadas a lo largo del presente capítulo, este trabajo.

Partiremos de la definición original dada por HERNÁNDEZ, los moldes cognitivos son los "*medios habituales con los que una persona se enfrenta cognoscitiva y afectivamente a la realidad y con los que interpreta y valora su interacción con ella ...*" más adelante, continúa "*...son, por lo tanto, modos valorativo-emocionales de procesar la información*" (HERNÁNDEZ, 1991, pág. 405).

Aunque tiene cierta similitud con los esquemas semánticos del procesamiento de la información, con los que comparte el carácter cognoscitivo, no son lo mismo, ya que su propósito no es organizar o comprender la información, sino para establecer relaciones en ella y para conferirle una particular "coloración", dando lugar a actitudes y conductas determinadas. Tampoco son hábitos conductuales, ya que como hemos visto, tienen un

marcado carácter cognitivo y afectivo.

3.6.1 Referencias teóricas próximas

Como el mismo autor señala, los referentes más próximos a esta teoría se encuentran en el *pensamiento causal* de la Teoría de la Atribución, los *errores lógicos* (inferencia arbitraria, abstracción selectiva, sobregeneralización y personalización) del Modelo Cognitivo de la Depresión de Beck y la *autorregulación del afrontamiento* en la Teoría Cognitivo-emocional de Lazarus. En los siguientes apartados recordaremos las características más sobresalientes de estos modelos, con el fin de compararlos posteriormente con la teoría de los moldes cognitivos.

La teoría de la Atribución

Heider en su ya clásica *Psicología de las relaciones interpersonales* (HEIDER, 1958) establece las bases fundamentales de la atribución diferencial de causalidad. Esto es, el proceso mediante el cual se reconoce la intencionalidad de una determinada acción en una persona o en factores independientes a la misma.

En este proceso, se distingue:

1. *Propiedades disposicionales*, que hacen que se trate de explicar y dar sentido a la realidad. Son las invariantes que hacen posible la existencia de un mundo relativamente estable, predecible y controlable.

2. *Fuerzas personales y ambientales.* Las acciones se deben al poder del que actúa y a las condiciones de la tarea. Las fuerzas personales se refieren a los recursos y habilidades del que actúa. Las fuerzas ambientales, al grado de resistencia o dificultades que presenta la tarea.
3. *Causalidad personal e impersonal.* El que existan las dos fuerzas obliga a atribuirles la causa de la conducta, de forma que la responsabilidad personal de las acciones disminuye cuando aumenta la determinación ambiental personal.
4. *Niveles de atribución.* Se obtienen como consecuencia del grado en que se responsabiliza a cada uno de los factores anteriores.

Fue WEINER (1978, 1992), sin embargo, quien hizo una elaboración más ambiciosa y con más implicaciones prácticas: su teoría de la atribución motivacional. Esta teoría es un análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro, tales como capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte o fallo en utilizar la estrategia correcta para solucionar el problema (GOOD y BROPHY, 1996). Los sujetos, según esta teoría, establecen en primer lugar, una evaluación de la tarea, haciendo atribuciones causales (¿es difícil?, ¿mi ejecución dependerá de mi esfuerzo, de la suerte o de mi capacidad?, etc.). En un segundo paso, se estima la probabilidad de éxito o fracaso, desarrollando así una expectativa de éxito o fracaso. Posteriormente, reevaluará la tarea y la propia atribución.

WEINER (1992), afirma que el principio básico de la teoría de la atribución es que las personas intenten comprender por qué ocurren las cosas y busquen las causas. Para él, las principales dimensiones causales son tres:

1. *Locus de causalidad*, que distingue entre causas propias de la persona (inteligencia, esfuerzo, atractivo, etc.) y externas, como la dificultad de una tarea o la suerte.
2. *Constancia*, que hace referencia a la estabilidad temporal (duradera, poco duradera, etc.) y globalidad (específica o general) de las causas.
3. *Responsabilidad*, Se refiere a la controlabilidad (cuanto control tiene la persona sobre su conducta) y a la intencionalidad (p.ej. fracasar por falta de esfuerzo es más intencionado que por falta de capacidad).

Modelo Cognitivo de la Depresión de BECK

Aaron Beck propone un modelo con el que intenta dar una explicación del sustrato psicológico de la depresión en función de tres conceptos centrales: la *Tríada cognitiva*, *los esquemas* y *los errores cognitivos o pensamientos erróneos*.

El primero de ellos, la Tríada cognitiva, se compone de tres patrones cognitivos principales:

1. La autoevaluación o evaluación negativa de sí mismo por parte del sujeto.

En el caso del depresivo suele estar caracterizado por una visión negativa de sí mismo.

2. La evaluación negativa de las experiencias y de la realidad en que vive. Los depresivos tienen tendencia a considerar la realidad en términos de fracaso, con obstáculos insuperables, etc.
3. La visión negativa del futuro se refiere a la tendencia de las personas a hacer hipótesis sobre el porvenir y generarse expectativas sobre el futuro. El sujeto depresivo ve el futuro como negativo, en donde sólo se puede encontrar la frustración, el obstáculo y la dificultad.

Estos patrones darían explicación el resto de los síntomas y signos depresivos: tanto los pensamientos erróneos, como los síntomas emocionales y motivacionales, la creciente dependencia de los demás, así como los síntomas físicos, tendrían su base en la tríada cognitiva.

En cuanto al segundo elemento, los esquemas de pensamiento del depresivo, son también patrones cognitivos *relativamente estables* y consistentes que proporcionan al sujeto la base para transformar la información que le proporciona la realidad en pensamientos, sirviéndole, por tanto, como marco de referencia. Sin embargo, a medida que se agrava la depresión, el paciente va aislándose cada vez más de la realidad llegando un momento en el que, según BECK, RUSH, SHAW y EMERI (1983), el depresivo *"puede llegar a ser tan independiente de la estimulación externa que el individuo no responda a los cambios que se producen en su entorno inmediato"* (BECK et al. 1983, pág. 21)

La estabilidad de los esquemas dan lugar a pensamientos erróneos que se mantienen a pesar, incluso, de la evidencia contraria. Estos errores cognitivos son los siguientes:

1. La inferencia arbitraria. Se trata de un proceso por el cual el sujeto depresivo adelanta una conclusión sin evidencia que la apoye, incluso, cuando esta evidencia es contraria a la conclusión.
2. Generalización excesiva o sobregeneralización. A partir de uno o varios hechos aislados, el sujeto extrae una conclusión o regla general, aplicando sus conclusiones tanto en situaciones semejantes como diferentes
3. Pensamiento absolutista o polarizado. Tendencia a valorar la realidad en función de dos polos extremos y opuestos. Toda la realidad pasa a ser enjuiciada como buena o mala, maravillosa u horrible, sin que existan términos medios. El sujeto depresivo tenderá siempre a situarse en el polo negativo.
4. La personalización. Hace referencia a la tendencia y facilidad con que los sujetos se atribuyen a sí mismos todos los fenómenos externos, aún cuando no haya nada que justifique dicha relación.
5. Maximización y minimización: Consiste en evaluar la realidad de forma desproporcionada, bien incrementando o decrementando su importancia

relativa, hasta tal punto que constituye una auténtica distorsión.

6. La abstracción selectiva. En este tipo de error, el sujeto sólo se fija en un detalle, al que transforma extrayéndolo de su contexto, al tiempo que desconsidera otros que pueden ser más relevantes, llegando a definir la situación en base a ese único detalle.

De estos errores, los cinco primeros están relacionados con el tipo de respuesta dada por el sujeto, mientras que el sexto, está relacionado con el estímulo.

Desde este modelo, se sostiene que las diferencias entre la formas de procesar la información del depresivo y de los sujetos "normales" se pueden establecer con el concepto de pensamiento "primitivo" frente a pensamiento maduro. La idea de pensamiento primitivo surge de sus similitudes con las características otorgadas por PIAGET (1952) al pensamiento infantil.

Este pensamiento "primitivo" es generalizado, absolutista, invariable, de autoevaluación caracterial e irreversible, mientras que el pensamiento maduro se caracteriza por ser multidimensional, relativo, variable, de autoevaluación conductual y reversible.

En cuanto al desencadenante de la depresión, BECK et al. (1983) señalan dos posibles causas, una en la que las experiencias tempranas podrían generar esquemas que permanecerían latentes hasta que algún elemento o situación similar sirviera de desencadenante de la enfermedad, y otra, en la que la depresión pueda ser debida a causas determinadas por una anomalía o enfermedad física.

La Teoría Cognitivo-emocional de Lazarus.

Richard Lazarus presenta un modelo del estrés con el que intenta establecer relaciones entre las cogniciones y los procesos biológicos adaptativos. Aquí, las cogniciones actúan como mediadores de la adaptación biológica. Con este modelo, Lazarus (LAZARUS y FOLKMAN, 1984) consigue establecer los "mecanismos" que traducen las ideas o cogniciones en respuestas fisiológicas. Estos mecanismos están determinados por el *tipo de evaluación* que el sujeto haga del posible estímulo estresante y de los posteriores *procesos con los que se afronte* la situación. Estos dos son precisamente los procesos sobre los que LAZARUS estructura su modelo: los procesos de evaluación cognitiva y los de afrontamiento.

1) LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN COGNITIVA.

La evaluación es interpretada como los procesos que median entre el afrontamiento y la reacción del sujeto, es decir, que el sujeto mediante este tipo de procesos, evalúa el significado e importancia de la situación con vistas a su propio bienestar.

Tres son los tipos de evaluaciones cognitivas que LAZARUS y FOLKMAN (1984) establecen: la evaluación primaria, la secundaria y la reevaluación.

La evaluación primaria que consiste en la evaluación de la situación por parte del individuo como irrelevante, positiva o estresante. Esta última puede tomar tres formas

distintas: de daño/pérdida, de amenaza o de desafío.

La evaluación secundaria, es una valoración relativa a lo que puede y debe hacerse. Incluye la evaluación de la eficacia de las estrategias de afrontamiento, de la posibilidad de aplicar una estrategia determinada y de las consecuencias de su utilización.

La reevaluación hace referencia al cambio que se produce en una evaluación previa, una vez el individuo ha recibido nueva información tanto de sí mismo como del entorno. Esta información constituye los denominados factores. A los primeros se les denomina personales (compromisos y creencias) y a los segundos situacionales (novedad de la situación, predictibilidad, incertidumbre, inminencia, duración y cronología biográfica).

2) PROCESOS DE AFRONTAMIENTO

Los procesos de afrontamiento se definen como "*aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo*" LAZARUS y FOLKMAN (1984, pág. 164).

Como se ve, para LAZARUS y FOLKMAN (1984) el afrontamiento es un proceso y no un rasgo, puesto que es "permanentemente cambiante" y hace referencia a la constante interacción entre lo que el sujeto realmente piensa o hace en un contexto determinado y a los cambios que se producen cuando este contexto cambia.

Las funciones de los procesos de afrontamiento son dos: alterar o manipular el problema con el entorno causante de la alteración (afrontamiento dirigido al problema) y regular la respuesta emocional consecuente (afrontamiento dirigido a la emoción) y ambos se han contrastado empíricamente, demostrándose además su mutua interacción.

AFRONTAMIENTO DIRIGIDO A LA EMOCIÓN

Según el autor del modelo se han establecido diferentes estrategias cognitivas para regular la respuesta emocional generalmente derivadas de las investigaciones y teorías de los procesos defensivos. Algunas de ellas son las de evitación, de minimización, distanciamiento, la atención selectiva, las comparaciones positivas y evaluaciones positivas de acontecimientos negativos.

Existe, otro pequeño grupo de estrategias cuyo objetivo es aumentar el grado de trastorno emocional dirigidas a aquellos sujetos que necesitan "tocar fondo" para autocastigarse y buscar posteriormente la regulación de la respuesta emocional.

Un tercer grupo de estrategias son las de reevaluación en que las personas cambian la evaluación subjetiva de la situación sin que ésta se haya modificado objetivamente.

AFRONTAMIENTO DIRIGIDO AL PROBLEMA

Estas estrategias coinciden en muchos aspectos con las denominadas de "solución de problemas": definición del problema, búsqueda de soluciones alternativas, evaluación de las alternativas y de las consecuencias de su aplicación, etc. Sin embargo, se diferencian en que las estrategias de solución de problemas van dirigidas a un aspecto, por lo general, externo, del entorno del individuo, mientras que los afrontamientos añaden a éstas estrategias dirigidas al interior del individuo.

Se establecen dos grupos principales de estrategias dirigidas al problema: el primero incluye las dirigidas a modificar las presiones ambientales, los obstáculos, los recursos, procedimientos, etc. Las del segundo grupo se refieren a las encargadas de producir cambios motivacionales o cognitivos, tales como cambios en el nivel de aspiraciones, la reducción de la participación del yo, búsqueda de fuentes alternativas de refuerzo, desarrollo de nuevas pautas de conducta o aprendizaje de nuevos procedimientos y recursos.

3.6.2 Antecedentes teóricos y empíricos

Los orígenes de la teoría de los moldes cognitivos los encontramos en las primeras investigaciones y trabajos del propio autor (HERNÁNDEZ, 1973), que constituyen su Tesis Doctoral titulada "El cine como diagnóstico". En ella se proponía elaborar un instrumento diagnóstico de la personalidad que aunara las ventajas de las pruebas proyectivas y de las psicométricas, aportando datos relevantes sobre el pensamiento y emociones prototípicas de los distintos rasgos de personalidad.

La prueba, empleada en esa investigación, denominada "Film-Test" consiste en la proyección de una secuencia de imágenes evocadoras, con un argumento elicitor de ideas y situaciones existenciales. La prueba consta asimismo de un cuestionario abierto de textos incompletos que los sujetos deben completar una vez vista la proyección.

Los resultados sirvieron a HERNÁNDEZ (1973) para determinar los tipos de respuestas características de las personas con perfiles patológicos y "normales". Establece dos grupos de estructuras propias de las personas con perfiles psicopatológicos. Por un lado estarían los *factores básicos de la personalidad* (Disposiciones naturales y experiencia) que dan lugar a distintos sentimientos, reacciones y valoraciones de la realidad y que pueden ser positivos o de aceptación y negativos (infravaloración, supervaloración, instrumentalización y apreciación de la realidad como inadecuada o como amenazante) y que tienen su concreción en áreas determinadas (imagen física y psíquica, realidad general y social). Y, por otro, los *contenidos inconscientes y mecanismos de ajuste* de proyección psicopatógena.

En estos planteamientos se puede apreciar lo que más tarde dará lugar a los conceptos de moldes cognitivos y campos valorativos.

3.6.3 Definición y clasificaciones

Como hemos apuntado anteriormente, gran parte de los procesos implicados en la inadaptación son explicados por HERNÁNDEZ (1983, 1991), en base a los moldes cognitivo-afectivos y los campos preferenciales.

La última definición dada por HERNÁNDEZ (en prensa) de los moldes señala que *"son los modos o estrategias cognitivas-afectivas que los sujetos emplean en su pensamiento para la adaptación. Es decir, son enfoques cognoscitivos peculiares, más o menos habituales que utilizan los sujetos al interpretar y evaluar la realidad"*. (HERNÁNDEZ, en prensa, pág. 13). Matiza que lo importante en ellos no es el esquema representacional, como ocurre con las creencias, sino el *"formato" que se utiliza (modus operandi)*. La idea de molde hace alusión a la idea de "continente", ya que son "rellenados" con distintos contenidos. Ejemplos de moldes serían las atribuciones externalistas o internalistas o la abstracción selectiva de la teoría de Beck antes comentado.

Sin embargo éstos no son los únicos tipos de moldes, de hecho establece cuatro grandes tipos principales refiriéndose sólo a los no adaptativos, como se ve en el cuadro 3.1.

Los campos preferenciales o valorativos se refieren a aquellos aspectos de la realidad que simbolizan y recogen la dirección de las diferentes motivaciones del ser humano. Se consideran seis grandes campos cada uno subdividido en subcampos, y éstos, a su vez, pueden ser divididos en otros más específicos, hasta apresar aspectos muy concretos y determinados de la realidad. Se recogen en el cuadro 3.2.

**Cuadro 3.1. Moldes cognitivos-afectivos.
Tomado de HERNÁNDEZ, 1991.**

MOLDES COGNITIVOS-AFECTIVOS
<p>1. Disociación cognitiva. Predominio excesivo de las demandas ideacionales del yo íntimo produciendo divergencia entre el sujeto y la realidad.</p> <p style="padding-left: 40px;">Clausura. Desconexión perceptiva respecto a la realidad y vivencia del universo autogénico (yo íntimo), siendo el autismo el caso más extremo.</p>

MOLDES COGNITIVOS-AFECTIVOS

Arrastre autogénico. Conexión con la realidad, pero distorsionándola y desfigurándola según las ideaciones autógenas, tal como ocurre con las alucinaciones, delirios o distorsiones más simples.

Selección de campo. Percepción selectiva de la realidad en función de criterios del yo íntimo. Ciertos esquizoidismos, caracterizados por planteamientos ilusos, románticos, mágicos o líricos, etc., de la realidad serían ejemplo de este molde.

2. **Disociación oréctica.** Excesivo predominio de la "naturaleza oréctica" sobre la realidad, como consecuencia de una hipervaloración o tensión de la "naturaleza oréctica" frente al imperio de la norma o del esfuerzo.

Transgresión. Actuación que viola las normas.

Evasión. No enfrentamiento a las actividades que exigen esfuerzo.

Desplazamiento. Realizar la descarga oréctica (agresividad, sexualidad, afectividad, etc.) a otro campo distinto al que le corresponde por ser más asequible.

3. **Distorsiones evaluativas.** Son las tendencias a hacer apreciaciones desmedidas de la realidad.

Interpretación devaluativa. Tendencia a sustraer significado o emoción a la realidad. Funcionalmente puede servir de medio de desensibilización para no implicarse emocionalmente, tal como ocurre en ciertos esquizoides de tipo catatónico que aparecen distantes y fríos, o en todo caso, irónicos y críticos. Igualmente ocurre en las depresiones y también es característico de las reacciones de envidia en que se quiere devaluar el éxito del competidor.

Desestructuración. Hiperanálisis e hipercriticismo que atomiza, destruye y descontextualiza la realidad.

Agrisamiento. Tendencia a anteponer una lente que apague y enturbie los destellos vitales.

Disociación afectiva. Tendencia similar a la anterior pero más radical, que consiste en desconectar, en general, los sentimientos de la realidad, viviendo esta de manera fría y distante.

Hipertrofias de anticipación. Tendencia a anticipar la realidad imaginando exageradamente sus cualidades o sus aspectos negativos.

Anticipación aversiva. Tendencia a imaginar y exagerar, por encima de lo que realmente es posible, los aspectos peligrosos, amenazantes o dañinos provocando reacciones de miedo, de pavor, de timidez, de celotipia, de hipocondría, obsesivo-compulsivas, etc.

Anticipación hipervalorativa. Tendencia a imaginar acontecimientos y resultados por encima de su realidad, provocando, consecuentemente, frustración.

Desajuste del criterio. Tendencia a no hacer coincidir los resultados obtenidos con el criterio mantenido, debido a la construcción de un criterio maximalista que se puede traducir por la "posibilidad sin límite de ser, hacer u obtener algo". De esa manera, no se valora lo que se tiene o se valora negativamente, se está ansioso por lo que todavía no se tiene, y se sufre por no renunciar a lo que se puede tener.

Evaluación no positiva del logro. Tendencia a focalizar lo negativo de lo que se tiene y desconsiderar lo positivo.

Aspiración inconclusa. Tendencia a evaluar como positivo lo que no se posee, porque cuando se posee, de acuerdo con lo anterior, pierden su valor.

MOLDES COGNITIVOS-AFECTIVOS

Ambivalencia. Tendencia a no renunciar a un bien que no es posible, o que es incompatible, produciendo como consecuencia, indecisión o frustración permanente, pues la retención del bien deseado, al ser imposible o incompatible, origina continua insatisfacción.

4. **Defensas reactivas.** Tendencia a falsificar la apreciación o reacción que produce una situación frustrante (contracampo). Se trata de los mecanismos de defensa propuestos por el psicoanálisis.

Desviacionismo atencional. Tendencia a eliminar, o desconsiderar, de la conciencia lo que es causa de dolor (represión).

Desviacionismo argumental. Tendencia a desconsiderar los argumentos o explicaciones auténticos, por ser dolorosos, sustituyéndolos por otros menos dolorosos, aunque inadecuados (racionalización, justificación).

Desviacionismo afectivo. Tendencia a transformar un sentimiento en el opuesto, al ser considerado socialmente más adecuado (formación reactiva).

**Cuadro 3.2. Campos preferenciales.
Tomado de HERNÁNDEZ, 1991.**

CAMPOS VALORATIVOS O PREFERENCIALES

Campo vital.

Cuerpo-vida.

Subsistencia, salud, bienestar físico.

Naturaleza oréctica.

Expresión, descarga o vivencia agresiva, afectiva, sexual, hedónica o posesiva.

Autocampo.

Yo íntimo.

Conciencia y vivencia de los propios pensamientos, recuerdos, fantasías, argumentos, deseos, etc., que constituyen el "universo interno".

Yo social.

Autoimagen, con referencia a los valores relativos al propio cuerpo, a las distintas capacidades, al comportamiento ético, al rol, a las posesiones y a las circunstancias particulares.

Grupo funcional.

Entes.

Objetos y acontecimientos, con valor instrumental o con valor intrínseco.

Actividades.

Acciones, ejecuciones, realizaciones, actuaciones, etc., tanto con valor instrumental como con valor intrínseco.

Proyecto.

CAMPOS VALORATIVOS O PREFERENCIALES
<p>Actividad con mayor implicación y motivación intrínseca que tiene carácter cuasi-lúdico, a la que se le dedica más tiempo y más interés, que afecta al resto de los campos, y a través de la cual se obtiene una mayor autorrealización personal.</p>
<p>Campo social.</p> <p>Personas. Familiares, amigos, seres queridos...</p> <p>Otros. La gente, los demás, la sociedad, los seres humanos de forma general y distante.</p>
<p>Campo estructural.</p> <p>Norma. Leyes, costumbres, órdenes, disciplina, que tienen el carácter de ser estructuras establecidas socialmente y que se manifiesta en exigencias comportamentales.</p> <p>Mundo-sistema. Estructura de la realidad, acontecer diario, regularidad, estructura establecida y dominante, sistemas sociales y políticos, características del mundo y de la vida.</p> <p>Transmundo. Lo que está más allá, lo incierto, lo misterioso, lo mágico, lo divino, lo religioso, el destino..., como creencia o como atribución.</p>
<p>Contracampo.</p> <p>Obstáculo. Impedimento, daño o amenaza de un campo, respecto a los campos valorativos.</p> <p>Muerte. Nada, ausencia, carencia o pérdida, respecto a los campos valorativos.</p> <p>Cruce. Conflicto o incompatibilidad entre campos valorativos.</p>

3.6.4 Implicaciones

En los apartados referidos a la adaptación hemos comentado ya algunas de las posibles implicaciones de esta teoría. Especialmente importantes son las derivaciones en el ámbito educativo, donde se han centrado la mayoría de trabajos e investigaciones

desarrollados desde la Sección Departamental de Psicología Educativa, encaminadas a ofrecer, en el marco de la escuela, programas y métodos para mejorar la adaptación de la población estudiantil.

Sin embargo, para poder llevar a cabo estos programas se hace necesaria la construcción y validación de instrumentos diagnósticos tales como el TAMAI, objeto de estudio central en esta tesis, ya que incluye la principal variable predictora de esta investigación: las contradicciones; y el de Retratos Multidimensionales que también ha sido utilizado en la presente investigación. Ambos cuestionarios están descritos suficientemente en los apartados correspondientes de los estudios primero y tercero de la parte empírica, por lo que remitimos a esos puntos para un mayor conocimiento de los mismos.

4.- ADAPTACIÓN Y ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES

Es obvio que el ambiente familiar constituye un área de fundamental importancia en el desarrollo de la personalidad del niño. Nadie pone en duda el determinante papel que en este sentido juegan tanto las relaciones que se establecen entre todos los miembros de la familia, como, de forma especial, el estilo educador de ambos progenitores. Esta relevancia así como la estrecha relación encontrada por HERNÁNDEZ (1983) entre contradicciones y estilos educativos es la que nos conduce a dedicarle un capítulo.

Para HERNÁNDEZ (1981), el estilo educador no es más que la disposición que muestran los padres hacia sus hijos. Esta disposición surge como resultado del concepto de educación que tengan los padres, de su propia personalidad y de la situación estimular específica que cada hijo en particular suscita en sus padres.

4.1. Modelos de Conducta Parental

Los acercamientos empíricos dados en las décadas cuarenta y cincuenta, encaminados a la elaboración de un modelo teórico explicativo de la conducta educadora de los padres (BALDWIN et al. 1945; ROFF, 1949; LORR y JENKINS, 1959), supusieron una contribución fundamental sobre la cual se basaron otras investigaciones centradas más directamente en el diseño de modelos teóricos de la conducta parental (SCHAEFFER, 1959; BECKER, 1964; HERNÁNDEZ, 1983).

Estos modelos conceptualizan de manera ordenada las variaciones de la conducta de los padres y sus relaciones recíprocas, así como el diseño de programas de intervención psicoeducativa.

Entre las principales conclusiones de estos modelos destaca el hecho de la multidimensionalidad de la conducta parental. Es decir, la conducta de los progenitores respecto a sus hijos no es unidireccional, sino que se dan variaciones en más de un eje. El propio HERNÁNDEZ (1983) comprueba que "los padres pueden mostrarse con sus hijos de forma afectiva y dominante a la vez; afectivos y permisivos; rechazarlos y

controlarlos o rechazarlos y ser permisivos" HERNÁNDEZ y JIMÉNEZ (1983, p. 46).

4.1.1 El Modelo de SCHAEFFER

El primero de los modelos que vamos a contemplar es el formulado por SCHAEFFER (1959) y que está referido exclusivamente a la conducta maternal (ver figura nº 4.1). Para su elaboración Schaeffer contó con datos de las observaciones de conducta de interacción entre madres e hijos y de entrevistas.

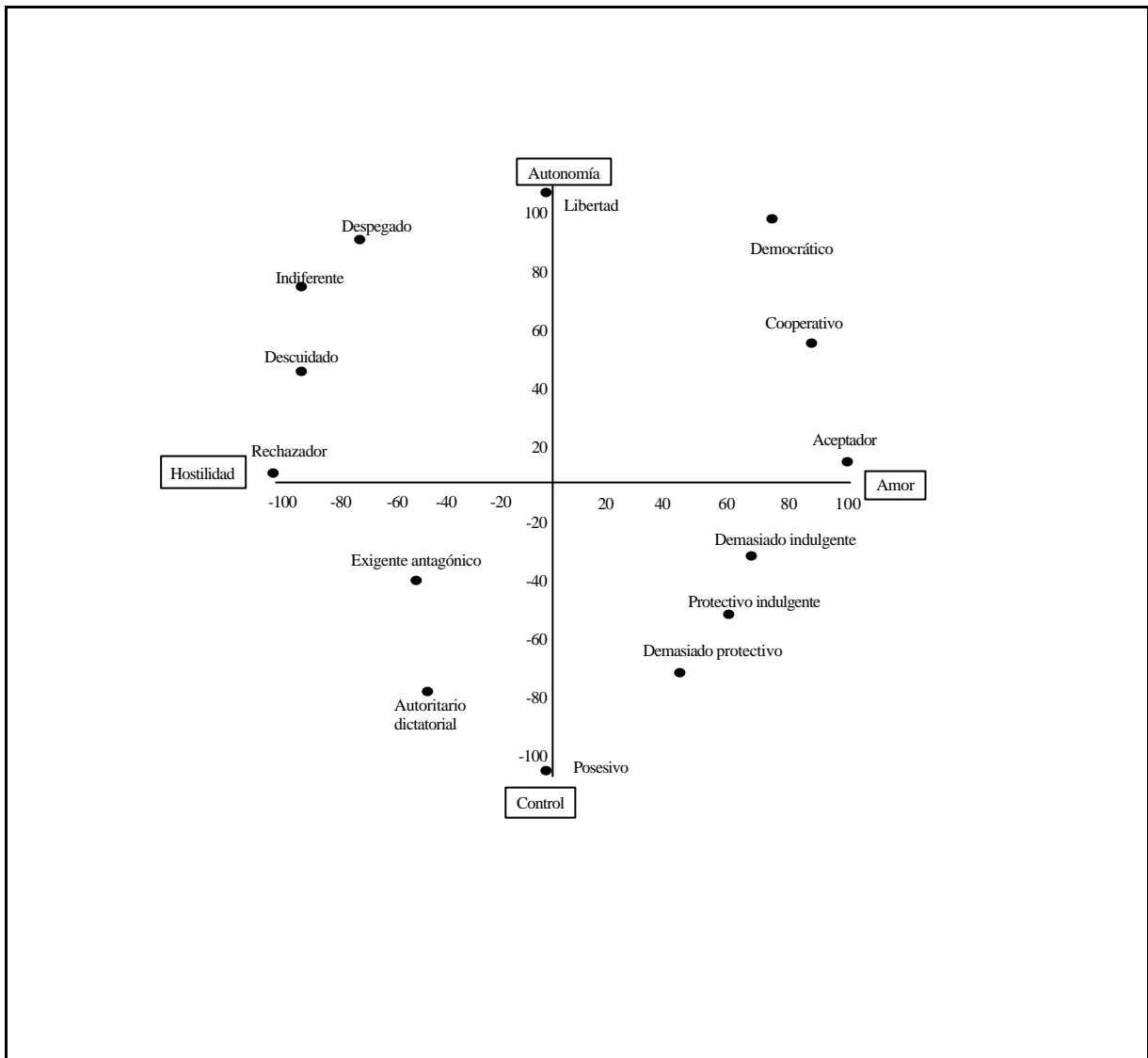


FIGURA 4.1
Modelo Hipotético de los conceptos de la Conducta Maternal
 (Tomado de SCHAEFFER, 1959).

En su modelo, SCHAEFFER establece dos dimensiones principales de la conducta maternal que denomina *Afecto vs. Hostilidad* y *Autonomía vs. Control*, representada cada una de ellas en un eje, con lo que se establecen cuatro cuadrantes representativos de los diferentes estilos educativos.

4.1.2 El Modelo de BECKER

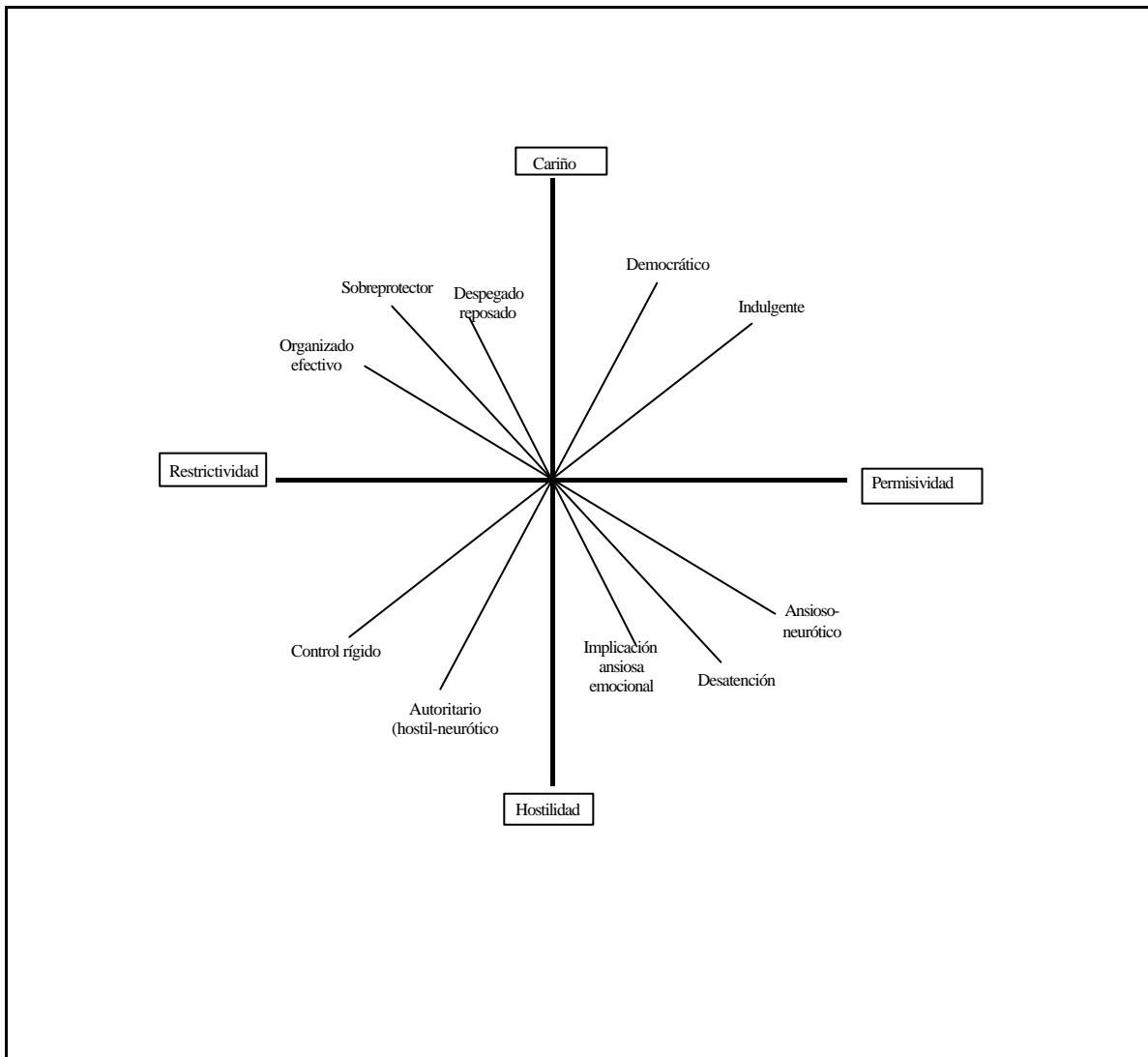


FIGURA 4.2
Modelo hipotético BECKER de conducta paterna
 (Tomado de BECKER, 1964).

Un segundo modelo a considerar es el propuesto por BECKER (1964). Al contrario que el anterior está formulado para la conducta de los padres (varones). Se trata de un

modelo tridimensional que incluye además de las dimensiones contempladas por SCHAEFFER (op. cit.) *Afecto vs. Hostilidad* y *Autonomía vs. Control* (en este caso Restrictividad vs. Permisividad), una tercera dimensión referida al compromiso paterno que denominó *Emocional-Ansioso vs. Despegado-Tranquilo*.

En la dimensión *Afecto vs. Hostilidad*, el polo afectivo queda definido en este modelo por la aceptación, aprobación, comprensión y focalización en el niño o niña; frecuente uso de explicaciones, de razonamiento y alabanzas y, por contra, baja utilización del castigo físico, como elemento de disciplina. Las características citadas pero en sentido contrario, son las que constituyen el polo opuesto (hostilidad) de esta dimensión. (Véase la figura nº 4.2).

En la segunda dimensión, en el extremo restrictivo se sitúa el elevado número o abuso de las restricciones, así como el cumplimiento estricto de los requerimientos en distintas áreas (juego sexual, conducta recatada, modales en la mesa, limpieza, orden, cuidado de los utensilios del hogar, ruido, obediencia, agresión a los hermanos y a los padres). Las características opuestas a las señaladas constituyen el polo permisivo de esta dimensión.

Por último, la dimensión *Emocional-Ansioso vs. Despegado-Tranquilo*, es definida en el extremo de ansiedad por las variables de alta emocionalidad respecto al niño, protección y atención al bienestar del niño. Quedando representadas estas mismas características en el extremo *Despegado-Tranquilo* pero en sentido contrario. Esta última dimensión nos indica que las conductas manifestadas en las dimensiones anteriores pueden manifestarse de manera tranquila y con despego o de manera excitada y con excesiva carga emotiva.

Como puntos débiles de los modelos presentados hemos de destacar que no contemplan el estudio simultáneo de la conducta del padre y de la madre, ni otros aspectos tales como el sexo de los niños, cuya percepción respecto a los padres es diferente (DROPPLEMAN y SCHAEFFER, 1963).

4.1.3 El Modelo de las Funciones Proporcionales de HERNÁNDEZ

Un tercer modelo teórico-hipotético del estilo educador parental es el denominado **Modelo de Funciones Proporcionales**, formulado por HERNÁNDEZ (1983), cuya representación gráfica puede verse en la figura nº 4.3. La verificación de este modelo que se realizó mediante análisis factorial de correspondencias en 1.300 escolares y confirmado más tarde en una muestra diferente (HERNÁNDEZ, 1983). La estructura factorial resultante forma parte del ya mencionado TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil).

Según palabras de los autores, en este modelo, "se sugiere una bidimensionalidad muy similar a la propuesta en los dos modelos anteriores, o mejor dicho, tridimensionalidad, porque en un punto medio se sitúa las funciones de Asistencia (implicando afecto y cuidado) y la de Personalización, implicando autonomía y control, que son como dos aspectos complementarios y no opuestos como ocurre en los otros modelos citados" (HERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, 1983, p. 51).

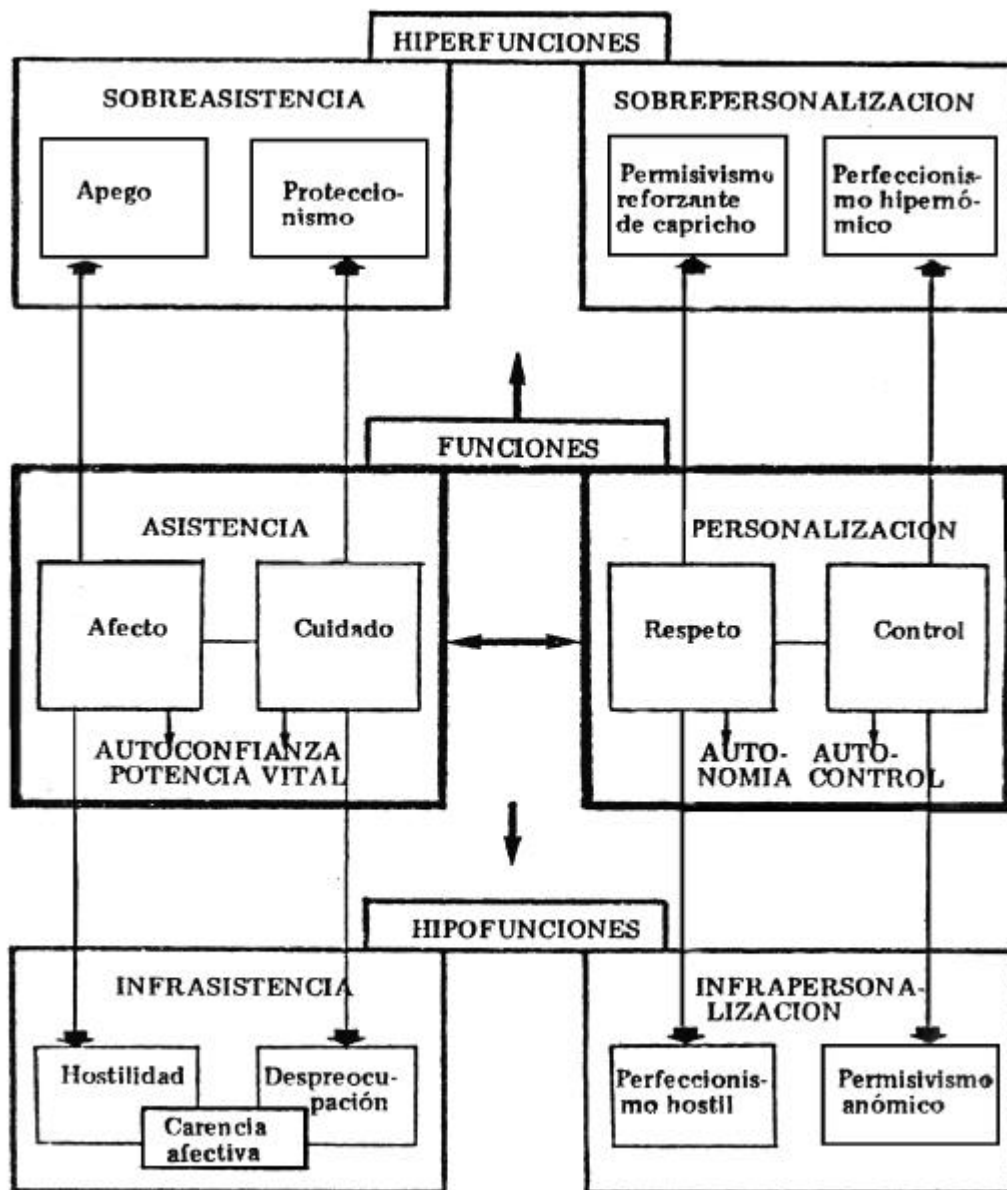


FIGURA 4.3
MODELO DE FUNCIONES PROPORCIONALES EDUCATIVAS
 (Tomado de HERNÁNDEZ, 1983)

El exceso en la función de Asistencia implicaría una "sobreasistencia", cuyas características más notables serían el apego excesivo y el proteccionismo. Mientras que

su defecto, daría lugar a una función de "infraasistencia", caracterizada por la carencia afectiva, la hostilidad y la desatención hacia el niño.

El exceso de la función de Personalización implicaría una "sobrepersonalización", caracterizada por una actitud de concesión excesiva ante las sucesivas demandas suscitadas por el niño así como por un exceso de normativa y control sobre éste. En el otro extremo, se situaría la "infrapersonalización", que quedaría definida por las mismas características que en el caso anterior pero en dirección opuesta.

La relación existente entre estas funciones entre sí y la proporcionalidad que guarde cada una de ellas, daría lugar a los distintos estilos educadores.

El propio autor del Modelo de las Funciones Proporcionales (HERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, 1983) plantea una interpretación de su modelo desde las aportaciones teóricas de la Teoría del Aprendizaje y del Psicoanálisis.

Estas perspectivas son como sabemos, contrapuestas, ya que el psicoanálisis atribuye a los mecanismos intrapsíquicos el papel esencial en la explicación de la conducta humana, mientras que la Teoría del Aprendizaje, por el contrario, pone el énfasis en las variables ambientales como determinantes del comportamiento, negando la intervención de dichos factores intrapsíquicos.

Para HERNÁNDEZ (1983), el **proteccionismo**, desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje postula que el sujeto obtiene fácilmente refuerzos positivos o recompensas, a través de la conducta de sus padres. Esto supone que la conducta instrumental del niño para la obtención es mínima, ya que es sustituida por la de sus padres. Como consecuencia, el niño aprende a no resolver los problemas y a depender completamente de sus padres.

De ese modo, el niño llega a asociar a sus padres con el refuerzo primario, quedando éstos como auténticos refuerzos secundarios, con lo que se incrementa la

dependencia.

Para la teoría psicoanalítica la explicación estriba en la incapacidad de los padres para transmitir a sus hijos una "libertad interior" de la que ellos mismos carecen. Esta carencia de libertad interior es propia de una personalidad inmadura. Postula, además, la existencia de mecanismos de defensa que vienen a conformar un estilo proteccionista de comportarse con los hijos. El mecanismo de compensación explicaría que cuando las relaciones afectivas o sexuales entre padres no son satisfactorias, la necesidad afectiva es descargada, de forma excesiva, sobre los hijos como una forma de compensar el déficit experimentado. Otros mecanismos como la identificación, en que los hijos representan la propia niñez de los padres; la fijación, en el gratificante papel materno, aún cuando los hijos sean adultos; etc., son otras posibles explicaciones del proteccionismo.

El **permisivismo**, desde la teoría del aprendizaje, supone la ausencia de refuerzos aversivos, favoreciendo de este modo conductas positivas de iniciativa y de ausencia de miedo, pero, al propio tiempo, también supone el refuerzo de la conducta caprichosa, lo que no ayuda a aprender a tolerar la frustración y, por tanto, a adaptarse adecuadamente.

Desde la perspectiva psicodinámica, el estilo permisivo es atribuido a la ausencia de normativa por parte de los padres que desarrollan en sus hijos un *superego* muy débil, favoreciendo al *id* o principio de placer, en detrimento, a su vez, del desarrollo del *ego*.

El enfoque conductista puede considerar, según HERNÁNDEZ y JIMÉNEZ (1983), que lo que caracteriza al estilo **perfeccionista** es la escasez de recompensas, y el excesivo uso de censuras y castigos. Apuntan también que una historia de refuerzos ambiguos o incompletos (del tipo "bien, pero...") terminan provocando ansiedad en el niño.

Desde el punto de vista psicodinámico la explicación vendría dada por el mecanismo defensivo de desplazamiento. "Al poseer estos padres un *superego* intenso, un posible conflicto moral interior haría que su propia exigencia se descargase en los

hijos, quedando materializada en el uso de una normativa excesiva".

El estilo educativo de **abandono** y **rechazo** estaría caracterizado, de acuerdo a la teoría del aprendizaje, por una frecuente manifestación aversiva hacia sus hijos, expresada a través de burlas o reprimendas con desprecio y castigos violentos. Esto tiene como consecuencia una valoración negativa de sí mismo y de la realidad, al tiempo que, de forma vicaria, el niño aprende esos mismos comportamientos.

Para el psicoanálisis, sin embargo, los padres, en algunos casos, no son conscientes de esa muestra de rechazo hacia sus hijos. Lo que se produce es consecuencia del denominado mecanismo de desplazamiento en que la agresividad que viven ellos es proyectada y descargada en los propios hijos.

Por último, el estilo educador **asistencial-personalizado** constituye una síntesis de todos los aspectos positivos que supone cada uno de los estilos educadores anteriormente comentados. El afecto proporcionado a los hijos no tiene un carácter instrumentalizador, al propio tiempo que se dan posibilidades de autorrealización, se evita el fomento de conductas de capricho, y se establece una normativa adecuada que ayude al niño a integrarse en la comunidad.

Actualmente, la investigación se dirige a comprobar qué tipo de teorías implícitas adoptan los padres como propias. Así, por ejemplo, RODRIGO (1995) ha comprobado que los padres suelen adoptar alguna de las cuatro teorías siguientes:

a) nurturista (importancia exclusiva del crecimiento físico, la salud y el deporte); b) constructivista (importancia de todos los procesos de desarrollo que producen comportamientos distintos en cada edad); c) innatista (importancia de la herencia); y d) ambientalista (importancia del medio). Las dos primeras se refieren al proceso de desarrollo y las dos últimas al grado de influencia que los padres se otorgan en el desarrollo de sus hijos. Constituyendo como en los casos anteriores, dos ejes ortogonales.

4.2. Influencia del estilo educativo parental en la conducta de los hijos

Sólo 88 referencias encontró BECKER (1964) en una revisión, sobre los trabajos publicados entre 1933 y 1963, lo que pone de manifiesto la escasa preocupación de la psicología científica hasta hace relativamente poco tiempo (PELECHANO, 1980). Según BECKER (op. cit) las dimensiones de conducta de los padres, que habían sido más estudiadas, hasta ese momento, eran el calor humano (cariño) y la hostilidad.

En una revisión posterior realizada por HERNÁNDEZ y JIMÉNEZ (1983) aparecen estudios que parecen confirmar la relación existente entre determinadas dimensiones conductuales en los padres y las características adaptativas que presentan sus hijos (AUSUBEL, 1954; ROSENBERG, 1965; COOPERSMITH, 1967; BACHMAN, 1970; GECAS, THOMAS y WEIGERT, 1970; GECAS, 1971; GROWE, 1980; HERNÁNDEZ, 1983).

Son numerosos los investigadores que han destacado la importancia teórica que, para comprender la personalidad del niño o niña tiene la percepción de éste, respecto a la conducta de sus padres (AUSUBEL, 1954; GARMEZ, CLARKE y STOCKNER, 1961; RODRIGO, 1995).

AUSUBEL (1954) apunta varias razones que justifican la necesidad de tomar el punto de vista del niño, al tratar de investigar la relación que guarda la conducta de los padres con la conducta de los hijos:

- a) El problema de tipo metodológico que supone el tomar la opinión de los padres, ya que ésta suele estar contaminada por querer dar una impresión positiva (deseabilidad social) respecto a las prácticas educativas empleadas con sus hijos.
- b) Se puede considerar, de forma general, que la opinión del niño acerca de la

conducta de sus padres constituirá el determinante más próximo del desarrollo de la personalidad al no existir en él esa expectativa. Por tanto, nos proporcionará una apreciación más adecuada de las relaciones que pretendemos estudiar.

- c) A todo ello se une el hecho de que la equivalencia perceptual entre lo que el niño observa y la conducta real de sus padres no constituye un criterio válido de concurrencia.

4.3. Estilo educador y adaptación personal

El interaccionismo simbólico explica cómo la propia evaluación de uno mismo y otros aspectos del yo, están presentes en la interacción social.

En este sentido, algunos estudios desde los orígenes de la psicología moderna (JAMES, 1890; MEAD, 1934), sobre el autoconcepto en la interacción familiar, ya constataban que la autoevaluación de un individuo se realiza en respuesta a la evaluación que los otros hacen de él. Según esto, el individuo, en su proceso de socialización, internaliza las ideas y actitudes expresadas por personas significativas en su vida, lo que le llevará a desarrollar actitudes y responder acerca de sí mismo de forma similar a cómo esas personas relevantes lo hacen sobre él. En el caso de las relaciones paterno-filiales, este hecho cobra una gran importancia, pues si el niño percibe que sus padres lo evalúan de forma positiva, le muestran afecto, atención, apoyo, etc., él se evaluará positivamente y, al contrario.

AUSUBEL (1954) también investiga la relación existente entre la conducta educadora de los padres, la percepción de los hijos y la relación con varios componentes específicos de la estructura del yo. Sus resultados muestran que los hijos que perciben ser valorados por sus padres de forma "extrínseca", es decir, en cuanto se comportan según los deseos de sus padres y no tal como ellos son, tienden a ser más sumisos, a perseguir metas gratificantes a corto plazo y a infravalorarse.

ROSENBERG (1965), en otro estudio en la misma línea de AUSUBEL, obtiene también resultados similares, demostrando la correlación positiva que existe entre la autoestima del niño y el interés que los padres muestran por él.

BACHMAN (1970), comprueba que los hijos que reciben amor y consideración de sus padres presentan una alta autoestima. También COOPERSMITH (1967), relaciona estilos educativos con autoestima, logrando discriminar entre niños con baja y alta autoestima. Los resultados indican que el grupo de niños con alta autoestima, tiene unos padres que hacen uso de una normativa flexible, respetan los derechos del niño, recurren frecuentemente al diálogo y al razonamiento. Los niños de baja autoestima, por el contrario, suelen tener padres que emplean comportamientos más autocráticos.

Este mismo estudio intenta establecer las diferencias existentes entre los comportamientos de ambos progenitores (padres vs. madres). Encuentra que las madres, cuyos hijos presentan alta autoestima, muestran mayor afecto, aceptación e interés que las de baja autoestima. Resultados interesantes encuentra en cuanto al uso del castigo. En el grupo de niños de alta autoestima, el castigo suele ser utilizado más por el padre, o compartido por ambos padres, mientras que en los hijos de baja autoestima es la madre quien hace más uso del castigo. Sin embargo, consideramos el hallazgo más relevante es que los niños con alta autoestima consideran que el castigo que reciben de sus padres está justificado, mientras que eso no ocurre en los niños con baja autoestima.

La influencia del contexto cultural en la conducta parental fue estudiada por GECAS, THOMAS y WEIGERT (1970). En un estudio en el que contrastó una muestra de padres americanos frente a una de padres ingleses, encontró que en ambas existía se mantenía la relación existente entre la dimensión conductual de apoyo parental y la autoestima.

En un trabajo posterior, GECAS (1971) considera la autoestima en términos de

varias cualidades y atributos, distinguiendo en ella los sentimientos de competencia y los sentimientos de fuerza moral. Sus resultados indican correlación positiva entre ambos componentes de la autoestima y la dimensión de apoyo parental, lo que no ocurre en el caso de la dimensión de control.

Más recientemente, GROWE (1980) vuelve a confirmar la existencia de correlación positiva entre la autoestima de los hijos y las conductas de apoyo, cuidado y desarrollo de autonomía por parte de los padres. Y, correlaciones negativas, con las conductas de castigo y rechazo de los padres.

Todos estos estudios ponen en evidencia la importancia de ciertos patrones conductuales para el desarrollo de la autoestima positiva del hijo, principalmente, el apoyo, afecto, aceptación, interés, consideración y respeto.

También HERNÁNDEZ (1983) encontró que tanto las funciones de asistencia como, y especialmente, la de personalización correlacionan con adaptación personal, social y escolar. Con lo que se concluye que un estilo educativo de los padres que desarrolle la autonomía en sus hijos, al tiempo que proporcione control favorece el establecimiento de pautas de comportamiento adecuadas en las diferentes áreas de relación del niño. En el apartado siguiente veremos algunos de los trabajos que se centran en el estudio de la posible relación existente entre actitudes educativas y adaptación social.

4.4. Estilo Educador y Adaptación Social

Uno de los aspectos que más ha sido estudiado sobre la adaptación social, es su relación e implicación en el desarrollo de conductas delictivas, concretamente con agresividad y conducta antisocial. En este sentido destacamos los trabajos de GLUECK, (1953); BANDURA y WALTERS, (1959); McCORD, McCORD y HOWARD, (1963); FARRINGTON, (1978) y RIVERO y DE PAÚL, (1994).

El primero de ellos, GLUECK (1953) en un estudio realizado con 500 sujetos delincuentes y 500 no delincuentes encontró que los padres cuyos hijos presentaban conductas delictivas, se caracterizaban por indiferencia en el trato y carencia de afecto hacia sus hijos, predominio del estilo permisivo y ausencia de control firme sobre los hijos.

BANDURA y WALTER (1959) por su parte, diseñaron una investigación en la que contrastaron un grupo de 26 escolares que presentaban conductas agresivas frente a otro grupo de 20 que no las presentaba. Hallaron que los padres de los escolares agresivos mostraban mayor predisposición a emplear castigos físicos, mayor discrepancia entre las conductas de ambos padres, a ser más duros y mostrar mayor rechazo hacia sus hijos.

En otro estudio de carácter longitudinal McCORD, McCORD y HOWARD (1963) encontraron que los padres de los escolares agresivos mostraban una mayor predisposición al castigo físico y al rechazo hacia sus hijos.

FARRINGTON (1978), por su parte, realizó un estudio con escolares que a la edad de 8 a 10 años presentaban conductas agresivas. Posteriormente entrevistó a esos mismos escolares al alcanzar la edad de 17-18 años, comprobando que una gran proporción de éstos continuaba presentando conductas agresivas, e incluso muchos terminaban siendo delincuentes violentos, de adultos. Entre los factores ambientales que encuentra en estos sujetos destaca, los bajos ingresos familiares, padres delincuentes, bajo CI, separación de los padres antes de los 10 años, etc. En lo que respecta a la actitud educativa de los padres de estos sujetos, encuentra que ésta se caracteriza por un trato duro, agresivo y falta de preocupación hacia los hijos.

RIVERO y DE PAÚL (1994) en un trabajo de revisión, también señalan que la agresividad en épocas tempranas parece contribuir al desarrollo de patrones de conducta agresiva crónica, aunque reconocen con McCORD (1988) que poco se conoce aún acerca de los mecanismos o procesos que subyacen a la transmisión intergeneracional de la conducta antisocial.

Todos los estudios señalados coinciden en poner de manifiesto que la dureza, los malos tratos, la discrepancia parental y la falta de afecto están relacionados con la agresividad y la conducta antisocial, con lo que se pone así de relieve la extraordinaria importancia de la educación afectiva del niño. Debido a ello, se han prodigado los programas que tratan de abordar la prevención de desajustes en el niño interviniendo en el contexto familiar.

Algunos de estos programas centran su atención en la organización de actividades destinadas a mejorar las habilidades de los padres para educar adecuadamente a sus hijos (HENDERSON, 1981; COHLER, COHLER y WEISSMAN, 1984), mientras que otros se plantean intervenir en la familia en su conjunto, considerando que la mejora de las relaciones entre todos los miembros de la unidad familiar revertirá de forma positiva en la educación y prevención de inadaptaciones en los hijos (CANTONI, 1975; CARNES, 1980; GUERNEY, 1985; VELAZQUEZ y LOSCERTALES, 1987).

Las aportaciones de la investigación realizada desde las perspectivas cognitiva y ecológica han señalado nuevas formas de acometer el problema, siendo los programas de orientación ecléctica los que mejores resultados han obtenido (L'ABATE, 1986).

Sin embargo, son los programas de educación a padres los que han recibido mayor atención, ya que, como señala GARCÍA (1989), el enseñar a los padres a trabajar sobre los problemas que presentan los hijos, constituye una forma eficaz de educación afectiva.

PARTE EMPÍRICA

La parte empírica de este trabajo se organiza en tres estudios, teniendo cada uno de ellos objetivos diferentes que a continuación resumimos:

En el primero se intentan descubrir las relaciones existentes entre la contradicción medida a través del TAMAI de HERNÁNDEZ y variables referenciales, aptitudinales, de inadaptación y estilos educativos parentales en dos muestras de alumnos de distintos niveles educativos: EGB y BUP.

En el segundo, se intentan comprobar algunas de las conclusiones extraídas del primer estudio en una muestra de alumnos de FP y ESO, a través de un cuestionario elaborado al efecto, así como describir cuáles son las razones que los propios alumnos dan para haber caído en contradicciones.

Por último, el tercer estudio trata de verificar, en la misma muestra del segundo estudio, la distinta naturaleza de las contradicciones que se recogen en los dos cuestionarios empleados, el TAMAI y el AXIOMAT, así como las características de personalidad, inadaptación, estilos educativos y aptitudes de los alumnos y alumnas que cometen contradicciones en cada uno de ellos.

PRIMER ESTUDIO

1. DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DEL PRIMER ESTUDIO

Este estudio es un primer acercamiento a la investigación de la naturaleza y características de los niños y jóvenes que se contradicen en las respuestas dadas a un cuestionario de carácter autoevaluativo.

Al no haber manipulación de variables, el presente estudio se limita a un análisis descriptivo del comportamiento y relaciones de las distintas variables, tanto de carácter demográfico, como aptitudinal y de adaptación, con la variable que mide el número de contradicciones que presentan los componentes de las dos muestras analizadas. En este sentido, el diseño es de tipo correlacional.

Asimismo, se pretende averiguar cuáles son las variables que permitan configurar los perfiles de los alumnos con mayor número de contradicciones tanto en la EGB como en el Bachillerato, así como la comparación entre dichos perfiles.

1.1 OBJETIVOS

Lo primero que habría que decir en este punto es que el principal objetivo de la presente investigación es de carácter exploratorio y, por tanto, instrumental de cara a los estudios posteriores.

Lo que se pretende es analizar la información dada por las *subescalas de sinceridad* que suelen tener los cuestionarios autoevaluativos. Estas escalas (o subescalas) pueden ser, por lo general, de dos tipos o una combinación de ambos.

El primero de estos tipos lo constituirían aquellas escalas compuestas por items (o alternativas a un determinado item) con una *muy baja* (o por el contrario, *muy alta*) *probabilidad de elección* por la mayoría de los sujetos. Ejemplos de escalas de este

tipo son las utilizadas por el Minnesota Multiphasic Personality Inventory (escalas L y F), la escala de Sinceridad del EPQ (EYSENCK y EYSENCK, 1975), las escalas del PF16 de CATTELL indicadas por KARSON y O'DELL (1976) de Falsedad ('facking bad'), de Distorsión motivacional ('facking good') o la escala de Azar (CATTELL, EBER Y TATSUOKA, 1970). El propio cuestionario aquí analizado, el TAMAI, es otro ejemplo ya que el factor denominado Pro-imagen está compuesto por items de estas características.

Al segundo tipo pertenecen aquellas escalas que utilizan items (por lo general agrupados por parejas) con redacción semejante (e incluso idéntica) u opuesta, intercalados a lo largo del cuestionario. Contestar en un determinado sentido a uno de ellos implica la determinación casi total de la respuesta al ítem recíproco. Es decir, que si por ejemplo el sujeto ha contestado afirmativamente a un ítem, al ítem que tenga una redacción similar al anterior también debería contestar con un sí, de lo contrario el sujeto caería en una contradicción manifiesta. Es precisamente este tipo de escalas el que constituye el objeto de estudio del presente trabajo. Son escasos (desconocidos al menos, para nosotros) los cuestionarios que utilizan esta técnica, constituyendo una de las características del Test Autoevaluativo de Adaptación Infantil-Juvenil (TAMAI) de HERNÁNDEZ (1990), cuya descripción se expone más adelante, en el apartado de Instrumentos.

Tal tipo de escalas suele ser utilizado casi exclusivamente para detectar la sinceridad y el nivel de atención o de concentración puesto por el sujeto a la hora de contestar al cuestionario. Así, los datos provenientes de aquellos sujetos cuyas puntuaciones hagan dudar de su sinceridad o grado de atención, suelen quedar excluidos del estudio. Esta solución, a nuestro juicio, supone un doble problema. Por

un lado, la disminución de la muestra que, en algunos casos, puede suponer verdaderos quebraderos de cabeza para el investigador, especialmente si la población a la que se refiere el estudio es de difícil acceso. Y, por otro, y más importante aún, la exclusión sistemática de un determinado tipo de sujetos, con lo que una parte de la población deja de estar contemplada en la mayoría de los estudios.

Nuestra idea es que, aunque en muchas ocasiones esta drástica solución sea la más adecuada, en otro tipo de trabajos, como puedan ser los de detección de poblaciones de riesgo, o los que desde la División Departamental de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna se vienen llevando a cabo, como son los de aplicación de distintos programas de intervención en la escuela, dicha información puede resultar extraordinariamente valiosa. Por tanto, a nuestro juicio sería un lamentable error el desaprovechar la información que, aún de forma indirecta, facilitan este tipo de escalas. Es por ello, que nuestro objetivo se dirige a determinar qué características suelen tener los sujetos que contestan de forma contradictoria a los cuestionarios.

En definitiva, este tipo de información que podríamos denominar indirecta u "oblicua" por no ser objeto de análisis en la mayoría de los cuestionarios, creemos que es una de las pocas opciones de obtener información de sujetos de estas características y, por tanto, de acercarnos al conocimiento de las razones y naturaleza de su comportamiento y actitudes.

De forma genérica, el objetivo más importante es, por lo tanto, detectar la naturaleza y concomitancias de las respuestas que denominamos contradictorias. De forma más concreta, los objetivos que nos hemos planteado son:

- * Hallar las relaciones existentes (covariación) entre la variable objeto de estudio Número de Contradicciones y variables de tipo referencial, aptitudinal, de rendimiento, de adaptación y con los estilos educativos parentales.

- * Comprobar en qué aspectos o variables se encuentran diferencias entre los grupos de alumnos que presentan un alto, medio y bajo número de contradicciones.

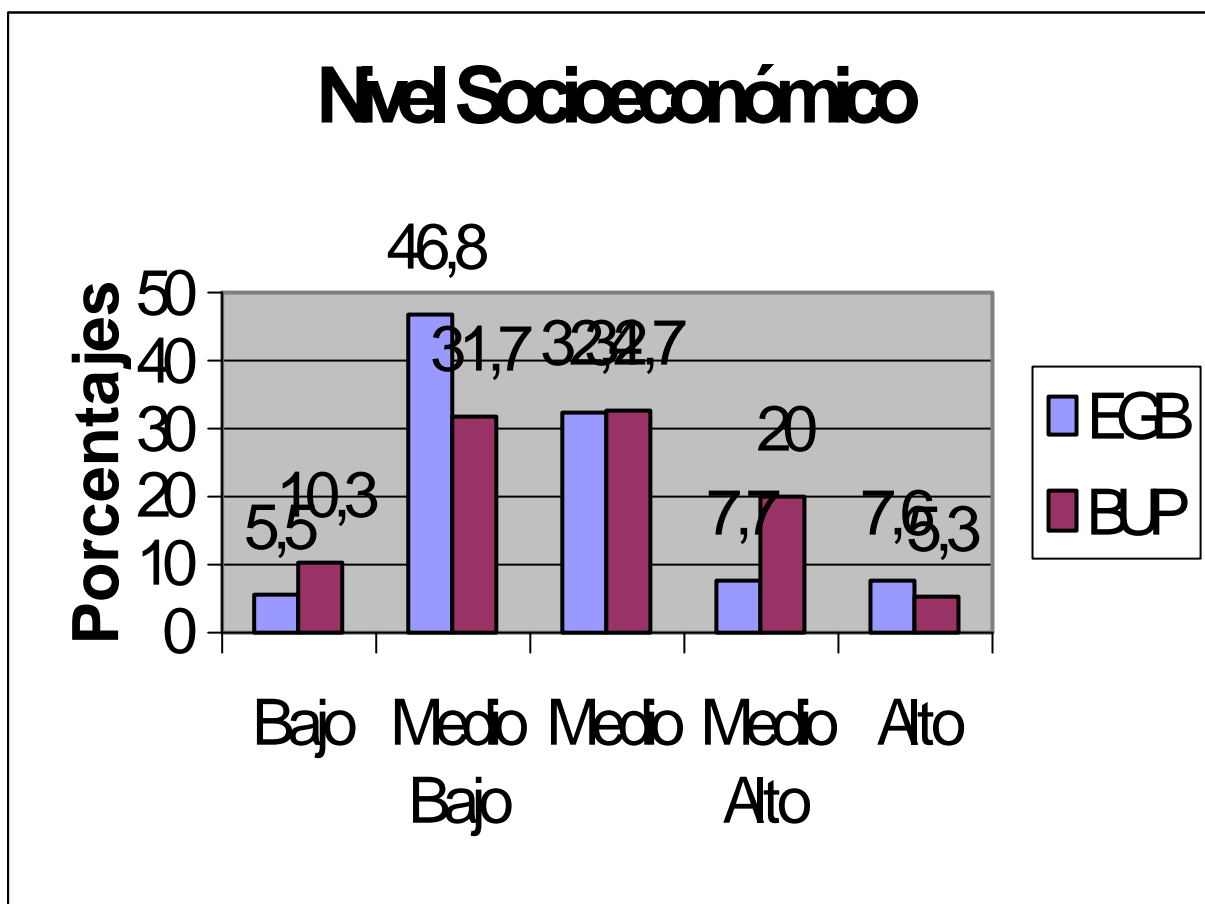
- * Comprobar si existe un perfil diferenciador entre los sujetos que presentan una alta cantidad de contradicciones en el TAMAI en contraposición a los que no la presentan.

- * Contrastar, desde una perspectiva evolutiva, los resultados obtenidos en la muestra de alumnos de 5º de E.G.B. (10-11 años) frente a la de EE.MM (15-18 años) con el fin de averiguar si existen diferencias entre ambas, especialmente en lo que respecta a los perfiles.

1.2 SUJETOS

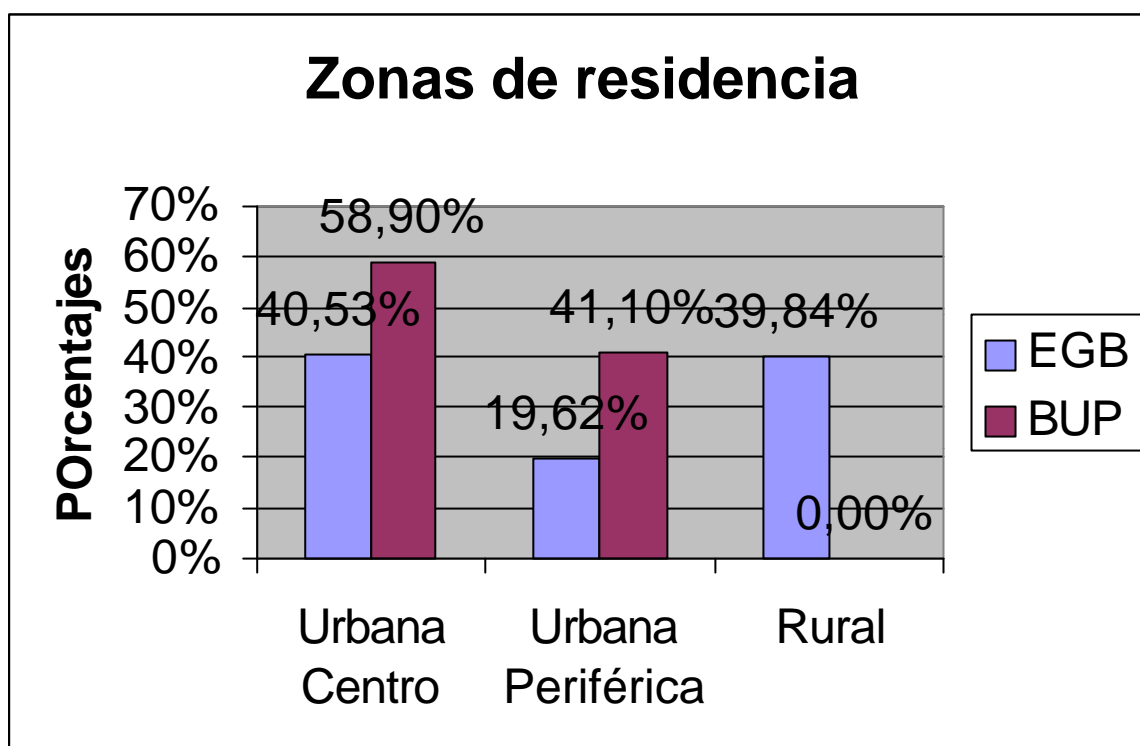
En el presente estudio se han analizado dos muestras diferentes de alumnos pertenecientes a colegios e institutos de las dos provincias canarias.

La primera muestra, la componen 1162 alumnos de 5º curso de la Enseñanza General Básica de los cuales 521 son mujeres (45%) y 641 son varones (55%). Su distribución por niveles socioeconómicos y zonas de residencia se exponen en las



GRÁFICA 1.1:
Distribución de las muestras por niveles socioeconómicos

Gráficas 1.1 y 1.2.



GRÁFICA 1.2:
Distribución de las muestras por zonas de residencia

La segunda muestra está formada por 1058 alumnos pertenecientes a diferentes Institutos de Enseñanzas Medias de Tenerife. De los 1039 que responden a este ítem, 511 son mujeres (49,2%) y 528 varones (50,8%). En las mismas gráficas 1.1 y 1.2 se presenta la distribución de la muestra en cuanto a zona de residencia y nivel socioeconómico.

La razón de ambas muestras tiene una doble finalidad: evolutiva y técnica, puesto que el instrumento principal de análisis, el TAMAI, presenta tres distribuciones factoriales diferentes en función de la edad de los sujetos. El denominado Nivel I hace referencia a la distribución factorial encontrada para los sujetos de edades

comprendidas entre 8 años y 11 años y 5 meses. El Nivel II desde 11 años y 6 meses hasta 14 años y 5 meses. Por último, el Nivel III comprende desde esa edad hasta los 18 años. Muchos de los factores que surgen en cada uno de estos tres niveles no son coincidentes. Este hecho se hace aún más patente entre el Nivel I y el Nivel III que son precisamente los que aquí utilizamos. La decisión de trabajar con cada muestra por separado es, por tanto, puramente técnica y, aunque nos impide estudiar la significación estadística de las posibles diferencias que hallemos entre ambas muestras, pensamos que se ajusta mucho más a la realidad hacerlo de este modo.

Por otra parte, el tipo de muestreo realizado en la población de alumnos de 5º de EGB de la isla de Gran Canaria es estratificado. Los estratos considerados han sido los relativos a: la titularidad de centros siendo la relación entre centros privados y públicos de un tercio; la zona de ubicación de los centros estableciéndose 4 zonas (capital 45%, zona centro 2,84%, zona norte 12,73% y zona sur de la isla, 37,68%) e intentando respetar la proporcionalidad de cada una de ellas en la muestra seleccionada. La muestra resultante, por tanto, se puede considerar representativa de la población.

El tipo de muestreo aplicado con los alumnos de BUP lo podemos considerar incidental, ya que, como suele ser habitual, no se trabaja sobre la muestra que se desea, sino sobre la que se puede. Y aún esto, que cada vez va siendo más complicado, es gracias a la inestimable colaboración de los "martirizados" profesores y alumnos de los colegios e institutos que todavía se prestan a ello.

Por último, aunque no menos importante, decir que ambas muestras son producto de la recopilación durante estos últimos años de los datos de los centros

participantes en los distintos proyectos de Investigación, Tesis Doctorales y Practicum realizados por la Sección Departamental de Psicología Educativa del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la Universidad de La Laguna.

Concretamente, los datos relativos a la muestra de alumnos de 5º de EGB fueron recogidos por la Dra. María del Pino Rodríguez (a la cual reitero mi agradecimiento por permitirme amablemente su utilización) y que constituyeron la base de datos de alumnos de su Tesis Doctoral.

La muestra de alumnos de Bachillerato, por su parte, forma parte de un trabajo más colectivo, enmarcado dentro de las Prácticas de la asignatura de Psicología Educativa de 4º curso Psicología de esta Universidad durante los cursos académicos 1992 a 1994.

1.3 VARIABLES

1.3.1 Variables Demográficas o Referenciales

Son recogidas dentro del apartado de datos personales de los distintos cuestionarios. El propósito de la medición o recogida de estas variables es casi exclusivamente el de conocer la distribución y características demográficas de la muestra.

Sexo (SX): Sexo de las alumnas y alumnos de ambas muestras. Variable dicotómica.

Zona (Z): Zona en que se ubica el centro: urbana-central, urbana-periférica o rural. Variable Categórica.

Edad (ED): Edad que tienen los sujetos. Variable cuantitativa.

Número de Hermanos (NH). Número de Hermanos que posee el sujeto. Variable Cuantitativa.

Lugar que Ocupa (LU): Lugar que ocupa entre los Hermanos. Variable ordinal.

Nivel Socioeconómico (NS): Se infiere a través de la profesión de los padres, categorizándola en muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. Variable categórica.

Al ser la mayoría de ellas de tipo categórico (exceptuando Edad y Número de Hermanos), no pueden ser empleadas como variables dependientes o criterio en la mayoría de análisis aquí realizados.

1.3.2 Variables Aptitudinales y de Rendimiento

Son utilizadas en la mayoría de los análisis como variables criterio, todas ellas tienen un nivel de medida, como mínimo, de intervalo.

Inteligencia General (IG): Es medida, en el caso de los alumnos de EGB, a través de la prueba de Inteligencia de Lorge-Thorndike, mientras que en el caso de la muestra de alumnos de BUP y COU, el test empleado ha sido el TEA-2.

Conocimientos Básicos en Sociales (CBS): Esta variable mide el rendimiento de los alumnos en una prueba estandarizada del mismo nombre. Su descripción se detalla en apartado de instrumentos.

Conocimientos Básicos en Naturales (CBS): Igual que el anterior pero en el área de Ciencias Naturales.

Rendimiento en Lengua (LEN): Recoge las calificaciones dadas por cada profesor a sus alumnos en el área de Lenguaje en EGB y en Lengua y/o Literatura en BUP y COU.

Rendimiento en Matemáticas (MAT): Recoge las calificaciones dadas por cada profesor a sus alumnos en el área de Matemáticas en EGB y en la misma asignatura en BUP y COU.

Rendimiento en Sociales (SOC): Recoge las calificaciones dadas por cada profesor a sus alumnos en el área de Ciencias Sociales en EGB y en la asignaturas correspondientes a este área en BUP y COU.

Rendimiento en Naturales (NAT): Recoge las calificaciones dadas por cada profesor a sus alumnos en el área de Ciencias Naturales en EGB y en la asignaturas correspondientes a este área en BUP y COU.

1.3.3 Variables de Inadaptación y Estilos Educativos

Son las recogidas por los distintos factores del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) que se describe en el apartado de Instrumentos.

1.4 INSTRUMENTOS

1.4.1 Test de Inteligencia de Lorge-Thorndike (nivel 3)

Como es sabido, este test, elaborado en 1954 por los pedagogos I. Lorge y R. Thorndike y adaptado a la población española en 1975, mide la denominada inteligencia abstracta, es decir, la capacidad de los sujetos de trabajar con ideas y con sus relaciones.

Este factor IG (Inteligencia General) evalúa el potencial intelectual de las personas, está poco influido por los conocimientos culturales y escolares que se posean, especialmente si se utiliza su forma no verbal. Representa, por tanto, la capacidad para razonar con símbolos, de abstraer lo que se aprende y poderlo aplicar a situaciones nuevas y diferentes. Es considerado el factor intelectual más importante, estando relacionado con los demás factores intelectuales y con el rendimiento, especialmente con el razonamiento matemático.

El nivel de la prueba utilizado fue el 3º, que es el correspondiente a los cursos 4º, 5º y 6º de EGB, entre los que está comprendida la muestra de alumnos de 5º de EGB sobre la que fue aplicado. Más información sobre este test puede encontrarse en

el manual de la adaptación española realizada por ALVAREZ (1975).

1.4.2 Test de Aptitudes Escolares (TEA nivel 2)

El propósito de este test, fruto de las sucesivas revisiones y versiones realizadas sobre el original PMA (Primary Mental Abilities) de Thurstone, es el de evaluar las aptitudes para las tareas escolares. Expresa, por tanto, la capacidad o potencial del sujeto para adquirir las habilidades y conocimientos impartidos en el entorno escolar, siendo un indicador de la inteligencia general. Este tipo de indicador está bastante influido por los conocimientos culturales y escolares que posea el alumno, debido a la cualidad de sus pruebas. Este hecho es advertido por los autores de la adaptación española, que aconsejan utilizar los Cocientes Intelectuales más como ratios aptitudinales escolares que como índices puramente intelectuales.

El factor obtenido es el denominado Aptitud Intelectual Total (AIT), factor intelectual más importante, relacionado asimismo con los demás factores intelectuales y con el rendimiento escolar.

Este factor, está compuesto por los siguientes subfactores:

Aptitud Verbal (V)

Expresa la capacidad del alumno para asociar palabras con idéntico significado (sinónimos) y con significado contrario (antónimos).

Razonamiento (R)

Se define como la capacidad para resolver problemas lógicos a partir de series de números y letras. Se trata, por tanto, de un factor de razonamiento general poco afectado por contenidos culturales o de contenido.

Aptitud para el Cálculo (C)

Este tercer subfactor de inteligencia expresa la capacidad del alumno para resolver problemas aritméticos.

1.4.3 Pruebas de Conocimientos Básicos en Ciencias Sociales (CBS) y en Ciencias Naturales (CBN)

Se trata de pruebas estandarizadas elaboradas por HERNÁNDEZ (1985) con el propósito de evaluar, como su nombre indica, el rendimiento en los contenidos básicos de los alumnos de los distintos niveles de EGB y BUP de la Comunidad Autónoma Canaria en las áreas de Ciencias Sociales (CBS) y Ciencias Naturales (CBN). Se utilizan como criterio los contenidos mínimos del curso anterior al que se encuentra el alumno. Su principal ventaja es que mide el rendimiento sin que éste se encuentre afectado por el posible sesgo evaluativo introducido por el profesor (expectativas, actitud e interacción con el alumnado, etc.). Por contra, tiene la desventaja de que, aún cuando recoja exclusivamente los contenidos mínimos establecidos en los programas oficiales, puede estar afectado por las diferencias en cuanto a estos contenidos o al énfasis puesto en los mismos por cada profesor, así como por el método de evaluación a que está acostumbrado cada alumno. En el apéndice 1 se encuentra una muestra de los utilizados en este estudio.

1.4.4 El Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)

Nos vamos a detener algo más en la descripción de este instrumento dado que recoge la medida de la variable objeto (variable criterio) de nuestra investigación, así como de la mayoría de las restantes variables (variables predictoras).

Características generales

La prueba, de la que es autor HERNÁNDEZ (1990), está editada en TEA Ediciones y consta de 175 proposiciones a través de las cuales los sujetos se evalúan a sí mismos en lo que respecta a sus comportamientos y actitudes, respondiendo afirmativa o negativamente a las mismas.

Analiza el continuo adaptación-inadaptación en las diferentes áreas o esferas donde se desarrolla la vida de dichos sujetos. Estas son:

- . (P) Inadaptación Personal.
- . (S) Inadaptación Social.
- . (E) Inadaptación Escolar.
- . (F) Inadaptación Familiar:
 - . (H) Insatisfacción con los Hermanos.
 - . (Pa) Estilo Educador del Padre.
 - . (M) Estilo Educador de la Madre.

. (Dis) Discrepancia educativa de los padres.

Por otra parte, la prueba consta de dos criterios de fiabilidad:

. (PRI) Tendencia a la Buena Imagen.

. (Contr) Tendencia a las contradicciones.

Procedimiento Factorial

La prueba fue administrada a 1.200 alumnos varones de los cursos comprendidos desde 3º de E.G.B. y C.O.U..

Los datos obtenidos fueron tratados mediante un Análisis Factorial de Correspondencias y los factores por Clasificación Automática. Como ya hemos adelantado, el análisis se realiza en tres niveles:

Nivel I: 3º, 4º y 5º de E.G.B. (8 a 11 años).

Nivel II: 6º, 7º y 8º de E.G.B. (11 y 1/2 a 14 años).

Nivel III: Bachillerato y C.O.U. (14 y 1/2 a 18 años).

Descripción de las Escalas o Factores

Dadas las características de la investigación, necesitamos describir los factores de la prueba en los dos niveles extremos (Nivel I y Nivel III). Describiremos, de forma detallada, los factores del primer nivel. Para el tercer nivel señalaremos, sin embargo, sólo las diferencias con el primero.

- * **Inadaptación Personal (P)**: Engloba tanto el desajuste que las personas tienen consigo mismas (Autodesajuste) como con la realidad general o dificultad para aceptar la realidad tal como es (Desajuste Disociativo).

- * **Desajuste Disociativo (P₁)**. Concepto de la vida como difícil y problemático: tendencia a imaginar o elaborar pensamientos negativos o pesimistas, desarrollo de defensas que eviten el sufrimiento, disociación de la realidad.

- * **Autodesajuste (P₂)**. Dificultad para la adaptación a la vida: tendencia a desfigurar la realidad y el concepto de sí mismo (aspecto cognitivo), reacciones emotivas desagradables e intensas (aspecto afectivo), bloqueos, inhibiciones, timidez o somatizaciones (aspecto conativo).

- * **Cogniafección (P₂₁)**: temor, miedo e intranquilidad, junto a (o derivado de) la infravaloración.

- * **Cognipunicción (P₂₂)**. Sentimientos negativos y tendencia a la

infravaloración, a raíz de la existencia de un desajuste en la valoración de sí mismo y de la realidad (Intrapunición); tristeza (Depresión Afectiva) y sensación de molestias corporales y dolor físico (Somatización):

- * **Intrapunición (P₂₂₁):** tendencia a pensar en la muerte, autoestima negativa, autodesprecio y autocastigo.
- * **Depresión Afectiva (P₂₂₂):** sentimientos de tristeza, pena, angustia, vergüenza, autocompasión desdicha...
- * **Somatizaciones (P₂₂₃):** tendencia a sentir molestias corporales y dolor físico.
- * **Inadaptación Escolar (E):** insatisfacción y comportamiento inadecuado respecto a la realidad escolar.
- * **Inadaptación Escolar externa (E₁):** baja laboriosidad en el aprendizaje y conductas disruptivas en el aula.
- * **Aversión a la Institución (E₂):** Recoge dos aspectos: a) insatisfacción con la forma de ser del profesor y con la forma que tiene de explicar y tratar a los alumnos, b) insatisfacción con el colegio, con la clase y con la situación escolar en general.
- * **Aversión al aprendizaje (E₃):** desagrado hacia el estudio y falta de

motivación por el saber.

- * **Inadaptación Social (S)**: grado de incapacidad o de problemas que supone la relación social.

- * **Autodescontrol Social (S₁)**: choque, comportamiento desajustado con la realidad social.

- * **Agresión Social (S₁₁)**: discusiones, enfrentamientos verbales y pelus (polo opuesto, el pacifismo).

- * **Disnomia (S₁₂)**: despreocupación, desorden, inquietud, desobediencia... (choque con la normativa social).

- * **(S₂) Restricción Social**: restricción de la actitud social cantidad (Introversión) o en calidad (Hostiligenia).

- * **(S₂₁) Introversión**: tendencia a aislarse o a relacionarse con poca gente.

- * **(S₂₂) Hostiligenia**: sentimientos de orgullo, suspicacia, desconfianza y actitud hostil hacia los otros (o sentimientos de víctima).

- * **Insatisfacción con el ambiente familiar (F)**: grado de insatisfacción en cuanto al clima del hogar y la relación de los padres entre sí.

- * **Insatisfacción con los hermanos (H):** celos, peleas, contrariedades y conflictos con los hermanos.

- * **Educación Adecuada (Pa),(M):** grado en que el estilo educador del padre (Pa) o de la madre (M) se acerca a lo ideal.

- * **Educación Asistencial-personalizada (Pa₁),(M₁):** tipo de educación basada en el amor, en la transmisión de una normativa adecuada, y en el cuidado y desarrollo de la autonomía y libertad de los hijos.

- * **Permisivismo (Pa₂),(M₂):** excesiva concesión de demandas y refuerzo de conductas de capricho.

- * **Restricción (Pa₃),(M₃):** estilo educativo que se caracteriza por ser lo contrario de la educación personalizada y permisiva.

- * **Estilo Punitivo (Pa₃₁),(M₃₁):** seriedad, castigo y rechazo.

- * **Estilo Despreocupado (Pa₃₂),(M₃₂):** falta de atención o afecto, abandono, desconsideración.

- * **Estilo Perfeccionista (Pa₃₃) y (M₃₃):** educación tan normativa que llega a ser punitiva.

- * **Discrepancia educativa (Dis):** diferencia existente entre el estilo educador del

padre y de la madre.

- * **Criterios de fiabilidad o estilo de respuesta:** Esta subescala supone un indicador de si la prueba ha sido realizada con la suficiente concentración, atención y sinceridad por parte del sujeto.

- * **Proimagen (PROI):** una puntuación alta, refleja un tipo de educación en ambiente permisivo que conduce a una autoimagen supervalorada y a una visión ingenua de la realidad: personalidad autosuficiente, engreída, adaptativa, confiada e ilusa.

- * **Contradicciones (Contr):** cuestiones muy similares son expresadas unas veces positivamente y otras negativamente. Cuando las respuestas en ambas ocasiones son coincidentes, se considera contradicción.

1.5 PROCEDIMIENTO

La aplicación de las distintas pruebas, en el caso de la muestra de alumnos de BUP y COU, fue realizada por alumnos de los últimos cursos de Psicología previamente entrenados para ello y como parte de sus prácticas de la asignatura de Psicología Educativa y del Practicum de la misma especialidad. Las instrucciones dadas a los sujetos para su realización fueron, en general, las mismas para todos.

Los que aplicaron las pruebas a los alumnos de 5º de EGB, por su parte, fueron psicólogos y alumnos de la E.U. de Formación del Profesorado de EGB de Las Palmas que recibieron un entrenamiento específico para ello.

Las pruebas fueron aplicadas, en todos los casos, a comienzos de curso (durante el primer trimestre). Las variables relacionadas con el momento y lugar exacto de aplicación (día, hora, temperatura, etc.) no han sido controladas, pero creemos que debido precisamente a la gran variabilidad de las mismas no ejercerán efectos contaminantes de importancia en los resultados.

1.6 HIPÓTESIS

De los objetivos propuestos se derivan las siguientes hipótesis:

1.6.1 Hipótesis 1

- En la muestra de alumnos de 5^o de EGB se encontrarán correlaciones entre la variable Contradicciones (número de respuestas contradictorias dadas al cuestionario TAMAI) y las variables relacionadas con la inadaptación y estilos educativos, y, en menor medida, con las variables referenciales y de aptitudes y rendimiento.

Dado el elevado número de variables y áreas que intervienen en esta hipótesis, creemos más adecuado dividirla en subhipótesis que hagan referencia a cada una de las áreas y grupos de variables contempladas.

Así, las subhipótesis serían:

Subhipótesis 1.1

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable contradicciones y las variables de tipo demográfico referente al número de hermanos y a la edad de los alumnos.

Subhipótesis 1.2:

- Se encontrarán correlaciones significativas negativas entre la variable contradicciones y las variables de tipo aptitudinal, especialmente las referidas a Inteligencia General y de rendimiento en materias relacionadas con el lenguaje.

Subhipótesis 1.3:

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable contradicciones y las variables de Inadaptación Personal.

Subhipótesis 1.4:

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable contradicciones y las variables de Inadaptación Escolar.

Subhipótesis 1.5:

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable contradicciones y las variables de Inadaptación Social.

Subhipótesis 1.6:

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable contradicciones y las variables de Inadaptación Familiar.

Subhipótesis 1.7:

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable contradicciones y las variables relacionadas con los estilos educativos inadecuados de las madres y de los padres, así como a la discrepancia entre dichos estilos.

Subhipótesis 1.8:

- Se encontrarán correlaciones significativas negativas entre la variable contradicciones y la variable Proimagen.

1.6.2 Hipótesis 2

En la muestra de alumnos de BUP y COU se encontrarán correlaciones positivas entre la variable Contradicciones y las variables relacionadas con la inadaptación y estilos educativos impropios y, en menor medida, y de distinto signo, con las variables referenciales y negativas con las referidas a aptitudes y rendimiento.

De igual forma a lo establecido para la primera hipótesis, hemos considerado adecuado establecer subhipótesis para cada una de las áreas analizadas.

Subhipótesis 2.1:

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable contradicciones y las variables de tipo demográfico referente al número de hermanos y a la edad de los alumnos.

Subhipótesis 2.2:

- Se encontrarán correlaciones significativas negativas entre la variable contradicciones y las variables de tipo aptitudinal, especialmente las referidas a Inteligencia General y de rendimiento en materias relacionadas con el lenguaje.

Subhipótesis 2.3:

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable contradicciones y las variables de Inadaptación Personal.

Subhipótesis 2.4:

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable contradicciones y las variables de Inadaptación Escolar.

Subhipótesis 2.5:

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable

contradicciones y las variables de Inadaptación Social.

Subhipótesis 2.6:

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable contradicciones y las variables de Inadaptación Familiar.

Subhipótesis 2.7:

- Se encontrarán correlaciones significativas positivas entre la variable contradicciones y las variables relacionadas con los estilos educativos inadecuados de las madres y de los padres, así como a la discrepancia entre dichos estilos.

Subhipótesis 2.8:

- Se encontrarán correlaciones significativas negativas entre la variable contradicciones y la variable Proimagen.

1.6.3 Hipótesis 3

Si bien en este tipo de estudio no pretendemos hablar de causas, sino tan sólo apuntar las relaciones existentes entre las dimensiones cognitivo-afectiva y la existencia de contradicciones, hipotetizamos que la importancia de las variables aptitudinales es mayor en los alumnos de menor edad que en los mayores. Decimos esto porque el nivel de comprensión lectora y, en general, sus aptitudes intelectuales,

al ser inferiores, pueden estar afectando más a la hora de responder adecuadamente al cuestionario.

De ahí que nuestra hipótesis quede redactada de la siguiente manera:

- Las correlaciones encontradas en el área de Rendimiento y Aptitudes Intelectuales serán mayores en la muestra de alumnos de EGB que en la de BUP.

1.6.4 Hipótesis 4

Uno de los objetivos planteados consistía en comprobar las diferencias existentes entre los alumnos con un alto número de contradicciones y el resto de los alumnos. Para nosotros estas diferencias deberían ser más patentes en lo que respecta a características aptitudinales y de rendimiento, así como a factores de inadaptación y estilos educativos parentales. Este objetivo, expuesto en términos de hipótesis quedaría como sigue:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de 5º curso de EGB con mayor y menor número de contradicciones tanto en variables de rendimiento y aptitudes como de adaptación.

1.6.5 Hipótesis 5

Esta quinta hipótesis pretende al igual que la anterior, comprobar en qué áreas se observan diferencias más sólidas pero en los alumnos de Bachillerato. La hipótesis formalmente redactada quedaría así:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de Bachillerato con mayor y menor número de contradicciones tanto en variables de rendimiento y aptitudes como de adaptación.

1.6.6 Hipótesis 6

Siguiendo con los objetivos marcados en esta investigación, quedan por establecer las hipótesis referentes a la posible aparición de perfiles característicos de alumnos con altas contradicciones, haciendo especial énfasis en la importancia de los estilos educadores de madres y padres en dicho perfil. La hipótesis en concreto es que:

- Se obtendrá una función que discrimine a los alumnos de EGB con bajo y alto número de contradicciones.

Además, como subhipótesis establecemos que:

- En el perfil obtenido las variables que más aportarán a esa función discriminante serán las relacionadas con los estilos educativos de ambos progenitores.

1.6.7 Hipótesis 7

Esta hipótesis es un reflejo de la anterior para el caso de los alumnos de Bachillerato. Su redacción es la siguiente:

- Se obtendrá una función que discrimine a los alumnos de BUP con bajo y alto número de contradicciones.

También, como en el caso anterior se establece una subhipótesis:

- Se obtendrá un perfil en el que las variables que más aportarán a esa función discriminante serán las relacionadas con los estilos educativos de ambos progenitores.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS HIPÓTESIS DEL PRIMER ESTUDIO

2.1 HIPÓTESIS 1

2.1.1 Resultados

Como hemos expuesto anteriormente, las contradicciones están relacionadas con la inadaptación en general y con estilos educativos inadecuados de los padres, así como con las variables referenciales, aptitudinales y de rendimiento, según se desprende de los estudios realizados por HERNÁNDEZ (1983, 1990).

La comprobación de esta primera hipótesis y de sus correspondientes subhipótesis consistirá en hallar las correlaciones existentes entre la variable número de contradicciones y el resto de variables utilizadas en esta investigación dentro de la muestra de alumnos que cursaban 5º curso de EGB (Ciclo Medio), comprobando en qué áreas se encuentran las mayores correlaciones.

Variables Referenciales

Tabla 1.1: Correlaciones de Contradicciones en EGB
VARIABLES REFERENCIALES

VARIABLES	r	P.
Nivel Socioec.	-0,1090	0,000
Edad	0,1069	0,000
Hermanos	0,1480	0,000
Lugar Residencia	0,1605	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Según puede observarse en la tabla 1.1, las variables referenciales susceptibles de este tipo de análisis: edad y número de hermanos, obtienen unos índices de correlación bajos, aunque significativos al 1 por mil, con el número de contradicciones. Es decir, los alumnos mayores y con mayor número de hermanos son los que más tienden a contradecirse, y a la inversa.

Rendimiento y Aptitudes

Las correlaciones encontradas en este grupo de variables son también bajas (próximas a 0,1), si bien, como dato a destacar, según observamos en la tabla 1.2, el sentido de las mismas es negativo: A más contradicciones menores aptitudes intelectuales y peor rendimiento académico.

Las variables de rendimiento académico medido a través de las pruebas estandarizadas (CBS y CBN) son los que menor relación parecen guardar con el número de contradicciones en comparación con el rendimiento según las notas del profesor.

Este hecho puede estar debido al tipo de criterio que se usa en cada caso. El criterio empleado en las pruebas de tipo estandarizado es objetivo, mientras que la evaluación realizada por el profesor puede estar más afectada por la relación con sus alumnos, las expectativas acerca de ellos, etc.

**Tabla 1.2: Correlaciones de Contradicciones en EGB
RENDIMIENTO Y APTITUDES**

VARIABLES	r	P.
Intel. General	-0,1124	0,000
CBS	-0,0571	0,026
CBN	0,0247	0,200
Lengua	-0,1167	0,000
Matemáticas	-0,1022	0,000
Sociales	-0,0943	0,000
Naturales	-0,0901	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Área de Inadaptación Personal

Todas las variables de inadaptación personal presentan correlaciones de carácter bajo (véase tabla 1.3). Sin embargo, podrían destacarse las correlaciones obtenidas por las variables P2 (Autodesajuste) y P22 (cognipunicción), especialmente por la aportación de la variable que mide la depresión (P222) cuya correlación es de 0,18.

Es decir, la tendencia a contradecirse está más asociada con la tendencia al

sufrimiento intrapersonal.

**Tabla 1.3: Correlaciones de Contradicciones en EGB
INADAPTACION PERSONAL**

VARIABLES	r	P.
P	0,1032	0,000
P1 (Des. DISOC)	0,0371	0,000
P2 Autodesaj	0,1851	0,000
p21 cogñiafección	0,1056	0,000
p22 cogñipunición	0,1821	0,000
p221 intrapunición	0,0458	0,000
p222 depresión	0,1819	0,000
p223 somatización	0,1173	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Área de Inadaptación Escolar

Las correlaciones en este área se sitúan en torno a 0,20 (véase tabla 1.4). Dentro de ella, es el factor de Inadaptación Escolar General (E) el que mayor índice de correlación (0,24) con contradicciones obtiene.

**Tabla 1.4: Correlaciones de Contradicciones en EGB
INADAPTACION ESCOLAR**

VARIABLES	r	P.
E (Inadap. escolar)	0,2463	0,000
E1 (I. Esc. Externa)	0,2320	0,000
E2 (Avers. Institu.)	0,1854	0,000
E3 (avers. aprendi)	0,1657	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Área de Inadaptación Social

Es aquí donde se alcanzan los mayores índices de correlación (véase tabla 1.5). Por lo general las correlaciones con las variables de inadaptación social se encuentran por encima de 0,30 (excepto S11 agresividad social e introversión S21). Especialmente destacada es la relación existente entre autodesajuste social y contradicciones que llega a alcanzar 0,57, con un porcentaje de varianza explicado del 32%. Esto sugiere la fuerte relación que existe entre emitir respuestas contradictorias y conflictividad social.

**Tabla 1.5: Correlaciones de Contradicciones en EGB
INADAPTACION SOCIAL**

VARIABLES	r	P.
S (Inadap. Social)	0,3281	0,000
S1 (autodesc. social)	0,5734	0,000
S11 (agresividad social)	0,2412	0,000
S12 (disnomia)	0,3991	0,000
S2 restricción social	0,4270	0,000
S21 intraversión	0,2021	0,000
S22 hostilgenia	0,3157	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Área de Inadaptación Familiar

Las correlaciones encontradas en este área aunque bajas, son superiores a 0,13 (ver tabla 1.6).

**Tabla 1.6: Correlaciones de Contradicciones en EGB
INADAPTACIÓN FAMILIAR**

VARIABLES	r	P.
F (insat. Famil)	0,1854	0,000
H (insat. Hermanos)	0,1349	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Estilos Educativos de la madre y el padre

Ambas áreas obtienen correlaciones similares y por lo general bajas. Destacan las de los estilos despreocupado y restrictivo (superiores a 0,27) y la correlación negativa con estilos adecuados (PA y M). Véanse tablas 7 y 8.

**Tabla 1.7: Correlaciones de Contradicciones en EGB
EDUCACIÓN PADRE**

VARIABLES	r	P.
PA (ed. adec. padre)	-0,1667	0,000
PA1 ed. asist. person.	0,0517	0,000
PA2 permisivismo	0,1144	0,000
PA3 restricción	0,2716	0,000
PA31 est. punitivo	0,1953	0,000
PA32 est. despreocupado	0,2888	0,000
PA33 perfeccionismo	0,1416	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

**Tabla 1.8: Correlaciones de Contradicciones en EGB
EDUCACIÓN MADRE**

VARIABLES	r	P.
M ed. adec madre	-0,2839	0,000
M1 ed. asist. person.	-0,1444	0,000
M2 permisivismo	0,0372	0,000
M3 restricción	0,2257	0,000
M31 est. punitivo	0,2147	0,000
M32 est. despreocupado	0,2885	0,000
M33 perfeccionismo	0,1123	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

La Discrepancia Educativa (véase tabla 1.9) entre los estilos de ambos progenitores presenta un índice de correlación aún menor (0,08).

**Tabla 1.9: Correlaciones de Contradicciones en EGB
DISCREPANCIA EDUCATIVA**

VARIABLES	r	P.
DIS	0,0879	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Proimagen

Si bien la correlación alcanzada no es alta (-0,24), es importante destacar el sentido negativo de la misma. Véase tabla 1.10.

**Tabla 1.10: Correlaciones de Contradicciones en EGB
PROIMAGEN**

VARIABLES	r	P.
Proimagen	-0,2371	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

2.1.2 Discusión de la Hipótesis 1

La hipótesis planteada se comprueba en términos generales, tanto en la cantidad como en la magnitud de las correlaciones encontradas. Las variables que miden la inadaptación encuentran mayor correlación con contradicciones que el resto de variables medidas en la muestra de alumnos de 5^o curso de EGB.

Obsérvese que las correlaciones más fuertes se han encontrado en el área de inadaptación social, y, dentro de ésta con autodesajuste social (S1), con Disnomia (S12), con Restricción Social (S2) y con Hostiligenia (S22). Estos resultados guardan cierta lógica, puesto que S1 refleja el grado de choque y desajuste con la realidad social, la aversión a las normas impuestas, mientras que la variable S22 está indicando un tipo de relación aversiva para con los demás. Recuérdese que los niños de esta edad, preadolescentes, están en una etapa de cambio en lo que respecta a su desarrollo moral (PIAGET, 1971; MORALEDA, 1988) y, precisamente lo que vendría a manifestarse en estos resultados es que los niños más desobedientes, desordenados, con un alto nivel de suspicacia e incluso con una actitud hostil en las relaciones hacia los otros son los que presentan mayor número de contradicciones.

Es importante observar (véase tabla 1.5) cómo la asociación Disnomia-Agresión Social incrementa el número de contradicciones tal como se ve en Autodesajuste Social ($r= 0,57$). Lo mismo ocurre con la asociación Introversión (S21) y Hostiligenia (S22) agrupadas en el factor Restricción ($r= 0,43$). Sin embargo, frente a lo que se podría esperar, la asociación entre Autodesajuste y Restricción presenta un menor índice de correlación con el número de contradicciones, tal como se ve en el factor de Inadaptación Social.

La posible explicación podría estar en que S11 y S12 se mueven en la misma dirección de desajuste social **externo**, expresado en la conflictividad con las normas o en la hostilidad manifiesta con los demás. Lo mismo, pero en otra dirección, ocurre con Introversión y Hostilgenia, que se mueven más bien en la dirección de desajustes **internos** (introversión, desconfianza) y que conlleva más a aspectos relacionados con sufrimiento personal. Por consiguiente, nuestra opinión es que la conflictividad externa se asocia con contradicciones, pero por otro lado también lo hace el malestar interno (aunque con un origen distinto). Sin embargo, su conjunción reduce el potencial negativo. Esto puede ser explicado porque la conflictividad externa queda más controlada si existe a su vez, conflictividad interna que puede servir de contrapunto.

Resultados similares a los encontrados con desajuste social se reproducen en el área Escolar. Obsérvese en la tabla 1.4 como las correlaciones más altas con Contradicciones se obtienen en el factor de Inadaptación Escolar Externa ($r= 0,23$). Esto se manifiesta, especialmente, por la presencia de conductas disruptivas en el aula, así como la escasa laboriosidad de los alumnos que responden de forma contradictoria.

Los resultados relacionados con Inadaptación Escolar de tipo interno (Aversión a la Institución y al Aprendizaje) son más bajos. Estos factores (internos) asociados con la Inadaptación Escolar Externa no incrementan el número de contradicciones, pero tampoco provocan una disminución en las mismas, sino que parecen mantenerlas (la correlación con Inadaptación Escolar es de 0,25). ¿Cuál puede ser la explicación? Podría pensarse que las aportaciones de lo externo y de lo interno sean de naturaleza distinta, por lo que debería multiplicarse su efecto. Si no lo hace, suponemos que se

debe a que queda atenuado por el cruce de influencias contrapuestas.

Otro resultado a destacar es la correlación negativa con Proimagen. La explicación está en que esta escala está muy saturada de afirmaciones relacionadas con un buen comportamiento social y, por lo tanto, supone un factor, opuesto, en gran medida, a lo que representa el factor de disnomia que, como hemos visto, se sitúa entre los que mayores correlaciones presentan con contradicciones. De todas formas, al tratarse de afirmaciones con un exceso de deseabilidad social y buena imagen, se esperaría que llevara aparejado un cierto nivel de contradicción, hecho que sin embargo queda atenuado por lo anteriormente expuesto.

Por último, las correlaciones entre los estilos educativos de despreocupación en ambos progenitores, así como el sentido negativo de la correlación con los estilos adecuados, especialmente de la madre, parecen indicar que los estilos de educación parental caracterizados por el abandono pueden estar favoreciendo la aparición de contradicciones en las respuestas dadas por sus hijos en este tipo de cuestionarios.

Estos resultados son, por otra parte, consistentes con los obtenidos por HERNÁNDEZ (1983), si bien la magnitud de las correlaciones son inferiores en la muestra aquí empleada.

La explicación de esta relación entre Estilos Educativos y Contradicciones podría sustentarse en dos posibles razones. La primera, de tipo causal y la segunda de tipo perceptivo.

La de tipo causal se resume en que los hijos atendidos con un mejor estilo

educativo tienden a tener un pensamiento y comportamiento más equilibrado y consistente. Por el contrario, los sujetos con sentimientos de marginación o de abandono viven tensiones intrapsíquicas, provenientes tanto del vaivén del sufrimiento como de la agresividad o destrucción, que favorece el pensamiento y el comportamiento contradictorio.

La de tipo perceptivo, podría ser explicada así: los niños con más contradicciones son niños con más problemas y, por lo tanto, tienden a percibir peor la educación dada por sus padres, especialmente la sensación de verse abandonados.

Lógicamente, se trata de una causa objetiva (la primera) y otra subjetiva (la segunda), por lo que difícilmente se podría averiguar en qué medida contribuye cada una de ellas.

2.2 HIPÓTESIS 2

2.2.1 Resultados

La comprobación de esta segunda hipótesis que, según veíamos trata de confirmar la existencia de correlaciones significativas entre la variable contradicciones y el resto de variables, se hará de forma similar a la precedente, pero en la muestra de alumnos de BUP y COU.

Variables Referenciales

En la tabla 1.11 puede observarse que tanto la variable edad y como la que hace referencia al número de hermanos obtienen correlaciones prácticamente nulas.

**Tabla 1.11: Correlaciones de Contradicciones en BUP
VARIABLES REFERENCIALES**

VARIABLES	r	P.
Nivel Socioec.	0,0048	0,441
Edad	0,0512	0,055
Hermanos	0,0539	0,046

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Rendimiento y Aptitudes

Las correlaciones encontradas en este grupo de variables son prácticamente inexistentes (próximas a 0,05), aunque, como ocurriera en el caso de EGB, el sentido de las mismas es negativo (véase tabla 1.12).

**Tabla 1.12: Correlaciones de Contradicciones en BUP
RENDIMIENTO Y APTITUDES**

VARIABLES	r	P.
Intelig. General	-0,0417	0,106
CBS	0,0084	0,397
CBN	-0,0073	0,411
Lengua	-0,0399	0,105
Matemáticas	-0,0105	0,371
Historia	-0,0307	0,168
Física	0,0082	0,401

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Área de Inadaptación Personal

Todas las variables de inadaptación personal presentan bajos índices de correlación. Únicamente destacar la obtenida por la variable P, P2 (Cognipunición) y P22 (Intrapunición), cercanas a 0,17. Véase tabla 1.13.

**Tabla 1.13: Correlaciones de Contradicciones en BUP
INADAPTACION PERSONAL**

VARIABLES	r	P.
P	0,1715	0,000
P1 cogniafección	0,1273	0,000
P11 insatisf. propia	0,0808	0,006
P12 aprens-somat	0,1158	0,000
P2 cognipunición	0,1609	0,000
P21 Timidez	0,144	0,000
P22 Intrapunición	0,1739	0,000
P23 depresión	0,0850	0,004
P3 autosuf. defensiva	0,0146	0,324

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Área de Inadaptación Escolar

Las correlaciones halladas en este área son bajas, situándose en torno a 0,10 (véase tabla 1.14).

**Tabla 1.14: Correlaciones de Contradicciones en BUP
INADAPTACION ESCOLAR**

VARIABLES	r	P.
E (Inadap. escolar)	0,1154	0,000
E1 (Avers. Instru.)	0,0944	0,002
E11 Hipolabor.	0,1098	0,000
E12 Hipomotiv.	0,0177	0,290
E13 Insat. escolar	0,0210	0,255
E14 aversión profesor	0,0964	0,001
E2 indisciplina	0,1217	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Área de Inadaptación Social

Tampoco son especialmente destacables los índices de correlación que hemos obtenido en la esfera de Inadaptación Social (véase tabla 1.15). El mayor índice obtenido aquí es el alcanzado por S (Inadaptación Social General) $r = 0,20$ debido especialmente a la aportación de la variable S21 (introversión hostiligénica).

**Tabla 1.15: Correlaciones de Contradicciones en BUP
INADAPTACION SOCIAL**

VARIABLES	r	P.
S (Inad. Social)	0,1993	0,000
S1 (autodesc.soc.)	0,1298	0,000
S11 (agresiv soc.)	0,0851	0,004
S12 disnomia	0,1310	0,000
S2 restricc social	0,1657	0,000
S21 intr. hostil.	0,1841	0,000
S22 intr. hipoac.	0,0592	0,032

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Área de Inadaptación Familiar

En este área las correlaciones encontradas son también bajas, ligeramente superiores a 0,13 (ver tabla 1.16).

**Tabla 1.16: Correlaciones de Contradicciones en BUP
INADAPTACIÓN FAMILIAR**

VARIABLES	r	P.
F insat. Famil.	0,1525	0,000
H insat. hermanos	0,1032	0,001

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Estilos Educativos de la madre y el padre

Las correlaciones obtenidas tanto para el caso del estilo educativo del padre como de la madre son similares y por lo general bajas. En ambos casos los estilos adecuados (educación adecuada, estilo asistencial y educación personalizada) se destacan por obtener índices de correlación negativos, en torno a -0,20, Por su parte, de entre los estilos inadecuados destaca el estilo restrictivo (PA4 y M4) y el aversivo con correlaciones próximas a 0,20, Véanse tablas 17 y 18.

**Tabla 1.17: Correlaciones de Contradicciones en BUP
EDUCACIÓN PADRE**

VARIABLES	r	P.
PA ed. adec padre	-0,1739	0,000
PA1 asist. personalizado	-0,1995	0,000
PA2 proteccionismo	-0,2310	0,000
PA3 permisivismo	0,0585	0,036
PA4 restricción	0,2033	0,000
PA41 perfecc. hipernómico	0,1510	0,000
PA42 aversivo	0,2159	0,000
PA421 margin.-rechazo	0,1969	0,000
PA422 perf. hostil	0,1564	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

**Tabla 1.18: Correlaciones de Contradicciones en BUP
EDUCACIÓN MADRE**

VARIABLES	r	P.
M ed. adec madre	-0,2299	0,000
M1 asistencial	-0,1747	0,000
M2 personalizada	-0,2606	0,000
M3 permisivismo	0,0577	0,000
M4 restricción	0,2122	0,000
M41 asist restric	0,1870	0,000
M411 desatención	0,1095	0,000
M412 marg. afectiva	0,2065	0,000
M413 rechazo afectivo	0,1073	0,000
M42 person-restric	0,1913	0,000
M421 perfec. hostil	0,2022	0,000
M422 perf. hipernóm.	0,1285	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

La Discrepancia Educativa entre los estilos de ambos progenitores presenta un índice de correlación $r = 0,22$. Véase tabla 1.19.

**Tabla 1.19: Correlaciones de Contradicciones en BUP
DISCREPANCIA EDUCATIVA**

VARIABLES	r	P.
DIS	0,2248	0,000

r= Correlación de Pearson
P.= Probabilidad

Proimagen

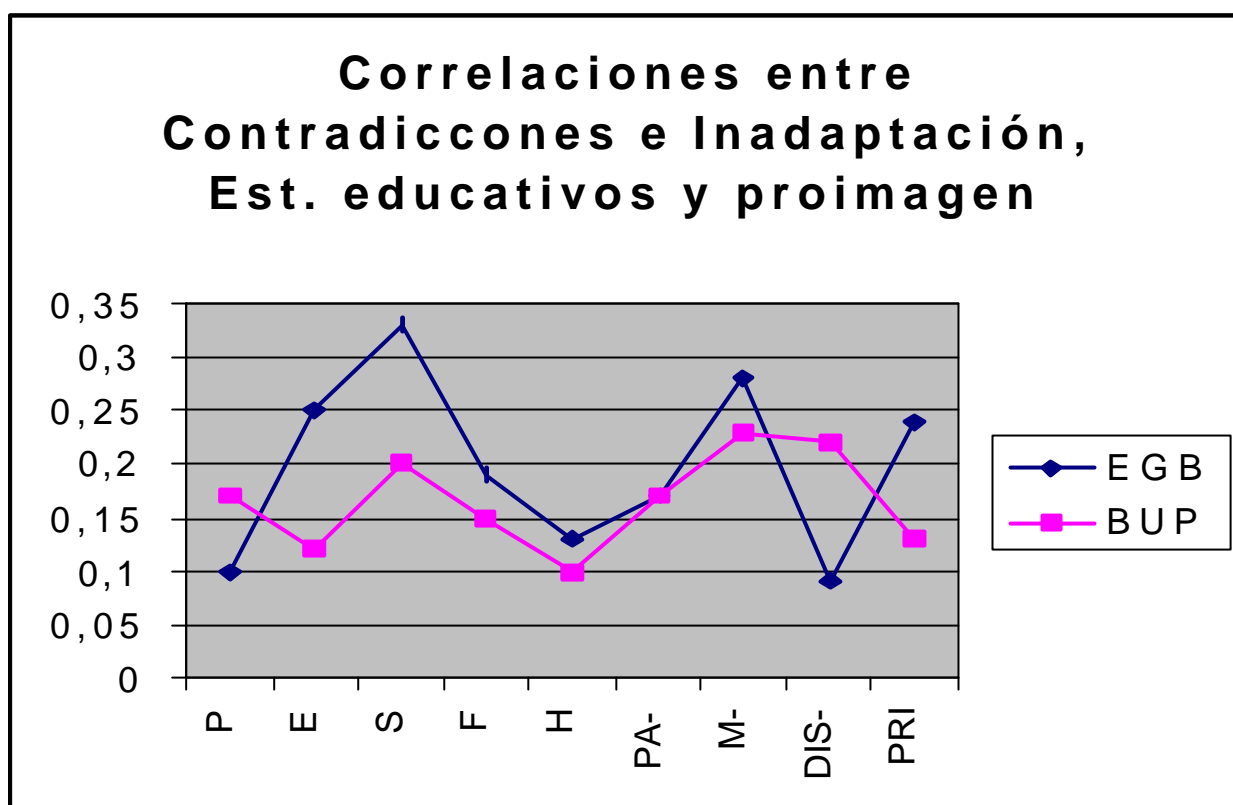
La relación entre contradicciones y la variable que mide la tendencia a contestar para presentar una imagen muy favorable de sí mismo (Proimagen) presenta una correlación baja pero negativa ($r = -0,13$), con una $p < 0,000$,

2.2.2 Discusión de la Hipótesis 2

En el nivel educativo correspondiente al Bachillerato y COU, no hay ningún área de Inadaptación que se destaque especialmente por guardar relación con la tendencia a presentar contradicciones en el cuestionario Autoevaluativo.

Asimismo, en base a los resultados obtenidos, tampoco las variables de tipo demográfico ni las aptitudinales parecen tener importancia en cuanto a la aparición de contradicciones.

Donde se encuentran las mayores correlaciones, sin llegar a ser tampoco elevadas, es en los estilos educativos de los padres. Estos resultados apuntan nuevamente a la existencia de cierta relación entre los estilos educativos parentales marcados por la restricción, cuando no por el claro rechazo, y la propensión por parte de los hijos a contradecirse.



GRAFICA 1.3:
Correlaciones entre Contradicciones y áreas de Inadaptación.
(Las correlaciones con PA, M y DIS son negativas)

Es interesante observar en la gráfica comparativa (gráfica N° 1.3) entre las correlaciones alcanzadas en las dos muestras aquí analizadas el comportamiento de los distintos aspectos.

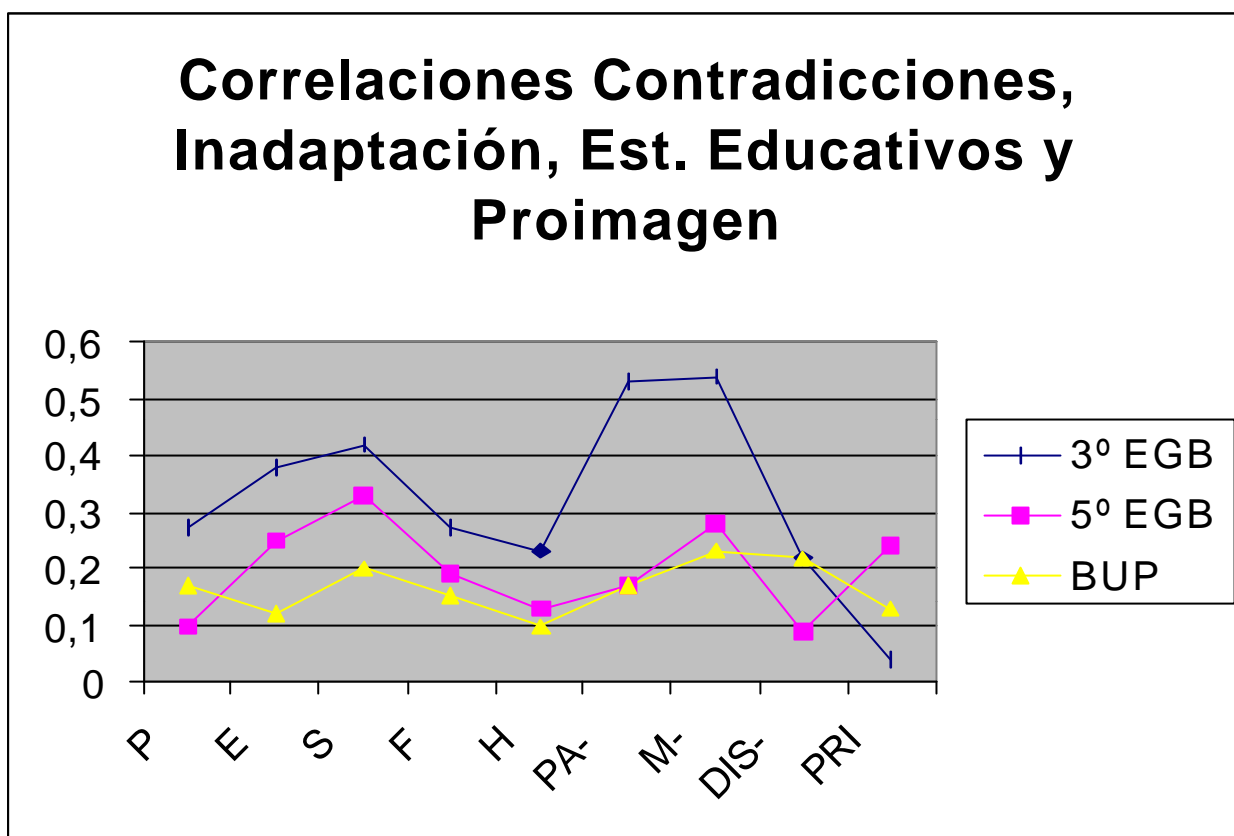
Obsérvese el paralelismo casi perfecto que guardan las correlaciones halladas en ambas muestras. Lo referente a las áreas Social y Escolar mantienen diferencias apreciables (en torno a 0,1 puntos) en la gráfica. Sin embargo, las diferencias en lo relacionado con el entorno familiar (estilos educativos parentales (especialmente en el caso del padre), inadaptación familiar e inadaptación con los hermanos apenas se manifiestan.

Las excepciones al paralelismo entre las correlaciones de ambas muestras las presentan el área de Inadaptación Personal y de Discrepancia Educativa.

Estos últimos resultados nos llevan a pensar que, en los alumnos de Bachillerato, la inadaptación de tipo externo juega un papel menos relevante que lo hacía en EGB, lugar que pasa a ser ocupado por la inadaptación consigo mismo. Parece, por tanto, que puede estar confirmándose la idea de las diferencias evolutivas en cuanto a elementos que se asocian con contradicciones.

Observamos dos factores diferenciados que parecen estar relacionados con la aparición de contradicciones. Por un lado el factor que podemos denominar de "incoherencia impulsiva", más propio de los niveles educativos inferiores. Se caracterizaría porque la relación entre contradicción e inadaptación estaría basada en la impulsividad, variabilidad e incoherencia más propia de la inmadurez. Es decir, lo que predominaría sería la falta de criterios, cuando no la irreflexión.

El segundo factor que se ha denominado de "desorientación interferente" en el que lo que más prima es la inadaptación consigo mismo, especialmente la introversión y la tendencia al neuroticismo.



GRÁFICA 1.4
Correlaciones entre Contradicciones y áreas de Inadaptación
en 3º de EGB, 5º de EGB y BUP.

Estos resultados son aún más patentes si observamos la gráfica N° 1.4, en el que se incluyen también las correlaciones obtenidas por HERNÁNDEZ (1983) con una muestra de alumnos de 3º de EGB.

Aquí las distancias entre las correlaciones alcanzadas por los alumnos menores y las otras dos muestras son mucho más acusadas. Obsérvese sobre todo las correlaciones alcanzadas por el Estilo Educativo Adecuado tanto del padre como de la madre (correlaciones que superan 0,50).

Para nosotros estos resultados podrían interpretarse en el sentido de que, como es lógico, la protección ofrecida por la familia al niño va disminuyendo a medida que éste se desarrolla, con lo que la conexión familia-individuo desciende y se va haciendo más autónomo, dando lugar a la intervención de otras áreas (social y escolar) y al propio juicio del individuo.

Otras conclusiones que se desprenden de esta misma gráfica es que, en general, observamos un descenso gradual entre las correlaciones de las distintas inadaptaciones y el número de contradicciones. Fijémonos además en que las distancias entre las líneas que representan a cada nivel educativo son prácticamente equidistantes en lo que se refiere a Inadaptación Social y Escolar.

Las diferencias en cuanto a los factores familiares (F, H y Dis) no son sin embargo tan destacadas, siendo muy similares en los dos últimos niveles analizados (5º de EGB y BUP).

Un resultado que llama la atención es el obtenido por Pro-Imagen. Para los más pequeños (3º de EGB) no existe correlación ninguna con contradicciones, es decir, tanto los que tienen tendencia a proyectar una buena imagen (ilusa) de sí mismos como los que no lo hacen tienden a contradecirse. En 5º de EGB, por contra, es en donde se encuentra mayor correlación (negativa), por lo que parece que existe una mayor tendencia a contradecirse en aquellos sujetos que no pretenden presentar una imagen positiva de sí mismos. En el mismo sentido se explican los resultados de BUP.

2.3 HIPÓTESIS 3

2.3.1 Resultados

Recordemos que la hipótesis 3 planteaba que la importancia de la dimensión aptitudinal es mayor en los alumnos de menor edad que en los mayores. Concretamente, predecía que las mayores correlaciones (obviamente de signo negativo) entre las variables de carácter intelectual (Inteligencia General, Rendimiento, etc.) y Contradicciones se darían en los alumnos de 5º de EGB y las menores en los de BUP.

El análisis que utilizaremos para averiguar si las diferencias entre las correlaciones alcanzadas en distintas muestras son o no significativas es el señalado por AMON (1980).

Tal como se observa en la tabla 1.20 las correlaciones, aunque escasas, son en todos los casos superiores en EGB que en BUP. A pesar de ello, la hipótesis de existencia de diferencias significativas no puede aceptarse en ninguno de los aspectos analizados.

Tabla 1.20: Comparación de correlaciones entre EGB y BUP en Rendimiento y Aptitudes

VARIABLES	EGB (r)	BUP (r)	Dif.*
Int. Gen.	-0,1124	-0,0417	0,07
CBS	-0,0571	0,0084	0,07
CBN	0,0247	-0,0073	0,03
Lengua	-0,1167	-0,0399	0,08
Matemát.	-0,1022	-0,0105	0,09
Sociales	-0,0943	-0,0307	0,06
Naturales	-0,0901	0,0082	0,10

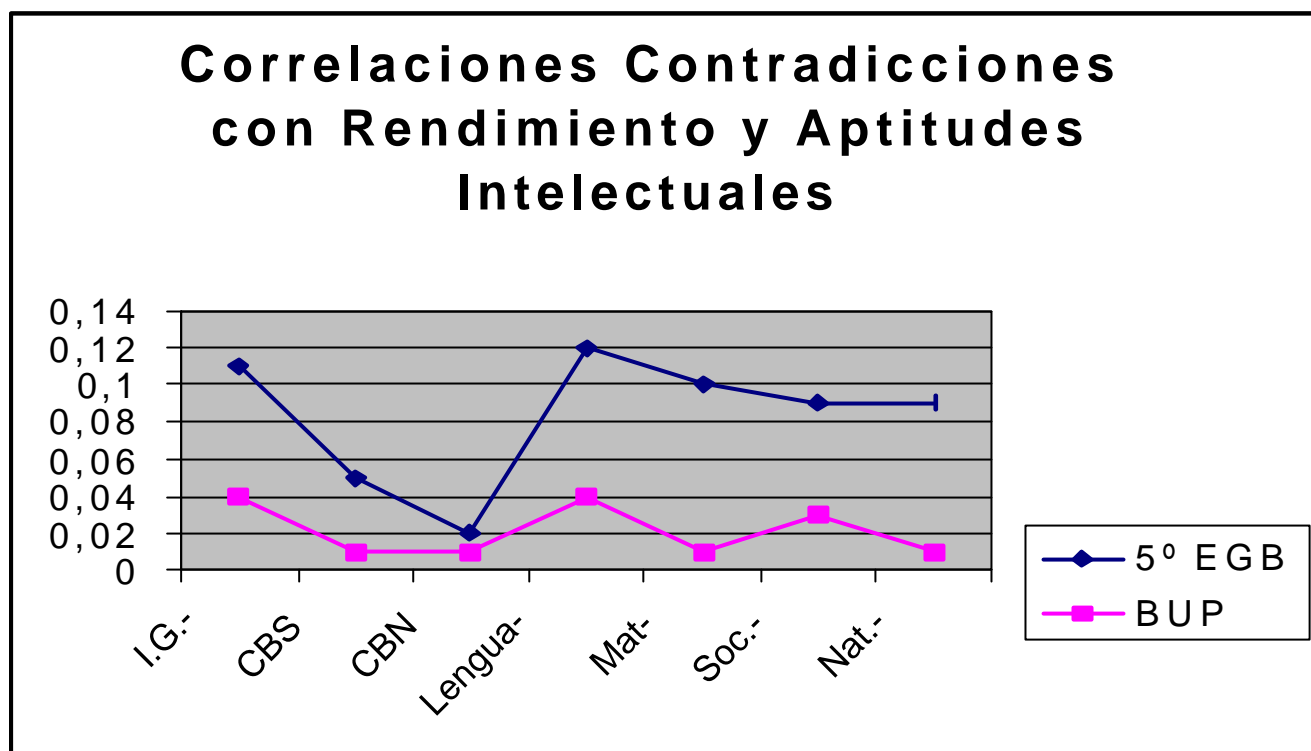
r= Correlación de Pearson

P.= Probabilidad

* La diferencia es en valores absolutos ($r_{EGB} - r_{BUP}$)

2.3.2 Discusión de la Hipótesis 3

Los resultados antes expuestos no son concluyentes, por tanto no podemos hablar de que las variables aptitudinales tengan mayor importancia en EGB que en BUP, si bien se observa una ligera tendencia en ese sentido (véase gráfica N° 1.5).



GRÁFICA N 1.5:
Correlaciones entre Contradicción y variables aptitudinales y de rendimiento académico.

De hecho, lo que observamos es que mientras que en BUP las correlaciones son nulas, en EGB se sitúan en torno a 0,1. Insistimos, por tanto, en que no se puede demostrar la mayor relevancia en los niveles inferiores de la dimensión intelectual o aptitudinal, como cabría esperar en el caso de que las contradicciones se debieran principalmente a factores intelectivos.

2.4 HIPÓTESIS 4

2.4.1 Resultados

Recordemos que esta cuarta hipótesis trataba de averiguar si existen diferencias significativas entre los alumnos de 5º curso de EGB con mayor y menor número de contradicciones tanto en variables referenciales, como de rendimiento, de adaptación y de estilos educativos familiares.

Para la comprobación de la cuarta hipótesis se han diferenciado, dentro de la muestra de alumnos que cursaban 5º curso de EGB (Ciclo Medio), tres grupos en función del número de contradicciones que presentaban en el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil de HERNÁNDEZ (1990). Así, se dividió esta muestra de alumnos formándose un grupo caracterizado por presentar un bajo número de contradicciones (entre 0 y 1), otro con un número de contradicciones intermedio (entre 2 y 4), y un tercer grupo, formado por los alumnos que habían obtenido mayor número de contradicciones (entre 5 y 12).

Para la comprobación de la hipótesis de existencia de diferencias entre grupos de bajo, medio y alto número de contradicciones, se ha utilizado la técnica estadística del Análisis de Varianza de una sola vía (ONEWAY del SPSS) y, para averiguar, en el caso de encontrarse diferencias significativas, entre qué grupos se daban éstas, se ha utilizado el procedimiento de SCHEFFE.

Los resultados obtenidos se presentan en los siguientes apartados, atendiendo a las distintos aspectos analizados.

Variables Referenciales

Según se puede observar en la tabla 1.21, de las dos variables referenciales que, en un sentido estricto pueden someterse a este análisis, edad y número de hermanos, sólo la primera obtiene diferencias significativas a un nivel del 1 por mil ($p < 0,000$) y que, según el contraste a posteriori, esta diferencia se da especialmente entre el grupo 3º (altas contradicciones) con una media de 10,58 años de edad y los otros dos grupos.

Tabla 1.21: Diferencias entre grupos de Contradicciones en EGB
VARIABLES REFERENCIALES

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
Nivel Socioec.	1,74	1,67	1,41	**	**		6,83	0,0011
Edad	10,17	10,20	10,58	**	**		15,22	0,000
Hermanos	2,58	2,83	3,12	**			4,125	0,164
Lugar	2,46	2,77	2,87				3,141	0,0436
Zona	2,14	2	1,39	**	**		14,81	0,000

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Las variables referidas al Nivel Socioeconómico, Zona de residencia, con niveles de medida de tipo ordinal, aún cuando de forma ortodoxa no podrían ser sometidas a este análisis también reflejan diferencias al 1 por mil destacándose las diferencias entre el grupo de mayor número de contradicciones (grupo 3º) y los otros dos.

El Lugar que ocupa entre los hermanos, variable de tipo ordinal, presenta diferencias al 5%, aunque la técnica de SCHEFFE no consigue distinguir entre qué grupos se da dicha diferencia.

En definitiva, se observan diferencias entre el grupo de mayor índice de contradicciones frente a los otros dos, lo que refleja en general, condiciones socioeducativas más desfavorables: nivel socioeconómico inferior; zonas de residencia peores; mayor edad, lo que indica normalmente que es un grupo con mayor número de repetidores.

Rendimiento y Aptitudes

**Tabla 1.22: Diferencias entre grupos de Contradicciones en EGB
RENDIMIENTO Y APTITUDES**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
Int. Gen.	43,72	41,51	35,19	**	**		25,511	0,000
CBS	9,55	7,94	7,88	**	**		23,364	0,000
CBN	7,94	7,88	6,51				7,865	0,000
Lengua	5,92	5,41	4,43	**	**	**	28,916	0,000
Matemát.	6,28	5,61	4,45	**	**		17,263	0,000
Sociales	6,39	5,9	4,51	**	**		18,76	0,000
Naturales	6,61	5,91	4,82	**	**		17,976	0,000

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

* = Nivel significación $p < 0.05$

** = N. S. $p < 0.001$

F = Valor de F.

P.= Probabilidad de F.

Las diferencias entre los referidos grupos de sujetos son significativas en todas las variables de este área (véase tabla 1.22). Concretamente en Inteligencia General, medida a través del Lorge-Thorndike, se observa una diferencia significativa, indicando que el grupo de altas contradicciones presenta una puntuación inferior en inteligencia al resto de los grupos.

Las variables de rendimiento académico, tanto el obtenido a través de las pruebas estandarizadas (CBS y CBN) como el medido por las calificaciones escolares en las diferentes materias (Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales), siguen la misma tónica que veíamos en el caso de la Inteligencia General. Es decir, el grupo 3º es el que obtiene, en todos los casos, puntuaciones inferiores a los otros dos grupos, con un nivel de confianza superior al 99%. Además en el caso de la asignatura de Lengua también se detectan diferencias entre los grupos 1 y 2 favorables al primero de ellos.

Área de Inadaptación Personal

Todas las variables de inadaptación de la esfera personal reflejan diferencias entre los distintos grupos de alumnos con una probabilidad de error inferior al 1 por mil. Sin embargo tal como observamos en los resultados expuestos en la tabla 1.23 las diferencias se encuentran en todos los casos entre los grupos extremos (1º y 3º), excepto en la variable de intrapunición que, el contraste de SCHEFFE, atribuye a diferencias entre el 1º y el 2º grupo. Este último grupo obtiene puntuaciones ligeramente superiores a los otros dos.

**Tabla 1.23: Diferencias entre grupos de Contradicciones en EGB
INADAPTACION PERSONAL**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
P	9,59	11,76	13,22	**	**	**	22,431	0,000
P1 (DES. DISOC.)	2,66	2,98	3,01	**		*	7,112	0,000
P2 autodesajuste	6,91	8,59	10,28	**	**	**	28,582	0,000
p21 cogniafección	0,82	1,08	1,48	**	**	**	19,272	0,000
p22 cognipunición	6,58	7,67	8,87	**	*	*	10,152	0,000
p221 intrapunición	2,29	2,66	2,66			**	5,438	0,000
p222 depresión	2,56	3,10	3,86	**	*	*	11,369	0,000
p223 somatización	1,40	1,80	2,40	**	**	**	19,845	0,000

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

El resto de variables, como apuntábamos, sí presenta diferencias significativas entre los grupos 1º y 3º, siempre desfavorables a éste último, con una probabilidad de error inferior al 1%.

Los resultados hallados entre los grupos 2º y 3º también reflejan diferencias significativas en todos los casos, a excepción de las variables de desajuste disociativo e intrapunición, cuyos datos no permiten detectar la existencia de diferencias significativas entre ellos.

Por otra parte, también se observan diferencias entre los grupos 1º y 2º, aunque, en algunos casos (desajuste disociativo, cognipunición y depresión), ésta sea con un nivel de confianza del 95%.

Área de Inadaptación Escolar

En este área los resultados son aún más contundentes, ya que en todas las variables y para todos los contrastes se encuentran diferencias significativas. Véase tabla 1.24.

Así, todos los análisis de varianza indican diferencias al 1 por mil y los contrastes entre grupos aseguran que se pueden considerar esas diferencias entre todos los grupos con un probabilidad de error inferior al 1%.

**Tabla 1.24 : Diferencias entre grupos de Contradicciones en EGB
INADAPTACION ESCOLAR**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
E Inadap.escolar	3,90	6,33	9,11	**	**	**	67,553	0,000
E1 I. Esc.Externa	1,33	2,35	3,71	**	**	**	56,907	0,000
E2 Avers.Institu.	0,80	1,33	1,91	**	**	**	47,905	0,000
E3 avers. aprendi	1,70	2,69	3,56	**	**	**	33,059	0,000

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Social

Al igual que ocurría en el área escolar, se vuelven a hacer patentes las diferencias entre cada uno de los grupos de contradicciones siempre con una probabilidad inferior al 1% y del 1 por mil para la detección previa de diferencias Véase tabla 1.25. Asimismo estas diferencias coinciden en ser en todos los casos desfavorables para el grupo de mayor número de contradicciones (grupo 3^o), es decir que es éste el grupo que presenta mayor inadaptación social.

**Tabla 1.25: Diferencias entre grupos de Contradicciones en EGB
INADAPTACION SOCIAL**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
S (Inad. Social)	6,09	8,50	11,06	**	**	**	82,491	0,000
S1 (autodesaj soc.)	3,17	4,34	5,43	**	**	**	40,581	0,000
S11 (agres. soc.)	0,49	0,91	1,52	**	**	**	49,376	0,000
S12 disnomia	2,66	3,43	4,20	**	**	**	18,228	0,000
S2 restricc. soc.	3,06	4,35	5,77	**	**	**	36,461	0,000
S21 intraversión	1,34	1,90	2,57	**	**	**	32,553	0,000
S22 hostilgenia	1,58	2,29	3,06	**	**	**	62,928	0,000

M1, M2 y M3	Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto número de contradicciones	* = Nivel significación $p < 0.05$ ** = N. S. $p < 0.001$
1-2=	Contraste grupos 1 y 2	F = Valor de F.
2-3=	Contraste grupos 2 y 3	P.= Probabilidad de F.
1-3=	Contraste grupos 1 y 3	

Área de Inadaptación Familiar

Tanto en el caso de insatisfacción con el ambiente familiar, como en la insatisfacción con los hermanos parecen reproducirse los resultados hallados en las anteriores esferas de inadaptación (véase tabla 1.26). Se observan diferencias altamente significativas entre los distintos grupos, con la única excepción del contraste entre los grupos 1º y 2º que presenta una probabilidad de error inferior a 0,05.

Tabla 1.26: Diferencias entre grupos de Contradicciones en EGB INADAPTACION FAMILIAR

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
F Insat. famil	0,3984	0,5842	0,9834	**	**	*	19,321	0,000
H Insat. hermanos	0,6538	0,9462	1,4011	**	**	**	23,351	0,000

M1, M2 y M3	Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto número de contradicciones	* = Nivel significación $p < 0.05$ ** = N. S. $p < 0.001$
1-2=	Contraste grupos 1 y 2	F = Valor de F.
2-3=	Contraste grupos 2 y 3	P.= Probabilidad de F.
1-3=	Contraste grupos 1 y 3	

Estilos educativos de la madre y el padre

Ambos estilos educativos parecen presentar resultados similares, por lo que pasamos a describirlos de forma conjunta. Todas las variables contempladas en estos apartados vuelven a presentar diferencias significativas al 1 por mil, observándose que todos los grupos presentan diferencias entre sí al 1%. Las excepciones se encuentran en los contrastes entre los grupos 2º y 3º en cuanto a permisivismo materno cuyo nivel de confianza es del 5% y los contrastes entre los grupos 1º y 2º en la educación asistencial personalizada del padre así como en el permisivismo tanto materno como paterno, estilos en que no parece encontrarse desigualdades entre los grupos de bajas y medias contradicciones. Véanse tablas 27 y 28.

**Tabla 1.27: Diferencias entre grupos de Contradicciones en EGB
EDUCACIÓN PADRE**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
PA ed. adec. padre	11,47	9,61	6,83	**	**	**	103,152	0,000
PA1 ed asist. person	12,71	12,05	11,60	**		**	13,125	0,000
PA2 permisiv.	0,47	0,58	0,80	**		**	12,868	0,000
PA3 restricción	0,90	1,89	4,36	**	**	**	95,642	0,000
PA31 est puniti	0,46	0,79	1,49	**	**	**	61,599	0,000
PA32 est. despreocu	0,27	0,76	1,88	**	**	**	131,450	0,000
PA33 perfeccionismo	0,21	0,35	0,63	**	**	**	27,425	0,000

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

**Tabla 1.28: Diferencias entre grupos de Contradicciones en EGB
EDUCACIÓN MADRE**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
M ed. adec padre	11,47	9,83	6,64	**	**	**	150,377	0,000
M1 ed asist person	12,95	12,30	11,39	**	**	**	27,461	0,000
M2 permisiv	0,48	0,60	0,72	**		*	7,905	0,000
M3 restric	0,98	2,02	4,08	**	**	**	78,818	0,000
M31 est puniti	0,47	0,79	1,65	**	**	**	75,071	0,000
M32 est despreoc	0,27	0,76	1,87	**	**	**	127,987	0,000
M33 perfecc	0,19	0,32	0,55	**	**	**	21,491	0,000

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Asimismo la Discrepancia Educativa existente entre los estilos de ambos progenitores presenta también diferencias significativas al 1 por mil especialmente entre el grupo de altas contradicciones y los otros dos ($p < 0,01$), no así entre el 1º y el 2º. Véase tabla 1.29.

**Tabla 1.29: Diferencias entre grupos de Contradicciones en EGB
DISCREPANCIA EDUCATIVA**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
DIS (discrep.)	1,114	1,56	2,68	**	**		14,707	0,000

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Proimagen

Aquí también se detectan diferencias significativas al 1 por mil, pero los resultados intergrupos sólo ponen de manifiesto las que se dan entre el grupo de menor número de contradicciones en sus respectivos contrastes con los otros dos, y, al contrario que ocurría en el resto de variables, el mayor resultado lo presenta el grupo 1º. Véase tabla 1.30.

**Tabla 1.30: Diferencias entre grupos de Contradicciones en EGB
PROIMAGEN**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
Proimagen	5,76	5,15	5,12	**		**	16,314	0,000

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

2.4.2 Discusión de la Hipótesis 4

En primer lugar habría que hacer constar la consistencia de resultados en prácticamente la totalidad de áreas analizadas, lo que confirma plenamente la hipótesis planteada.

También habría que destacar que la mayoría de las diferencias se constatan entre los tres grupos o entre el grupo de mayor número de contradicciones y los otros dos salvo en muy contadas excepciones. Esto es, el grupo compuesto por los alumnos de 5º de EGB que más se contradicen en sus respuestas tiende a distinguirse del resto de grupos por presentar mayores niveles de Inadaptación en cualquiera de las áreas, peores rendimiento académico y aptitudes intelectuales, estilos educativos parentales menos adecuados, marcados especialmente por los estilos de carácter restrictivo de ambos padres, así como una mayor discrepancia entre dichos estilos. En definitiva, por tener unas características poco favorecedoras de un buen desarrollo personal e intelectual. Por contra, el grupo 1º, de menor número de contradicciones, parece caracterizarse precisamente por disfrutar de cualidades personales y contextuales que podríamos considerar facilitadoras de dicho desarrollo. También llama la atención que sea este grupo el que presente de forma significativa diferencias con respecto a los otros dos en cuanto a la tendencia a presentar una imagen ilusa de sí mismos.

Estos resultados, si bien parecen ser bastante claros y en efecto contundentes, no hacen más que confirmar la relación entre las diferentes áreas de Inadaptación y entre éstas y las capacidades intelectuales y de rendimiento de los alumnos. Sin embargo, a nosotros no nos permiten apreciar de forma precisa qué variables son las

que realmente están jugando un papel más importante en los alumnos con contradicciones.

2.5 HIPÓTESIS 5

2.5.1 Resultados

Tal como veíamos la quinta hipótesis se expresaba de la siguiente forma:

- Existen diferencias significativas entre los alumnos de BUP con mayor y menor número de contradicciones, especialmente en variables de adaptación.

Para la comprobación de esta quinta hipótesis se ha procedido de forma similar a lo referido para la anterior. Se han clasificado los alumnos en tres grupos en función del número de contradicciones que presentaban en el TAMAI Nivel III de HERNÁNDEZ (1990). Así, se dividió esta muestra de alumnos formándose un grupo de bajo número de contradicciones (entre 0 y 1), otro con un número de contradicciones intermedio (entre 2 y 4) y un tercer grupo formado por alumnos que habían obtenido mayor número de contradicciones (5 ó más).

Los resultados obtenidos se exponen en los siguientes apartados atendiendo a las diferentes áreas analizadas.

Al igual que hicimos en el caso anterior, se ha utilizado para la comprobación de la hipótesis de existencia de diferencias entre grupos de bajo, medio y alto número de contradicciones, la técnica estadística del Análisis de Varianza.

Variables Referenciales

Según se puede observar en la tabla 1.31 ninguna de las variables referenciales obtiene diferencias significativas.

Tabla 1.31: Diferencias entre grupos de Contradicciones en BUP
VARIABLES REFERENCIALES

VARIABLES	M1	M2	M3	1-2	1-3	2-3	F	P.
Nivel Socioec.	2,70	2,81	2,75	-	-	-	10,068	0,3442
Edad	14,25	14,37	14,52	-	-	-	1,435	0,2386
Hermanos	2,12	2,33	2,29	-	-	-	1,761	0,1725
Zona	8,023	8,0	7,99	-	-	-	0,027	0,9729

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P. = Probabilidad de F.

Rendimiento y Aptitudes

De nuevo las diferencias que se observan en la tabla 1.32, aunque parecen obtener puntuaciones medias en la línea de lo esperado, no resultan ser estadísticamente significativas.

**Tabla 1.32: Diferencias entre grupos de Contradicciones en BUP
RENDIMIENTO Y APTITUDES**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
Int. Gen.	97,53	96,86	95,16	-	-	-	0,876	0,4167
CBS	25,8	27,41	25,70	-	-	-	2,539	0,0795
CBN	17,66	17,14	17,8	-	-	-	0,955	0,3851
Lengua	4,89	4,85	4,7	-	-	-	0,473	0,6234
Matemáticas	4,57	4,7	4,42	-	-	-	1,345	0,261
Historia	5,46	5,47	5,3	-	-	-	0,485	0,616
Física	4,92	5,21	4,82	-	-	-	4,177	0,0156

M1, M2 y M3 Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto número de contradicciones

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Personal

Contrariamente a lo que ocurría en el caso de la EGB las diferencias están mucho más precisadas en aspectos concretos de la esfera de inadaptación personal del alumno.

Si bien el factor de Inadaptación Personal General (P) presenta diferencias estadísticamente significativas al 1 por mil ($p = 0,0002$), y, por su parte, la técnica de SCHEFFE nos muestra que todos los grupos son diferentes entre sí (el 1º y el 3º al 1% y los otros contrastes al 5%), el resto de los análisis nos indican que estas diferencias se fundamentan especialmente en las cuestiones relacionadas con la Intrapunición (P22) y la Timidez (P21). La tabla 1.33 muestra los resultados obtenidos en este área.

**Tabla 1.33: Diferencias entre grupos de Contradicciones en BUP
INADAPTACION PERSONAL**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
P	8,61	9,61	11,22	**	*	*	8,758	0,0002
P1 cogniafecc.	2,17	2,32	2,71	*	-	-	4,466	0,0118
P11 insat propia	0,4	0,4	0,57	-	-	-	3,099	0,0455
P12 aprens-somat	2,47	2,72	3,19	*	-	-	4,4	0,0125
P2 cognipunición	5,72	6,48	7,4	**	-	*	8,705	0,0002
P21 Timidez	1,41	1,71	2,11	**	*	*	9,164	0,0001
P22 Intrapunición	3,01	3,45	4,01	**	*	**	11,138	0,000
P23 Depresión	1,26	1,35	1,47	-	-	-	1,247	0,2878
P3 Autosuf. defens.	0,85	0,9	0,97	-	-	-	0,479	0,6197

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
 M2 número de contradicciones
 y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
 ** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
 2-3= Contraste grupos 2 y 3
 1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
 P.= Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Escolar

Las diferencias encontradas en este área sí son estadísticamente significativas con la única excepción de la variable que mide la insatisfacción escolar (E13) y la de hipomotivación (E12) que solamente detecta diferencias al 5% entre los grupos 2º y 3º.

El resto de aspectos incluidos en la esfera de inadaptación escolar presentan diferencias al 1% entre los grupos 1º y 3º. Aunque, como se observa en la tabla 1.34 en ninguna de ellas se encuentran diferencias apreciables entre los dos primeros grupos.

**Tabla 1.34: Diferencias entre grupos de Contradicciones en BUP
 INADAPTACION ESCOLAR**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
E (Inadap. escolar)	9,81	10,05	12,67	**	**		10,964	0,000
E1 (Avers. Instruc.)	9,39	9,39	11,66	**	**		9,011	0,0001
E11 Hipolabor.	3,88	4,00	5,01	**	**		7,866	0,0004
E12 Hipomotivación	4,05	3,81	4,47		*		3,679	0,0256
E13 Insat. esc.	0,19	0,17	0,25				1,132	0,3229
E14	1,27	1,42	1,82	**	*		5,083	0,0064

avers. prof.								
E2 indisciplina	0,49	0,63	0,98	**	*		7,288	0,0007

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Social

Se vuelven a detectar en el área social diferencias significativas entre los grupos con una probabilidad de error inferior a 0,000 salvo las variables de agresividad social ($p= 0,0408$) e introversión hipoactiva ($p= 0,0285$). En esta última la prueba de SCHEFFE no consigue averiguar entre qué grupos se destacan esas diferencias.

Los demás contrastes sí aprecian diferencias entre los grupos 1º y 3º, y, al contrario de lo que ocurría en el caso de la inadaptación escolar, no señalan diferencias entre los grupos 1º y 2º y sí entre el 2º y el 3º excepto en desajuste social. Véase la tabla 1.35.

**Tabla 1.35: Diferencias entre grupos de Contradicciones en BUP
INADAPTACION SOCIAL**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
S (Inad. Social)	9,15	10,82	11,88	**		**	20,20	0,000
S1 (autodesaj soc)	3,14	3,55	4,25	**	*		8,796	0,0002
S11 (agresiv soc.)	0,44	0,5	0,69	*			3,21	0,0408
S12 disnomi	2,61	3,05	3,57	**		**	10,094	0,000
S2 restric soc	6,27	7,28	7,81	**		**	11,833	0,000
S21 intr. hostil.	3,48	4,08	4,48	**		**	13,522	0,000
S22 intr. hipoac.	2,79	3,21	3,12			*	3,571	0,0285

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Familiar

La insatisfacción con el ambiente familiar, obtiene resultados estadísticamente significativos al 1 por mil, apreciándose diferencias entre el grupo de alumnos con menor número de contradicciones y los otros dos grupos. Por su parte la insatisfacción con los hermanos aunque también presenta resultados significativos, el nivel de probabilidad de error es notablemente mayor ($p = 0,0187$). Al igual que en el caso anterior las diferencias son de consideración entre el grupo 1º y los otros dos (ver tabla 1.36), pero no entre el 2º y el 3º.

**Tabla 1.36: Diferencias entre grupos de Contradicciones en BUP
INADAPTACIÓN FAMILIAR**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
F Insat. famil	0,45	0,76	1,04	**		**	12,139	0,000
H insat hermano	0,75	0,98	1,08	**		*	3,994	0,0187

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Estilos Educativos de la madre y el padre

Los resultados encontrados en los estilos educativos de ambos progenitores son muy similares. La mayor parte de ellos presentan diferencias significativas al 1 por mil (únicamente el estilo permisivo y el de rechazo afectivo de la madre no obtienen significación estadística). Por otro lado, se constata que la mayor parte de estas diferencias se manifiestan en los contrastes entre el grupo de mayor número de contradicciones (grupo 3^o) y los otros dos. Se destaca por tanto, que es precisamente el grupo 3^o el que percibe estilos educativos menos adecuados en sus padres. Véanse tablas 37 y 38.

**Tabla 1.37: Diferencias entre grupos de Contradicciones en BUP
EDUCACIÓN PADRE**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
PA ed. adec padre	-0,09	-0,62	-2,6	**	**		11,071	0,000
PA1 asist person	6,57	6,16	5,25	**	**		12,463	0,000
PA2 proteccionismo	3,57	3,13	2,43	**	**	**	21,667	0,000
PA3 permisiv	0,24	0,24	0,36				2,255	0,1034
PA4 restrict	1,71	2,25	3,42	**	**	*	15,233	0,000
PA41 perfec hipernóm	0,95	1,18	1,55	**	*	*	9,463	0,0001
PA42 aversivo	0,75	1,02	2,0	**	**		17,45	0,000
PA421 marg-rechazo	0,38	0,63	1,16	**	**	*	17,579	0,000
PA422 perf. hostil	0,31	0,40	0,68	**	**		6,925	0,0010

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

**Tabla 1.38: Diferencias entre grupos de Contradicciones en BUP
EDUCACIÓN MADRE**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
M ed. adec madre	6,66	0,23	-13,37	**	**	**	21,522	0,000
M1 asistencial	7,01	6,74	5,98	**	**		11,536	0,000
M2 personalizada	3,91	3,5	2,77	**	**	**	28,038	0,000
M3 permisivismo	0,24	0,30	0,29				1,266	0,2824
M4 restricción	1,53	2,0	3,3	**	**	*	19,139	0,000
M41 asist restric	0,43	0,63	1,13	**	**		14,666	0,0001
M411 desatención	0,30	0,39	0,61	**	*		6,398	0,0017
M412 marg. afectiva	0,1	0,18	0,38	**	**	*	15,850	0,000
M413 rechazo afectivo	0,04	0,06	0,12				2,985	0,0510
M42 person-restric	1,11	1,36	2,21	**	**		16,699	0,000
M421 perfec. hostil	0,32	0,47	0,96	**	**		18,663	0,000
M422 perf. hipernóm.	0,78	0,88	1,26	**	**		8,867	0,0002

M1, M2 y M3	Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto número de contradicciones	* = Nivel significación $p < 0.05$ ** = N. S. $p < 0.001$
1-2=	Contraste grupos 1 y 2	F = Valor de F.
2-3=	Contraste grupos 2 y 3	P. = Probabilidad de F.
1-3=	Contraste grupos 1 y 3	

La Discrepancia Educativa percibida por los tres grupos de alumnos también presenta diferencias significativas al 1 por mil. Obsérvese en la tabla 1.39 la elevada puntuación obtenida por el grupo de altas contradicciones, frente a los otros dos, reflejándose esto en la significación estadística ($p < 0,01$) en los tres contrastes efectuados.

Tabla 1.39: Diferencias entre grupos de Contradicciones en BUP DISCREPANCIA EDUCATIVA

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
DIS	-0,46	3,16	11,22	**	**	**	20,443	0,000

M1, M2 y M3	Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto número de contradicciones	* = Nivel significación $p < 0.05$ ** = N. S. $p < 0.001$
1-2=	Contraste grupos 1 y 2	F = Valor de F.
2-3=	Contraste grupos 2 y 3	P. = Probabilidad de F.
1-3=	Contraste grupos 1 y 3	

Proimagen

Las diferencias son también significativas al 1 por mil, aunque el procedimiento de SCHEFFE sólo refleja las que se dan entre el grupo de mayor número de contradicciones (grupo 3º) en sus respectivos contrastes con los otros dos. Es a su vez este grupo 3º el que presenta menor tendencia a presentar una imagen ilusa de sí mismo.

**Tabla 1.40: Diferencias entre grupos de Contradicciones en BUP
PROIMAGEN**

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
Proimagen	4,1	3,61	3,48	**	**		10,418	0,000

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.05$
** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P. = Probabilidad de F.

2.5.2 Discusión de la Hipótesis 5

En base a los resultados descritos en el apartado anterior, podemos decir que en la mayoría de las áreas analizadas se encuentran diferencias significativas entre los alumnos de BUP con mayor número de contradicciones y los otros dos grupos.

De todas formas, hay algunos puntos que merecen ser destacados. Por un lado, no aparecen diferencias en cuanto a variables demográficas ni, lo que es más importante, en variables de rendimiento escolar ni de aptitudes intelectuales. Este hecho parece descartar por tanto, tal como sospechábamos la influencia de este tipo de aptitudes a la hora de contradecirse en las respuestas, es decir, según estos resultados, parece quedar excluida, de forma general, la posibilidad de que las contradicciones se deban a errores en la interpretación de los ítems.

Además, como la tendencia a la Proimagen sigue siendo mayor en el grupo de menor número de Contradicciones, también podemos reafirmarnos en la idea de que, si el sujeto se contradice con intención de engañar, lo cual nos parece dudoso, no lo hace para aparentar ser mejor, sino que, muy al contrario lo haría en todo caso con el fin de aparecer peor de lo que en realidad es, lo que podría interpretarse, tal como manifiestan algunos autores, en el sentido de que estos sujetos demandan ayuda.

2.6 HIPÓTESIS 6

2.6.1 Resultados

Como indicábamos más arriba, la formulación de esta hipótesis tiene carácter exploratorio, puesto que lo que pretendemos es averiguar el perfil común de aquellos alumnos de EGB que no presentan contradicciones (0 ó 1) frente a los que presentan un destacado número de ellas (5 ó más).

Obsérvese que hemos elegido aquí sólo los grupos que podemos considerar extremos con el fin de perfilar mejor, si es posible, las características diferenciadoras de ambos grupos. Para ello utilizamos la técnica estadística del Análisis Discriminante. En concreto, analizamos los datos a través del subprograma DISCRIMINANT del SPSSX.

Además predecíamos que las variables que más aportarán a la función discriminante serían las relacionadas con los estilos educativos de ambos progenitores.

En primer lugar observamos en la tabla 1.41 que, efectivamente, el análisis discriminante da lugar a una función discriminante que consigue asignar correctamente al 86,36% de los alumnos. Dentro del grupo de bajas contradicciones el porcentaje de sujetos correctamente asignados es del 95,4%, porcentaje notablemente superior al hallado para el grupo de altas contradicciones (68%).

Tabla 1.41: Resultados del Análisis Discriminante en alumnos de Alto y Bajo número de contradicciones en EGB

Lambda de Wilks λ	0,4628557
Chi cuadrado	382,86
Grados de libertad	14
probab. significación	0,0000
Valor propio	1,1605
Correlación Canónica	0,7329
Casos asignados correctamente	86,36%

Según se puede observar en la mencionada tabla 1.41, la función resultante obtiene un valor λ de Wilks (0,4628) que, con 14 g.l., está indicando que la diferencia entre las medias de ambos grupos en la variable función discriminante es significativa con una probabilidad de error inferior a 0,0000, Por otra parte, tanto el valor de la λ de Wilks como el denominado valor propio están indicando que la función tiene un elevado poder discriminante.

La función discriminante es el resultado de la combinación lineal de las variables que se presentan en la tabla 1.42. En la misma tabla 1.se pueden observar las variables que, según sus coeficientes estandarizados, más aportan a la función discriminante, ordenadas según dicho peso.

Tabla 1.42: Coeficientes típicos y Coeficientes estructura de la función discriminante entre los grupos de Bajas y Altas Contradicciones en EGB.

Variable Discriminante		Coef. Típico	Coef. Estructura
PA32	Est. Despreo. Padre	0,3981	0,6701
E1	Inad. Escolar Ext.	0,3845	0,4876
M32	Est. Perfecc. Madre	0,3153	0,6423
S22	Hostiligenia	0,2463	0,4716
PA2	Permisivismo Padre	0,2321	0,2058
E2	Avers. a Instituc.	0,2304	0,3991
P221	Intrapunición	-0,2254	0,1024
M1	Ed. Asist.-Personal. Madre	-0,1992	-0,2656
M2	Permisivismo Madre	-0,1235	0,1502
PA33	Est. Perfeccionista Padre	-0,1210	0,3117
S21	Introversión	0,1112	0,3292
IG	Inteligencia General	-0,0924	-0,2668
S11	Agresividad Social	0,0813	0,4248
CBS	Con. Básicos Sociales	-0,0732	-0,2455

Tal como manifestábamos en nuestra hipótesis, de forma congruente con lo previsto por HERNÁNDEZ (1983), entre los factores con mayor relevancia a la hora de dibujar el perfil de los alumnos de EGB con mayor número de contradicciones destacan los estilos educativos de ambos progenitores.

Concretamente, los coeficientes estandarizados obtenidos por el estilo Despreocupado del padre (0,39), el estilo Perfeccionista de la madre (0,31), así como sus coeficientes estructura (media de las correlaciones para ambos grupos entre las variables y la función discriminante), los mayores de esta función (PA32= 0,67 y M32=

0,64) parecen indicar una fuerte relación entre estos estilos educativos y la tendencia a contradecirse en las respuestas dadas a los cuestionarios acerca de sí mismos.

De igual modo y con cierta importancia también, dentro de los estilos educativos, contribuyen a configurar este perfil el estilo Permisivo del padre (PA2) con coeficientes típico de 0,23 y estructura de 0,20 y el estilo Perfeccionista del padre (PA33) con resultados de -0,12 y 0,31.

También la Educación Asistencial-Personalizada de la Madre forma parte de la función, siendo su coeficiente estructura, lógicamente, negativo (-0,27). El estilo Permisivo de la madre, por su parte también aparece, aunque con coeficientes algo menores.

Se presentan además otra serie de variables o factores simples de relevancia en la conformación de esta función discriminante, como:

- Las variables relacionadas con la Inadaptación Escolar. En primer lugar la denominada Inadaptación Escolar Externa (E1), con un coeficiente típico de 0,38 y con coeficiente estructura de 0,49.
La Aversión a la Institución (E2), por su parte, obtiene un coeficiente típico de 0,23 y una correlación con la función algo mayor, 0,40,
- La Inadaptación Social, aparece también en la función discriminante. Más concretamente, los factores de Hostilgenia (S22), Introversión (S21) y Agresividad Social (S11). La Hostilgenia, es decir, la tendencia a comportarse con los demás de forma arisca u hostil, obtiene un

coeficiente típico de 0,25 y un coeficiente estructura de 0,47. Algo menores son las aportaciones de las otras dos variables de la esfera social, con coeficientes típicos en torno a 0,10 y coeficientes estructura en torno a 0,33 para Introversión y 0,42 para Agresividad Social.

- De los factores relacionados con el área de Inadaptación Personal, sólo aparece el denominado Intrapunición, factor que se caracteriza por la autoestima negativa, y que suele estar relacionado con la Depresión.
- Aparece también el rendimiento en la prueba estandarizada de Conocimientos Básicos de Ciencias Sociales. El coeficiente típico obtenido es de -0,07, mientras que su correlación con la función también es negativa, pero mayor -0,25.

2.6.2 Discusión de la Hipótesis 6

En general observamos algo que echábamos de menos en los resultados relativos a la hipótesis 4 , aquí los resultados sí permiten apreciar más específicamente aquellos factores simples o variables que se relacionan con el tener bajas o altas contradicciones en el TAMAI.

En primer lugar, y puesto que según el valor λ de Wilks la función tiene un gran poder discriminador, hemos de destacar que más del 86% de los sujetos quedarían bien asignados utilizando la función resultante.

En segundo lugar merece destacarse la importancia de las variables relacionadas con los Estilos Educativos de ambos padres. Téngase en cuenta que de las 14 variables discriminantes casi la mitad se refieren a Estilos Educativos. Además, son precisamente los Estilos Despreocupado del Padre y Perfeccionista de la Madre, los que mayor correlación guardan (0,67 y 0,64 respectivamente) con la función y de los que mayor peso tienen en la misma. Junto a esto, el hecho de que el Estilo Permisivo de ambos progenitores contribuya también a discriminar entre ambos grupos, así como el Perfeccionismo del Padre, lo entendemos como una manifestación de la importancia que juega en la facilitación de respuestas contradictorias la Educación Inadecuada de los Padres caracterizada fundamentalmente por la falta de atención y preocupación hacia sus hijos, y, en general, por la escasez de reforzamiento positivo, favorecimiento del autocontrol, etc.

Obsérvese que el permisivismo, según el modelo de HERNÁNDEZ (1983) puede ser debido bien exclusivamente a la ausencia de normas, y por lo tanto de

castigos, o a la ausencia de normas junto con el reforzamiento de conductas de capricho. Para nosotros la interpretación más coherente de los resultados obtenidos iría en la línea de que el permisivismo que surge es el más relacionado con la despreocupación.

El grado de importancia del área Escolar se revela también de forma muy destacada. Tanto la Inadaptación Escolar Externa (es decir la caracterizada por baja laboriosidad e indisciplina) como la Aversión a la Institución y al profesor obtienen importantes pesos y correlaciones con la función discriminante. Es decir que los alumnos con mayor número de respuestas contradictorias se diferencian de los otros por su mayor tendencia a presentar conductas disruptivas en el aula, así como la insatisfacción con la situación escolar en general y con sus profesores en particular.

Hemos de llamar la atención sobre la ausencia de la Aversión por el Aprendizaje como variable discriminadora entre ambos grupos, aunque su correlación con la función es también destacada (0,37), lo que remarca su importancia.

En el área Social parece denotarse la relevancia de las actitudes hostiles o suspicaces indicadas por la variable Hostilgenia. No debemos perder de vista que la hostilgenia también puede estar reflejando sentimientos victimistas del sujeto.

Como hemos visto, la Introversión y la Agresividad Social correlacionan igualmente de forma destacada con la función. Todo ello nos lleva a pensar en una actitud hostil, que puede tornarse en agresividad hacia los demás, evidenciando poca capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás.

Del área de Inadaptación Personal también interviene en la función un factor simple: la Intrapunición. Es decir, según estos resultados los alumnos con altas contradicciones parecen caracterizarse frente a los de baja contradicciones, por tener una baja autoestima e infravaloración, llegando en los casos más severos al autodesprecio y al autocastigo.

La importancia de las capacidades intelectuales y el rendimiento escolar queda patente con la intervención dentro de la función de la Inteligencia General, así como el rendimiento en la prueba de Conocimientos Básicos de Ciencias Sociales. El sentido negativo de los coeficientes obtenidos por ambas nos está diciendo que los alumnos con mayor número de contradicciones parecen ser los de peores resultados en esa prueba de rendimiento escolar, y con un nivel intelectual más pobre que sus compañeros. Además, se puede observar que todas las variables aptitudinales correlacionan negativamente con la función, aún cuando no permitan discriminar entre los grupos.

En resumen, el perfil nos parece, según el análisis discriminante bastante claro. Los niños de 5º de EGB de nuestra muestra que tienen mayor tendencia a contradecirse en las respuestas se caracterizan frente a los que no suelen hacerlo por:

- Tener unas madres y padres que, según la percepción de sus hijos, presentan estilos educativos muy inadecuados. Los niños sienten la despreocupación del padre, junto con la tendencia por parte de ambos padres a ser perfeccionistas, al tiempo que permisivos.

- Estar más inadaptados escolarmente, tanto en lo referente a su propio comportamiento (baja laboriosidad, conductas disruptivas) como en su actitud frente a la escuela en general y a sus profesores en particular.

- Ciertos niveles de Intrapunición, sentimientos de infravaloración.

- Tener menor capacidad intelectual y un rendimiento más bajo en la prueba normalizada de Conocimientos en Ciencias Sociales. Esto podría estar indicando no sólo escasos conocimientos de la materia en sí, sino, posiblemente, un peor nivel de comprensión lectora.

2.7 HIPÓTESIS 7

2.7.1 Resultados

La hipótesis intenta confirmar también en el nivel educativo correspondiente a Enseñanzas Medias la existencia de una función discriminante que permita diferenciar a los estudiantes que no presentan contradicciones (0 ó 1) frente a los que presentan un destacado número de ellas (a partir de 4).

También esperamos encontrar, al igual que ocurría en EGB que los estilos educativos, tanto de la madre como del padre, estarán entre los factores que mayor aportación den a esa función discriminante.

La primera parte de la hipótesis se contesta afirmativamente, ya que a través del análisis discriminante se obtiene una función que consigue asignar correctamente al 82,48% de los estudiantes seleccionados (véase la tabla 1.43). Dentro del grupo de bajas contradicciones el porcentaje de alumnos correctamente asignados es del 90,2%, porcentaje bastante superior al hallado para el grupo de altas contradicciones (50,8%).

La función resultante obtiene un valor λ de Wilks (0,572179), que con 17 g.l. es significativo con un nivel de confianza de 1 por mil. La λ de Wilks, el valor propio, así como el porcentaje de casos correctamente asignados, nos indica que la función, además de diferenciar de forma significativa las medias de ambos grupos, tiene un poder discriminante aceptable, aunque inferior al obtenido en el nivel de EGB.

Tabla 1.43: Resultados del Análisis Discriminante entre alumnos de Bajo y Alto número de contradicciones en BUP

Lambda de Wilks λ	0,572179
Chi cuadrado	120,87
Grados de libertad	14
Probabilidad	0,0000
Valor propio	0,74770
Correlación Canónica	0,65408
Casos asignados correct.	82,48%

La función discriminante resultante está formada por la combinación lineal de las variables que se presentan en la tabla 1.44. Los coeficientes estructura, es decir las correlaciones de cada variable discriminante con la función resultante, pueden observarse en la propia tabla. Dados los centroides de los grupos, la función va en el sentido inverso, es decir es el grupo de mayor número de contradicciones el que se sitúa por debajo, con puntuación negativa (centroide = -1,38898) mientras que el grupo de escaso número de contradicciones obtiene un valor centroide de 0,53357.

Tabla 1.44: Coeficientes típicos y Coeficientes estructura de la función discriminante entre grupos de Bajas y Altas Contradicciones en BUP.

Variable Discriminante	Coef. Típico	Coef. Estructura
M2 Ed. Person. Madre	0,5631	0,5474
M412 Marginación Afectiva Madre	-0,3548	-0,3755
PA2 Protecc. Padre	0,3417	0,4247
E12 Hipomotivación	0,3331	-0,0578
M413 Rechazo Afectivo Madre	0,3205	-0,0178
M411 Desatención Madre	0,3089	-0,2336
E2 Indisciplina	-0,2931	-0,2418
M1 Ed. Asist. Madre	0,2716	0,4125
PA421 Marg.-rechazo Padre	-0,2699	-0,3720
HO Nº Hermanos	-0,2393	-0,1295
IG Inteligencia General	0,2335	0,0972
P21 Timidez	-0,2107	-0,2459
P11 Insatisf. propia	0,2037	-0,1391
P3 Autosuficiencia defensiva	-0,1819	-0,030
M421 Perfec. Hostil Madre	-0,1763	-0,4100
E14 Aversión Profesor	-0,1541	-0,1858
P22 Intrapunición	-0,1352	-0,3232

La subhipótesis planteada, también parece confirmarse, ya que los estilos educativos de ambos progenitores parecen volver a tener especial relevancia en el perfil de los alumnos de BUP con referencia a la existencia o no de contradicciones en sus repuestas al TAMAI. De nuevo, casi la mitad de variables discriminantes hacen referencia a dichos estilos. Los mayores coeficientes, tanto estandarizados como estructura, son los obtenidos por la Educación Personalizada de la Madre (0,56 y 0,54 respectivamente). También en sentido positivo aparecen la Educación Asistencial de la Madre y el Proteccionismo del Padre ambos con correlaciones positivas con la

función por encima de 0,40, El resto de variables guardan correlaciones negativas con la función, es decir, son más propios de los sujetos con alto número de contradicciones.

Además, parece tener mayor relevancia la actitud educadora de la madre que la del padre. Obsérvese si no, que los estilos determinados por la Marginación Afectiva, el Rechazo Afectivo, la Desatención y el Perfeccionismo Hostil de la Madre están presentes en la función. Sin embargo, en cuanto al padre se refiere, aparte del ya mencionado Proteccionismo solamente aparece el estilo denominado de Marginación y Rechazo Afectivo. (Véase la tabla 1.44).

Otras variables o factores que intervienen en la configuración de la función discriminante, son:

- Las variables relacionadas con la Inadaptación Escolar, especialmente la Hipomotivación o baja motivación por el aprendizaje. Su coeficiente típico es de 0,33, aunque su correlación con la función es tan sólo de -0,05. Por otra parte, y con coeficientes típicos negativos aparecen el factor de Indisciplina (E2), con bastante peso en la función y el de Aversión al profesor (E14). Este último con coeficientes algo menores.
- El área de Inadaptación Personal parece tener también cierta relevancia. Surge, en primer lugar, el factor simple de Timidez (P21), con un coeficiente típico negativo (-0,21), y una relación con la función también negativa (-0,24). La Insatisfacción Propia y la Autosuficiencia Defensiva (P3) también se incorporan a la función discriminante, aunque con

menores coeficientes. El desprecio hacia sí mismo, medido por la variable Intrapunición, obtiene el menor coeficiente típico, si bien su correlación con la función es bastante destacada.

- La Inteligencia General, con un coeficiente estandarizado de 0,23 y prácticamente nula correlación con la función aparece asimismo como variable discriminante.

- Por último, se revela la importancia del Número de Hermanos en la discriminación, en la muestra de alumnos de BUP, de lo alumnos con respuestas contradictorias.

2.7.2 Discusión de la Hipótesis 7

Los resultados anteriormente expuestos nos advierten del aceptable poder discriminante de esta función con respecto a los alumnos de Bachillerato y COU participantes en este estudio.

Vuelve a llamar la atención la extraordinaria relevancia de los Estilos Educadores de los padres, tal como pasara en el nivel educativo de EGB. Como allí, son los estilos marcados por la despreocupación, cuando no por el manifiesto rechazo, los que parecen caracterizar diferencialmente a los alumnos del grupo de Altas Contradicciones. En este caso, sin embargo, es la madre la que tiene un papel más preponderante en dicha discriminación. Hay que hacer constar, no obstante, que el Estilo Proteccionista del Padre, con su correlación positiva, está indicando que es una característica propia de los alumnos con Bajas Contradicciones, téngase en cuenta que, en estos niveles, lo que en la madre puede ser visto como propio de una Educación asistencial es interpretado, en el caso del padre, como proteccionismo.

El rechazo por parte del alumno de la escuela (en este caso el Instituto de EE. MM.), así como lo que ésta representa, su escaso interés, y la tendencia a presentar conductas disruptivas en el aula, también forman parte del perfil del adolescente que pertenece al Grupo de Altas Contradicciones.

La escasa valoración, incluso el desprecio y el castigo hacia sí mismo, la tendencia a la timidez y, en definitiva, la no aceptación de su propia personalidad, encajan perfectamente en el perfil que hasta ahora se nos va revelando.

También destacamos, pero en este caso por su ausencia, a los factores de inadaptación de la esfera Social.

En definitiva, el alumno de Enseñanzas Medias que se destaca por responder de forma contradictoria al cuestionario autoevaluativo, parece responder al siguiente perfil:

- Se siente rechazado, o por lo menos no recibe la atención que considera necesaria, por parte de sus padres y, muy especialmente, de su madre.
- Se encuentra a disgusto en el hstituto, no le gustan sus profesores e, incluso, suele ser indisciplinado en clase.
- Es tímido, está insatisfecho consigo mismo, hasta el punto de llegar a despreciarse.
- No suele caracterizarse por poseer una Inteligencia General destacada.
- Por último, se caracteriza por obtener un bajo rendimiento académico, especialmente en pruebas de tipo estandarizado.

3.- CONCLUSIONES DEL PRIMER ESTUDIO

Aunque el propósito principal de esta Tesis es principalmente exploratorio, a tenor de los resultados encontrados hasta ahora, podemos aportar los siguientes hallazgos a modo de conclusiones principales de este estudio:

- En los alumnos de 5º EGB, se suelen encontrar correlaciones significativas altas entre el nivel de contradicciones y las variables relacionadas con los estilos inadecuados de las madres y los padres (en ese orden), y los distintos factores o áreas de inadaptación (especialmente la social y escolar) y el factor de Prolmagen, tal como se refleja en la Gráfica Nº 1.4.
- En BUP, las correlaciones son por lo general inferiores a las encontradas en EGB, destacando, al igual que allí, la importancia de los estilos educativos de las madres y padres. También destaca la relación con el área de Inadaptación Social. Por contra aparece el área de Inadaptación Personal por encima de la Escolar, así como la relación de la Discrepancia entre los estilos educativos, sensiblemente superior a la hallada en 5º de EGB.
- Los resultados obtenidos por HERNÁNDEZ (1983) con alumnos de 3º de EGB, incluidos en la misma Gráfica, nos permiten comparar las tres muestras, observándose el paralelismo casi perfecto existente entre los resultados, así como la equidistancia que guardan los mismos. De ahí se puede extraer la conclusión de diferencias evolutivas en el origen de las contradicciones.
- El Análisis de Varianza de una Vía realizado con los alumnos de EGB

manifiesta que existen diferencias entre los sujetos de altas y bajas contradicciones en prácticamente todas las variables intervinientes.

- En el caso de los alumnos de BUP, las diferencias se encuentran en las áreas de Inadaptación y en los Estilos Educativos, no así en las características referenciales ni actitudinales, lo que permite descartar, en este nivel, la influencia de factores intelectivos (aptitudinales o de rendimiento) como principales responsables de la contradicción.
- Los perfiles resultantes nos presentan al niño de 5º de EGB que se contradice como aquél que percibe a su madre excesivamente normativa, perfeccionista, permisiva y no proteccionista, mientras que al padre lo ve despreocupado, perfeccionista y permisivo. Se encuentra inadaptado escolarmente, presentando aversión hacia la institución escolar. Su rendimiento y capacidad intelectual tienden a ser bajos. Y, en las áreas personal y social, se caracteriza por su hostilgenia, por la agresividad social y por ser introvertido y extrapunitivo.
- El adolescente que se contradice, percibe desatención e incluso marginación afectiva, hostilidad y rechazo por parte de su madre, también se ve rechazado por su padre (mientras que los adolescentes que no se contradicen reciben una educación personalizada y de asistencia por parte de la madre y proteccionismo por parte del padre). En el terreno escolar se muestran indisciplinados, poco motivados y con aversión al profesor. En el ámbito personal se muestran tímidos, intrapunitivos, autosuficientes y, en general, insatisfechos consigo mismos.

Todo esto nos lleva a inferir la existencia de dos tipos de factores o "causas" que pueden estar incidiendo en la tendencia a responder de forma contradictoria a los cuestionarios de tipo autoevaluativo.

En primer lugar, como apuntábamos en la discusión de la segunda hipótesis un factor de Inadaptación Externa relacionada con las áreas Social y Escolar, que parece estar asociada en las edades más tempranas con las actitudes educativas de los padres (recuérdense los resultados obtenidos por HERNÁNDEZ, 1983 expuestos en la Gráfica comparativa). En este sentido, los niños que perciben una peor educación son los que presentan mayor número de contradicciones. En estos sujetos, la contradicción parece estar motivada por las propias fluctuaciones o vaivenes emocionales, por lo que su dependencia externa (padres, compañeros, profesores, amigos, etc.) está mucho más remarcada.

Por otro lado estaría el factor de Inadaptación Interna. Más propia de sujetos de mayor edad, en los que los desajustes familiares están corregidos o modulados por otros factores personales. En ellos la contradicción no se debe tanto a la variabilidad situacional o emocional, sino a cuestiones más estratégicas, tales como timidez, intrapunición, "encogimiento", que podemos denominar cognitivas.

La confirmación de la presencia de dichos factores como responsables, o al menos intervinientes, en un posible modelo causal de la contradicción debe ser, sin embargo, estudiada con mayor profundidad. Para ello, lógicamente, sería imprescindible llevar a cabo un diseño de investigación experimental (o cuasiexperimental), que

permitiera un mayor control de las variables.

Nosotros, por nuestra parte, retomaremos las conclusiones de este primer estudio en el siguiente, donde trataremos de verificarlas.

SEGUNDO ESTUDIO

2. ORGANIZACIÓN DEL SEGUNDO ESTUDIO

Este segundo estudio parte de los resultados y conclusiones hallados en el estudio precedente (véase primer estudio).

Recuérdese que las principales conclusiones de ese primer estudio llevaban a inferir la existencia de dos tipos de factores o "causas" que podían estar incidiendo en la tendencia a responder de forma contradictoria a los cuestionarios, y más concretamente a los de tipo autoevaluativo.

En primer lugar, como señalábamos en la discusión de la segunda hipótesis del primer estudio, un *factor de Inadaptación Externa* relacionada con las áreas Social y Escolar, asociada en las edades más tempranas con las actitudes educativas de los padres. De forma que las niñas y niños que perciben una educación menos adecuada por parte de sus progenitores son los que presentan mayor número de contradicciones. En estas alumnas y alumnos, la contradicción parece estar motivada por las propias fluctuaciones o vaivenes emocionales, por lo que su dependencia externa (padres, compañeros, profesores, amigos, etc.) está mucho más remarcada.

Por otro lado, hablábamos de un segundo factor, el de *Inadaptación Interna*. Esta sería la propia de sujetos de mayor edad, en los que los desajustes familiares están corregidos o modulados por otros factores personales. En ellos la contradicción no se debe tanto a la variabilidad situacional o emocional, sino a cuestiones más estratégicas, tales como timidez o "encogimiento", o bien intelectivas. En definitiva, a aspectos de tipo cognitivo.

También apuntábamos en las conclusiones del primer estudio que la confirmación de la presencia de dichos factores como responsables, o al menos intervinientes, en un posible modelo causal de la contradicción debería ser estudiada con mayor profundidad. Y que, para ello, sería necesario llevar a cabo un diseño de investigación de carácter experimental (o cuasiexperimental), que permitiera un mayor control de las variables.

La organización de este segundo estudio presenta a su vez dos subestudios o fases. Fases que presentaremos en apartados distintos en las páginas siguientes.

La primera fase, trata precisamente de lo comentado en los párrafos precedentes, es decir, intentar comprobar, mediante la manipulación de variables (reactivos) si con ello se consigue incrementar o por el contrario reducir el total de contradicciones que presentan los participantes.

La segunda fase trata de dar respuesta a la pregunta de por qué nos contradecemos. Consta a su vez de dos partes.

Una primera parte basada en la aplicación de un pequeño test para comprobar si las contradicciones se deben a la falta de comprensión acerca de lo que éstas significan.

La segunda es de carácter más cualitativo, ya que lo que se persigue en ella es reflejar lo que los participantes, a través de un sencillo cuestionario y un posterior debate, que tuvo lugar en el propio aula, una vez concluida la cumplimentación de las pruebas, consideran respecto a las posibles contradicciones en las que habían caído.

2.1 PRIMERA FASE

2.1.1 DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LA PRIMERA FASE

En lo que respecta al diseño se trata de una investigación cuasiexperimental, a pesar de haber manipulación de variables, dado que ha sido realizada en un entorno natural, el salón de clase, en el que no se pueden controlar las numerosas variables que pueden afectar a los resultados.

En esta investigación se manipulan dos variables independientes con dos niveles cada una. Por tanto se trata de un diseño experimental de tipo jerárquico completamente cruzado. Se establecen diferentes grupos experimentales (o cuasiexperimentales), producto del cruce de los factores o variables independientes. Cuatro son los que intervienen en la primera hipótesis y ocho en la segunda.

2.1.1.1 OBJETIVOS

Mencionaremos en este punto que el principal objetivo de esta fase del estudio es, como comentábamos más arriba, comprobar si con la manipulación de variables de tipo emotivo y cognitivo se consigue incrementar o no el total de contradicciones de los sujetos en función del tipo de situación (reactivo) que se les presenta.

El principal objetivo de esta fase es, por tanto, comprobar la influencia de la introducción de estímulos (reactivos) en la manifestación de contradicciones.

Más en concreto, comprobar si, efectivamente, como se deduce de las conclusiones del estudio anterior, las alumnas y alumnos adolescentes incrementan el número de contradicciones por estímulos de tipo cognitivo más que por los de tipo emotivo.

También trataremos de ver si se observan diferencias en función de la condición o cualidad del estímulo, en el sentido de que los estímulos reactivos que hemos denominado perturbadores provocarán presumiblemente un mayor número de contradicciones que los no perturbadores. Así como explorar la existencia de diferencias e interacciones en función de la variable sexo.

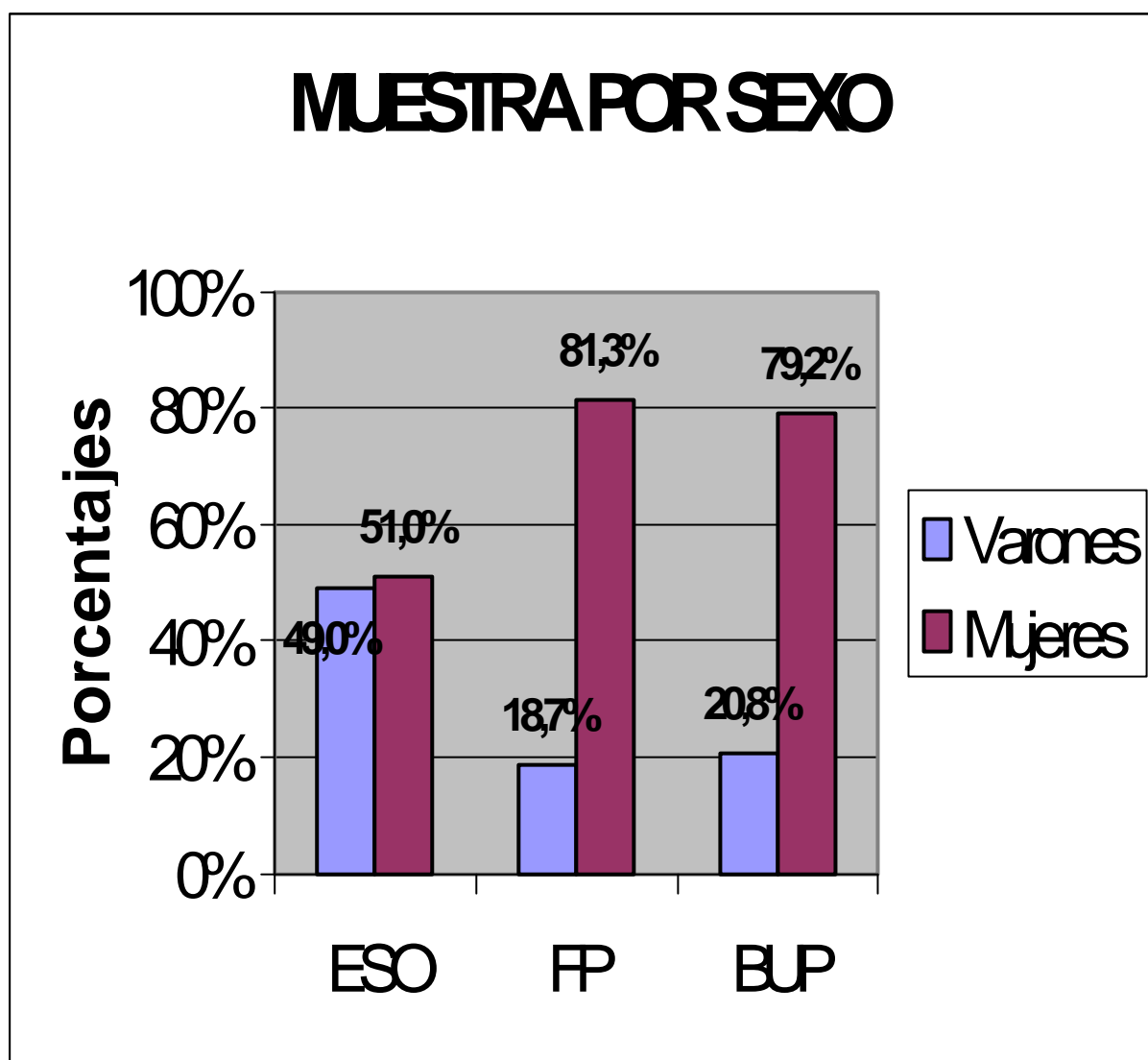
La consecución de este objetivo pasa, como señalamos anteriormente, por la elaboración de un cuestionario que hiciera posible apresar un considerable número de contradicciones y por la elaboración, asimismo, de unos reactivos que intentaran provocar en los participantes reacciones diferentes.

De ello se deduce que otro de los propósitos que nos trazamos en este segundo estudio es construir un instrumento que tenga una alta probabilidad de generar contradicciones en las alumnas y alumnos participantes y que, por supuesto, cumpla los requisitos mínimos de fiabilidad y validez, junto con la redacción de estímulos reactivos que consigan crear diferentes estados en los mismos.

2.1.1.2 MUESTRA

La muestra la componen un total de 472 alumnas y alumnos de Formación Profesional, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato (LOGSE). Esta muestra pertenece a un total de 17 aulas de dos centros públicos de la Comunidad Autónoma Canaria: uno de Las Palmas de Gran Canaria y otro de Santa Cruz de Tenerife. Sin embargo, de esta muestra total sólo participaron por completo en el estudio, por razones que más adelante comentaremos, 339.

Del total de 339 que contestaron al cuestionario, 205 son mujeres (60'5%) y 134 son varones (39,5%). Su media de edad está en torno a los 17 años (16,79). Su distribución por nivel educativo y sexo se presenta en la Gráfica 2.1.



GRÁFICA : 2.1
Distribución de la muestra por sexo y nivel educativo

La razón de la reducción de la muestra de 472 alumnos a la que finalmente quedó de 339 se debió a que, por problemas de horario de los cursos pertenecientes a Bachillerato LOGSE, las aulas de este nivel escolar no pudieron completar la realización del cuestionario, y por tanto hubieron de ser excluidos de la muestra final.

El tipo de muestreo realizado con los alumnos de ESO y FP lo podemos considerar incidental. Si bien en el centro de FP se eligieron dos aulas de cada una de las dos especialidades de FP que en él se imparten: sanitaria y servicios a la comunidad. En el centro de ESO se escogieron todas las aulas de tercero y cuarto de la ESO y, debido a problemas de organización del centro sólo dos de Bachillerato, aunque como señalamos, tampoco éstas pudieron ser incluidas finalmente.

2.1.1.3 VARIABLES

En esta fase del segundo estudio sólo vamos a hacer referencia a las variables propias del cuestionario (que serán las variables dependientes), a los reactivos (que actuarán como variables independientes) y a las variables demográficas (variables de control).

2.1.1.3.1 Variables Demográficas o Referenciales

Son recogidas dentro del apartado de datos personales del cuestionario. El propósito de la medición o recogida de estas variables es casi exclusivamente el de conocer la distribución y características demográficas de la muestra, aunque una de ellas, concretamente sexo actuará como variable independiente en una de las hipótesis.

Sexo (SX): Sexo de las alumnas y alumnos de ambos centros. Variable dicotómica.

Zona (Z): Zona en que se ubica el centro: urbana-central, urbana-periférica o rural.

Variable Categórica.

Edad (ED): Edad que tienen los sujetos. Variable cuantitativa.

Número de Hermanos (NH): Número de Hermanos que posee el sujeto. Variable Cuantitativa.

Lugar que Ocupa (LU): Lugar que ocupa entre los Hermanos. Variable ordinal.

Nivel (Niv): Nivel educativo al que pertenecen las alumnas y alumnos participantes. Variable ordinal.

Ubicación del centro (Cen): Localidad del Centro al que pertenecen. Variable categórica.

2.1.1.3.2 Variables de Contradicciones entre Principios y Situaciones

Estas variables son las recogidas en el cuestionario elaborado ad hoc para esta investigación. Se trata de variables que pretenden apresar un considerable número de contradicciones en las alumnas y alumnos participantes. Como veremos en el apartado de instrumentos este cuestionario (que hemos denominado AXIOMAT) consta de 2 partes (A y B) en la que se recogen principios generales y actitudes acerca de distintos aspectos de la realidad (parte A del cuestionario) y situaciones reales o hipotéticas (partes A y B del cuestionario).

Variables Dependientes:

Número de contradicciones (TOTALAB): Total de contradicciones que presentan las alumnas y alumnos participantes en el cuestionario AXIOMAT entre principios y situaciones sin contar la variable CONA. Esta variable, a su vez es el resultado de la suma de las dos subvariables siguientes:

- Contradicciones de la mitad B (CONB): entre items de la mitad B del Cuestionario (variable dependiente).
- Contradicciones entre ambas mitades (CONAB): entre items de la primera mitad (A) con los de la segunda mitad (B) del Cuestionario (variable dependiente).

Variable Covariante:

- Contradicciones de la mitad A (CONA): entre items de la mitad A del Cuestionario. Al ser recogidas en la primera mitad del cuestionario, antes de la aplicación de los estímulos reactivos, el número de contradicciones obtenidos en la parte A del cuestionario actuará en todos los casos como medida de control de las variables dependientes.

Más adelante, en el apartado referido al instrumento, detallaremos las categorías o factores lógicos y empíricos en que se estructura el cuestionario AXIOMAT.

2.1.1.3.3 Variables de Reactivo

Se utilizaron como estímulos reactivos cuatro pequeños textos, de no más de 15 líneas, que trataban de generar en los participantes, bien un cambio en su estado emocional, bien un tipo de razonamiento. Estos reactivos son los que actuarán como variables independientes. Los cuatro reactivos se generan a partir de la combinación de los dos niveles de las dos variables que se presentan a continuación.

Tipo de Estímulo (TIPO): Hace referencia al tipo de estimulación que reciben las alumnas y alumnos participantes. Puede ser de dos tipos: Emotivo o Cognitivo. Variable dicotómica.

Dirección (DIRECC): Hace referencia a la dirección de la estimulación que reciben las alumnas y alumnos participantes. Puede ser de dos tipos: perturbador o no perturbador. Variable dicotómica.

Como decíamos, la combinación de los dos niveles de estas dos variables da lugar a los distintos reactivos empleados:

- **Reactivo 1.** Estímulo de carácter emotivo. Intenta producir en el sujeto un tipo de emoción negativa. A este reactivo lo denominamos emotivo-perturbador.

- **Reactivo 2.** Estímulo de carácter emotivo. En este caso, lo que se persigue es provocar en el sujeto un tipo de emoción positiva. A este reactivo lo denominamos emotivo-no-perturbador.

- **Reactivo 3.** Estímulo de carácter cognitivo. Se intenta, a través de un argumento, generar en los sujetos la idea de ambigüedad, haciéndoles ver que nuestro criterio acerca de una realidad puede variar en función de la situación. A este reactivo lo denominamos cognitivo-perturbador.

- **Reactivo 4.** Estímulo de carácter cognitivo. En este caso, lo que se persigue es argumentar acerca de la importancia de mantener una postura objetiva, sin ambigüedad y coherente. A este reactivo lo denominamos cognitivo-no perturbador.

Los cuatro estímulos reactivos empleados pueden verse en el cuadro 2.1.

Cuadro 2.1: Reactivos

REACTIVOS
<p>Reactivo 1: EMOTIVO-PERTURBADOR</p> <p>Aunque pueda resultar brusco hay que decir que no se entiende cómo el mundo no estalla en pedazos de una vez. No pasa un día sin que seamos testigos de situaciones de injusticia o crueldad que nos hacen aborrecer del género humano. Las matanzas sin sentido en Liberia ("el país de la libertad" qué contradicción!). La guerra de Bosnia, donde personas que vivían pacíficamente, como nosotros, de repente sacan a relucir de lo más profundo de su alma un odio tan feroz hacia sus propios vecinos, que vuelven a llegarnos imágenes tan crudas como las de los campos de exterminio de la época de Hitler.</p> <p>En nuestro país los terroristas siguen matando, mutilando y secuestrando personas inocentes, como nosotros. Nos despertamos cada día con noticias acerca de nuevos casos de corrupción y abuso de poder.</p> <p>La droga convierte en auténticas piltrafas humanas a conocidos e incluso familiares y amigos nuestros, mientras unos pocos se hacen de oro a su costa, destrozando su vida y las de sus familias. La gran injusticia del SIDA, la delincuencia, los malos tratos infantiles, los crímenes, la gran pesadilla del paro, la quema de nuestros bosques, el deterioro de nuestro paisaje,...</p>
<p>Reactivo 2: EMOTIVO-NO PERTURBADOR</p> <p>La vida es maravillosa. Levantarnos por la mañana y sentir el agradable calor que nos brinda el sol. Sentirnos queridos y arropados por los seres que queremos. Escuchar nuestra canción favorita mientras nos preparamos para disfrutar de un día de playa con los amigos. Estar junto a la persona que amamos. Oír junto a nosotros las risas inocentes de un niño pequeño que juega con su padre mientras su madre los mira con ojos radiantes de felicidad. Dar un breve paseo por la orilla y sentarnos en una roca para contemplar el mar. Sentir cómo nos invade una extraordinaria sensación de calma y tranquilidad.</p> <p>En esos momentos, nos sentimos en paz con el mundo, qué dichosos somos al poder disfrutar de momentos así!</p>
<p>Reactivo 3: COGNITIVO-PERTURBADOR</p> <p>Las cosas no son todas negras o todas blancas, hay infinidad de matices. Del mismo modo, las personas no son "buenas" o "malas", sino que pueden tener momentos o aspectos "buenos" y "malos". A la hora de analizar un hecho debemos tener en cuenta todas las posibilidades e intentar ponernos en la situación de los otros. Es muy posible que si hacemos esto encontremos explicación a comportamientos que, en un principio, nos parecían incomprensibles o injustificados y, que nuestra opinión sobre ellos cambie.</p> <p>Todos hemos conocido a personas o vivido situaciones que no eran lo que parecían a primera vista, por eso, antes de juzgar a alguien o tomar una decisión, hay que conocer a fondo los detalles y circunstancias que puedan estar condicionando e incluso determinando el comportamiento de esa persona, grupo, país, etc...</p>
<p>Reactivo 4: EMOTIVO-NO PERTURBADOR</p> <p>En la vida hemos de intentar ser lo más justos posible. En muchas ocasiones nos vemos obligados a tomar partido, a adoptar posturas o tomar decisiones que pueden tener consecuencias negativas para otras personas. Por eso hemos de ser objetivos y no dejarnos llevar por los primeros impulsos,</p>

por sentimientos poco reflexivos, sino que hemos de analizar la situación de forma lógica y actuar en consecuencia.

Debemos ser imparciales, no dejándonos llevar por los sentimientos y mantener la coherencia, algo así como los miembros de un jurado que deben dar un veredicto después de estudiar atentamente tanto lo que dice el abogado defensor como el fiscal y tener muy en cuenta las pruebas que se presenten. O como los buenos árbitros que, como personas que son, también pueden tener predilección por uno u otro equipo, pero aplican con justicia el reglamento.

2.1.1.4 INSTRUMENTOS

2.1.1.4.1 Cuestionario de Contradicciones AXIOMAT

Se trata del cuestionario elaborado *ad hoc* por nosotros para captar contradicciones entre sentencias relacionadas con principios generales (valores, actitudes, etc.) y situaciones concretas en referencia a esos mismos principios.

La descripción que sigue a continuación es la del cuestionario aplicado finalmente a las alumnas y alumnos participantes, aunque, como se detallará en el apartado denominado cuestionario final, éste ha sufrido modificaciones en función del análisis de items realizado.

El cuestionario consta de un total de 52 sentencias referidas a principios y situaciones. Como decíamos más arriba, el cuestionario tiene dos partes. La razón del establecimiento de dos partes es, por una lado, para tener como referencia (variable covariante) el número de contradicciones en la primera parte del cuestionario y, por otro, evitar que los alumnos puedan acudir a las respuestas dadas anteriormente y modificarlas, o bien dar una respuesta en función de la dada con anterioridad. La primera parte comprende un total de 22 items, en los que se recogen tanto principios

generales (p.ej. "me considero responsable" o "Para mí la vida humana es el bien máspreciado", etc.) como situaciones (p. ej. "Asumo mis responsabilidades, aunque me traigan consecuencias negativas" o "Si alguien me hace algo "malo"..., no se lo perdono". Una segunda, con 30 sentencias, en la que se recogen situaciones concretas relacionadas con los principios generales expuestos en la primera parte del cuestionario. A su vez, el total de sentencias hacen referencia a 10 categorías denominadas de la siguiente forma:

Contradicciones sobre la VIDA HUMANA como derecho (CONVID): Total de contradicciones entre items referidos al derecho a la vida. Variable Cuantitativa. Esta variable, a su vez, es el resultado de la suma de las tres subvariables siguientes:

- Contradicciones sobre Vida Humana parte A (AVID): número de contradicciones entre los items de la mitad A del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Vida Humana parte B (BVID): número de contradicciones entre los items de la mitad B del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Vida Humana parte A vs. parte B (ABVID): número de contradicciones entre los items de la mitad A y B del Cuestionario.

Contradicciones sobre PACIFISMO (CONPAC): Total de contradicciones entre items referidos al pacifismo. Variable Cuantitativa. Esta variable, a su vez, es el resultado de la suma de las tres subvariables siguientes:

- Contradicciones sobre Pacifismo parte A (APAC): número de contradicciones entre los items de la mitad A del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Pacifismo parte B (BPAC): número de contradicciones entre los items de la mitad B del Cuestionario.

- Contradicciones sobre Pacifismo parte A vs. parte B (ABPAC): número de contradicciones entre los items de la mitad A y B del Cuestionario.

Contradicciones sobre RESPONSABILIDAD (CONRES): Total de contradicciones entre items referidos a actitudes y conductas de responsabilidad en el ámbito familiar, de trabajo o de la escuela. Variable Cuantitativa. Esta variable, a su vez es el resultado de la suma de las tres subvariables siguientes:

- Contradicciones sobre Responsabilidad parte A (ARES): número de contradicciones entre los items de la mitad A del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Responsabilidad parte B (BRES): número de contradicciones entre los items de la mitad B del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Responsabilidad parte A vs. parte B (ABRES): número de contradicciones entre los items de la mitad A y B del Cuestionario.

Contradicciones sobre SALUD-ALIMENTACIÓN (CONSALI): Total de contradicciones entre items referidos a actitudes y conductas sobre la alimentación y salud. Variable Cuantitativa. Esta variable, a su vez es el resultado de la suma de las tres subvariables siguientes:

- Contradicciones sobre Salud-Alimentación parte A (ASALI): número de contradicciones entre los items de la mitad A del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Salud-Alimentación parte B (BSALI): número de contradicciones entre los items de la mitad B del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Salud-Alimentación parte A vs. parte B (ABSALI): número de contradicciones entre los items de la mitad A y B del Cuestionario.

Contradicciones sobre EJERCICIO FISICO y DEPORTE (CONSEJE): Total de contradicciones entre items referidos a actitudes y conductas sobre ejercicio y deporte en relación con la salud y bienestar físico. Variable Cuantitativa. Esta variable, a su vez es el resultado de la suma de las tres subvariables siguientes:

- Contradicciones sobre Salud-Ejercicio parte A (ASEJE): número de contradicciones entre los items de la mitad A del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Salud-Ejercicio parte B (BSEJE): número de contradicciones entre los items de la mitad B del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Salud-Ejercicio parte A vs. parte B (ABSEJE): número de contradicciones entre los items de la mitad A y B del Cuestionario.

Contradicciones sobre SOLIDARIDAD (CONSOL): Total de contradicciones entre items referidos a actitudes y conductas sobre solidaridad con los otros y derechos humanos. Variable Cuantitativa. Esta variable, a su vez es el resultado de la suma de las tres subvariables siguientes:

- Contradicciones sobre Solidaridad parte A (ASOL): número de contradicciones entre los items de la mitad A del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Solidaridad parte B (BSOL): número de contradicciones entre los items de la mitad B del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Solidaridad parte A vs. parte B (ABSOL): número de contradicciones entre los items de la mitad A y B del Cuestionario.

Contradicciones sobre ECOLOGÍA (CONECO): Total de contradicciones entre items referidos a actitudes y conductas relacionadas con la ecología. Variable Cuantitativa. Esta variable, a su vez, es el resultado de la suma de las tres subvariables siguientes:

- Contradicciones sobre Ecología mitad A (AECO): número de contradicciones entre los items de la mitad A del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Ecología mitad B (BECO): número de contradicciones entre los items de la mitad B del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Ecología mitad A vs. mitad B (ABECO): número de contradicciones entre los items de la mitad A y B del Cuestionario.

Contradicciones sobre TOLERANCIA (CONTOL): Total de contradicciones entre items referidos a actitudes y conductas de tolerancia en relaciones personales y en lo referente a la orientación sexual. Variable Cuantitativa. Esta variable, a su vez, es el resultado de la suma de las tres subvariables siguientes:

- Contradicciones sobre Tolerancia mitad A (ATOL): número de contradicciones entre los items de la mitad A del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Tolerancia mitad B (BTOL): número de contradicciones entre los items de la mitad B del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Tolerancia mitad A vs. mitad B (ABTOL): número de contradicciones entre los items de la mitad A y B del Cuestionario.

Contradicciones sobre RACISMO (CONRAC): Total de contradicciones entre items referidos a actitudes y conductas de racismo y xenofobia. Variable Cuantitativa. Esta variable, a su vez, es el resultado de la suma de las tres subvariables siguientes:

- Contradicciones sobre Racismo mitad A (ARAC): número de contradicciones entre los items de la mitad A del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Racismo mitad B (BRAC): número de contradicciones entre los items de la mitad B del Cuestionario.

- Contradicciones sobre Racismo mitad A vs. mitad B (ABRAC): número de contradicciones entre los items de la mitad A y B del Cuestionario.

Contradicciones sobre SEXUALIDAD (CONSEX): Total de contradicciones entre items referidos a actitudes y conductas hacia la propia sexualidad y en relación con el aborto. Variable Cuantitativa. Esta variable, a su vez, es el resultado de la suma de las tres subvariables siguientes:

- Contradicciones sobre Sexualidad mitad A (ASEX): número de contradicciones entre los items de la mitad A del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Sexualidad mitad B (BSEX): número de contradicciones entre los items de la mitad B del Cuestionario.
- Contradicciones sobre Sexualidad mitad A vs. mitad B (ABSEX): número de contradicciones entre los items de la mitad A y B del Cuestionario.

Nos detendremos algo más en la descripción del cuestionario AXIOMAT dado que ha sido elaborado expresamente para ser utilizado en este trabajo de investigación. Para ello estableceremos dos apartados. En el primero de ellos se expondrá el proceso seguido para su construcción, así como los resultados obtenidos en cuanto a Fiabilidad, Validez y Análisis de items, mientras que en el segundo se comentarán las características del cuestionario definitivo.

Análisis del Cuestionario Inicial

El proceso seguido para elaborar el cuestionario fue plantearnos situaciones en las que fuera bastante probable que contradijéramos los principios o valores que la

mayoría creemos poseer, tales como tolerancia, solidaridad, responsabilidad, etc. Así, se eligieron distintas áreas (descritas anteriormente) que plantearan situaciones reales o hipotéticas.

Posteriormente se elaboró un primer "borrador" de cuestionario que incluía un total de 60 items. Tras ser contrastado con distintos profesores de Secundaria y Formación Profesional quedó reducido a los 52 que fueron aplicados a la muestra de alumnos.

FIABILIDAD

En este punto analizaremos los resultados obtenidos por el cuestionario en su forma inicial (52 items) en cuanto al coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach. Lo haremos para el total del cuestionario, es decir, sin tener en cuenta las dos partes de que se compone.

El índice de consistencia obtenido es bastante alto (alfa= 0,7706 y alfa estandarizado = 0,7666) así como un coeficiente por el método de dos mitades algo más bajo (0,67). En la tabla 2.2 se pueden observar los resultados obtenidos por el método de Alpha de Cronbach.

Tabla 2.2: Fiabilidad del cuestionario AXIOMAT con 52 items.

	Media de la escala si se elimina el item	Varianza de la escala si se elimina el item	Correlación item- escala completa (corregida)	Alpha si se elimina el item
PREVIO1	35,7322	31,6171	,2173	,7673
PREVIO2	35,7782	31,9464	,0928	,7711
PREVIO3	35,6820	32,3018	,0378	,7713
PREVIO4	35,6904	31,9542	,1632	,7689
PREVIO5	35,9038	31,7512	,0982	,7719
PREVIO6	35,7573	31,5039	,2226	,7671
PREVIO7	35,6736	31,8678	,2364	,7677
PREVIO8	35,7448	31,4010	,2650	,7659
PREVIO9	35,6987	32,0265	,1250	,7697
PREVIO10	36,0460	30,2962	,3504	,7615
PREVIO11	35,9833	30,4955	,3254	,7627
PREVIO12	35,6904	31,9542	,1632	,7689
PREVIO13	35,6695	31,9785	,1987	,7685
PREVIO14	35,8368	30,6413	,3659	,7617
PREVIO15	35,6527	32,2024	,1356	,7697
PREVIO16	35,6736	32,0527	,1544	,7692
PREVIO17	35,6904	31,8365	,2078	,7679
PREVIO18	35,9623	30,8263	,2665	,7652
PREVIO19	35,6904	32,1306	,0966	,7703
PREVIO20	36,1339	31,5366	,1166	,7719
PREVIO21	35,7071	32,0063	,1228	,7698
PREVIO22	35,7029	31,7475	,2170	,7676
POST1	36,1757	31,0866	,1991	,7682
POST2	36,5816	32,6057	-,0840	,7737
POST3	35,7406	31,6887	,1872	,7681
POST4	35,9707	32,0706	,0276	,7752
POST5	36,1423	31,0133	,2114	,7677
POST6	35,8996	30,4437	,3682	,7612

POST7	35,7155	31,9103	,1456	,7692
POST8	36,0042	29,6512	,4848	,7555
POST9	36,0711	30,4697	,3145	,7631
POST10	36,4100	31,6127	,1405	,7700
POST11	36,0251	30,6044	,2954	,7639
POST12	36,3724	30,8565	,2857	,7645
POST13	36,3515	31,5230	,1421	,7702
POST14	35,9079	31,0419	,2406	,7663
POST15	36,4603	31,6360	,1565	,7692
POST16	36,0042	30,4664	,3258	,7626
POST17	35,7406	31,4618	,2527	,7663
POST18	36,0921	30,8907	,2348	,7666
POST19	36,0042	29,9370	,4286	,7581
POST20	35,8117	30,9854	,3057	,7641
POST21	35,7448	31,7875	,1553	,7690
POST22	35,9791	30,2222	,3801	,7603
POST23	36,0962	31,1966	,1786	,7691
POST24	35,7615	31,7454	,1542	,7691
POST25	35,8368	31,1035	,2607	,7656
POST26	36,3766	31,8660	,0784	,7725
POST27	35,8368	31,2548	,2266	,7668
POST28	36,0921	30,6470	,2798	,7646
POST29	35,7824	31,6247	,1713	,7686
POST30	36,1339	30,6291	,2819	,7645

Alpha Total	,7706	Estandarizado	,7666
-------------	-------	---------------	-------

Sin embargo, en la última columna de la tabla expuesta se observa que existen algunos items cuya desaparición conseguiría elevar el coeficiente Alpha si bien no sustancialmente. La relación de estos items es la siguiente (los items de la primera mitad se denominan PrevioX y los de la segunda PostX):

PREVIO3: Me considero racista o xenófobo/a.

PREVIO5: Pienso que el aborto debería ser una alternativa para cuando no hubiera otras soluciones mejores.

PREVIO19: Para no tener que llegar al aborto hay que tomar las medidas preventivas necesarias.

PREVIO20: Estoy en contra de la pena de muerte en toda circunstancia.

POST2: Pertenezco a alguna asociación de carácter ecologista (Green Peace, ATAN, etc...)

POST4: No suelo hacer ejercicio regularmente.

POST26: Para mí, los terroristas no merecen vivir.

Hemos de hacer constar que el número de casos que intervienen en este análisis se ha reducido de los 339 iniciales a 282. Esto es debido a que el programa estadístico RELIABILITY del SPSS excluye del análisis a todos aquellos casos que hayan dejado algún item sin contestar.

Entre los items con mayor número de respuestas en blanco destacan los referidos a sexualidad, y en concreto al aborto, en la primera parte del cuestionario (items PREVIO5 y PREVIO19), así como los referentes a la misma categoría de la segunda parte del cuestionario (Items POST17 y POST24). De hecho, el 12,1% de los sujetos tiene al menos uno de estos items sin contestar. Además dos de esos items aparecen en el listado anterior de items que elevarían el coeficiente alfa si fueran eliminados.

En base a estos dos criterios se ha decidido eliminar los cuatro items correspondientes a esta categoría, por lo que no se incluirán en los análisis posteriores. Es decir, el cuestionario tras este primer análisis queda reducido a 48 items pertenecientes a 9 categorías.

El coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach con 48 items es de 0,7843 mientras que el alfa estandarizado o tipificado es igual a 0,7775.

Vuelven a aparecer items cuya eliminación elevaría muy ligeramente el coeficiente de consistencia interna. Estos items coinciden con los de la lista anterior con la lógica excepción de los que quedaron eliminados previamente. Destaca por su escasa relación con el resto de items el item POST2, cuya eliminación elevaría el coeficiente alfa hasta 0,7874.

ANÁLISIS DE ITEMS

Los principales índices referidos al análisis de items para tests de rendimiento son el índice de dificultad, el de homogeneidad y el de validez de los items. Sin embargo, el índice de validez de cada item, entendido como la correlación entre cada uno de los items y una prueba externa que actúe como criterio, no podemos hallarlo por dos razones, primeramente, porque no es un item el que provoca la contradicción, sino un grupo de items entre sí. Y, en segundo lugar, porque no tenemos una prueba que pueda utilizarse estrictamente como criterio.

Al no tratarse de una prueba de rendimiento, no cabe plantearse el **índice de dificultad** como tal, si bien lo utilizaremos como medida de la probabilidad de que los sujetos contesten en sentido positivo al item. Hemos de tener en cuenta que para este cálculo se han invertido las puntuaciones de todos aquellos items de contenido negativo o redactados de forma negativa, es decir, socialmente no deseable (p. ej: aquellos que hacen referencia a ser intolerante, no solidario, racista, no responsable, no ecologista, etc.).

En la tabla 2.3 puede verse que este indicador de la probabilidad de respuesta es muy bajo (por debajo del 10%) en el caso del item POST2, ya que sólo el 5,3% de los sujetos responden positivamente al mismo.

**Tabla 2.3: Probabilidad de respuesta (índice dificultad)
cuestionario AXIOMAT 48 items**

		Índice dificultad	Índice homogeneidad
1.	PREVIO1	,9040	,2257
2.	PREVIO2	,8444	,1742
3.	PREVIO3	,9570	,0525

4.	PREVIO4	,9437	,2043
5.	PREVIO6	,8775	,2287
6.	PREVIO7	,9570	,2010
7.	PREVIO8	,8841	,3011
8.	PREVIO9	,9404	,1617
9.	PREVIO10	,5662	,3798
10.	PREVIO11	,6391	,3430
11.	PREVIO12	,9272	,2315
12.	PREVIO13	,9669	,1770
13.	PREVIO14	,7914	,3861
14.	PREVIO15	,9735	,1265
15.	PREVIO16	,9570	,1426
16.	PREVIO17	,9305	,2220
17.	PREVIO18	,6589	,2737
18.	PREVIO20	,4768	,1429
19.	PREVIO21	,9272	,1102
20.	PREVIO22	,9371	,1458
21.	POST1	,4238	,2445
22.	POST2	,0530	-,0805
23.	POST3	,9007	,1508
24.	POST4	,6623	,0714
25.	POST5	,4470	,2452
26.	POST6	,7318	,3507
27.	POST7	,9040	,1486
28.	POST8	,6358	,4478
29.	POST9	,5728	,2800
30.	POST10	,2351	,1334
31.	POST11	,6291	,3093
32.	POST12	,2384	,3114
33.	POST13	,2748	,1881
34.	POST14	,7185	,2842
35.	POST15	,1623	,1797
36.	POST16	,6424	,3440

37.	POST18	,5464	,2442
38.	POST19	,6291	,4272
39.	POST20	,8179	,2797
40.	POST21	,8974	,1511
41.	POST22	,6325	,4204
42.	POST23	,5199	,1627
43.	POST25	,8113	,2384
44.	POST26	,2616	,0996
45.	POST27	,7682	,2804
46.	POST28	,5199	,3049
47.	POST29	,8444	,2024
48.	POST30	,5066	,3259

El **índice de homogeneidad**, por su parte, viene expresado por la correlación existente entre cada ítem y el resto de los pertenecientes a la misma prueba. En la tabla 2.3 se pueden observar los índices de homogeneidad obtenidos por cada uno de los ítems. Obsérvese que sólo tres ítems obtienen un índice por debajo de 0,1 y es nuevamente el ítem POST2 el que destaca respecto al resto por obtener un índice con signo negativo, es decir, que tiene una relación inversa con el resto, aunque escasa (-0,08).

Ante los resultados obtenidos por el ítem POST2 y observando la redacción del mismo ("Pertenezco a alguna asociación de carácter ecologista (Green Peace, ATAN, etc...") comprobamos que, efectivamente el ítem tiene muy poca probabilidad de ser respondido en sentido positivo, pues resulta muy restrictivo, por un error en la transcripción final del mismo. Nuestra intención era que su redacción fuera similar al POST1 en el sentido de pertenecer, o apoyar a estas organizaciones. Todas estas razones hacen que optemos por eliminarlo de la prueba. El cuestionario queda finalmente constituido por 47 ítems.

VALIDEZ

La validez, como es sabido, hace referencia a que el test mida lo que se quiere que mida (véase p.e. CAMACHO, 1994), o lo que es lo mismo, qué es lo que el test mide y cómo lo mide.

Existen varios tipos de validez. Los más habitualmente utilizados son la validez de contenido, la validez relativa al criterio y la validez de constructo (SANTISTEBAN, 1990).

La **validez de contenido**, hace referencia a que la prueba sea una muestra representativa del rasgo o conducta que quiere medirse.

Como señala SANTISTEBAN (op. cit.), no existen procedimientos ni índices estadísticos adecuados para estimarla, sino que ha de basarse en juicios subjetivos. Sin embargo, tal como la misma autora apunta, se han sugerido procedimientos basados en la consistencia interna.

Por otro lado, hemos de decir, que la validez de contenido puede ser, a su vez, de dos tipos: la validez aparente, que consistiría en que las personas que observen la prueba concluyan que mide lo que quiere medir, y la validez lógica o muestral, que consistiría en la inclusión de items de todas las categorías que comprendan el dominio lógico de lo que se pretende medir.

En nuestro caso, como comentábamos anteriormente en el proceso seguido para la elaboración del cuestionario, se trató de incluir una muestra suficientemente amplia, aunque por supuesto no exhaustiva, de situaciones y principios que estuvieran relacionados con la adolescencia y cuya probabilidad de hacer que los sujetos cayeran en contradicción fuera relativamente elevada. Por ello concluimos que la validez de contenido es alta.

La **validez relativa al criterio**, indica cuál es la eficacia del test en la predicción de algún tipo de comportamiento futuro del sujeto en situaciones específicas. Esta validez se juzga como el grado de relación entre la prueba y otra variable de interés que actúa como criterio. La única prueba que podría actuar como criterio externo sería la variable contradicciones del TAMAI (HERNÁNDEZ, 1990). Sin embargo, no creemos que el tipo de contradicciones que se miden en cada prueba sea equivalente y además, las características de estos diferentes tipos de contradicción será objeto de investigación del tercer estudio de este trabajo.

La **validez de constructo** es, a juicio de Santisteban, "la característica más importante de los tests, aunque resulta difícil especificarla, tanto conceptual como matemáticamente" SANTISTEBAN (1990, pág. 186).

Este tipo de validez trata de ver en qué medida existe relación entre las variables observadas y algún constructo teórico o variable latente de interés. Uno de los tipos es la validez denominada factorial, consistente en la comprobación de la adecuación de la estructura factorial empírica del cuestionario a la estructura lógica del mismo.

La estructura lógica fue contrastada primeramente por 10 personas (en su mayoría profesoras y profesores) que actuaron como jueces indicando a qué categoría o dimensión de las 10 iniciales correspondía cada uno de los 52 ítems originales. En el cuestionario empleado para comprobar la estructura lógica, los jueces debían asignar cada ítem a una de las categorías tal como se presenta en el apéndice 2.

Los resultados indican que existe un alto grado de coincidencia entre los jueces a la hora de asignar los ítems a las distintas categorías. Concretamente como se puede observar en la tabla 2.4, 37 ítems obtuvieron un acuerdo del 100% de los jueces. Obsérvese además que de los 6 ítems que obtienen menor nivel de acuerdo, 4 de ellos, los que hacen referencia a aspectos de sexo y aborto, ya habían sido eliminados. Excluyendo estos cuatro ítems, así como el POST2 (también eliminado), el porcentaje medio de acuerdo interjueces, en los 47 ítems que finalmente constituyen la prueba, es del 98%.

Tabla 2.4: Ítems y porcentaje de acuerdo entre jueces

ITEMS	nº de ítems	% acuerdo
PREVIO1, PREVIO2, PREVIO3, PREVIO6, PREVIO7, PREVIO8, PREVIO9, PREVIO11, PREVIO12, PREVIO13, PREVIO16, PREVIO18, PREVIO20, PREVIO21, PREVIO22, POST1, POST2, POST3, POST4, POST6, POST7, POST8, POST9, POST10, POST12, POST13, POST15, POST16, POST18, POST21, POST22, POST23, POST25, POST26, POST28, POST29, POST30.	37	100%
POST5	1	90%
PREVIO10, PREVIO14, PREVIO15, PREVIO17, POST11, POST19, POST20, POST27	8	80%
PREVIO4, PREVIO5, PREVIO19, POST14, POST17, POST24,	6	70%

Hemos realizado un análisis factorial de componentes principales¹³ con el fin de confirmar que la agrupación de variables que hemos determinado se adecua a los factores o componentes empíricos resultantes. Este análisis se ha realizado sobre los 47 ítems que finalmente constituyen el cuestionario.

En primer lugar ha de comprobarse que la matriz de correlaciones es adecuada para realizar el análisis factorial. Esto se comprueba, según señala BISQUERRA (1989b), mediante dos pruebas principalmente: el test de esfericidad de Bartlett, y el índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Como quiera que el test de Bartlett arroja un resultado satisfactorio rechazándose la hipótesis nula de esfericidad de la matriz de correlaciones y el índice KMO indica que la muestra puede considerarse adecuada, puesto que para KAISER (1974) un valor de 0,696 (aprox. 0,7) es considerado meritorio, se concluye que la muestra es adecuada para ser sometida a análisis factorial (véase resultados en tabla 2.5).

Tabla 2.5: Test de Bartlett y medida KMO de adecuación de la muestra

KMO	0,69 = meritorio		
Test de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado 2364,445	g.l. 1081	Sig. 0,000

¹³ Para ser estrictos, dado que los ítems son dicotómicos, sus respuestas sólo pueden ser verdadero o falso, la técnica estadística aplicable debería ser el análisis de componentes principales no lineal (subprograma PRINCALS del SPSS). Hemos comprobado, no obstante, que sus resultados apenas difieren en milésimas, o todo lo más en 1 centésima, de los obtenidos con el procedimiento para variables cuantitativas. Sin embargo, el subprograma PRINCALS no presenta una opción para la rotación de los componentes, lo que nos ha hecho decidimos por utilizar el Análisis de Componentes Principales Lineal.

Una vez comprobada la adecuación de la matriz de correlaciones sometemos la misma a análisis de componentes principales con rotación Varimax. Utilizamos la opción del programa estadístico FACTOR del SPSS para que nos extraiga 9 factores con el fin de comprobar si la distribución de las variables en esos 9 factores coincide con la establecida previamente.

En la tabla 2.6 pueden verse los valores propios y porcentajes de varianza que explica cada factor¹⁴ tanto antes como después de la solución rotada.

Como puede observarse el porcentaje de varianza explicado por los nuevos componentes es aproximadamente del 40%. Si bien este valor puede no considerarse alto, hemos comprobado que no son infrecuentes las investigaciones en se aceptan valores por debajo del 50%. Creemos que en nuestro caso podríamos aceptar este dato ya que nuestro único propósito es comprobar que, dadas nueve categorías o áreas, las variables se distribuyen según la organización lógica predeterminada.

Tabla 2.6: Componentes, valores propios y porcentajes de varianza antes y después de la rotación Varimax

Comp. o factor	Antes de la rotación			Después de la Rotación		
	Valor propio	% de varianza	% de var. acumulada	Valor propio	% de varianza	% de var. acumulada
1	4,648	9,889	9,889	2,327	4,951	4,951
2	2,785	5,926	15,815	2,308	4,911	9,862

¹⁴ Sería más apropiado hablar de componente, dado que el análisis realizado es el de componentes principales, análisis que, algunos autores (p. e. TATSUOKA, 1971) consideran distinto del análisis factorial propiamente dicho. Sin embargo no existe un total acuerdo dado que otros autores sí lo consideran como tal (al menos como una parte del mismo). Nosotros utilizaremos indistintamente uno u otro término porque, aunque como decimos sería más apropiado hablar de componentes, el término factor suele ser el más comúnmente empleado en la bibliografía consultada, a pesar de que, en ocasiones, se haga referencia a resultados de análisis de componentes principales.

3	1,880	4,000	19,815	2,253	4,794	14,656
4	1,744	3,710	23,525	2,203	4,686	19,342
5	1,699	3,616	27,141	2,063	4,389	23,732
6	1,621	3,448	30,589	2,060	4,383	28,115
7	1,583	3,367	33,956	1,901	4,045	32,160
8	1,363	2,900	36,856	1,794	3,817	35,976
9	1,315	2,797	39,654	1,729	3,678	39,654

La agrupación de ítems en los componentes con sus respectivas saturaciones puede verse en la tabla 2.7. Como se puede observar, el análisis de componentes principales ofrece una estructura que se adecua, en general, a lo esperado, revelando asociaciones altas entre ítems que pertenecen a una misma categoría lógica. No obstante, los componentes resultantes no coinciden totalmente con la estructura lógica de la que habíamos partido, pues se dan casos en que algunos factores incluyen ítems que en principio no preveíamos, o componentes formados por ítems de distintas categorías.

Esto creemos que es debido, fundamentalmente, a la propia naturaleza del cuestionario, ya que al estar elaborado con el fin de favorecer las contradicciones, los ítems que a priori pertenecerían a un mismo componente, pueden agruparse en otros componentes distintos. Así, se observa, por ejemplo, como algunos ítems referidos a principios de carácter general ("me considero una persona pacífica", " me considero una persona responsable", etc.), se agrupan en un mismo componente, o aspectos relacionados con situaciones concretas se asocian también en un mismo componente, como es el caso por ejemplo del factor 3, en el que se agrupan ítems de las categorías de solidaridad y ecología. .

Otra posible razón estriba en que, aún cuando las categorías definidas previamente por nosotros están avaladas en su mayor parte por el criterio de jueces externos, no podemos olvidar que algunos items pueden incluirse en otras categorías distintas, como así se reflejaba también en el caso de items que no obtenían un acuerdo total por parte de los mismos jueces.

Menos explicable nos resulta, el comportamiento de determinados items que tienden a asociarse de forma distinta a la esperada previamente, algunos, incluso contrariamente a lo que en buena lógica cabría esperar. Este es el caso de algunos del último factor, bien es verdad que con saturaciones bajas (por debajo de 0,35).

Tabla 2.7: Matriz de componentes rotada.

Componente	peso	Item
1	.66 .64 .59 .51 .33	P12 Llegado el caso, no dudaría en golpear a quien intentara pegar a mis hijos (si los tuviera) o a mis padres. P10 Por defender a mi familia y amigos sería capaz de insultar o agredir a cualquiera que intentase lastimarlos. P5 Reconozco haber participado en alguna pelea (que incluso podría haberse evitado). P28 Me gustan las películas de violencia P19 He de reconocer sinceramente que, si puedo, dejo que los demás realicen el trabajo más pesado.
2	.56 .56 .56 .46 .40 .37 .33 .33	A1 Me considero una persona pacífica. P14 En mi trabajo o en clase comparto siempre las tareas con los demás, trabajando siempre tanto o más que ellos. A6 Me considero una persona tolerante y comprensiva. A8 Me considero una persona responsable. A21 Asumo mis responsabilidades, aunque me traigan consecuencias negativas. A7 Creo que es necesario ayudar a las personas que están en peor situación que yo. A4 Considero que mi salud es muy importante para mí. P25 Me responsabilizo de tareas de la casa.
3	.64 .61 .53 .53 .46 -.38 -.31	P30 Suelo donar objetos o apoyar económicamente a personas que lo necesitan o a asociaciones que se dedican a ello (Cáritas, Cruz Roja, Campañas en pro de determinados países, etc.) P15 Pertenezco o colaboro con alguna asociación u Organización No Gubernamental (ONG) en pro de la solidaridad con otras personas o pueblos (por ejemplo: Cáritas, Donantes de Sangre, Médicos Sin Fronteras, etc...) A10 Me intereso mucho por las cuestiones sobre derechos humanos. P1 Participo o apoyo abiertamente a organizaciones que defienden los derechos humanos (como Amnistía Internacional, etc...) A11 Coincido con los planteamientos de las organizaciones ecologistas P16 No me preocupo del reciclado de materiales (papel, vidrio, metal, etc.) y no utilizo los contenedores existentes para ello. P8 Reconozco que no me preocupo demasiado de buscar papeleras, ceniceros, etc., para tirar papeles, envoltorios, latas, colillas, etc.
4	.74	A15 Tengo muy claro que el alcohol, el tabaco y las drogas pueden tener graves consecuencias para nuestra salud.

Componente	peso	Item
	.70 .51 -.38 .32 -.30	A13 La alimentación y el ejercicio son muy importantes para la salud. A17 Todas las personas somos iguales y debemos tener los mismos derechos. A3 Me considero racista o xenófobo/a. A9 La naturaleza, el medio ambiente, nuestro planeta, ha de ser protegido por encima de todo. A22 Creo que, aunque algunos digan lo contrario, los gitanos, árabes o negros son, en general, inferiores a los blancos.
5	.64 -.56 .47 .45 -.45 -.41 .30	P3 La única solución posible en determinados conflictos entre naciones o comunidades es la guerra. A16 Las personas tienen derecho a elegir libremente su orientación sexual. A22 Creo que, aunque algunos digan lo contrario, los gitanos, árabes o negros son, en general, inferiores a los blancos. P7 Si tuviera una hija, no me gustaría que mantuviera relaciones con una persona de raza negra, gitana o árabe. A14 Nunca se resuelven las cosas con agresividad y violencia. A12 Pienso que las guerras no solucionan nada. P23 Los inmigrantes extranjeros, sobre todo sudamericanos y africanos, disminuyen la posibilidad de encontrar trabajo a los de nuestra tierra.
6	.55 .52 .48 .46 .42 .38	P20 Reconozco que, a veces, intento echar la culpa a los demás de los trabajos que me salen mal. P18 No creo que pudiera soportar ver a mi hijo o hija (si las tuviera) en actitud amorosa con personas del mismo sexo. P21 Si pudiera evitaría que junto a mi casa se instalara una comunidad gitana o árabe. P6 Si por mí fuera sólo comería hamburguesas, perritos calientes, refrescos, etc... P19 He de reconocer sinceramente que, si puedo, dejo que los demás realicen el trabajo más pesado. A18 Si alguien me hace algo "malo"..., no se lo perdono.
7	.66 .53 .48 .38 .37 .37 .32 .31	P4 No suelo hacer ejercicio regularmente. P29 Ni los gimnasios ni el deporte están hechos para mí. P9 No suelo cuidar mi dieta alimenticia. P11 Voy en coche, moto, etc... a todos sitios y, si es posible, hasta la misma puerta (si no tienes, imagínate como te comportarías). P22 Sólo como lo que me gusta, sin preocuparme de si es bueno o malo para mi salud. P6 Si por mí fuera sólo comería hamburguesas, perritos calientes, refrescos, etc... A3 Me considero racista o xenófobo/a. P18 No creo que pudiera soportar ver a mi hijo o hija (si las tuviera) en actitud amorosa con personas del mismo sexo.
8	.71 -.60 .39 .31	P26 Para mí, los terroristas no merecen vivir. A20 Estoy en contra de la pena de muerte en toda circunstancia. P13 Si mi novio o novia me dijera que ha tenido relaciones sexuales con otra persona, "cortaría" nuestra relación. P23 Los inmigrantes extranjeros, sobre todo sudamericanos y africanos, disminuyen la posibilidad de encontrar trabajo a los de nuestra tierra.
9	-.57 .53 -.38 -.34 .33 .30 -.30	P27 Reconozco que a veces, con los amigos o amigas, bebo más alcohol de la cuenta, fumo tabaco o tomo drogas. A2 Para mí la vida humana es el bien máspreciado. P29 Ni los gimnasios ni el deporte están hechos para mí. P21 Si pudiera evitaría que junto a mi casa se instalara una comunidad gitana o árabe. A22 Creo que, aunque algunos digan lo contrario, los gitanos, árabes o negros son, en general, inferiores a los blancos. A9 La naturaleza, el medio ambiente, nuestro planeta, ha de ser protegido por encima de todo. A21 Asumo mis responsabilidades, aunque me traigan consecuencias negativas.

Estos resultados nos llevan a considerar que para el cómputo de las contradicciones deben tenerse en cuenta dos criterios de forma conjunta. En primer lugar, las parejas de items que den lugar a una contradicción han de pertenecer a la misma categoría o área establecidos de forma lógica, coincidente con lo considerado por los jueces. Y, por otro, las parejas de items también deberán cumplir el requisito de

pertenecer a un mismo factor resultante del análisis de componentes principales realizado.

A pesar de que la inclusión de estos dos criterios afectará al número máximo de contradicciones que pueden tener los sujetos, creemos que esta medida más restrictiva es el mejor modo de asegurar que las contradicciones puedan ser consideradas como tales. Téngase en cuenta que si utilizáramos solamente el criterio de las categorías establecidas a priori, correríamos el riesgo de considerar como contradictorios items que no guardan relación para la muestra de alumnas y alumnos participantes. Un ejemplo lo tenemos en la idea de pacifismo (ver tabla 2.7). Al parecer, los sujetos asocian la idea de persona pacífica a la de tolerante y comprensiva (componente segundo), diferenciando a su vez la idea de antibelicismo (6º componente) y la de ser capaz de agredir en determinadas situaciones (componente 1º).

En concreto podemos decir que la mayoría de los factores a excepción de los factores 4, 8 y 9 tiene una composición bastante lógica, aunque en algunos de ellos se hayan agrupado distintas categorías en un mismo factor. Sin embargo en el factor 4, donde las mayores saturaciones las obtienen dos items relacionados con salud y alimentación, también tienen un considerable peso items relacionados con la idea de no-racismo, apareciendo un item con escaso peso de la categoría de ecología.

El factor 8, por su parte está formado por items referidos a la pena de muerte, junto con otros de intolerancia y de racismo.

El último factor, el 9, sólo comprende dos items con pesos superiores a .50 pero

que, a priori, no tendrían nada que ver, uno que indica que "no fuman, beben, etc., en ocasiones, más de la cuenta" con la idea de que "la vida humana es el bien máspreciado". La explicación que podemos dar a la composición de este factor es que las alumnas y alumnos hayan entendido la idea de preocupación sobre la vida humana en el sentido de preocupación por su propia vida. Además otro ítem que también satura en este factor es el POST29 ("ni los gimnasios, ni el deporte están hechos para mí") que al tener signo negativo (-0,38) indica que sí dicen hacer deporte, lo que parece corroborar esta idea.

Cuestionario Final

Aunque la mayoría de los resultados referidos a la composición final del instrumento AXIOMAT han sido expuestos en el apartado anterior, debido a la secuencia de presentación de los mismos, nos faltaría añadir lo correspondiente a la fiabilidad con los 47 ítems que definitivamente componen el cuestionario, así como la estructura y cálculo de las contradicciones en función de los criterios antes expuestos.

Recuérdese que el índice de consistencia interna tipificado Alpha de Cronbach obtenido con 48 ítems era de 0,7775. En esta ocasión una vez eliminado el ítem POST2 (como se recordará obtenía un índice de homogeneidad muy bajo) el índice Alfa de Cronbach es de 0,7874, mientras que el tipificado es igual a 0,7862. Es decir, se incrementa ligeramente la consistencia interna del cuestionario. Concluyendo que la fiabilidad del AXIOMAT, entendiendo ésta como consistencia interna, es elevada.

La estructura definitiva del cuestionario, queda por tanto con la parte A del

mismo, compuesta ahora por 20 items, y la parte B, por 27.

En lo que respecta al cómputo de contradicciones, y teniendo en cuenta los dos criterios antes comentados, las parejas de items cuya respuesta daría lugar a ser contabilizada como tal se presentan en la tabla 2.8. Se contabilizarán, como comentamos en el apartado de variables, tres grupos de contradicciones:

- 1.- Las existentes entre las respuestas dadas a la parte A del cuestionario. El número máximo de contradicciones posibles es de 5.
- 2.- Las contradicciones existentes entre las repuestas dadas a la parte B del cuestionario. El número máximo de contradicciones posibles es de 20.
- 3.- Las que se den entre los items de una parte del cuestionario frente a los de la otra. El número máximo de contradicciones posibles es de 19.

Tabla 2.8: Parejas de items que pueden dar lugar a contradicción.

Entre parte A	Entre parte B	Entre parte A y B
PREVIO3 vs. PREVIO17 PREVIO8 vs. PREVIO21 PREVIO12 vs. PREVIO14 PREVIO13 vs. PREVIO15 PREVIO17 vs. PREVIO22	POST27 vs. POST29 POST5 vs. POST10 POST5 vs. POST12 POST5 vs. POST28 POST10 vs. POST12 POST10 vs. POST28 POST12 vs. POST28 POST1 vs. POST15 POST1 vs. POST30 POST15 vs. POST30 POST8 vs. POST16 POST19 vs. POST20 POST14 vs. POST19 POST4 vs. POST11 POST4 vs. POST29 POST6 vs. POST9 POST6 vs. POST22 POST9 vs. POST22 POST11 vs. POST29 POST22 vs. POST29	PREVIO21 vs. POST19 PREVIO21 vs. POST14 PREVIO8 vs. POST19 PREVIO8 vs. POST14 PREVIO21 vs. POST25 PREVIO8 vs. POST25 PREVIO10 vs. POST1 PREVIO10 vs. POST15 PREVIO10 vs. POST30 PREVIO11 vs. POST16 PREVIO11 vs. POST8 PREVIO12 vs. POST3 PREVIO14 vs. POST3 PREVIO22 vs. POST7 PREVIO22 vs. POST23 PREVIO18 vs. POST18 PREVIO20 vs. POST26 PREVIO2 vs. POST27

2.1.1.5 PROCEDIMIENTO

La aplicación del cuestionario fue llevada a cabo por los profesores en sus horas de clase habituales o bien por los tutores en el horario de tutoría. Los profesores y tutores habían recibido previamente instrucciones para la correcta aplicación del cuestionario. Se enfatizó especialmente el hecho de que se insistiera en que debían contestar de forma sincera, ya que los cuestionarios eran totalmente anónimos, que se instruyera a los alumnos y alumnas en que no debían comentar nada entre ellos y que cualquier duda debían preguntarla al profesor. Concretamente las instrucciones que recibía el profesor se pueden ver en el apéndice 2.

Por otro lado, los alumnos también recibían por escrito las instrucciones para completar el cuestionario. Estas instrucciones eran:

*"Responde a las frases marcando con el lápiz en el número correspondiente de la pregunta de la HOJA de RESPUESTA. Marca **debajo de la V si es Verdadero o debajo de la F si es Falso**. Es importante que **pienses bien la respuesta**, teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas y que **contestes a todas las preguntas**, sin dejar ninguna en blanco.*

Contesta de forma sincera. Ten en cuenta que las respuestas dadas serán CONFIDENCIALES, es decir no las sabrás más que tú y la persona que va a analizar los cuestionarios. Por eso una vez que todos contesten, los cuestionarios se meterán en un sobre cerrado.

Aunque algunas preguntas puede que no coincidan con tu situación actual (por ejemplo no tienes hijos o novio/a o coche), has de responderlas imaginándote cómo te comportarías si los tuvieras realmente o recordando cómo te comportaste en una situación similar.

*Si tienes alguna duda **no preguntes a tu compañero/a**, pregunta al profesor/a."*

Una vez que los alumnos habían contestado la primera parte del cuestionario éste era recogido por el profesor o tutor y guardado en un sobre cerrado. Posteriormente el profesor repartía la segunda parte del cuestionario y daba instrucciones a las alumnas y alumnos para que leyeran con detenimiento el texto que aparecía en su primera página. Posteriormente daba la orden de comenzar a contestar el mismo.

Las pruebas fueron aplicadas, en todos los casos, en el tercer trimestre del curso. No se han controlado las variables relacionadas con el momento y lugar exacto de aplicación (día, hora, temperatura, etc.), pero creemos que, debido precisamente a la gran variabilidad de las mismas, no afectarán de forma importante a los resultados.

2.1.1.6 HIPÓTESIS

Estableceremos en este punto dos hipótesis generales. Una que trata de comprobar la influencia de los distintos reactivos en la generación de contradicciones. Y una segunda que intenta averiguar los efectos de la variable sexo. Cada una de estas hipótesis incluirá a su vez varias subhipótesis.

Decir nuevamente que en todos los casos será objeto de análisis por separado tanto las contradicciones obtenidas en la Parte B del cuestionario, como las que se dan entre las partes A y B del mismo, así como la suma de las dos anteriores. También recordar que el total de contradicciones de la parte A será utilizado como medida de control y por tanto actuará como covariante.

2.1.1.6.1 Hipótesis 1

- Los grupos experimentales sometidos a estímulos de tipo cognitivo presentarán una cantidad estadísticamente mayor de contradicciones que los de tipo emotivo, al tiempo que los reactivos perturbadores ocasionarán más contradicciones que los no perturbadores.

Esta hipótesis, comprende a su vez tres subhipótesis:

Subhipótesis 1.1:

- Se hallarán diferencias estadísticamente significativas en el número total de contradicciones entre los grupos experimentales en función de la

variable tipo de reactivo, en el sentido de que los que recibieron los estímulos reactivos de tipo Cognitivo tendrán más contradicciones que los sometidos a reactivos de tipo Emotivo.

Subhipótesis 1.2:

- Se hallarán diferencias estadísticamente significativas en el número total de contradicciones entre los grupos experimentales en función de la variable dirección, en el sentido de que los que recibieron los estímulos reactivos perturbadores tendrán más contradicciones que los sometidos a reactivos no perturbadores.

Subhipótesis 1.3:

- El grupo experimental que recibe el estímulo reactivo Cognitivo-Perturbador (reactivo 3) obtendrá un cantidad de contradicciones estadísticamente superior al resto de los grupos experimentales, y especialmente respecto al grupo de la condición Emotivo no-perturbador.

2.1.1.6.2 Hipótesis 2

En este caso intentaremos comprobar la existencia de diferencias en cuanto al número total de contradicciones en función de los reactivos añadiendo como variable independiente la variable sexo. Se busca averiguar los efectos de la interacción de las

variables Tipo, Dirección y Sexo, así como el efecto simple de esta última.

Conocemos la notable relación existente entre la tendencia a contradecirse en el TAMAI (HERNÁNDEZ, 1990) con la percepción de estilos educativos inadecuados por parte de los padres y madres. También sabemos que los alumnos (varones) suelen percibir en mayor medida que las alumnas estilos educativos inadecuados (HERNÁNDEZ, 1983). Estos mismos resultados fueron comprobados por nosotros en el primer estudio de este trabajo.

De ahí que nuestra hipótesis más lógica establezca que las posibles diferencias que se hallen entre varones y mujeres estén en la línea de que los varones presentarán mayor número de contradicciones que las mujeres. En cualquier caso los resultados antes comentados hacen referencia a alumnas y alumnos de tercero y quinto de EGB, y con un tipo de contradicciones diferentes como son las del TAMAI, por lo que edades superiores y con el tipo de contradicciones aquí establecidas, no tendrían porqué repetirse.

Por otro lado, mantenemos las predicciones de la hipótesis anterior (hipótesis 1) en lo que respecta a la influencia de los diferentes reactivos tanto en varones como en mujeres. La redacción de la hipótesis queda, por tanto, de la siguiente forma:

- Los varones presentarán una cantidad de contradicciones estadísticamente mayor que las mujeres, manteniéndose también la influencia de los reactivos tanto en el grupo de varones como en el de mujeres.

Hipótesis que comprende, a su vez, siete subhipótesis:

Subhipótesis 2.1:

- Se hallarán diferencias en función de la variable sexo. En el sentido de que los varones presentarán más contradicciones que las mujeres.

Subhipótesis 2.2:

- En la muestra de varones se hallarán diferencias estadísticamente significativas en el número total de contradicciones entre los grupos experimentales, en el sentido de que los que recibieron los estímulos reactivos de tipo Cognitivo tendrán más contradicciones que los sometidos a reactivos de tipo Emotivo.

Subhipótesis 2.3:

- En la muestra de varones se hallarán diferencias estadísticamente significativas en el número total de contradicciones entre los grupos experimentales en función de la variable dirección, en el sentido de que los que recibieron los estímulos reactivos perturbadores tendrán más contradicciones que los sometidos a reactivos no perturbadores.

Subhipótesis 2.4:

- Dentro de la muestra de varones, el grupo que recibe el estímulo reactivo

Cognitivo-Perturbador (reactivo 3) obtendrá un cantidad de contradicciones estadísticamente superior al resto de los grupos experimentales, y especialmente respecto al grupo de la condición Emotivo no-perturbador.

Subhipótesis 2.5:

- En la muestra de mujeres se hallarán diferencias estadísticamente significativas en el número total de contradicciones entre los grupos experimentales en el sentido de que los que recibieron los estímulos reactivos de tipo Cognitivo tendrán más contradicciones que los sometidos a reactivos de tipo Emotivo.

Subhipótesis 2.6:

- En la muestra de mujeres se hallarán diferencias estadísticamente significativas en el número total de contradicciones entre los grupos experimentales en función de la variable dirección en el sentido de que los que recibieron los estímulos reactivos perturbadores tendrán más contradicciones que los sometidos a reactivos no perturbadores.

Subhipótesis 2.7:

- Dentro de la muestra de mujeres, el grupo que recibe el estímulo reactivo Cognitivo-Perturbador (reactivo 3) obtendrá un cantidad de contradicciones estadísticamente superior al resto de los grupos

experimentales, y especialmente respecto al grupo de la condición Emotivo no-perturbador.

2.1.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS HIPÓTESIS

2.1.2.1 HIPÓTESIS 1

2.1.2.1.1 Resultados

La comprobación de esta primera hipótesis y de sus correspondientes subhipótesis consistirá en comparar las puntuaciones en las tres medidas de contradicciones del cuestionario AXIOMAT mediante un análisis factorial de la Covarianza (ANCOVA del SPSS) con un diseño 2x2, en el que las variables independientes o factores serán el tipo y dirección de los reactivos, interviniendo como covariante el número de contradicciones obtenidas en la parte A del cuestionario.

La razón de utilizar este tipo de análisis es que se controla el posible efecto, (fuente de varianza error), del número de contradicciones que cometen los alumnos en la primera parte del cuestionario.

Variable Contradicciones en Parte B (CONB) del AXIOMAT

En la tabla 2.9 se presentan los resultados del análisis factorial de la Covarianza realizado con la variable que recoge el total de contradicciones que pueden darse entre las parejas de items de la Parte B del cuestionario AXIOMAT.

Obsérvese la existencia de efecto significativo ($p = 0,037$) del Tipo de estímulo reactivo. La media obtenida por los reactivos de tipo emotivo es de 6,7956, mientras que los de tipo cognitivo presentan una media de 7,462 (véase tabla 2.10), lo que indica que las alumnas y alumnos sometidos a los reactivos 3 y 4 (tipo cognitivo) tienen significativamente más contradicciones que los de los reactivos 1 y 2 (emotivo).

No obstante, no se observan diferencias en función de la variable Dirección en el análisis de covarianza realizado.

También debemos señalar que el efecto de la covariante con una $F = 0,725$ ($p = 0,395$) está indicando que los resultados no serían demasiado diferentes si se hubiera utilizado un análisis de la varianza sin controlar el efecto del número de contradicciones cometidos por los escolares en la primera parte del cuestionario. Esto no quiere decir que se invalide el tipo de análisis, sino que la covariante no tiene un efecto significativo sobre los resultados.

Tabla 2.9: ANCOVA de contradicciones parte B del AXIOMAT (CONB)

			Suma Cuadrados	gl	Media cuadrát..	F	Sig.
PARTE B (CONB)	Covariante	PARTE A	6,401	1	6,401	,725	,395
	Efectos Princ.	(Combinado)	39,070	2	19,535	2,214	,111
		TIPO	38,547	1	38,547	4,368	,037
		DIRECCIÓN	2,332	1	2,332	,264	,608
	doble interacc.	TIPO * DIRECC	1,470	1	1,470	,167	,683
	Modelo		46,941	4	11,735	1,330	,258
	Residual		2947,236	334	8,824		
	Total		2994,177	338	8,859		

**Tabla 2.10: Medias y número de casos en contradicciones
Parte B (CONB) del AXIOMAT**

TIPO	DIRECCIÓN	PARTE B (CONB)	
		Media	N
EMOTIVO	PERTURBADOR	6,9651	86
	NO PERTURBADOR	6,6421	95
	Total	6,7956	181
COGNITIVO	PERTURBADOR	7,4727	55
	NO PERTURBADOR	7,4563	103
	Total	7,4620	158
Total	PERTURBADOR	7,1631	141
	NO PERTURBADOR	7,0657	198
	Total	7,1062	339

Variable Contradicciones entre Parte A vs. B (CONAB) del AXIOMAT

En este caso el análisis de la Covarianza se ha realizado utilizando como variable dependiente el total de contradicciones que pueden darse entre los items que pertenecen a la parte B del cuestionario frente a los que constituyen la Parte A del mismo.

En este caso no se observan efectos significativos de ninguna de las variables ni de la interacción, lo que viene a indicar que las diferencias que pudieran darse entre las medias no pueden atribuirse a las variables independientes. Véase tabla 2.11. Las medias obtenidas en cada caso se presentan en la tabla 2.12.

Tabla 2.11: ANCOVA de contradicciones parte A vs. B del AXIOMAT (CONAB)

			Suma Cuadrados	gl	Media cuadrát.	F	Sig.
PARTE A VS. B (CONAB)	Covarianzas	PARTE A	148,242	1	148,242	21,992	,000
	Efectos Princ.	Combinado	2,963	2	1,481	,220	,803
		TIPO	1,317	1	1,317	,195	,659
		DIRECCIÓN	2,021	1	2,021	,300	,584
	doble Interacc.	TIPO * DIRECCIÓN	13,777	1	13,777	2,044	,154
	Modelo		164,981	4	41,245	6,119	,000
	Residual		2251,379	334	6,741		
	Total		2416,360	338	7,149		

Tabla 2.12: Medias y número de casos en contradicciones Parte A vs. B (CONAB) del AXIOMAT

TIPO	DIRECCIÓN	PARTE A VS. B (CONAB)	
		Media	N
EMOTIVO	PERTURBADOR	5,8372	86
	NO PERTURBADOR	5,1368	95
	Total	5,4696	181
COGNITIVO	PERTURBADOR	5,4000	55
	NO PERTURBADOR	5,7184	103
	Total	5,6076	158
Total	PERTURBADOR	5,6667	141
	NO PERTURBADOR	5,4394	198
	Total	5,5339	339

Queremos señalar en este caso la adecuación del tipo de análisis empleado, ya que la covariante alcanza un nivel de significación del 1 por mil.

Variable Contradicciones en Partes B y A vs. B (TOTALAB) del AXIOMAT

La variable dependiente utilizada aquí (TOTALAB) es el resultado de la suma de las dos anteriores. Es decir de las obtenidas en la parte B más las obtenidas entre ambas partes.

Tampoco se aprecian efectos significativos principales de ninguna de las variables ni de la interacción, si bien el efecto del tipo de reactivo, con un nivel de significación próximo al 10% ($p= 0,101$) vuelve a señalar una ligera diferencia, aun cuando sólo pueda hablarse de tendencia, entre las medias en el número total de

contradicciones de los sujetos que recibieron los reactivos de tipo cognitivo frente a los de tipo emotivo. La media de los primeros es igual a 13,0696, mientras que la de los de tipo emotivo es igual a 12,2652 (ver tabla 2.14).

Observamos también el acierto al utilizar el análisis factorial de la covarianza, pues el nivel de significación de la covariante es del 1 por mil.

Tabla 2.13: ANCOVA de contradicciones parte B y A vs. B del AXIOMAT (TOTALAB)

			Suma Cuadrados	gl	Media cuadrát..	F	Sig.
TOTALAB (B + AB)	Covarianzas	PARTE A	216,249	1	216,249	10,817	,001
	Efectos Princ.	(Combinado)	58,138	2	29,069	1,454	,235
		TIPO	54,112	1	54,112	2,707	,101
		DIRECCIÓN	8,696	1	8,696	,435	,510
	doble Interacc	TIPO * DIRECCIÓN	24,248	1	24,248	1,213	,272
	Modelo		298,635	4	74,659	3,734	,005
	Residual		6677,459	334	19,992		
	Total		6976,094	338	20,639		

Tabla 2.14: Medias y número de casos en contradicciones Parte B y A vs. B (TOTALAB) del AXIOMAT

TIPO	DIRECCIÓN	B + AB (TOTALAB)	
		Media	N
EMOTIVO	PERTURBADOR	12,8023	86
	NO PERTURBADOR	11,7789	95
	Total	12,2652	181
COGNITIVO	PERTURBADOR	12,8727	55
	NO PERTURBADOR	13,1748	103
	Total	13,0696	158
Total	PERTURBADOR	12,8298	141
	NO PERTURBADOR	12,5051	198
	Total	12,6401	339

A pesar de que el Análisis de Covarianza no presenta diferencias en función de la variable Dirección del Reactivo, hemos realizado la prueba T de Student (T-TEST del SPSS) con el objeto de comprobar si se detectan diferencias dentro de cada uno de los Tipos de Reactivos. Es decir, compararemos los grupos 1 y 2 (ambos con tipo de reactivo Emotivo), y los grupos 3 y 4 (reactivo cognitivo) para ver si un análisis más detallado, nos permite observar el comportamiento en cada uno de esos grupos en función de si el reactivo es perturbador o no perturbador.

En primer lugar diremos que, en los reactivos de tipo emotivo (grupos 1 y 2), las medias de los grupos con reactivo Perturbador son en general superiores a las de los grupos con reactivos no perturbadores, detectándose una ligera diferencia significativa en la variable TOTALAB (ver tabla 2.15).

Tabla 2.15: T-TEST por Dirección entre grupos de Reactivos EMOTIVOS (grupos 1 y 2)

VARIABLES	M1	M2	t	p.
CONB	5,8372	5,1368	1,463	0,145
CONAB	6,9651	6,6421	0,736	0,462
TOTALAB	12,8023	11,7789	1,69	0,093

M1 Media grupo 1 (PERTURBADOR)
M2 Media grupo 2 (NO PERTURBADOR)

En lo que respecta a los grupos 3 y 4, los resultados detallados en la tabla 2.16 señalan que en ninguna de las variables que miden la cantidad de contradicciones, las diferencias son significativas. Observándose, no obstante, que la tendencia es más bien la contraria, es decir, que algunas medias de los grupos de reactivos no perturbadores son sensiblemente superiores a las de los perturbadores, si bien no significativas en ningún caso.

Tabla 2.16: T-TEST por Dirección entre grupos de Reactivos COGNITIVOS (grupos 1 y 2)

VARIABLES	M3	M4	t	p.
CONB	7,4727	7,4563	-0,756	0,451
CONAB	5,4000	5,7184	0,032	0,975
TOTALAB	12,8727	13,1748	-0,409	0,683

M3 Media grupo 3 (PERTURBADOR)
M4 Media grupo 4 (NO PERTURBADOR)

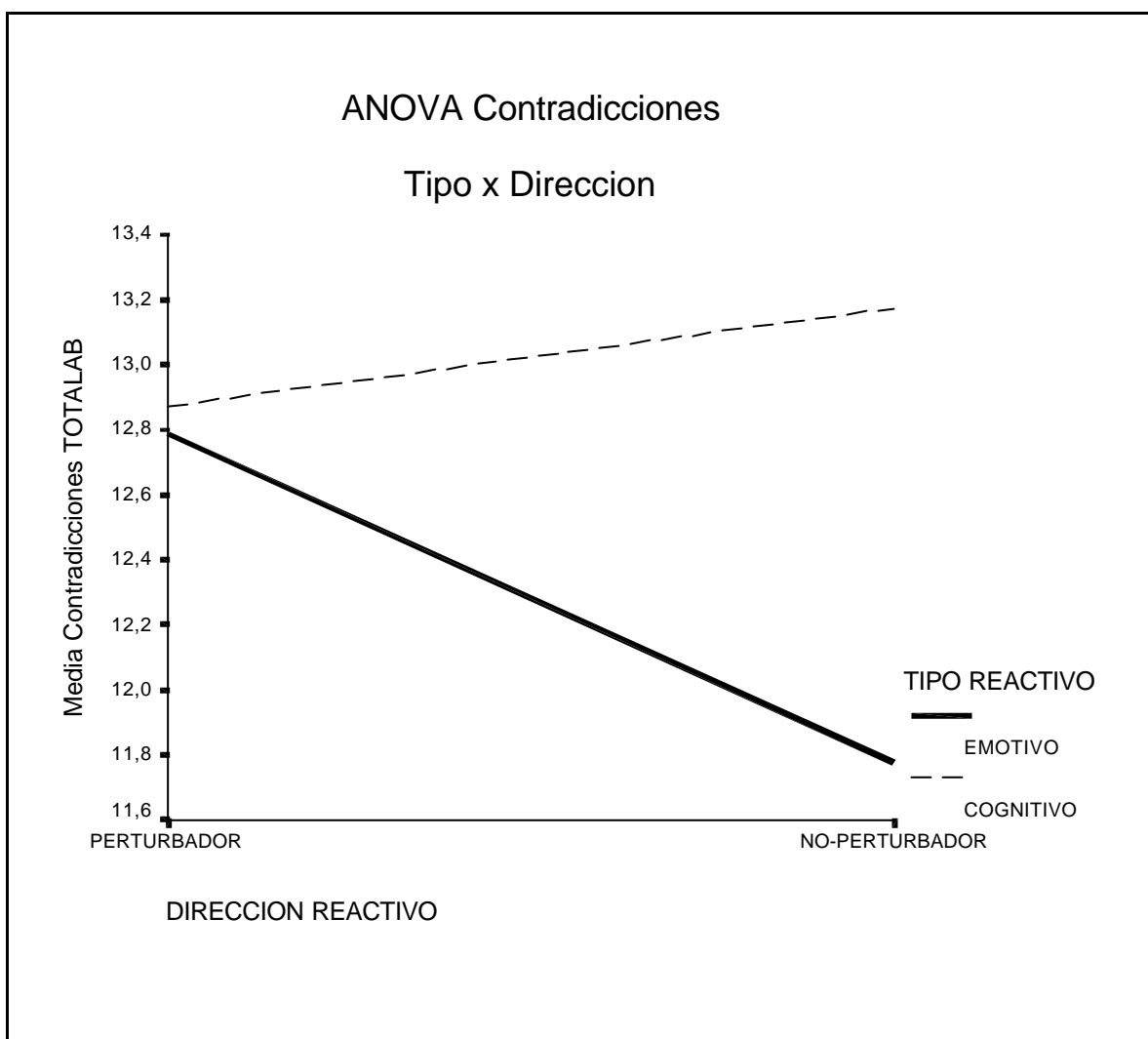
2.1.2.1.2 Discusión de la Hipótesis 1

En la línea de lo previsto, los resultados anteriores parecen señalar una cierta influencia del Tipo de reactivo, en el sentido de que son los grupos que recibieron los reactivos de tipo cognitivo los que presentan mayores contradicciones. Sin embargo habría que matizar que estas diferencias se producen cuando tenemos en cuenta casi exclusivamente las contradicciones que se producen entre los items que pertenecen sólo a la segunda parte del cuestionario (variable CONB). Es decir, que las diferencias se producen principalmente en las sentencias que describen situaciones concretas, ya sean éstas hipotéticas o reales.

Este tipo de contradicciones posiblemente sean más parecidas a las que encontrábamos en el TAMAI de HERNÁNDEZ (1990). Contradicciones con las que habíamos concluido la posible existencia de dos tipos de "causas" o factores que estuvieran incidiendo en la tendencia a contradecirse en cuestionarios de tipo autoevaluativo.

Por otro lado, si bien el ANCOVA no detecta diferencias significativas en función de la variable que denominamos Dirección del reactivo (perturbador vs. no perturbador), en un análisis más detallado, la prueba T de Student, aprecia diferencias en ese sentido entre los reactivos de tipo emotivo (grupo 1 vs grupo 2) en la variable TOTALAB, pero no en los de tipo cognitivo (grupo 3 vs. 4).

Muy posiblemente, la explicación esté en que no se consiguió elaborar unos reactivos lo suficientemente "potentes" como para provocar reacciones notables en los escolares. Especialmente, en el caso de los reactivos de tipo cognitivo (grupos 3 y 4), donde las medias del grupo 3 llegan incluso a ser ligerísimamente superiores (aunque no significativas) a las del grupo 4 en los casos de las variables TOTALAB (ver gráfica 2.2) y CONAB, no así en la variable CONB.



GRÁFICA : 2.2
ANCOVA Contradicciones Tipo x Dirección del Reactivo
Variable TOTALAB

2.1.2.2 HIPÓTESIS 2

2.1.2.2.1 Resultados

La comprobación de esta segunda hipótesis que, según veíamos trata de confirmar la existencia de diferencias significativas en el número de contradicciones en función del sexo, supone la realización de un contraste de las medias obtenidas por los alumnos varones frente a la de las mujeres a través de la prueba T de Student.

Asimismo, trataremos de comprobar posteriormente las posibles interacciones entre la variable sexo y las de tipo y dirección de los reactivos mediante un análisis factorial de la covarianza con tres factores y dos niveles cada uno. El modelo de diseño es por tanto, $2 \times 2 \times 2$, manteniendo como covariante las contradicciones obtenidas en la primera mitad del cuestionario (variable CONA).

Variable Contradicciones en Parte B (CONB) del AXIOMAT

Los resultados de la prueba T de Student, expuestos en la tabla 2.17, indican que los varones, con una media de 6,75, presentan significativamente menos contradicciones que las mujeres (media = 7,34) en los items de la Parte B del cuestionario con una probabilidad $p = 0,072$.

Tabla 2.17: T-TEST por SEXO

VARIABLES	Media Varones	Media Mujeres	t	p.
CONB	6,7537	7,3366	-1,807	,072
CONAB	12,7910	12,5415	2,832	,005
TOTALAB	6,0373	5,2049	,491	,624

En lo referente al análisis de la covarianza, no se observan efectos de la interacción en ningún caso. Sí se señalan efectos principales tanto de la variable sexo, coincidente con la prueba T de Student, como del tipo de reactivo, ya observados asimismo en la hipótesis primera (ver resultados en tablas 2.18 y 2.19).

Tabla 2.18: Medias y número de casos en contradicciones Parte B (CONB) del AXIOMAT por sexo

TIPO	DIRECCIÓN	SEXO	CONB	
			Media	N
EMOTIVO	PERTURBADOR	HOMBRE	6,2500	28
		MUJER	7,3103	58
		Total	6,9651	86
	NO PERTURBADOR	HOMBRE	6,6304	46
		MUJER	6,6531	49
		Total	6,6421	95
	Total	HOMBRE	6,4865	74
		MUJER	7,0093	107
		Total	6,7956	181
COGNITIVO	PERTURBADOR	HOMBRE	6,6190	21
		MUJER	8,0000	34
		Total	7,4727	55
	NO PERTURBADOR	HOMBRE	7,3333	39
		MUJER	7,5313	64
		Total	7,4563	103
	Total	HOMBRE	7,0833	60
		MUJER	7,6939	98
		Total	7,4620	158
Total	PERTURBADOR	HOMBRE	6,4082	49
		MUJER	7,5652	92
		Total	7,1631	141
	NO PERTURBADOR	HOMBRE	6,9529	85
		MUJER	7,1504	113
		Total	7,0657	198
Total	HOMBRE	6,7537	134	
	MUJER	7,3366	205	

		Total	7,1062	339
--	--	-------	--------	-----

**Tabla 2.19: ANCOVA de contradicciones parte B del AXIOMAT
Tipo x Dirección x Sexo**

		Suma Cuadrados	gl	Media cuadrát.	F	Sig.
Covarianzas	A	6,401	1	6,401	,729	,394
Efectos Princ.	(Combinado)	68,032	3	22,677	2,582	,053
	TIPO	35,407	1	35,407	4,031	,045
	DIRECCIÓN	,973	1	,973	,111	,739
	SEXO	28,962	1	28,962	3,297	,070
doble Interacc	(Combinado)	20,961	3	6,987	,795	,497
	TIPO * DIRECCIÓN	,722	1	,722	,082	,774
	TIPO * SEXO	,677	1	,677	,077	,781
	DIRECCIÓN * SEXO	20,327	1	20,327	2,314	,129
triple Interacc	TIPO*DIRECC *SEXO	6,026E-03	1	0,006	,001	,979
Modelo		95,399	8	11,925	1,358	,214
Residual		2898,778	330	8,784		
Total		2994,177	338	8,859		

Variable Contradicciones entre Parte A vs. B (CONAB) del AXIOMAT

Esta variable es la que obtiene un mayor nivel de significación ($p= 0,005$) en la diferencia entre la media del grupo de varones (12,791) y la de mujeres (12,5415),

indicando con ello que los varones se contradicen más que las mujeres de la muestra en los items de la segunda parte del cuestionario frente a los de la primera (ver tabla 2.20).

También se ha analizado la posible interacción entre variables mediante el ANCOVA. En la tabla 2.21 se aprecian efectos de interacción entre variables.

En primer lugar, observamos la interacción de las variables Sexo x Dirección con una significación próxima al 5% ($p = ,033$). Las medias indican que los reactivos de tipo no perturbador influyen de forma diferente a varones (media = 6,25) y mujeres (media = 4,83). Las medias implicadas se señalan con un asterisco (*) en la tabla 2.20.

Por otro lado, la interacción Tipo x Dirección aunque con un nivel de significación más discreto ($p = 0,083$) también es significativa. En este caso, las medias señaladas en la tabla con doble asterisco (**) muestran que la dirección de carácter "perturbador" está influyendo de diferente modo en los reactivos de tipo emotivo y cognitivo.

**Tabla 2.20: Medias y número de casos en contradicciones
Parte A vs. B del AXIOMAT**

TIPO	DIRECCIÓN	SEXO	A vs. B	
			Media	N
EMOTIVO	PERTURBADOR	HOMBRE	6,3571	28
		MUJER	5,5862	58
		Total	5,8372**	86
	NO PERTURBADOR	HOMBRE	5,8043	46
		MUJER	4,5102	49
		Total	5,1368**	95
	Total	HOMBRE	6,0135	74
		MUJER	5,0935	107
		Total	5,4696	181
COGNITIVO	PERTURBADOR	HOMBRE	4,7619	21
		MUJER	5,7941	34
		Total	5,4000**	55
	NO PERTURBADOR	HOMBRE	6,7692	39
		MUJER	5,0781	64
		Total	5,7184**	103
	Total	HOMBRE	6,0667	60
		MUJER	5,3265	98
		Total	5,6076	158
Total	PERTURBADOR	HOMBRE	5,6735*	49
		MUJER	5,6630*	92
		Total	5,6667	141
	NO PERTURBADOR	HOMBRE	6,2471*	85
		MUJER	4,8319*	113
		Total	5,4394	198
Total	HOMBRE	6,0373	134	
	MUJER	5,2049	205	

		Total	5,5339	339
--	--	-------	--------	-----

Tabla 2.21: ANCOVA de contradicciones parte A vs. B (CONAB) del AXIOMAT Tipo x Dirección x Sexo

		Suma. Cuadrados	gl	Media cuadrát.	F	Sig.
Covarianzas	A	148,242	1	148,242	22,533	,000
Efectos Princ.	(Combinado)	37,512	3	12,504	1,901	,129
	TIPO	2,019	1	2,019	,307	,580
	DIRECCIÓN	3,988	1	3,988	,606	,437
	SEXO	34,550	1	34,550	5,252	,023
doble Interacc.	(Combinado)	48,830	3	16,277	2,474	,062
	TIPO * DIRECCIÓN	19,879	1	19,879	3,022	,083
	TIPO * SEXO	1,581	1	1,581	,240	,624
	DIRECCIÓN * SEXO	30,020	1	30,020	4,563	,033
triple Interacc.	TIPO *DIRECC * SEXO	10,781	1	10,781	1,639	,201
Modelo		245,365	8	30,671	4,662	,000
Residual		2170,995	330	6,579		
Total		2416,360	338	7,149		

Variable Contradicciones totales (TOTALAB) del AXIOMAT

El T-Test no detecta diferencias significativas entre varones y mujeres en el total de contradicciones, aunque las medias van en la dirección prevista.

El ANCOVA, por su parte, tampoco aprecia interacciones de tercer nivel, pero sí de segundo (Véase tabla 2.23). Concretamente, vuelve a observarse la interacción

entre Dirección x Sexo. Las medias, destacadas con un asterisco (*) en la tabla 2.22, señalan que la dirección no perturbadora de los reactivos afecta de manera distinta a varones que a mujeres.

Tabla 2.22: Medias y número de casos en total de contradicciones

TOTALAB del AXIOMAT

TIPO	DIRECCIÓN	SEXO	B + AB	
			Media	N
EMOTIVO	PERTURBADOR	HOMBRE	12,6071	28
		MUJER	12,8966	58
		Total	12,8023	86
	NO PERTURBADOR	HOMBRE	12,4348	46
		MUJER	11,1633	49
		Total	11,7789	95
	Total	HOMBRE	12,5000	74
		MUJER	12,1028	107
		Total	12,2652	181
COGNITIVO	PERTURBADOR	HOMBRE	11,3810	21
		MUJER	13,7941	34
		Total	12,8727	55
	NO PERTURBADOR	HOMBRE	14,1026	39
		MUJER	12,6094	64
		Total	13,1748	103
	Total	HOMBRE	13,1500	60
		MUJER	13,0204	98
		Total	13,0696	158
Total	PERTURBADOR	HOMBRE	12,0816*	49
		MUJER	13,2283*	92
		Total	12,8298	141
	NO PERTURBADOR	HOMBRE	13,2000*	85
		MUJER	11,9823*	113
		Total	12,5051	198
Total	HOMBRE	12,7910	134	
	MUJER	12,5415	205	

		Total	12,6401	339
--	--	-------	---------	-----

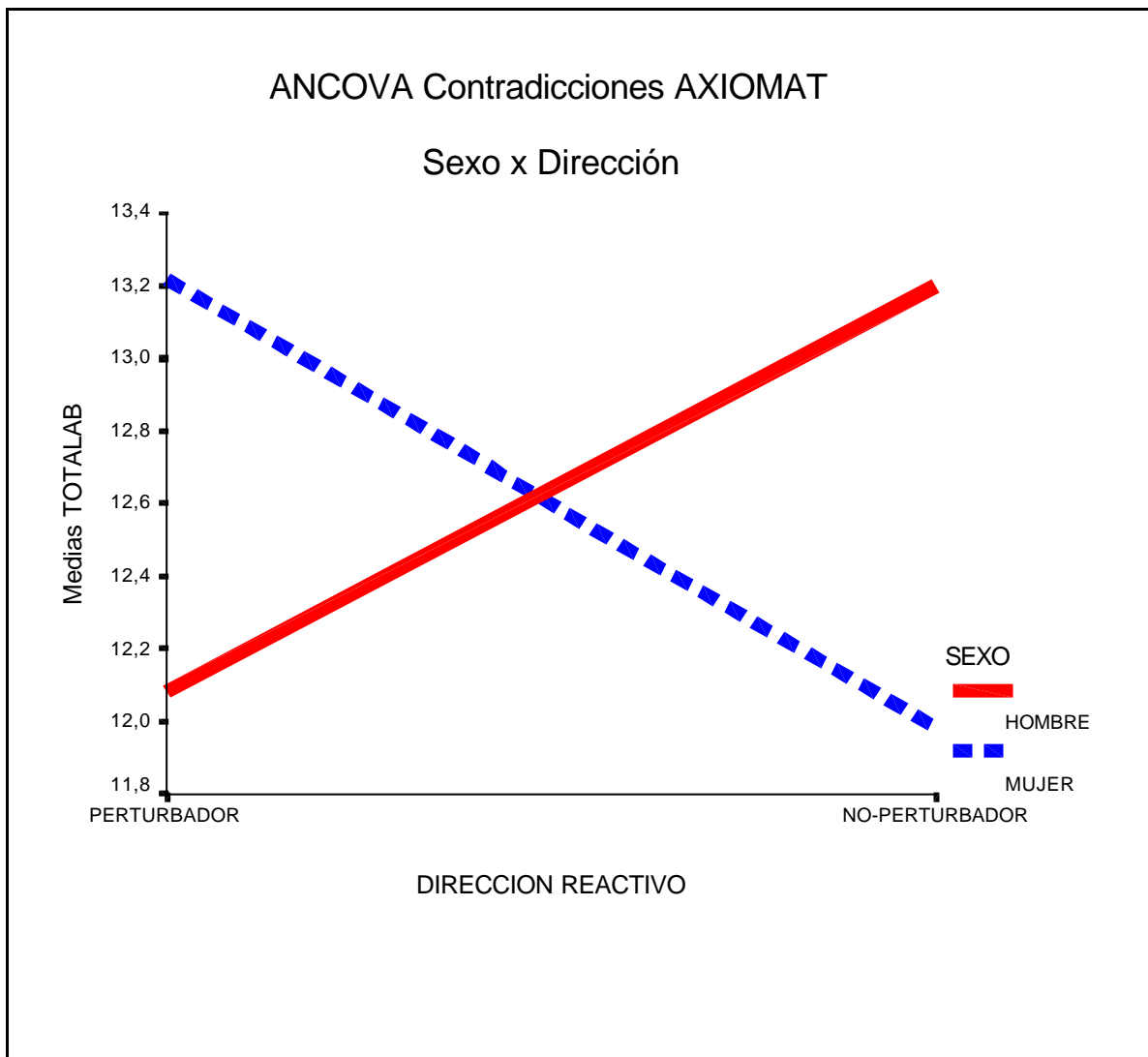
Tabla 2.23: ANCOVA de total de contradicciones (TOTALAB) del AXIOMAT Tipo x Dirección x Sexo

		Suma. Cuadrados	gl	Media cuadrát.	F	Sig.
Covarianzas	A	216,249	1	216,249	10,869	,001
Efectos Princ.	(Combinado)	58,384	3	19,461	,978	,403
	TIPO	54,335	1	54,335	2,731	,099
	DIRECCIÓN	8,901	1	8,901	,447	,504
	SEXO	,246	1	,246	,012	,911
doble Interacc.	(Combinado)	125,782	3	41,927	2,107	,099
	TIPO * DIRECCIÓN	28,180	1	28,180	1,416	,235
	TIPO * SEXO	4,327	1	4,327	,217	,641
	DIRECCIÓN * SEXO	99,753	1	99,753	5,014	,026
triple Interacc.	TIPO *DIRECC * SEXO	10,277	1	10,277	,517	,473
Modelo		410,692	8	51,336	2,580	,010
Residual		6565,403	330	19,895		
Total		6976,094	338	20,639		

2.1.2.2.2 Discusión de la Hipótesis 2

Como se recordará, se preveía que los varones fueran los que presentaran mayor número de contradicciones en todos los casos. Este resultado se ha confirmado en el caso de la variable CONAB, a un nivel cercano al 1 por mil ($p = 0,005$). Sin embargo, encontramos que la variable CONB obtiene resultados en sentido contrario, aunque, eso sí, con un nivel de significación bastante menor. Este último resultado, creemos, es el que ha impedido que en el conjunto total de contradicciones, se apreciaran diferencias en uno u otro sentido.

Sin embargo, uno de los resultados más llamativos es la aparición de efectos de interacción entre las variables dirección del reactivo y sexo. Se observa claramente que, tanto en el total de contradicciones excluidas las de la parte A (ver gráfica 2.3 variable TOTALAB), como las que se producen entre ambas mitades del AXIOMAT (CONAB), están evidenciando que los reactivos de carácter no perturbador reducen el número de contradicciones en la población femenina de la muestra, pero tienen un efecto aparentemente contrario en los varones.



GRÁFICA : 2.3
ANCOVA Tipo x Dirección X Sexo
Variable TOTALAB

Este último resultado nos lleva a reafirmarnos en las conclusiones que comentábamos en la primera hipótesis, introduciendo quizá un pequeño matiz. Decíamos que muy posiblemente los reactivos no hayan sido lo suficientemente potentes como para provocar un cambio notable en los participantes. Pero una vez

comprobado que se marcan diferencias entre las alumnas de los grupos de reactivos perturbadores y no perturbadores, nos atrevemos a hipotetizar que la existencia de relación entre ambas variables puede estar fundada en una mayor sensibilidad de las mujeres de la muestra a los cambios emocionales y argumentaciones.

También detectamos, aunque con una significación más bien escasa ($p = 0,083$), relación entre las variables Tipo de Reactivo y Dirección en la variable CONAB. Recordemos que en la anterior hipótesis en la que también intervenían estas variables en el análisis de covarianza, no se había detectado esta diferencia, por lo que no podemos hablar de un efecto de interacción claro.

Este resultado ciertamente no previsto, se puede interpretar como otro dato más en la línea de la escasa potencia de los reactivos. Y, más concretamente, en este caso, los hechos parecen apuntar en la dirección de que es el reactivo de tipo cognitivo y no perturbador el que puede alterar los resultados que cabría esperar (véase también gráfica 2.2).

2.2 SEGUNDA FASE

2.2.1 DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LA SEGUNDA FASE

En lo que respecta al diseño y organización de esta segunda fase del estudio, sólo incluiremos los apartados que difieren de los expuestos en la primera parte. Así, no volveremos a describir las variables empleadas, a excepción de las exclusivas de esta segunda fase, ni los instrumentos que ya han sido descritos, ni las características de la muestra, etc; por coincidir con lo expuesto anteriormente.

Con respecto a las hipótesis, éstas se numerarán siguiendo a las de la primera fase, con el fin de facilitar su seguimiento en las conclusiones generales que se exponen al final de este estudio.

En esta segunda parte procederemos a describir y analizar las distintas razones que las alumnas y alumnos participantes en el estudio aportan sobre las contradicciones en que pueden haber caído.

El tipo de diseño empleado es de tipo correlacional o no experimental, ya que no se manipula ningún tipo de variable. Las variables que actuarán como criterio son las definidas en el anterior estudio como dependientes (Total de Contradicciones en las distintas partes del cuestionario AXIOMAT) y como predictoras, variables de tipo dicotómico, como las respuestas dadas a las preguntas sobre si se habían o no contradicho, y la puntuación en el test de proverbios o refranes.

A su vez, esta segunda parte del estudio se estructura en diferentes apartados:

En primer lugar se recogen los resultados relativos a las respuestas dadas por los alumnos de Formación Profesional a un pequeño cuestionario en el que se les

preguntaba por distintos aspectos del cuestionario de contradicciones AXIOMAT (facilidad o dificultad de los items, pertinencia de los mismos, etc.), así como cuestiones concretas acerca de si creían o no haber cometido contradicciones y de si los textos (reactivos) les habían influido a la hora de contestar a la segunda parte del AXIOMAT y las razones que daban en cada caso.

Posteriormente, el tutor realizaba un pequeño debate en clase haciendo las mismas preguntas e incidiendo en los argumentos que daban para explicar sus propias contradicciones (si reconocían haberlas tenido). Este debate fue grabado en cinta magnetofónica y se ha hecho una transcripción de la misma y un posterior recuento de categorías.

Por último, al grupo de alumnos de ESO, se les aplicó un pequeño test para comprobar su comprensión acerca de lo que es una contradicción y de poder relacionar las puntuaciones conseguidas en el mismo, con las otras medidas de contradicción.

2.2.1.1 OBJETIVOS

Los objetivos de esta fase se concretan en:

- Comprobar si existen diferencias entre los alumnos que dicen haber cometido contradicciones de los que no, en el total de contradicciones.
- Verificar si los alumnos que manifiestan que han sido influidos por los reactivos presentan mayor o menor número de contradicciones en los

distintos reactivos.

- Describir y analizar las razones que los alumnos aportan para haberse contradicho en el AXIOMAT.

- Comprobar, asimismo si existe relación entre la puntuación obtenida en la prueba de "Comprensión de Contradicciones" y las distintas medidas de la misma (CONTRA del TAMAI y TOTALCON del AXIOMAT).

2.2.1.2 VARIABLES

Ya señalamos anteriormente que aquí sólo vamos a especificar las variables con las que se trabajó exclusivamente en esta fase del estudio, dado que sería reiterativo volver a definir y operativizar otras que ya se han empleado en la fase precedente.

2.2.1.2.1 Variable de comprensión de las contradicciones

Se trata en este caso de una variable que recoge el total de aciertos en un test elaborado por nosotros con el fin de evaluar el nivel de comprensión de los alumnos sobre las contradicciones. En el apartado de instrumentos detallaremos las características del mismo.

Comprensión de Contradicciones (PROVERB): Recoge la puntuación directa obtenida en el test de Comprensión de contradicciones. Variable cuantitativa.

2.2.1.2.2 Variables del cuestionario Post-experimento

Se trata de las variables que recogen si los alumnos reconocen o no haber caído en contradicciones y/ o haber sido influido por los reactivos. Se detallan en el apartado de descripción del cuestionario Post-experimento.

2.2.1.3 INSTRUMENTOS

2.2.1.3.1 Test PROVERB

Se trata de una prueba compuesta por ocho items similar a la empleada por DE BONIS, EPELBAUM y FÉLINE (1992). Cada uno de estos items es un refrán o proverbio popular muy conocido en castellano o una frase con significado literal. La prueba consiste en indicar cuál de las cinco alternativas que se propone contradice el significado del refrán o frase literal. Las cinco alternativas son de diferente tipo:

- Alta contradicción. Cuando la alternativa manifiesta una alta contradicción con el refrán o frase (se otorgan 2 puntos).
- Media contradicción. Cuando la alternativa manifiesta una contradicción parcial con el refrán o frase (se otorga 1 punto).
- No Contradicción, pero relacionado. No contradice el significado del refrán o frase, pero la respuesta está relacionada con el mismo (se otorga 0 puntos).
- No Contradicción, no relacionado. No contradice el significado del refrán o frase, ni la respuesta está relacionada con el mismo (se otorga 0 puntos).
- Respuesta Ilógica. No contradice el significado del refrán o frase y

además la respuesta carece de lógica (se otorga 0 puntos).

Los diferentes tipos de alternativas responden al propósito del trabajo de DE BONIS et al. (1992): la estimación de diferencias entre el razonamiento en pacientes esquizofrénicos y sujetos normales. Nosotros hemos optado por mantener la misma estructura del cuestionario con el fin de no afectar sustantivamente las características psicométricas de validez y fiabilidad del mismo. Sin embargo, como se desprende de las puntuaciones que otorgamos a las diferentes alternativas de respuesta, nosotros sólo contemplaremos las diferencias entre respuestas correctas de alta y media contradicción y respuestas incorrectas.

Algo más de la mitad de los items hubieron de ser sustituidos por otros que fueran más comunes en nuestra lengua. Para ello se utilizó como fuente un libro infantil que contenía los 200 refranes más famosos del idioma castellano (SUSAETA, 1985). De estos 200 seleccionamos los que a juicio de cuatro personas que actuaron como jueces, podían ser más conocidos en nuestra Comunidad. Estos fueron: "Más vale tarde que nunca"; "A buen hambre no hay pan duro"; "Más vale pájaro en mano que cien(to) volando"; "Agua que no has de beber déjala correr" y "Ojos que no ven corazón que no siente".

El resto fueron frases traducidas directamente de las empleadas por DE BONIS et al. (op. cit.) cuyo significado estaba explícito en las mismas y a las que la propia autora denominaba "literales".

La configuración final del test se presenta en el apéndice 2.

2.2.1.3.2 Cuestionario Post-Experimento

Se trata de un pequeño cuestionario aplicado a los participantes una vez que todos habían concluido la cumplimentación del AXIOMAT. En él se trataba de comprobar las dificultades tenidas a la hora de contestar (dificultad de comprensión de los items, de las situaciones, así como si les había resultado interesante o aburrido, etc.). También incluye dos preguntas acerca de si creían haber caído en contradicciones y de si les había afectado el texto (reactivo). En ambos casos se les pedía además que explicaran su respuesta. Estas respuestas se han categorizado para poder presentar datos descriptivos de las mismas. En el apéndice 2 se presenta una copia del mismo.

2.2.1.3.3 Debate en clase

Se trata de un debate, de unos 15 minutos aproximadamente, dirigido por las profesoras y profesores en el salón de clase para el que se contaba como guión con el mismo cuestionario anteriormente descrito (cuestionario Post-Experimento) pero en el que los profesores debían incidir más en las últimas preguntas relativas a las razones argumentadas para haber caído en contradicciones. Las respuestas dadas por los participantes, una vez transcritas las grabaciones, han sido categorizadas, al igual que en el cuestionario anterior, para poder aportar datos sobre las mismas.

2.2.1.4 HIPÓTESIS

Las hipótesis de esta segunda parte del estudio van encaminadas a tratar de comprobar las posibles diferencias existentes entre las alumnas y alumnos que reconocen haber caído en contradicciones en el cuestionario AXIOMAT, así como comprobar igualmente que no existen diferencias entre los que reconocen que los reactivos les han afectado en uno u otro sentido. También proponemos como hipótesis que la presencia de contradicciones no está relacionada con la deficiente comprensión de lo que supone una contradicción. Por último presentaremos las razones y justificaciones expuestas por los alumnos para haber caído en contradicciones.

2.2.1.4.1 Hipótesis 3

La primera hipótesis de este segundo estudio establece que las alumnas y alumnos que se contradicen no lo hacen conscientemente, es decir no se contradicen a propósito, y que, por tanto, no se deben observar diferencias en el número de contradicciones entre aquéllos que reconocen contradecirse y los que no.

La hipótesis es la siguiente:

- No se observarán diferencias significativas entre el grupo que reconoce haber tenido contradicciones y el que no, en las diferentes medidas del cuestionario AXIOMAT (CONA; CONB; CONAB; TOTALAB y TOTALCON).

Las subhipótesis harán referencia a cada una de las variables intervinientes:

Subhipótesis 3.1:

- No se observarán diferencias significativas entre el grupo que reconoce haber tenido contradicciones y el que no, en la variable que mide las contradicciones en la parte A del cuestionario AXIOMAT (CONA).

Subhipótesis 3.2:

- No se observarán diferencias significativas entre el grupo que reconoce haber tenido contradicciones y el que no, en la variable que mide las contradicciones en la parte B del cuestionario AXIOMAT (CONB).

Subhipótesis 3.3:

- No se observarán diferencias significativas entre el grupo que reconoce haber tenido contradicciones y el que no, en la variable que mide las contradicciones entre ambas partes del cuestionario AXIOMAT (CONAB).

Subhipótesis 3.4:

- No se observarán diferencias significativas entre el grupo que reconoce haber tenido contradicciones y el que no, en la variable que mide las contradicciones en parte B y AB del cuestionario AXIOMAT (TOTALAB).

Subhipótesis 3.5:

- No se observarán diferencias significativas entre el grupo que reconoce haber tenido contradicciones y el que no, en la variable que mide las contradicciones en el total del cuestionario AXIOMAT (TOTALCON).

2.2.1.4.2 Hipótesis 4

La siguiente hipótesis, de acuerdo con los objetivos propuestos en esta fase del segundo estudio, establece que las alumnas y alumnos no diferirán en el total de contradicciones entre aquellos que reconocen que sus respuestas han sido afectados por los reactivos de los que no lo hacen. Al igual que en el caso anterior, creemos que los alumnos no son conscientes, de la influencia de los reactivos y, esto se reflejará en que el número de contradicciones será aproximadamente el mismo en todos los casos. Obviamente, no se calcularán las diferencias posibles en la parte A del cuestionario, puesto que el reactivo se aplicó con posterioridad.

La hipótesis quedaría como sigue:

- No se observarán diferencias significativas entre el grupo de sujetos que

crea haber sido influido en sus respuestas por los reactivos y el grupo que afirma que éstos no han afectado a sus respuestas en las diferentes medidas del cuestionario AXIOMAT (CONB; CONAB y TOTALAB).

Las subhipótesis harán referencia a cada una de las variables intervinientes:

Subhipótesis 4.1:

- No se detectarán diferencias significativas entre el grupo de sujetos que cree haber sido afectados en sus respuestas por los reactivos y el grupo que afirma que éstos no han influido en sus respuestas en la segunda mitad del cuestionario AXIOMAT (CONB).

Subhipótesis 4.2:

- No se apreciarán diferencias significativas entre el grupo de sujetos que cree haber sido influidos en sus respuestas por los reactivos y el grupo que afirma que éstos no han afectado a sus respuestas en las contradicciones entre la mitad A y la B del cuestionario AXIOMAT (CONAB).

Subhipótesis 4.3:

- No se apreciarán diferencias significativas entre el grupo de sujetos que cree haber sido influido en sus respuestas por los reactivos y el grupo que afirma que éstos no han influido en sus respuestas en las

contradicciones en la mitad B y entre la mitad A y la B del cuestionario AXIOMAT (TOTALAB).

2.2.1.4.3 Hipótesis 5

Otro de los objetivos que nos trazábamos en este estudio era el de comprobar si existe relación entre tener contradicciones y la falta de comprensión acerca de lo que es una contradicción. Es decir, comprobar si los alumnos que caen en contradicciones lo hacen por tener dificultades para entender el concepto de contradicción.

Nosotros prevemos que la razón de que los alumnos caigan en contradicciones no es una comprensión deficitaria de los conceptos, por lo que no existirá una relación alta entre las variables.

Para comprobar esta hipótesis hallaremos las correlaciones entre las contradicciones según los cuestionarios TAMAI y AXIOMAT con el test denominado PROVERB. Por supuesto, en el caso de haber relación ésta sería negativa, ya que debería indicar que a mayor comprensión menor número de contradicciones, pero como decimos, no prevemos que exista una relación alta.

La hipótesis en concreto es que:

- No se obtendrán correlaciones altas significativas entre las variables que miden el número de contradicciones (CONTRA; CONA; CONB; CONAB;

TOTALAB y TOTALCON), con el resultado obtenido en la prueba PROVERB (adaptada de DE BONIS et al. 1992).

Las subhipótesis que se establecen a continuación harán mención a cada una de las variables intervinientes:

Subhipótesis 5.1:

- No se obtendrán correlaciones altas significativas entre la variable del TAMAI que mide el número de contradicciones del TAMAI (CONTRA) y la prueba PROVERB.

Subhipótesis 5.2:

- No se obtendrán correlaciones altas significativas entre la variable que mide el número de contradicciones obtenidas en la primera parte del AXIOMAT (CONA) y la prueba PROVERB.

Subhipótesis 5.3:

- No se obtendrán correlaciones altas significativas entre la variable que mide el número de contradicciones obtenidas en la segunda parte del AXIOMAT (CONB) y la prueba PROVERB.

Subhipótesis 5.4:

- No se obtendrán correlaciones altas significativas entre la variable que mide el número de contradicciones obtenidas entre ambas mitades del AXIOMAT (CONAB) y la prueba PROVERB.

Subhipótesis 5.5:

- No se obtendrán correlaciones altas significativas entre la variable que mide el número de contradicciones obtenidas en la segunda mitad y entre ambas mitades del AXIOMAT (TOTALAB) y la prueba PROVERB.

Subhipótesis 5.6:

- No se obtendrán correlaciones altas significativas entre la variable que mide el número de contradicciones total obtenidas en el AXIOMAT (TOTALCON) y la prueba PROVERB.

2.2.1.4.4 Hipótesis 6

Por último, nos resta proponer la hipótesis referente a las razones que los alumnos y alumnas de FP dan para justificar haber incurrido en contradicciones en el cuestionario AXIOMAT.

La hipótesis en este caso es de tipo exploratorio o abierta, ya que no

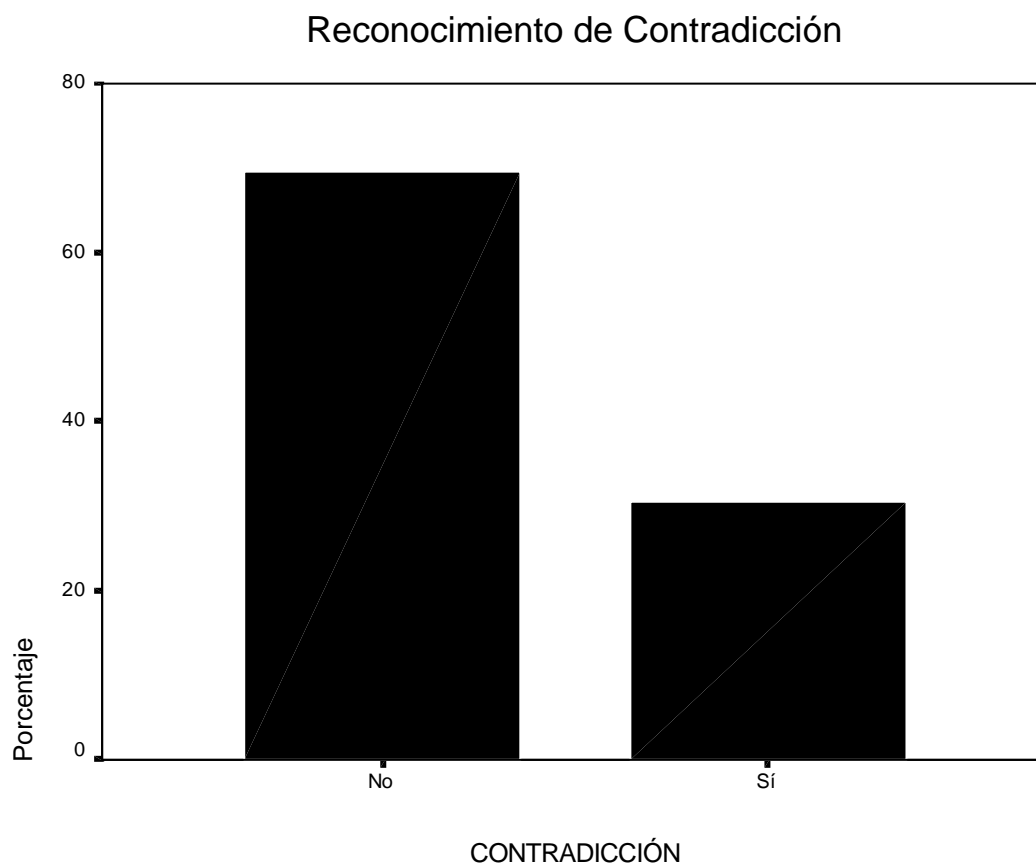
encontramos bases para determinar cuál será la tendencia de los resultados. Sin embargo, a pesar de ello, nos aventuramos a pronosticar que, gran parte de las razones que expondrán los alumnos y alumnas sobre el hecho de haber caído en contradicciones, irá en la línea de falta de seguridad o conocimiento sobre las situaciones concretas planteadas en el cuestionario AXIOMAT.

2.2.2 RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS HIPÓTESIS

2.2.2.1 HIPÓTESIS 3

2.2.2.1.1 Resultados

En primer lugar presentaremos el porcentaje de sujetos que asume el haber tenido contradicciones (grupo 1) y el que no. Recuérdese que esta prueba sólo se aplicó a la muestra correspondiente a FP, y de ésta, fueron 92 los que contestaron a este ítem. De ellos, 64 dicen que no han cometido contradicciones y 28 sí admiten haberse contradicho. Los porcentajes se pueden ver en la gráfica 2.4.



Porcentajes de Reconocimiento de Contradicción

Como se observa en la tabla 2.24, la prueba t de Student de diferencias de medias no aprecia diferencias significativas en ninguna de las variables del cuestionario AXIOMAT en función del reconocimiento o no de las contradicciones por parte de los alumnos y alumnas.

Tabla 2.24: T-TEST por Reconocimiento de contradicción (grupos 1 y 2)

VARIABLES	M-SI	M-NO	t	p.
CONA	,5156	,3571	,461	,646
CONB	6,6094	7,4643	,341	,734
CONAB	5,4375	4,1071	-,274	,785
TOTALAB	12,0469	11,5714	1,046	,298
TOTALCON	12,5625	11,9286	,425	,672

M-SI Media grupo 1 (SI reconocen contradicción)
M-NO Media grupo 2 (NO reconocen Contradicción)

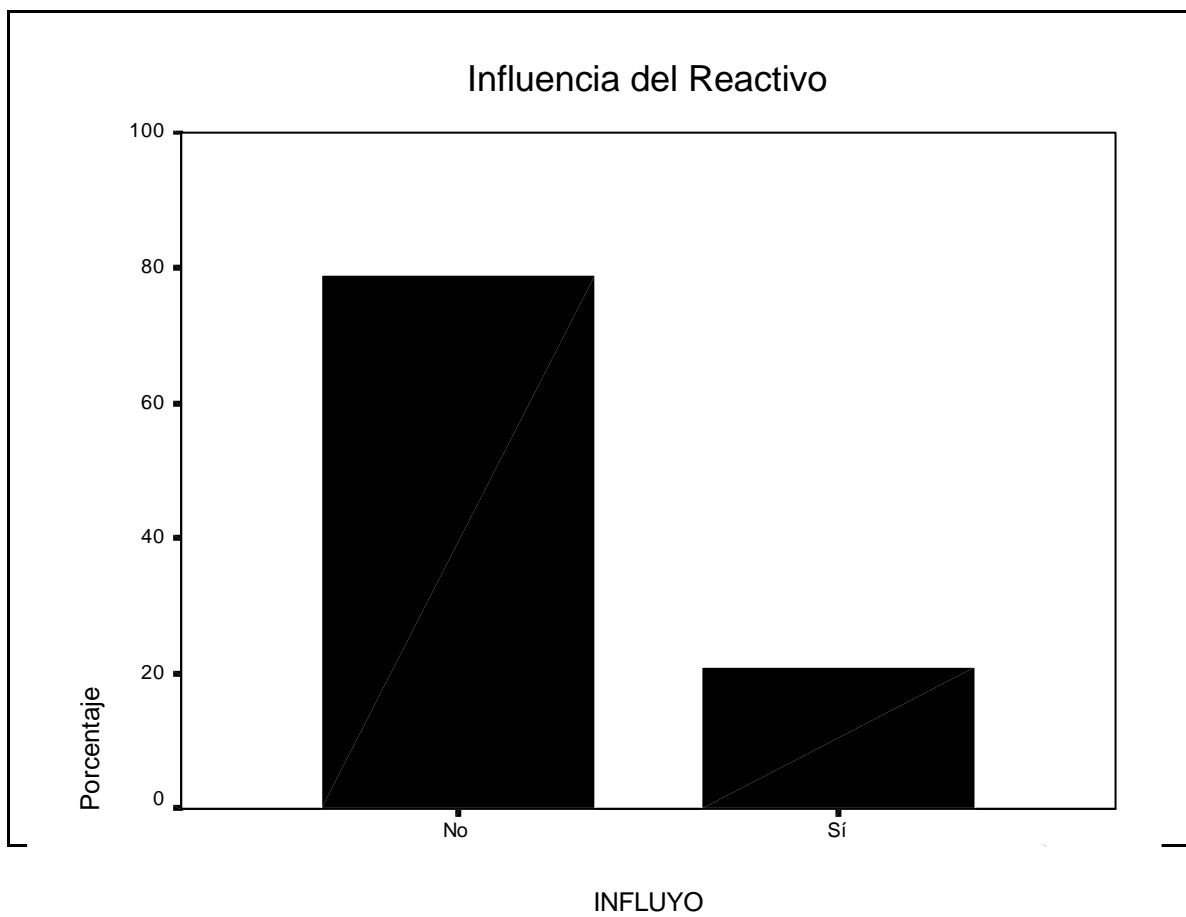
2.2.2.1.2 Discusión de la Hipótesis 3

La hipótesis se confirma plenamente, ya que no se han encontrado diferencias entre los alumnos que manifestaron que se habían contradicho frente a los que no.

Estos resultados nos indican con bastante claridad que la conciencia de haber caído en contradicciones, no está relacionada con la presencia ni la cantidad de las mismas. O lo que es lo mismo, que la mayoría de los alumnos no son conscientes de haberse contradicho, casi el 60%, y que esto, sin embargo, no afecta al hecho de cometer contradicciones. Recuérdese además que la mayoría de los alumnos cometieron contradicciones en este cuestionario.

2.2.2.2 HIPÓTESIS 4

2.2.2.2.1 Resultados



El porcentaje de alumnos que reconoce que sus respuestas a la segunda parte del cuestionario AXIOMAT se han visto influidas por el reactivo se presenta en la gráfica 2.5. En este caso fueron 91 los que respondieron a esta pregunta del cuestionario, de los que sólo 19 lo hicieron afirmativamente. Debido a esta diferente proporción de sujetos en uno y otro grupo, los resultados del T-Test han de ser tomados con cautela.

Como se aprecia en la tabla 2.25, la prueba t de Student tampoco aprecia diferencias significativas en ninguna de las variables del cuestionario AXIOMAT en función de los grupos de influencia o no de los reactivos.

Tabla 2.25: T-TEST por Influencia Reactivo)

VARIABLES	M-SI	M-NO	t	p.
CONB	6,8472	7,0526	-,27	,785
CONAB	5,2083	4,5263	1,04	,298
TOTALAB	12,0556	11,5789	,425	,672
TOTALCON	12,5417	12,0000	,461	,646

M-SI Media grupo 1 (SI Influencia)
M-NO Media grupo 2 (NO Influencia)

2.2.2.2.2 Discusión de la Hipótesis 4

Al igual que ocurriera en la hipótesis anterior, al no encontrarse diferencias entre los grupos que diferenciaban a los sujetos que consentían en admitir que los reactivos les habían influido, de los que no reconocían esa circunstancia, se confirma lo previsto.

La consecuencia nos parece bastante clara, si se han producido diferencias en cuanto a los reactivos, y las alumnas y alumnos, en su mayor parte no admiten haber sido influidos por éstos, la influencia de los mismos no es consciente, y por tanto no afecta a las contradicciones.

2.2.2.3 HIPÓTESIS 5

2.2.2.3.1 Resultados

Recordamos que lo que pretendemos aquí es comprobar que no existe relación entre la cantidad de contradicciones que se cometen, y el desconocimiento de lo que supone una contradicción.

La tabla 2.26, muestra las correlaciones existentes entre el cuestionario PROVERB y las distintas medidas de contradicciones. Obsérvese que sólo las correlaciones con la variable que mide el número de contradicciones en la primera mitad del cuestionario aparece como significativa a un nivel de significación del 5% ($p= 0,044$), pero se trata de una correlación baja ($r = -0,14$).

Tabla 2.26: Correlaciones entre PROVERB y AXIOMAT

VARIABLES	r	p.
CONA	-,140	,044
CONB	,020	,771
CONAB	,032	,640
TOTALAB	,032	,642
TOTALCON	,005	,942

2.2.2.3.2 Discusión de la Hipótesis 5

Al no encontrar correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos y alumnas en el cuestionario PROVERB y las medidas de contradicciones del AXIOMAT, también se confirma la hipótesis.

La posible competencia, o por el contrario, falta de capacidad para la comprensión del significado o concepto de la contradicción no parece tener nada que ver con la presencia o incurrimento en contradicciones.

Teniendo en cuenta, además, que gran parte de los sujetos respondieron adecuadamente a este test, estos resultados nos dan pie para descartar una de las posibles causas de la contradicción: por un lado la comprensión de la contradicción en sí misma y, yendo más allá, la propia capacidad de razonamiento. Esto último, además, viene avalado por la escasa relación entre aptitudes y contradicción encontrada, en el estudio anterior, en los estudiantes de BUP y COU.

2.2.2.4 HIPÓTESIS 6

2.2.2.4.1 Resultados

Como se recordará, el propósito de esta "hipótesis" era el de hacer una pequeña prospección, sin demasiadas pretensiones, sobre las razones que apuntan las alumnas y alumnos participantes para justificar porqué han caído en contradicciones o bien porqué no consideran determinadas opiniones como contradictorias.

Para ello vamos, en primer lugar, a categorizar las respuestas dadas al cuestionario post-experimento y describir las frecuencias y porcentajes, haciendo la advertencia de que, posiblemente no se puedan extraer conclusiones válidas debido al escaso número de respuestas.

Cuestionario Post-experimento

Como se ve en la tabla 2.27, los alumnos y alumnas que han contestado, creen que las contradicciones que pudieran haber cometido se deben, en su mayor parte (29,17%), al modo en que se han planteado las preguntas, seguidos por inseguridad, dudas y desconocimiento de sí mismo (24%), en tercer lugar por las diferencias que se establecen entre los principios o valores generales y la aplicación a situaciones concretas (20,83%).

Tabla 2.27: Razones para contradecirse

RAZONES PARA CONTRADECIRSE	Frecuencia	Porcentaje
Inseguridad, dudas, surgidas al plantearse personalmente algunas cuestiones	6	24%
Al modo de plantear las cuestiones	7	29,17%
A la inexistencia de alternativas intermedias	1	4,17%
A no poder contrastar las respuestas dadas anteriormente	1	4,17%
Diferencia entre principios generales o ideales y situaciones concretas	5	20,83%
Por tolerancia	1	4,17%
No sabe	3	12,5%
TOTAL	24	

En cuanto a los que consideran que no han cometido contradicciones, se observa en la tabla 2.28, que más de la mitad (66,67%) hacen referencia a la seguridad en sus ideas y opiniones, seguidos por los que lo atribuyen a la sinceridad con que han contestado.

Tabla 2.28: Razones para no contradecirse

RAZONES DE NO CONTRADECIRSE	Frecuencia	Porcentaje
Sinceridad en las respuestas	2	22,2%
Seguridad en las opiniones vertidas	6	66,67%
Parecido de las cuestiones	1	11,11%
TOTAL	9	

Debate Post-experimento

En este apartado, simplemente apuntaremos las opiniones vertidas por los alumnos en el debate llevado a cabo en el aula, diferenciando en cuatro de las categorías previas que constituían el cuestionario AXIOMAT. La transcripción del debate puede verse en el apéndice 3.

Derecho a la vida y pena de muerte.

- "Si tú quitas la vida a otros, también te la pueden quitar a ti".
- "Si matan a mi hermano, yo lo mato. Lo que no quieres para ti no lo quieras para otro".
- "Si alguien quita la vida a alguien, no tiene derecho a vivir. Somos coherentes".
- "Si matas a alguien te tienen que hacer lo mismo a ti"
- "Ojo por ojo, diente por diente".
- "Si alguien no respeta la vida de otro, deja de ser un derecho para él".

Pacifismo vs. guerra como solución de conflictos entre naciones.

- "A veces, las situaciones se tienen que resolver de forma extrema, y alguien se tiene que llevar una torta para evitar que te escachen"
- "Si alguien te va a pegar no vas a decir: soy pacifista y no te pego; mínimo sales corriendo".
- "Hay situaciones que no se pueden resolver de otra manera"

Ecologismo vs. comportamiento no ecologista.

- "No se actúa de acuerdo a como se piensa por comodidad, aunque suponga poco esfuerzo".
- "El mundo está lleno de contradicciones".
- "No se dispone de medios para actuar. Por ejemplo recogida de papeles".
- "Los productos reciclados son más caros y de peor calidad".
- "Es verdad que podríamos hacer más cosas que luego no hacemos".

Salud vs. consumo productos "insanos".

- "La salud es importante pero no hago nada para cuidarla"
- "Porque somos humanos. Si nos dicen no hagas esto, lo haces. Sé que fumar es malo y, sin embargo, fumo".
- "Nos vamos a morir igual".
- "Sé que las hamburguesas son malas, pero me las como sin pensar en que me pueden hacer daño".
- "Fumamos, bebemos, etc; porque la sociedad nos incita a ello".
- "Son vicios que te enganchan y te cuesta dejarlos".

2.2.2.4.2 Discusión de la hipótesis 6

Aunque, los resultados, como decíamos, hay que tomarlos con cautela debido al escaso número de sujetos que contestaron al cuestionario post-experimento y que los debates llevados a cabo en las distintas aulas de FP, quizá no hayan tenido el suficiente rigor, sí podemos considerarlos como un primer acercamiento al problema.

Como veíamos, la mayoría de los argumentos que dan las alumnas y alumnos participantes, hacen referencia a la propia inseguridad, falta de conocimiento de sí mismo y de las situaciones, además de las razones que vierten la responsabilidad sobre los items del cuestionario.

De los debates, extraemos una simple (quizá no tan simple) conclusión, y es que las contradicciones no se deben a falta de atención o concentración a la hora de responder, ni tampoco a un problema de falta de comprensión de las preguntas, sino que las respuestas están justificadas desde los propios planteamientos o sistemas de principios y valores que se poseen.

Estos resultados concuerdan con los planteamientos que, desde la corriente multidisciplinar denominada postmodernismo, establecen que el pensamiento humano no puede analizarse en términos de unicidad, sino que lo que puede resultar a primera vista incoherente, guarda una lógica que puede no tener que ver con la lógica formal, sino con una lógica particular e idiosincrática: la propia de cada ser humano.

Se hace necesario, no obstante, ahondar en este tipo de investigaciones, con el fin de determinar desde la perspectiva del propio sujeto, cuáles son las razones que se esconden tras la contradicción.

2.3.- CONCLUSIONES DEL SEGUNDO ESTUDIO

Recordamos que el principal propósito de este estudio se dirigía a intentar comprobar las hipótesis que surgían del estudio anterior, la influencia de aspectos emotivos y cognitivos en la génesis de las contradicciones en los adolescentes.

Preveíamos que, en estas edades, sería más importante el factor cognitivo que el emotivo y que, a través de la aplicación de unos reactivos que generaran estos tipos de disposiciones en los sujetos, lograríamos incrementar diferencialmente el número de contradicciones en el cuestionario elaborado para tal fin.

Los resultados, si bien no son concluyentes, creemos que apuntan en la línea de lo esperado, ya que se observaba, en los resultados correspondientes a la primera de las hipótesis, el efecto del tipo de reactivo, en el sentido de que los textos de tipo cognitivo, presentados para provocar en los alumnos y alumnas participantes una cierta influencia en la forma de analizar la realidad, consiguieron en todos los casos un mayor número de contradicciones que los de tipo emotivo (que intentaban generar un cambio en el estado de ánimo), aunque sólo se consideran significativos los de la variable CONB (contradicciones en la segunda mitad del cuestionario) al 5%, y, muy próximo a ser significativo al 10%, la variable TOTALAB (contradicciones en todo el cuestionario excepto en la mitad A).

También en esa misma hipótesis veíamos que el ANCOVA no detectaba diferencias significativas en función de la Dirección del reactivo (perturbador-no perturbador), pero que un análisis más minucioso entre los grupos de cada tipo de reactivo, señalaba que la variable TOTALAB, presentaba una pequeña diferencia en este

sentido, al tiempo que se observaba que el reactivo de tipo cognitivo no perturbador, en esa misma variable, marcaba la tendencia contraria.

Asimismo, cuando incorporábamos la variable sexo, observábamos un efecto de la misma en interacción con la variable Dirección del reactivo tanto en la variable TOTALAB como CONAB.

Una conclusión plausible que podemos extraer, por tanto, de estos resultados, es que, si bien los reactivos de tipo perturbador no lograron (salvo en algunos casos) elevar el número de contradicciones de modo significativo, tampoco se puede decir categóricamente que la hipótesis de partida sea totalmente errónea, sino que han intervenido otras variables, como el sexo, que en principio no preveíamos que produjeran un efecto diferencial con respecto a la Dirección de los reactivos, como así ha sido.

La posible verificación de este modelo, posiblemente pasaría por crear unos reactivos más "potentes" y que provocaran mayor atención de los sujetos, con el fin de asegurar su influencia, tales como proyecciones, o charlas que, además, pudieran comprobarse ese cambio de estado emocional o de modo de analizar la realidad, mediante algún tipo de prueba para ello. En este sentido, proponemos, esta posible vía de análisis para investigaciones posteriores.

El otro gran objetivo, estudiado en la segunda fase del estudio, era hacer una primera aproximación a las razones de la contradicción desde la perspectiva de los propios sujetos. En este caso, los resultados sí parecen ser más concluyentes, al menos en lo que se refiere a la independencia entre la comprensión de las contradicciones y el hecho de cometerlas, entre el reconocimiento o no de haberlas cometido y la cantidad de

contradicciones que se cometen.

Asimismo, veíamos que las razones aportadas por los sujetos para cometer contradicciones iban en la línea de la inseguridad y desconocimiento de sí mismos, así como de las situaciones que se planteaban principalmente.

Lo que nos lleva a la conclusión de que, la base de las contradicciones que se miden con el cuestionario AXIOMAT, no está en un deficitario conocimiento de las mismas, ni, posiblemente, en la intencionalidad o conciencia de cometerlas, sino que se deben más a características de personalidad de los sujetos y de las propias situaciones que se evalúan.

3. TERCER ESTUDIO

3.1 DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DEL TERCER ESTUDIO

Este tercer estudio surge a partir de los resultados y conclusiones hallados en los estudios precedentes (véanse ambos estudios).

En el primer estudio apuntábamos la posible existencia de dos tipos de factores o "causas" que podían estar incidiendo en la tendencia a responder de forma contradictoria a los cuestionarios de tipo autoevaluativo. Esta hipótesis venía avalada por el hallazgo de perfiles diferentes en los escolares de EGB y de BUP.

Así, en la muestra de EGB se observaba una gran relación entre la tendencia a contradecirse y la percepción de estilos educativos inadecuados tanto de las madres como de los padres, así como las inadecuadas relaciones con los demás (Inadaptación Externa) tanto en el ámbito Social como en el Escolar. Esta dependencia externa nos llevó a hipotetizar que en el origen de la contradicción de estos alumnos se encontraban aspectos de tipo emocional.

En las alumnas y alumnos de BUP, sin embargo, observábamos una mayor incidencia del factor de Inadaptación Interna. En estos alumnos, los desajustes familiares que tanto peso tenían en el alumnado de EGB, aunque presentes, parecen estar corregidos o modulados por otros factores personales. Aquí, la contradicción parece no deberse tanto a la variabilidad situacional o emocional, sino a cuestiones más intrínsecas al sujeto, como podría ser la timidez, el neuroticismo, el "encogimiento", o bien aptitudes intelectuales. Factores en definitiva que hacen más referencia a aspectos de tipo cognitivo.

En el segundo estudio, tratábamos de confirmar la existencia de dichos factores

uno de carácter emotivo, más propio de los escolares de menor edad, y otro cognitivo, característico de los escolares adolescentes, en el origen de las contradicciones. Como veíamos, se comprobaba, en general, la aportación del factor cognitivo en la tendencia a contradecirse de las alumnas y alumnos de Secundaria, tal como se había previsto en las hipótesis, si bien se observaron efectos de interacción con la variable sexo.

Sin embargo, en ese mismo estudio, se encontraron resultados que daban lugar a plantearse la hipótesis de la existencia de distintos tipos de contradicción. Posiblemente siguiendo la categorización de las figuras retóricas las que se observan en el TAMAI estarían más en consonancia con las de tipo antitético, mientras que las del AXIOMAT, irían más en la línea del oxímoron (aunque no exactamente). Es decir, las del TAMAI suponen un contraste claro entre dos sentencias explícitas ("Mi padre me quiere mucho" vs. "Mi padre me quiere poco"), mientras que las del AXIOMAT, aunque también puedan tener un componente antitético, posiblemente, tengan más que ver con la contraposición de significados (p. ej: "No me considero racista" vs "Aunque algunos digan lo contrario, los gitanos y los negros son, en general, inferiores a los blancos", ya que en este caso depende más de lo que se entienda por racismo, o por pacifismo, etc.

De ahí surgen precisamente las preguntas que nos hacemos en este tercer estudio. ¿Hay coincidencia entre los sujetos que se contradicen en ambas pruebas? Si no es así, ¿qué características tienen los sujetos que presentan los diferentes tipos de contradicción? ¿Qué relación existe entre las contradicciones que se manifiestan en el TAMAI y en el AXIOMAT?

Se trata de un estudio no experimental, sin manipulación de variables. Trataremos de describir las relaciones que se dan entre las variables que miden la contradicción en dos instrumentos distintos: el TAMAI y el AXIOMAT, con variables de carácter demográfico, aptitudinal y de adaptación. En este sentido, el diseño es de tipo correlacional. Al igual que en el primer estudio, se pretende averiguar cuáles son las variables que configuran los perfiles de los alumnos con mayor número de contradicciones en ambos cuestionarios, y, sobre todo, desde un punto de vista más práctico, intentar ver qué pautas habría que seguir cuando nos encontramos con sujetos que se contradicen en el principal cuestionario objeto de estudio de esta investigación: el TAMAI de HERNÁNDEZ (1990).

3.1.1 OBJETIVOS

El objetivo más importante de este estudio es constatar la existencia de distintos tipos de contradicciones y el modo de actuar ante los sujetos que se contradicen en una y otra prueba. De forma más concreta, los objetivos que nos hemos planteado son:

- * Hallar las relaciones existentes (covariación) entre las variables de dos cuestionarios, el TAMAI y el AXIOMAT, que miden el Número de Contradicciones.
- * Estudiar las relaciones entre las variables de ambos cuestionarios que miden las contradicciones con variables de tipo referencial, aptitudinal, de rendimiento, de adaptación y estilos educativos parentales y de retratos multidimensionales.

- * Comprobar en qué aspectos o variables se encuentran diferencias entre los grupos de alumnos que presentan un alto número de contradicciones en cada uno de los cuestionarios antes citados y en ambos.
- * Probar si las variables que miden contradicciones en uno y otro cuestionario son capaces de diferenciar a los grupos de sujetos adaptados de los considerados inadaptados en la prueba del TAMAI.
- * Comprobar qué características diferencian a los sujetos que presentan bajas, medias y altas contradicciones en uno u otro cuestionario y en ambos.
- * Verificar la existencia de efectos interactivos o de combinación entre las contradicciones obtenidas en ambos cuestionarios sobre los factores de Inadaptación.
- * Comprobar asimismo, la existencia de un perfil diferenciador general entre los sujetos que presentan una alta cantidad de contradicciones en ambos cuestionarios y los que no presentan contradicciones.

3.1.2 SUJETOS

La muestra de este estudio coincide con la del anterior, por lo que reproducimos aquí lo expuesto en el apartado correspondiente del segundo estudio. La muestra está formada por un total de 472 alumnas y alumnos de Formación Profesional, Enseñanza

Secundaria Obligatoria y Bachillerato (LOGSE). Esta muestra pertenece a un total de 17 aulas de dos centros públicos de la Comunidad Autónoma Canaria: uno de Las Palmas de Gran Canaria y otro de Santa Cruz de Tenerife. Sin embargo, de esta muestra total sólo 339 cumplimentaron todos los cuestionarios y test.

Recordamos que del total de 339 que participaron por completo en este estudio, 205 son mujeres (60'5%) y 134 son varones (39,5%). Su media de edad está en torno a los 17 años (16,79).

También comentábamos en el segundo estudio que el tipo de muestreo realizado con los alumnos de ESO y FP se puede calificar como aleatorio incidental. Obteniéndose una muestra representativa de las especialidades de FP que se impartían en el I.F.P; mientras que en el centro de ESO se escogieron todas las aulas de tercero y cuarto, y sólo dos de Bachillerato que finalmente no cumplimentaron todas las pruebas y hubieron de ser eliminados del estudio por las razones ya expuestas en el segundo estudio.

3.1.3 VARIABLES

3.1.3.1 Variables Demográficas o Referenciales

El propósito de la medición u obtención de estas variables en el presente estudio es el de conocer la distribución y características demográficas de la muestra.

Sexo (SX): Sexo de las alumnas y alumnos de ambas muestras. Variable dicotómica.

Zona (Z): Zona en que se ubica el centro: urbana-central, urbana-periférica o rural. Variable Categórica.

Edad (ED): Edad que tienen los sujetos. Variable cuantitativa.

Número de Hermanos (NH). Número de Hermanos que posee el sujeto. Variable Cuantitativa.

Lugar que Ocupa (LU): Lugar que ocupa entre los Hermanos. Variable ordinal.

Nivel Socioeconómico (NS): Se infiere a través de la profesión de los padres, categorizándola en muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. Variable categórica.

Al ser la mayoría de ellas de tipo categórico (exceptuando Edad y Número de Hermanos), no pueden ser empleadas como variables dependientes o criterio en la mayoría de análisis aquí realizados que requieren como mínimo un nivel de medida de la variable ordinal.

3.1.3.2 Variables Aptitudinales y de Rendimiento

Son utilizadas en la mayoría de los análisis como variables criterio o dependiente, todas ellas tienen un nivel de medida, como mínimo, de intervalo.

Aptitud Intelectual Total (AIT): Es medida a través del Test de Aptitudes Escolares (TEA) niveles 2 y 3. Recoge las puntuaciones obtenidas en las distintas aptitudes intelectuales del cuestionario: Aptitud Verbal, Razonamiento y Cálculo. Para su tratamiento estadístico hemos tipificado las puntuaciones obtenidas por lo sujetos en una escala de media 50 y desviación típica de 5.

Rendimiento Escolar Medio (NOTAMED): Recoge la media de las distintas calificaciones dadas por los profesores a sus alumnos en todas las áreas excluyendo las asignaturas de religión o ética y educación física.

Todas las variables referidas a rendimiento académico se extrajeron de los estadillos rellenos por los tutores en los que las calificaciones son cualitativas (no numéricas). Por ello hubieron de ser codificadas como numéricas para hallar la correspondiente media. La codificación utilizada fue la siguiente:

- 1 = Muy Deficiente.
- 2 = Insuficiente o Suspenso.
- 3 = Suficiente o Aprobado.
- 4 = Bien.
- 5 = Notable.
- 6 = Sobresaliente.

3.1.3.3 Variables de Inadaptación y Estilos Educativos

Son las recogidas por los distintos factores del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) que se ha descrito en el apartado de Instrumentos del primer estudio. Contiene asimismo la principal variable independiente o predictora de este estudio:

Contradicciones del TAMAI (CONTRA). Es la suma del total de repuestas contradictorias a doce pares de items del TAMAI.

3.1.3.4 Variables de Contradicciones entre Principios y Situaciones (Cuestionario AXIOMAT)

Estas variables son las recogidas en el cuestionario AXIOMAT elaborado ad hoc para esta investigación. Se trata de variables que pretenden apresar un considerable número de contradicciones en las alumnas y alumnos participantes. Como hemos visto en el apartado de instrumentos del segundo estudio este cuestionario consta de 2 partes (A y B) en la que se recogen principios generales y actitudes acerca de distintos aspectos de la realidad (parte A del cuestionario) y situaciones reales o hipotéticas (partes A y B del cuestionario). Actúan en la mayor parte de hipótesis como variables independientes o predictoras. Recoge las siguientes variables:

Número de contradicciones en parte B y A vs B (TOTALAB): Total de contradicciones que presentan las alumnas y alumnos participantes en el cuestionario AXIOMAT sin contar la variable CONA.

Esta variable es, por tanto, el resultado de la suma de las dos subvariables siguientes:

- Contradicciones de la mitad B (CONB): entre items de la mitad B del Cuestionario.
- Contradicciones entre ambas mitades (CONAB): entre items de la primera mitad (A) con los de la segunda mitad (B) del Cuestionario.

Contradicciones de la mitad A (CONA): contradicciones entre items de la mitad A del Cuestionario. Recoge principalmente contradicciones entre principios (no situaciones), al contrario que ocurría en el segundo estudio no actuará aquí como variable covariante, puesto que en el presente estudio no se hace necesaria la utilización de este tipo de variable.

Número Total de Contradicciones (TOTALCON): Total de contradicciones que presentan las alumnas y alumnos participantes en el cuestionario AXIOMAT entre principios y situaciones. Es el resultado de la suma de las variables TOTALAB y la variable CONA. Es decir, de todas las contradicciones que se producen en el cuestionario AXIOMAT. Es la principal variable independiente de este estudio junto con la variable CONTRA del TAMAI.

3.1.4 INSTRUMENTOS

3.1.4.1 Prueba de RETRATOS MULTIDIMENSIONALES de HERNÁNDEZ

En el cuadro 3.1 se presenta la estructura básica del cuestionario. A continuación se describen las distintas variables, según HERNÁNDEZ (1995).

Cuadro 3.1: Estructura del cuestionario de RETRATOS MULTIDIMENSIONALES de HERNÁNDEZ (1995)

I DIMENSIONES	
1.	DACIÓN DIMENSIÓN IMPLICATIVA : TENSIÓN-DISTENSIÓN
2.	COAS DIMENSIÓN CONSTRUCTIVA : OPTIMIZACIÓN -AUTOPRESIÓN
3.	RES DIMENSIÓN REGULATIVA : RESTRICTIVA-EXPANSIVA
II RETRATOS	
	RETRATO 1 INFRAVALORACIÓN DEL YO
	RETRATO 2 SIN SENTIDO DEL YO
	RETRATO 3 INSATISFACCIÓN Y AUTOEXIGENCIA
	RETRATO 4 YO CONSTRUCTIVO
	RETRATO 5 SOBREALORACIÓN Y TENSIÓN INTERPERSONAL
	RETRATO 6 APRENSIÓN DEL YO
	RETRATO 7 RELAJACIÓN Y HEDONISMO
	RETRATO 8 REAFIRMACIÓN PERSONAL Y BÚSQUEDA DE AFECTO
	RETRATO 9 DISOCIACIÓN AFECTIVA-EXPRESIVA
	RETRATO 10 DISOCIACIÓN IMPULSIVA
	RETRATO 11 DISOCIACIÓN DE IDENTIDAD (COGNITIVA)
III FACTORES O COMPONENTES	
INFR	1 INFRAVALORACIÓN Y TRISTEZA
	INS 1.1 INSEGURIDAD
	DES 1.2 CARENCIA DE SENTIDO VITAL
	PRE 1.3 PREOCUPACIÓN POR IMAGEN Y EVALUACIÓN SOCIAL.
	EVAL 1.4 AUTOEVALUACIÓN PERFECCIONISTA.
	TIM 1.5 INHIBICIÓN Y DIFICULTAD DE AFRONTAMIENTO.
BUSAPO 2	BÚSQUEDA DE VALORACIÓN SOCIAL.
AUTIM 3	AUTOIMPLICACIÓN CONSTRUCTIVA.
SUSP 4	SUSPICACIA.

RECON 5	RECHAZO DEL CONTROL Y REBELDÍA.
PRENF 6	D.PRENF. PREOCUPACIÓN ENFERMEDADES.
AUTEX 7	D.AUTEX. AUTOEXIGENCIA Y RESPONSABILIDAD.
COSFO 8	DESENCANTO SOCIAL Y COSMOFOBIA.
EXHIB 9	DESINHIBICIÓN Y VITALIDAD.
COMO 10	COMODIDAD Y DESCUIDO.
REST 11	AISLAMIENTO SOCIAL.
HEDS 12	HEDONISMO SENSUAL.
VIVE 13	EXPRESIVIDAD-EMOTIVIDAD.
DEEM 14	DISTANCIAMIENTO EMOCIONAL.
DECA 15	ABANDONO Y DECAIMIENTO PERSONAL.
SERE 16	CONTROL EMOCIONAL.
INFL 17	INFLAMACIÓN PROACTIVA.
NOCIMA18	NOCIVIDAD IMAGINATIVA.
SOBV 19	SOBREVALORACIÓN.
EXPA 20	IMPULSIVIDAD Y EXPANSIVIDAD LÚDICA
ATIP 21	CREATIVIDAD Y ATIPICIDAD
CRIT 22	CRITICISMO IDEALISTA
PACIF 23	AGUANTE Y PACIFISMO
AUTN 24	AUTONOMÍA Y REFLEXIÓN
INFL 26	INFLACIÓN-DECEPCIÓN
SOM 27	SOMATIZACIÓN

Descripción de retratos

RETRATO 1 INFRAVALORACIÓN DEL YO: Bajo concepto de sí mismo. Se asocia con fracaso, siendo atribuido a sus bajas capacidades. Miedo antes de actuar, anticipación aversiva de lo que va a ocurrir. Sentimiento de vergüenza, inhibición, miedo, encogimiento e inseguridad al actuar.

RETRATO 2 SIN SENTIDO DEL YO: No se encuentra significado o sentido ni a sí mismo, ni a la realidad, surgiendo reacciones de indiferencia, dejadez, abandono, y/o tristeza.

RETRATO 3 INSATISFACCIÓN Y AUTOEXIGENCIA: Tendencia a resaltar lo negativo y a desconsiderar lo positivo, con lo que se adopta una actitud de insatisfacción, esfuerzo, detallismo, perfeccionismo, etc., dominando los sentimientos de preocupación, vergüenza, culpa, obsesionándose por lo que se ha hecho o lo que se va a hacer. Generalmente, genera rendimiento y sobreesfuerzo, pero a costa de su propia insatisfacción y búsqueda de lo ideal.

RETRATO 4 YO CONSTRUCTIVO: Concepto satisfactorio de sí mismo, tendiendo a resaltar lo positivo y a mejorar lo negativo que se puede transformar. Esto significa búsqueda de alternativas y mejora dentro de lo real y posible. Predominan sentimientos de serenidad, satisfacción y alegría, así como, actitudes de autonomía, iniciativa, moderación y autocontrol.

RETRATO 5 SOBREVALORACIÓN Y TENSIÓN INTERPERSONAL: Tendencia a no ver lo negativo de sí mismo, siendo escasamente autocrítico, intentando ver sólo lo positivo o encontrando razones y defensas de justificación. Actitud de esfuerzo y de tenacidad en el intento de autoafirmarse. En su relación con los otros surgen sentimientos de desconfianza, recelo, envidia y fácil agresividad, especialmente con la sensación de injusticia. Junto al tesón, está la rigidez, y la susceptibilidad.

RETRATO 6 APRENSIÓN DEL YO: Preocupación exagerada por peligros o enfermedades, existiendo una actitud de hiperanálisis de los síntomas y reacciones del cuerpo. La actitud es de aprensión, incertidumbre, sugestionabilidad y tendencia a reducir conflictos.

RETRATO 7 RELAJACIÓN Y HEDONISMO: Preocupación exagerada por la sensualidad o el disfrute corporal, que puede manifestarse a través del no esfuerzo o de la búsqueda de "confort" y placer. Predominan sentimientos de satisfacción y alegría.

RETRATO 8 REAFIRMACIÓN PERSONAL Y BÚSQUEDA DE AFECTO: Interés exagerado en recibir de los demás valoraciones y aprecio, poniéndose como centro de atención y reunión, disfrutando de sus propias cualidades físicas o psíquicas. Los sentimientos y actitudes predominantes son la autosatisfacción y desinhibición.

RETRATO 9 DISOCIACIÓN AFECTIVA: Inclínación a resaltar los propios sentimientos y la propia expresión emocional, buscando la manera de realizarse y expresarse, reclamando el afecto de los demás. Irradia entusiasmo, pero también tremendismo y exageración positiva o negativa de sus vivencias.

RETRATO 10 DISOCIACIÓN IMPULSIVA: Inclínación por resaltar los propios impulsos o tenencias, divorciándose fácilmente de las normas y convenciones establecidas, caracterizándose por sus actitudes de negativismo, de evasión o de enfrentamiento con la norma o la autoridad.

RETRATO 11 DISOCIACIÓN DE IDENTIDAD (COGNITIVA): Excesiva focalización en el propio mundo interior o en su identidad, tendiendo a divorciarse del mundo real, rechazando las tareas monótonas y aburridas, mostrándose analítico, crítico y distante en sus relaciones con los demás. Sus sentimientos más característicos son el aburrimiento y la apatía.

II Dimensiones

1. DIMENSIÓN IMPLICATIVA: TENSIÓN-DISTENSIÓN (DISIM.)

-*Polo positivo*: Tendencia a implicarse, a tomarse las cosas muy en serio, a poner mucho empeño, apasionamiento y carga afectiva, remarcando la identidad y amor propio ante la realidad.

-*Polo negativo*: Tendencia a no complicarse, a ser distante, despreocupado, tranquilo, cerebral o sereno ante la realidad.

-Percentil ideal: Entre 30 y 60%.

2. DIMENSIÓN CONSTRUCTIVA: OPTIMIZACIÓN-DISTENSIÓN (CONS.)

-*Polo positivo*: Tendencia a ver el lado positivo de las cosas, a controlar y encauzar los sentimientos, así como buscar alternativas ante las dificultades y problemas.

-*Polo negativo*: Tendencia a infravalorarse, a encontrar aspectos negativos en la realidad, a sentirse ahogado y sin fe en sus propias capacidades para encontrar alternativas antes las dificultades.

-Percentil ideal: Entre 80 y 100%.

3. DIMENSIÓN REGULATIVA: RESTRICTIVA-EXPANSIVA (RES.)

-*Polo positivo*: Tendencia a la austeridad, a la renuncia, al sacrificio y al autocontrol de los impulsos y apetencias.

-*Polo negativo*: Tendencia a ser espontáneo, a dejar libre los impulsos, las apetencias y en buscar la comodidad y el placer.

-Percentil ideal: Entre 40 y 70%.

III Factores o componentes

1 INFRAVALORACIÓN Y TRISTEZA (D. INFR.): Tendencia a tener un bajo autoconcepto e insatisfacción personal. En concreto, a devaluarse cuando se compara con los demás; a dudar sobre la propia valía; a desconsiderar el propio quehacer; a encontrar fallos y defectos en lo que se hace; a pensar que se tiene poco éxito, a imaginar cosas terribles, peligrosas o a presentir el fracaso antes de hacer algo; así como a mostrar retraimiento ante los demás o ante lo que se tiene que hacer o decir. Todo ello, unido a sentimientos de inseguridad, insatisfacción, vergüenza, temor, preocupación, tristeza y falta de ilusiones o proyectos.

1.1 BAJA AUTOCONFIANZA: Infravaloración, inseguridad e insatisfacción (D.INS.):

Tendencia a infravalorarse, a dudar de la propia valía, a pensar que los demás valen más y que les salen las cosas mejor. Hay sentimientos de insatisfacción y de pena al contemplarse a sí mismo. Al realizarse un trabajo o tarea, suelen surgir dudas o pegas por temor a equivocarse. Cuesta descubrir o resaltar lo positivo y sólo se ve lo negativo. Después de hacer algo, generalmente, se termina viendo sólo los defectos y los fallos de lo que se ha hecho. Se tiende a retraer ante los demás o ante lo que se tiene que hacer o decir.

1.2 CARENCIA DE SENTIDO VITAL (D. DES.)(Depresión): Falta ilusión y entusiasmo.

Se ve la realidad con pesimismo y amargura. Se tiene la sensación de que el mundo no tiene sentido, de que la vida es un engaño, un sueño disparatado. Se suele pensar en lo absurdo de las diversiones o de las fiestas. Se tiende a descalificarse, considerándose como un desastre y sin solución. Se vive con falta de proyectos o ilusiones. Se suele tener sentimientos de tristeza, de vacío o de angustia. Incluso, se suele sentir pena al contemplarse a sí mismo.

1.3 PREOCUPACIÓN POR LA IMAGEN Y LA EVALUACIÓN SOCIAL (D. PRE.): Se

suele estar preocupado por la imagen que los demás saquen de uno mismo, por lo que los demás piensen o digan. Se suele estar pendiente para que los demás no se rían de uno, para que lo tomen en consideración o le hagan caso. También, para demostrar la propia valía y equipararse los demás, molestándose por el escaso éxito. Por otra parte, hay tendencia a mostrarse como una persona contenida, preocupada, temerosa, llena de incertidumbres, y debido a esa inseguridad, suele fastidiar ser observado mientras se hace algo.

1.4 AUTOEVALUACIÓN PERFECCIONISTA (D. EVAL.): Se tiende a ser exigente y perfeccionista con uno mismo. Siempre se encuentra pegos o fallos en lo que se hace. Al conseguir o terminar algo, se tiene la sensación de no haberlo hecho del todo bien, encontrando siempre fallos y defectos que obligan a mejorarlo. Por lo tanto, hay tendencia a ser una persona insatisfecha consigo misma. También, a ser retraída, vergonzosa, cautelosa, anticipando los aspectos negativos de lo que va a ocurrir.

1.5 INHIBICIÓN Y DIFICULTAD DE AFRONTAMIENTO (D. TIM.): Tendencia a inhibirse ante los problemas o ante los demás. Fastidia o genera incertidumbre no saber cómo abordar las situaciones. Se tiende a ser un persona vergonzosa, tímida, retraída, con dificultad para afrontar la realidad y con propensión a desmoralizarse cuando se tienen problemas, no sintiéndose capaz de ver cómo salir adelante, ni de apreciar lo positivo de los hechos. Todo ello, asociado con falta de entusiasmo e ilusión, así como con cierta tristeza e insatisfacción.

2 BÚSQUEDA DE VALORACIÓN SOCIAL (D. BAS.): Se suele disfrutar al hacer algo que suponga la admiración y valoración de los demás, rodearse de personas que muestren su aprecio y acogimiento, así como poder ser observado y recibir comentarios positivos de la gente. En su afán de admiración y valoración, se tiende a imaginar situaciones en las que se destaca. Gusta exponer los valores personales y que los demás admiren esas cualidades. Preocupa el aspecto físico, la vestimenta y toda manifestación externa. Se suele imaginar, antes de realizar algo, el impacto que puede tener en los demás. Necesitándolos para comunicarse y para sentirse querido. Se suele también contar con habilidades para expresarse con soltura y atrevimiento en las relaciones sociales.

3 AUTOIMPLICACIÓN CONSTRUCTIVA (D.AUTIM.): Tendencia de las personas en mostrarse llenas de ilusiones, muy implicada en sus proyectos y sintiéndose autores y protagonistas de su propio quehacer, así como capaces de afrontar y solucionar los problemas con que se encuentran. Se suele vivenciar el trabajo con entrega y pasión, contando con muchos intereses y proyectos, disfrutando del quehacer y tomando las soluciones de los problemas como un deporte. No se suele perder el interés al llevar a cabo un trabajo o proyecto que se empezó con entusiasmo. Al mismo tiempo, se tiende a ser una persona reflexiva y controlada, analizando los pros y los contras antes de hacer algo. Cuando se tienen problemas, se estudia las posibilidades de salir adelante. Gusta esforzarse en lo que se hace, suponiendo un reto el alcanzar las metas y demostrar las propias capacidades y cualidades.

4 SUSPICACIA (D. SUSPI.): Tendencia a reaccionar con suspicacia y recelo, atribuyendo a los demás intenciones hostiles y malignas. Se admite que, en muchas ocasiones, la gente se comporta hipócrita e injustamente con ellos. Por lo que se piensa que hay que desconfiar de la gente y andar con cuidado. Sin embargo, se considera que hay personas amigas y otras a las que les gusta fastidiar, lo que obliga a enfadarse y discutir con ellas. Se suele pensar que el mundo es una selva donde domina la ley del más fuerte, la hipocresía, la mentira, etc. Al hacer algo y si surgen pegos o daños, frecuentemente, se piensa que es debido al descuido o mala intención de alguien. Por lo tanto, se tiende a ser muy cauto, y antes de decidir sobre algo propuesto, se analiza previamente las intenciones que se esconden detrás. De todas formas, se puede vengar mentalmente imaginando a los demás con los mismos daños que a ellos. También, se tiende a explotar ante cualquier desconsideración o injusticia de la que se cree víctima.

5 RECHAZO DE CONTROL Y REBELDÍA (D. RECON.): Tendencia a estar liberado de cualquier tipo de control u obligaciones, dejándose guiar por las propias apetencias e impulsos. Por lo tanto, se muestra una actitud aversiva a cualquier tipo de control, órdenes o imposiciones. Sus comportamientos puede ser, incluso, de desobediencia o rebeldía ante las imposiciones o exigencias. Le molesta la autoridad impuesta, optando por una postura crítica ante ella. Hay una preferencia clara por trabajar libremente, sin controles ni órdenes, ni normas fijas. En concreto, fastidia realizar trabajos que supongan pasar por controles, normas o rutinas, llegando a sentirse como apresado o enjaulado por las obligaciones. Todo ello, a su vez, puede llevarle a actuar por impulsos, sin analizar las cuestiones, o sin el orden y control adecuado, pudiendo resultar a los ojos de los demás como desordenados, descuidados o variables en su actuación.

6 PREOCUPACIÓN ENFERMEDADES (D. PRENF.): Tendencia a ser una persona con una preocupación desmedida por la salud, alarmándose ante cualquier síntoma de alteración física o psíquica. Del mismo modo, se suele estar preocupado por las epidemias y peligros del medio ambiente. Se suele ser muy cuidadoso con los alimentos, medicamentos y todo lo que pueda afectar a la salud. Fastidia que la gente cuide poco su salud y que tenga poca consideración con la de los demás. Se muestran dudas al realizar algo pensando si es peligroso, especialmente, en lo que se refiere al tipo de trabajo o a las condiciones ambientales. Suele afectar hablar de enfermedades o de peligros físicos. Por la forma de expresión pueden parecer personas contenidas, preocupadas, temerosas o con incertidumbres.

7 AUTOEXIGENCIA Y RESPONSABILIDAD (D. AUTEEX.): Tendencia a ser una persona preocupada, responsable, autoexigente y cuidadosa con lo que tiene que hacer. Al realizar cualquier tarea o trabajo, se suele dar antes muchas vueltas, preocupado por lo que se va hacer, con la intención de que salga lo mejor posible. Gusta hacer las cosas como deben ser, con el máximo cuidado, siendo muy exigente con uno mismo. Se tiende a conservar la buena imagen o a comportarse con corrección y cierta timidez, por lo que se suele ser responsable, escrupuloso con lo que se hace y muy pendiente de los demás.

8 DESENCANTO SOCIAL Y COSMOFOBIA (D. COSFO.): Tendencia a ser una persona dolida, contenida, huidiza, con actitud aversiva hacia la realidad general, y, en particular, hacia las personas y la sociedad. Por lo que se suele evitar mantener implicaciones emocionales. Se prefiere no saber nada de nadie, manteniendo la creencia de que no merece la pena molestar a nadie y, mucho menos, pasarlo mal por querer a alguien. Se prefiere distanciarse y no poner el corazón en lo que se hace o se quiere. Se tiende a creer que, en general, las personas son más malas que buenas. Se suele mostrar poco interés en relacionarse con la gente, manteniendo una visión negativa de la realidad. Teniendo como pensamientos predominantes: que el mundo no tiene sentido, que la vida es un engaño, un sueño disparatado y que no vale la pena vivir en este mundo lleno de problemas. O bien que vivimos en una sociedad y en un mundo desastroso, por lo que hay que rebelarse y no aceptar el mundo tal y como es.

9 DESINHIBICIÓN Y VITALIDAD (D. EXHIB.): Tendencia a actuar con desenvoltura, confianza, atrevimiento y expresividad en las relaciones sociales, convirtiéndose en centro de atención e, incluso, de admiración de los demás. Todo esto asociado, generalmente, a un temperamento vital, expansivo y jovial. Además, se tiene la idea de ser una persona con capacidad, con soltura, con mucha expresividad y valentía, llena de energía, de deseos, de impulsos y con gran sentido de la libertad, lo cual es motivo de admiración por los demás. Se tiende a ser una persona con humor, pasión, ánimo, disfrute y buen vivir. Gusta exponer los valores personales y que los demás admiren esas cualidades.

10 COMODIDAD Y DESCUIDO (D. COMO.): Tendencia a evitar el esfuerzo, el sacrificio, la abnegación, el trabajo constante, las complicaciones y, en cambio, hay mayor inclinación hacia la comodidad, el confort, lo fácil, lo momentáneo, o placentero. Generalmente molesta el esfuerzo, el trabajo o la actividad física. Se suele ser despreocupado, o descuidado, o desordenado, o variable, prefiriendo hacer las cosas libremente, sin complicaciones. Se tiende a que los demás resuelvan los problemas, gestionen las cosas o las pongan a su disposición. La inclinación por la comodidad puede colocar en primer plano, antes de realizar algo, la imagen de cuánto esfuerzo va a suponer.

11 AISLAMIENTO SOCIAL (D. REST.): Tendencia a aislarse de los demás y a refugiarse en los propios pensamientos, suponiendo un gran esfuerzo conectar con los demás, sobre todo cuando hay mucha gente. Así mismo, molesta e irrita que los demás irrumpen en los propios pensamientos. Se prefiere estar solo y refugiado en su mundo. La relación con los demás suele vivirse como desagradable. Por lo que se adopta una actitud de distanciamiento y de extrañeza ante la realidad, especialmente, ante los acontecimientos que supongan implicación vital y lúdica.

- 12 HEDONISMO SENSUAL (D. HEDS.): Se muestra inclinación por lo sensual y placentero. En concreto, se disfruta durmiendo, descansando cómodamente, comiendo, bebiendo y, en general, con todas aquellas situaciones que supongan implicación de disfrute, buen vivir, goce o deleite.
- 13 EXPRESIVIDAD-EMOTIVIDAD (D. VIVE.): Tendencia a vivenciar la realidad con gran intensidad emocional, para lo agradable o para lo desagradable. Como persona emotiva, se ve como una fuente de ilusión, de expresión y de drama al mismo tiempo. Esto significa que se vivencia y se dramatiza exageradamente lo que ocurre, con gran necesidad de expresión y desahogo. Así mismo, se es propenso a la implicación emocional ante lo que ocurre y a implicar o hacer partícipes a los demás de esta experiencia, y se espera, por otra parte, recibir comprensión y afecto de los demás.
- 14 DISTANCIAMIENTO EMOCIONAL (D. DEEM.): Predominio de un mecanismo de disociación o divorcio afectivo. Se tiende a poner entre paréntesis las propias emociones, por lo que se reacciona con falta de entusiasmo o vitalidad. Se prefiere distanciarse y no poner el corazón en lo que hace o quiere. Se suele apartar los sentimientos para no implicarse o sentir ante muchas cosas. En todo esto subyace la idea de que es absurda cualquier manifestación emocional desproporcionada de la vida, tal como las fiestas, las diversiones, el amor, etc. Hay, por consiguiente, cierta decepción, inseguridad o defensa, lo que hace protegerse de los propios sentimientos.

- 15 ABANDONO Y DECAIMIENTO PERSONAL (D. DECA.): Tendencia a un cierto descuido o abandono de uno mismo, concretamente, se suele desatender el aspecto físico y el cuidado personal. En muchos casos, está asociado a sentimientos de tristeza, de vacío, de pena o angustia y se suele reaccionar de manera lenta, con falta de expresividad y decaimiento.
- 16 CONTROL EMOCIONAL (D.SERE.): Tendencia a regular las emociones y a canalizarlas adecuadamente, en relación con las circunstancias, sobre todo, evitando que las emociones impidan ser efectivo. Por lo tanto, se procura tener la mente limpia de todo aquello que pueda ser objeto de preocupación o alteración. De ahí que se destaque por ser un persona serena, tranquila, que encaja bien los golpes y las dificultades. No gusta dar muchas vueltas a las cosas, pero cuando se tienen problemas, se estudian las posibilidades de salir adelante y, a pesar de los fallos y aspectos negativos, siempre se encuentra un lado positivo en las contrariedades.
- 17 INFLAMACIÓN PROACTIVA (D. INFL.): Tendencia a darse ánimos ante algo que se pretende llevar a cabo. Se toma poco en cuenta lo que se ha hecho y se prefiere más mirar hacia el futuro. En algunos casos, se tiende a ser fantasioso, imaginando cosas maravillosas o éxitos grandiosos.
- 18 NOCIDIDAD IMAGINATIVA (D. NOCIMA.): Tendencia a evocar imágenes dañinas, tal como virus, bacterias o esqueletos, así como hirientes, por ejemplo: pinchos o de objetos punzantes

- 19 SOBREALORACIÓN (D. SOB.V.): Tendencia a considerarse una persona de valía, y con muchas cualidades, probablemente, más que la mayoría de las personas que se conocen. Se suele ser una persona satisfecha, que reconoce los fallos, pero que valoran más las propias cualidades.
- 20 IMPULSIVIDAD Y EXPANSIVIDAD LÚDICA (D. EXPA.): Tendencia a ser una persona propensa a probar nuevas experiencias placenteras, aún cuando conlleven cierto riesgo. Se suele disfrutar con los juegos, en las fiestas, en los bailes , considerándose como una persona llena de energía, de deseos, de impulsos y con gran sentido de la libertad.
- 21 CREATIVIDAD Y ATIPICIDAD (D. ATIP.): Tendencia a desarrollar cualidades como la creatividad, la originalidad, la innovación, etc. Por lo que se suelen realizar trabajos creativos, imaginativos y que hagan pensar, molestando los trabajos rutinarios y mecánicos. De esta forma, se tiende a considerar personas especiales y distintas a los demás, manteniendo comportamientos y costumbres que se alejan de la mayoría
- 22 CRITICISMO IDEALISTA (D. CRIT.): Tendencia a desarrollar una actitud crítica y devaluativa de la realidad, en contra punto con un mundo perfecto, donde se sueña con un mundo diferente y con la creencia de un mundo ideal Se suele analizar mucho las cosas, descubriendo muchas veces el absurdo y ridículo de todo. Se tiene la idea de vivir en un mundo desastroso, sin aceptarlo tal y como es.

23 AGUANTE Y PACIFISMO (D. PACIF.): Tendencia a desarrollar un comportamiento obediente y en muchos casos sumiso para evitar problemas. Se suele tragar y meter para dentro muchas cosas, con tal de no tener enfrentamientos o problemas con los demás. Suele fastidiar mucho la agresividad y los conflictos entre las personas, intentando conciliar y poner paz entre los que se enfrentan. Tendencia a ser una persona contenida, preocupada, temerosa, llena de incertidumbres, a la que suele afectar que hablen de enfermedades o de peligros físicos.

24 AUTONOMÍA Y REFLEXIÓN (D. AUTN.): Tendencia a actuar de manera reflexiva y autónoma, sin depender de lo que piensan o digan los demás, al mismo tiempo se suele ser cuidadoso, ordenado, cumplidor o responsable. En concreto, en la vida social, se prefiere ser autónomo y no depender de los demás, ni preocuparse de la impresión que se pueden llevar los demás de él. Se suele ser una persona reflexiva y controlada, a la que gusta pensar y dar vueltas a las cosas, analizando los pros y los contras antes de hacer algo.

26 INFLACION-DECEPCIÓN (D. INFL.): Se suele ser iluso con uno mismo y con la vida. Se tiende a anticipar hipervalorativamente lo que va a ocurrir, pero, luego, en la realidad, se sufre desencanto. En concreto, ante algo nuevo, se tiende a ser fantasioso, imaginando cosas maravillosas o éxitos grandiosos o, ante una nueva situación, se suele imaginar como muy positiva y extraordinaria, decepcionándose, luego, cuando se vive en la realidad. A pesar de la tendencia a ilusionarse, en varias ocasiones, ante lo real o cotidiano, se hace las cosas con poco interés y entusiasmo. Incluso, en ocasiones, ante el peso de las circunstancias se tiene la impresión de sentirse como un animal enjaulado, sin la posibilidad de volar con la imaginación y la fantasía.

27 SOMATIZACIÓN (D. SOM): Se caracteriza por sufrir molestias corporales, dolores o enfermedades, al vivenciar y expresar intensamente las emociones a través del cuerpo, tales como dolores de cabeza, de estómago, nuca o espalda . De vez en cuando, hay tendencia al decaimiento, a la angustia, a perder las ilusiones y el entusiasmo. También, a menospreciarse y preocuparse por problemas de salud, determinando, probablemente, todo este caudal negativo, no suficientemente explícito, las enfermedades o molestias corporales. También puede ocurrir que la insatisfacción no se haga tan manifiesta y que se cargue positivamente en el afán de apagar la amargura, "de echar tierra encima", con lo que se tiende a sentirse seguro para seguir adelante, para no imaginar nada que limite el esfuerzo, para hacer las cosas por uno mismo, para ser como cree que se tiene y se debe ser, no parándose en lo pasado, sino mirando hacia el futuro con esperanza e ilusión. Todo esta energía, posiblemente, sea también un sobrepeso que afecta al organismo, dando origen a la enfermedad, al dolor o a las molestias corporales.

3.1.4.2 Test de Aptitudes Escolares (TEA niveles 2 y 3)

Este instrumento fue utilizado en el primer estudio, por lo que nos remitimos a él para una descripción más completa. Aquí sólo recordaremos que su propósito es el de medir la capacidad o potencial del sujeto para adquirir las habilidades y conocimientos impartidos en el entorno escolar, siendo un indicador de la inteligencia general. La puntuación directa obtenida en las distintas escalas en cada una de las pruebas (TEA-2 y TEA-3) fue tipificada convirtiéndola en una escala de media 50 y desviación típica de 5, con el fin de facilitar la comparación entre los participantes.

El factor obtenido es el denominado Aptitud Intelectual Total (AIT), factor intelectual más importante, está compuesto por los siguientes subfactores:

Aptitud Verbal (V)

Expresa la capacidad del alumno para asociar palabras con idéntico significado (sinónimos) y con significado contrario (antónimos).

Razonamiento (R)

Se define como la capacidad para resolver problemas lógicos a partir de series de números y letras. Se trata, por tanto, de un factor de razonamiento general poco afectado por contenidos culturales o de contenido.

Aptitud para el Cálculo (C)

Este tercer subfactor de inteligencia expresa la capacidad del alumno para resolver problemas aritméticos.

3.1.4.3 El Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil-Juvenil (TAMAI)

Este instrumento también fue utilizado en el primer estudio, por lo que no nos detendremos en su descripción. Solamente recordar que su principal propósito es medir la inadaptación de niños y jóvenes en cuatro áreas principales: Personal, Escolar, Social y Familiar, así como la percepción de estilos educativos de las madres y padres. Todas ellas actúan como variables dependientes o criterio en la mayor parte de este estudio. Asimismo, como señalábamos anteriormente, incluye una de las variables predictoras utilizada en este estudio: el nivel de contradicciones.

3.1.5 PROCEDIMIENTO

Todos los cuestionarios y tests fueron aplicadas por las respectivas profesoras y profesores o tutores de los distintos cursos, que recibían instrucciones para su correcta aplicación. Las pruebas fueron, en su mayor parte recogidas en Hojas de Respuesta computerizadas. Con este tipo de hoja de respuestas se evitan los posibles errores en la introducción posterior de los datos, pero aumentan los errores debidos a la mala asignación de las respuestas por parte de los sujetos. Por ello, los profesores debían insistir en la comprobación de la adecuada correspondencia entre la pregunta o ítem y el lugar (fila y columna) en que debía ser marcada.

En cuanto al momento de la aplicación de los distintos instrumentos, coinciden con los del segundo estudio, es decir, en el tercer trimestre del curso.

3.1.6 HIPÓTESIS

Ya hemos mencionado en la introducción de este estudio que los resultados obtenidos en los estudios anteriores nos hicieron plantearnos la posibilidad de que el cuestionario AXIOMAT recogiera un tipo de contradicciones distinto de las recogidas por el TAMAI. Es decir, la existencia de varios tipos de contradicciones cualitativamente distintos. De este hecho surgen las hipótesis que se presentan a continuación:

3.1.6.1 Hipótesis 1

En la primera hipótesis se tratará de averiguar si efectivamente, como hemos supuesto, no existe relación entre las variables del AXIOMAT que miden las contradicciones, con la del TAMAI. Se medirá dicha relación utilizando los factores empíricos (ver segundo estudio). La hipótesis quedaría como sigue:

- No se observarán correlaciones altas entre el número de contradicciones del TAMAI y las distintas medidas de contradicciones del cuestionario AXIOMAT.

Plantaremos la hipótesis general en cada uno de las variables medidas por el AXIOMAT.

Así, las subhipótesis serían:

Subhipótesis 1.1

- No se encontrarán correlaciones significativas o éstas serán muy bajas entre la variable contradicciones del TAMAI y la variable CONA (contradicciones de la Parte A del AXIOMAT).

Subhipótesis 1.2:

- No se encontrarán correlaciones significativas o éstas serán muy bajas entre la variable contradicciones del TAMAI y la variable CONB (contradicciones de la Parte B del AXIOMAT).

Subhipótesis 1.3:

- No se encontrarán correlaciones significativas o éstas serán muy bajas entre la variable contradicciones del TAMAI y la variable CONAB (contradicciones entre la Parte A y la B del AXIOMAT).

Subhipótesis 1.4:

- No se encontrarán correlaciones significativas o éstas serán muy bajas entre la variable contradicciones del TAMAI y la variable TOTALAB (suma de las variables CONB Y CONAB).

Subhipótesis 1.5:

- No se encontrarán correlaciones significativas o éstas serán muy bajas

entre la variable contradicciones del TAMAI y la variable TOTALCON (suma de las variables CONA, CONB y CONAB).

3.1.6.2 Hipótesis 2

En el primer estudio habíamos comprobado las diferencias existentes entre los grupos que obtenían altas y bajas contradicciones en el TAMAI en variables aptitudinales, de inadaptación y de percepción de estilos educativos parentales. Sin embargo en aquella ocasión no habíamos podido incluir las diferencias que se producían en las variables del Cuestionario de Retratos Multidimensionales de HERNÁNDEZ (1995) por no estar elaborado en ese momento. Esa es la razón de que en esta segunda hipótesis se trate de averiguar qué diferencias significativas se encuentran en cuanto a los retratos. Para este análisis dividiremos a la muestra en tres grupos:

Grupo 1: compuesto por aquellos que se sitúan por debajo del 20% en el total de contradicciones del TAMAI.

Grupo 2: formado por los que obtienen un número intermedio de contradicciones en el TAMAI (entre el percentil 20 y el 80).

Grupo 3: compuesto por alumnas y alumnos que alcanzan o superan el percentil 80 en el número de contradicciones en el TAMAI.

Predecimos que las diferencias se darán principalmente entre el grupo 1 y el 3,

en el sentido de que las variables del cuestionario de Retratos que impliquen menor adaptación serán más propias de los grupos de mayor número de contradicciones, especialmente las relacionadas con el ámbito escolar.

Este objetivo, en términos de hipótesis quedaría como sigue:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas, medias y bajas contradicciones en el TAMAI en las variables del cuestionario de Retratos Multidimensionales de HERNÁNDEZ.

Recordamos que este cuestionario incluye variables denominadas componentes, retratos y dimensiones. Por ello, contemplaremos esta hipótesis en cada una de esas medidas.

Subhipótesis 2.1:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas, medias y bajas contradicciones en el TAMAI en los componentes del cuestionario de Retratos Multidimensionales de HERNÁNDEZ.

Subhipótesis 2.2:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas, medias y bajas contradicciones en el TAMAI en los

retratos del cuestionario de Retratos Multidimensionales de HERNÁNDEZ.

Subhipótesis 2.3:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas, medias y bajas contradicciones en el TAMAI en las dimensiones del cuestionario de Retratos Multidimensionales de HERNÁNDEZ.

3.1.6.3 Hipótesis 3

Queremos comprobar en esta ocasión si las variables que miden las contradicciones son capaces de diferenciar a los sujetos considerados adaptados de los no adaptados siguiendo el criterio de la baremación del TAMAI.

Para este análisis dividiremos a la muestra en dos grupos en función de los baremos de todas y cada una de las variables de inadaptación y estilos educativos del TAMAI (ver baremos en apéndice 4). Así, por ejemplo contrastaremos a los sujetos más inadaptados socialmente, escolarmente, etc. de los menos adaptados y trataremos de comprobar la existencia de diferencias significativas en cuanto al número de contradicciones obtenidas por los sujetos en el propio TAMAI (variable CONTRA) y el AXIOMAT (variable TOTALCON). Así, para cada una de las variables se establecerán los siguientes grupos:

Grupo 1: compuesto por aquellas alumnas y alumnos que se sitúan por debajo

del nivel de "Constatado" del TAMAI en cada variable o factor del mismo.

Grupo 2: compuesto por aquellos sujetos que se sitúan por debajo del nivel de "Constatado" del TAMAI en cada variable o factor del mismo.

Nuestra predicción va en la línea de que, debido a la estrecha relación entre contradicciones y adaptación, en la mayoría de variables del TAMAI se encontrarán diferencias significativas entre los sujetos más adaptados de los menos adaptados en el número de contradicciones.

Este objetivo, en términos de hipótesis quedaría como sigue:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos más y menos adaptados del TAMAI en las variables que miden las contradicciones en ambos cuestionarios.

Dado el considerable número de variables, estableceremos distintas subhipótesis para cada una de las áreas del TAMAI.

Subhipótesis 3.1:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con mayor y menor Inadaptación General en el TAMAI en las variables que miden las contradicciones en ambos cuestionarios CONTRA y TOTALCON.

Subhipótesis 3.2:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con mayor y menor Inadaptación Personal en el TAMAI en las variables que miden las contradicciones en ambos cuestionarios CONTRA y TOTALCON.

Subhipótesis 3.3:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con mayor y menor Inadaptación Escolar en el TAMAI en las variables que miden las contradicciones en ambos cuestionarios CONTRA y TOTALCON.

Subhipótesis 3.4:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con mayor y menor Inadaptación Social en el TAMAI en las variables que miden las contradicciones en ambos cuestionarios CONTRA y TOTALCON.

Subhipótesis 3.5:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con mayor y menor Inadaptación Familiar en el TAMAI en las variables que miden las contradicciones en ambos cuestionarios CONTRA y TOTALCON.

Subhipótesis 3.6:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con mejor y peor percepción de los estilos educativos de los padres según el TAMAI en las variables que miden las contradicciones en ambos cuestionarios: CONTRA y TOTALCON.

Subhipótesis 3.7:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con mayor y menor Proimagen en el TAMAI en las variables que miden las contradicciones en ambos cuestionarios CONTRA y TOTALCON.

3.1.6.4 Hipótesis 4

Una vez vistas en la hipótesis 2 las características diferenciales de los alumnos de los grupos de altas, medias y bajas contradicciones en el TAMAI, haremos lo propio con el cuestionario AXIOMAT. Estableceremos para ello, tres grupos del mismo modo que lo hacíamos en el caso del TAMAI:

Grupo 1: compuesto por alumnas y alumnos que alcanzan o superan el percentil 80 en el número de contradicciones en el AXIOMAT.

Grupo 2: formado por los que obtienen un número intermedio de contradicciones en el AXIOMAT (entre el percentil 20 y el 80).

Grupo 3: compuesto por aquellos que se sitúan por debajo del 20% en el total de contradicciones del AXIOMAT.

Si bien predecimos que las principales diferencias se conseguirán entre los grupos 1 y el 3, sólo podemos hipotetizar que, en general, dichas diferencias señalarán que el grupo de mayor contradicción obtendrá resultados en la línea de estar más inadaptados, obtener peor rendimiento escolar y presentar tanto componentes como retratos que supongan asimismo, peor adaptación.

Este objetivo, en términos de hipótesis quedaría como sigue:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas, medias y bajas contradicciones en el AXIOMAT en los

diferentes grupos de variables analizadas: Adaptación, estilos educativos parentales, componentes, retratos y dimensiones, así como en variables aptitudinales y de rendimiento escolar.

Subhipótesis 4.1:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas, medias y bajas contradicciones en el AXIOMAT en variables de inadaptación y estilos educativos según el TAMAI.

Subhipótesis 4.2:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas, medias y bajas contradicciones en el AXIOMAT en las variable medidas por el cuestionario de Retratos Multidimensionales de HERNÁNDEZ.

Subhipótesis 4.3:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas, medias y bajas contradicciones en el AXIOMAT en variables aptitudinales y de rendimiento.

3.1.6.5 Hipótesis 5

Como hemos mencionado, uno de los objetivos que nos habíamos propuesto en

este estudio es el de comprobar las diferencias existentes entre las alumnas y alumnos con un alto número de contradicciones en el TAMAI y en el Cuestionario AXIOMAT y entre éstos y los que presentan altas contradicciones tanto en uno como en otro cuestionario. Para ello dividiremos a los sujetos en tres grupos:

Grupo 1: compuesto por alumnas y alumnos que alcanzan o superan al 80% de los sujetos de la muestra en el número de contradicciones en el TAMAI y que además obtengan bajas contradicciones en el AXIOMAT (por debajo del 20%).

Grupo 2: formado por el 20% superior de la muestra en el número de contradicciones en el AXIOMAT y con bajas contradicciones en el TAMAI (por debajo del 20%).

Grupo 3: compuesto por aquellos que superen en ambos cuestionarios al 80% de los sujetos de la muestra.

Estas diferencias deberían ser más patentes en lo que respecta a características aptitudinales y de rendimiento, así como a factores de inadaptación y estilos educativos parentales. Este objetivo, expuesto en términos de hipótesis quedaría como sigue:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas contradicciones en ambos cuestionarios (Grupo 3) y los otros dos grupos tanto en variables de rendimiento y aptitudes como de adaptación y de retratos.

Al igual que en las anteriores hipótesis, distinguiremos las siguientes subhipótesis:

Subhipótesis 5.1:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que obtienen altas contradicciones en ambos cuestionarios (Grupo 3) y los otros dos grupos en variables de rendimiento escolar y aptitudes intelectuales.

Subhipótesis 5.2:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas contradicciones en ambos cuestionarios (Grupo 3) y los otros dos grupos en variables de inadaptación y percepción de estilos educativos parentales según el TAMAI.

Subhipótesis 5.3:

- Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas contradicciones en ambos cuestionarios (Grupo 3) y los otros dos grupos en los componentes, retratos y dimensiones del cuestionario de Retratos Multidimensionales.

3.1.6.6 Hipótesis 6

Otro de los objetivos propuestos hacía referencia a la aparición de efectos sumativos entre las contradicciones dadas al TAMAI y al AXIOMAT, en el sentido de que la combinación de grupos de contradicciones en ambos tipos de cuestionarios tendrá efecto sobre la variable dependiente. Por ejemplo los grupos de bajas contradicciones en ambas pruebas deberán tener mejor adaptación y aptitudes, estilos educativos, etc., que los de bajas contradicciones en uno de los cuestionarios y altas en el otro. Éstos, a su vez estarán mejor adaptados que los que obtienen un número intermedio de contradicciones en ambos, y así hasta llegar al grupo de los que presentan altas contradicciones en las dos pruebas.

Realizaremos para esta hipótesis un análisis de varianza de una vía en el que sumamos las variables independientes anteriores, es decir, la pertenencia a los grupos de contradicciones del TAMAI y del AXIOMAT. Si asignamos a cada uno de los grupos valores de 0 para el de bajas contradicciones, 1 para el de medias y 2 para el de altas, en cada uno de los cuestionarios, esta nueva variable podrá tomar valores que varíen entre 0 y 4. El valor más bajo (cero) designaría al grupo que presenta bajas contradicciones en ambos cuestionarios, el de 1 al grupo que obtiene bajas contradicciones en uno de los cuestionarios y altas en el otro, y así sucesivamente, hasta llegar al grupo con valor de 4 donde se incluirían los sujetos que presentan altas contradicciones en ambos cuestionarios.

La hipótesis correspondiente sería:

- Se observarán efectos sumativos entre la presencia de contradicciones medidas por el TAMAI (CONTRA) y medidas por el AXIOMAT (TOTALCON) estadísticamente significativas en variables de

inadaptación, estilos educativos parentales, rendimiento escolar y aptitudes intelectuales y dimensiones del cuestionario de Retratos.

Distinguiremos las siguientes subhipótesis, atendiendo a las variables dependientes:

Subhipótesis 6.1:

- Se encontrarán efectos significativos de la combinación entre la presencia de contradicciones medidas por el TAMAI (CONTRA) y medidas por el AXIOMAT (TOTALCON) en variables de tipo intelectual como el rendimiento escolar y aptitudes.

Subhipótesis 6.2:

- Se hallarán efectos significativos de la combinación entre la presencia de contradicciones medidas por el TAMAI (CONTRA) y medidas por el AXIOMAT (TOTALCON) en las diferentes áreas de inadaptación General, Personal, Escolar, Social y Familiar, así como en la percepción de estilos educativos parentales.

Subhipótesis 6.3:

- Se observarán efectos significativos de la combinación entre la presencia de contradicciones medidas por el TAMAI (CONTRA) y medidas por el AXIOMAT (TOTALCON) en las dimensiones del cuestionario de Retratos

Multidimensionales de HERNÁNDEZ.

3.1.6.7 Hipótesis 7

Por último, resta por establecer la hipótesis correspondiente al objetivo antes expuesto de hallar un grupo de variables que sean capaces de describir diferencialmente a las alumnas y alumnos con altas contradicciones tanto en el TAMAI como en el AXIOMAT de los que no presentan contradicciones en ninguna de ellas, es decir, saber qué distingue a los que se contradicen de los que no lo hacen.

La hipótesis se concretaría de la siguiente manera:

- Se obtendrá una función que discrimine a los alumnos que presentan un alto número de contradicciones en ambos cuestionarios (TAMAI y AXIOMAT) de los que obtienen presentan nulas o bajas contradicciones en ambos.

3.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS HIPÓTESIS

3.2.1 HIPÓTESIS 1

3.2.1.1 Resultados

La primera hipótesis y sus correspondientes subhipótesis tratan de evidenciar la inexistencia de correlaciones significativas entre la variable número de contradicciones según el TAMAI y las distintas variables del AXIOMAT.

Recuérdese que la idea de partida es que no se encontrarán correlaciones altas entre ambos tipos de contradicciones, confirmándose así la existencia de varios tipos de contradicciones en los sujetos a la hora de responder a cuestionarios autoevaluativos.

Tabla 3.1: Correlaciones de Contradicciones en el TAMAI y en variables del AXIOMAT

VARIABLES AXIOMAT	r	P.
CONA	0,100	0,079
CONB	-0,054	0,348
CONAB	-0,027	0,637
TOTALAB	-0,052	0,365
TOTALCON	-0,031	0,594

r= Correlación de Pearson

P.= Probabilidad

En la tabla 3.1, puede observarse que ninguna de las variables medidas por el cuestionario AXIOMAT tiene una correlación significativa al 5% con el Número de Contradicciones según el TAMAI (CONTRA). La única que podría indicar una ligera tendencia es la variable CONA, es decir la que señala el número de contradicciones de la primera mitad del cuestionario, ya que su nivel de significación se sitúa en el 10% pero su correlación es en cualquier caso muy baja ($r= 0,100$).

3.2.1.2 Discusión de la Hipótesis 1

Los resultados vienen a confirmar nuestra hipótesis de forma clara. Las contradicciones que se producen en el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil-Juvenil de HERNÁNDEZ son de distinto tipo a las que se recogen en el cuestionario de contradicciones entre Principios y Situaciones.

En el primer caso, el TAMAI, se trata de contradicciones producidas entre proposiciones opuestas (p.e. "Me cuesta hacerme amigo de los otros" vs. "En seguida me hago amigo de los demás"), contradicciones que se pueden considerar en cierto modo "anómalas". Ciertamente este tipo de contradicciones deben ser poco frecuentes en sujetos que contesten al TAMAI de forma cuidadosa y así se constata en esta muestra, en la que el 80% tiene menos de 4 contradicciones. Este es el límite que establece el baremo de la prueba entre lo aceptable y lo "sospechoso".

Las contradicciones que se producen en el cuestionario AXIOMAT, especialmente las que se producen entre ambas mitades del cuestionario (es decir, entre los Principios generales que se presentan en la parte A y las situaciones concretas de la mitad B), podemos considerarlas como más "normales" y por tanto frecuentes (de hecho ese era nuestro objetivo a la hora de elaborar la prueba). En este cuestionario el 80% de la población se sitúa por debajo de 17 contradicciones, siendo la media de 13,21 y con desviación típica de 4,77. Es decir, presentan de media un número considerable de contradicciones. Es por ello que resulta lógico el que no se aprecie relación entre ambos tipos de contradicciones.

3.2.2 HIPÓTESIS 2

3.2.2.1 Resultados

En esta segunda hipótesis lo que pretendemos es averiguar en qué variables del cuestionario de Retratos Multidimensionales de HERNÁNDEZ se observan diferencias entre los grupos de alumnas y alumnos que obtienen bajo, medio y alto número de contradicciones en el TAMAI. Pues como decíamos más arriba en el primer estudio no se pudieron establecer dichas diferencias al no estar elaborado aún este cuestionario. Los resultados se expondrán en tres apartados siguiendo el esquema de las subhipótesis.

Componentes del cuestionario de Retratos

En la tabla 3.2 pueden observarse los resultados en los 27 componentes de este cuestionario. En el análisis de varianza se observan diferencias significativas en cinco de los 32 componentes y subcomponentes.

Las diferencias de mayor nivel de significación ($p = 0,009$) se encuentran entre los grupos 2 y 3. Es el componente denominado Expansión Lúdica el que destaca, indicando que los alumnos y alumnas con mayor número de contradicciones obtienen una puntuación media superior en ese componente.

Entre los grupos 1º y 3º las diferencias favorables al grupo de mayores contradicciones se encuentran en los componentes de comodidad y autoexigencia, con niveles de significación del 5% y del 10% respectivamente.

Por otra parte, entre los grupos 1º y 2º destacan las diferencias obtenidas en Control de Serenidad y Nocividad Imaginativa con niveles de significación del 5% y 10% respectivamente. En el caso de Control de Serenidad es el grupo 1º el que aparece con mayor puntuación media, mientras que en lo que respecta a Nocividad Imaginativa por el contrario, es el grupo 2º (número de contradicciones intermedio en el TAMAI) el que obtiene una media más alta.

Tabla 3.2: Diferencias entre grupos de Contradicciones del TAMAI en Componentes del Test de Retratos Multidimensionales

COMPONENTES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
INFRAV_INSAT.	132,2	142,8	136,6				1,593	,205
inseguridad e inferioridad	56,03	61,09	57,09				1,965	,142
Depres y sin_sent	46,14	50,89	49,93				2,145	,119
Preoc. imagen	47,13	50,54	48,92				1,104	,333
Evaluación perfeccionista	47,65	50,56	49,23				,863	,423
Timidez y dific	27,91	29,63	29,61				1,901	,151
BUSQUEDA APOYO SOCIAL	113,2	110,9	116,4				1,199	,303
AUTOIMPLICA.	95,34	91,74	90,77				2,271	,105
SUSPICACIA	89,51	90,52	89,70				,070	,932
RECHAZO CONTROL	71,82	75,84	74,43				1,334	,265
PREOCUPAC. ENFERMEDAD	62,15	62,14	62,36				,005	,995
AUTOEXIGENCIA	64,82	61,16	60,42	*			3,158	,044
COSMOFOBIA	33,22	35,80	34,85				1,780	,170
EXHIBICIONISMO	42,64	41,35	43,71				1,543	,215
COMODIDAD	30,67	32,26	34,28	**			3,271	,039
RESTRICCION SOCIAL	36,06	38,45	38,75				2,672	,071
HEDONISMO	33,04	31,40	32,31				,986	,374

COMPONENTES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
SENSUALIDAD								
VIVENCIALIDAD	40,48	38,94	39,90				,541	,583
DISTANCIAMIENTO O EMOCIONAL	27,03	29,08	28,39				1,493	,226
DECAIMIENTO EMOCIONAL	16,47	18,13	16,76				1,489	,227
CONTROL DE SERENIDAD	30,26	27,69	29,36			**	3,609	,028
INFLAMACIÓN PROACTIVA	21,29	20,46	20,98				,658	,519
NOCIVIDAD IMAGINATIVA	15,55	18,73	18,09			*	2,853	,059
SOBREVALOR.	23,77	23,59	23,51				,083	,920
EXPANSION LUDICA	30,43	28,89	31,68		***		4,760	,009
ATIPICIDAD	27,57	28,00	28,24				,393	,676
CRITICISMO IDEALISTA	26,48	25,76	27,90				1,809	,165
PACIFISMO	40,54	38,54	38,90				1,249	,288
AUTONOMIA REFLEXIVA	36,59	36,82	37,47				,547	,579
INFLACION_ DECEPCION	21,45	21,52	21,33				,026	,974
SOMATIZACION	44,76	45,15	44,95				,103	,903

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Retratos del cuestionario de Retratos Multidimensionales

En la tabla 3.3 pueden observarse los resultados en los 11 retratos de este cuestionario. Como se puede observar, tan sólo los retratos denominados *Yo constructivo* y *Comodidad-Hedonismo*, consiguen establecer diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de contradicciones del TAMAI a un nivel de significación del 10%.

Estas diferencias se manifiestan, a tenor de los resultados del contraste de SCHEFFE entre los grupos 1 y 2 en el caso del *Yo constructivo* indicando que el grupo de sujetos con menor número de contradicciones obtiene una media superior en este retrato. Y entre el 2º y el 3º en el caso del retrato *Comodidad-Hedonismo* siendo superiores en este caso los pertenecientes al grupo de altas contradicciones.

Tabla 3.3: Diferencias entre grupos de Contradicciones del TAMAI en Retratos de los Retratos Multidimensionales

RETRATOS	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
r1INRAVALOR.	20,72	22,41	21,23				1,441	,238
R2. SIN SENTIDO	20,17	22,14	21,43				2,236	,109
R3. INSAT/AUTOEXIG.	30,62	30,07	29,77				,388	,678
R4. YO CONSTRUCTIVO	40,92	38,60	39,94			*	2,740	,066
R5. SOBREV./SUSPICA	33,56	33,80	33,82				,054	,948
R6. PREOCUP. SALUD	27,15	27,39	27,33				,045	,956
R7.COMOD.HEDONISMO	31,39	30,36	32,24		*		2,610	,075
R8. EXHIB./B. APRECIO	31,08	30,43	32,14				1,621	,199
R9. DISOC. AFECTIVA	32,68	31,96	32,16				,354	,702
R10. DISOC. ORECTICA	28,92	29,70	29,91				,718	,488
R11. DISOC. COGNITIVA	30,14	30,34	31,48				1,574	,209

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Dimensiones del cuestionario de Retratos Multidimensionales

No se encuentran diferencias significativas entre los grupos extremos en ninguna de las dimensiones. Sólo la dimensión constructiva obtiene diferencias significativas, aunque con un nivel de significación del 5%, entre los grupos 1 y 2, es

decir que el grupo 2 presenta menor disposición constructiva que el 1. Véase tabla 3.4.

Tabla 3.4: Diferencias entre grupos de Contradicciones del TAMAI en Dimensiones de los Retratos Multidimensionales

DIMENSIONES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
D1. DISPO.IMPLICATIVA	865,94	859,28	865,91				,086	,918
D2. DISP. COSNTRUCT	-57,67	-93,23	-73,52			**	3,368	,036
D3. DISPO. AUTORREG.	-484,3	-481,98	-500,2				1,670	,190

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

3.2.2.2 Discusión de la Hipótesis 2

Como veíamos, sólo los componentes de Autoexigencia y Comodidad diferencian a los sujetos de los grupos extremos de contradicciones. Lo que indica que los sujetos de mayor número de contradicciones en el TAMAI se caracterizan frente a los de menor número de contradicciones por ser personas poco responsables, con bajo nivel de exigencia y nada cuidadosos con las tareas que deben realizar. También parecen tener tendencia a la inconstancia, a esforzarse mínimamente, en definitiva, a evitar el trabajo.

La coherencia entre estos resultados y los obtenidos en el primer estudio en el área de inadaptación escolar es evidente. Allí destacaban las diferencias que señalaban al grupo de altas contradicciones como poco motivado por las tareas escolares y escasamente trabajador en comparación con los otros grupos.

Los resultados en cuanto a los Retratos insisten en este tipo de características, ya que las diferencias aunque ligeras, se obtienen en el retrato 7 (Comodidad-Hedonismo).

También se han encontrado ligeras diferencias entre los grupos 1 y 2 en el retrato 4 (Yo constructivo) lo que parece indicar cierta tendencia de los sujetos con menor número de contradicciones a tener un mejor concepto de sí mismos y de sus propias posibilidades, destacándose por ser más autónomos, con iniciativa, etc.

Estos últimas conclusiones se vuelven a constatar en las dimensiones de este cuestionario. Como se veía en la tabla 3.4, la única dimensión que conseguía

diferenciar a los grupos era la segunda: la dimensión denominada constructiva. Por lo que se insiste en la características anteriores de tendencia al optimismo y a buscar alternativas ante las dificultades, así como a controlar y encauzar positivamente los sentimientos.

3.2.3 HIPÓTESIS 3

3.2.3.1 Resultados

Como habíamos establecido, de lo que se trata en la presente hipótesis es de comprobar si los sujetos que en el cuestionario TAMAI son considerados inadaptados se diferencian de los adaptados en las variables de contradicciones medidas tanto por el propio TAMAI como por el AXIOMAT. Se establecían grupos para cada una de los factores generales, de primer y segundo orden del TAMAI en función de la aplicación del baremo del mismo.

Los resultados obtenidos se expondrán organizados en función de las áreas o esferas de inadaptación y de estilos educativos parentales.

La técnica estadística a emplear en esta ocasión es la prueba de diferencias de medias para muestras no relacionadas de Student (T-TEST del SPSS).

Inadaptación General

La T de Student consigue detectar diferencias significativas entre los grupos de la variable CONTRA a un nivel de confianza próximo al 1 por mil ($p = 0,007$) según se observa en la tabla 3.5.

Lo mismo ocurre en la variable TOTALCON del AXIOMAT, donde la probabilidad de error se reduce al 0,003.

En ambos casos son los sujetos más inadaptados los que obtienen medias superiores.

Tabla 3.5: Diferencias entre grupos de Inadaptación en contradicciones INADAPTACION GENERAL

VARIABLES	Contradicciones del TAMAI				Contradicciones del AXIOMAT			
	M1	M2	t	p.	M1	M2	t	P.
INADAPTACION GENERAL	2,93	3,55	2,715	,007	12,83	14,96	2,799	,003

Área de Inadaptación Personal

Se comprueba dentro de este área que la mayoría de los contrastes resultan ser significativos en la variable Contradicciones del TAMAI. Especialmente relevantes son las diferencias halladas en las variables de Cogniafección, aprensión somatización y en la propia Inadaptación Personal, donde los niveles de confianza se sitúan en torno al 99,6%. También se consideran significativas las diferencias encontradas en las variables cognipunición y Depresión, aunque a niveles de significación del 5% ($p < 0,05$).

En cuanto a la otra variable que mide las contradicciones (TOTALCON del AXIOMAT), no se aprecian en ningún caso diferencias significativas. Véase tabla 3.6.

Tabla 3.6: Diferencias entre grupos de Inadaptación en contradicciones INADAPTACION PERSONAL

VARIABLES	Contradicciones TAMAI (CONTRA)				Contradicciones AXIOMAT (TOTALCON)			
	M1	M2	t	p.	M1	M2	t	P.
P	2,78	3,31	2,94	,004	13,1	13,83	1,285	,200
P1 cogniafecc.	2,77	3,30	3,38	,003	13	13,83	1,51	,131
P11 insat propia	2,96	3,29	1,807	,072	13,04	13,96	1,631	,104
P12 aprens-somat	2,67	3,22	2,896	,004	13,67	13,33	-,579	,563
P2 cognipunición	2,91	3,30	2,058	,040	13,23	13,47	,227	,821
P21 Timidez	3,01	3,17	,725	,469	13,16	14,14	1,495	,138
P22 Intrapunición	2,93	3,16	1,31	,189	13,52	13,20	-,582	,581
P23 Depresión	2,91	3,31	2,29	,023	13,26	13,30	,082	,935
P3 Autosuf. defens.	3,07	3,08	,046	,963	13,06	13,44	,642	,521

Área de Inadaptación Escolar

En la esfera escolar se constatan igualmente diferencias a un nivel de significación importante (cercaos al 1 por mil). Se destacan especialmente las diferencias en las variables de Indisciplina e Hipolaboriosidad, en la variable Contradicciones del TAMAI. Con algo menos de significación se sitúan las variables de aversión al profesor, la propia Inadaptación Escolar y la aversión a la instrucción.

El caso de la variable de contradicciones del AXIOMAT es bastante semejante. También se destacan los resultados obtenidos por Indisciplina, y la Inadaptación Escolar. Sin embargo, al contrario que en el caso anterior, no se destaca Hipolaboriosidad pero sí Hipomotivación. También se aprecian diferencias en aversión al profesor (E12) y en aversión a la instrucción (E1) (ver tabla 3.7).

Por contra, no se establecen diferencias en ninguno de los casos en la variables de insatisfacción con la escuela (E13).

Tabla 3.7: Diferencias entre grupos de Inadaptación en contradicciones INADAPTACION ESCOLAR

VARIABLES	Contradicciones del TAMAI				Contradicciones del AXIOMAT			
	M1	M2	t	p.	M1	M2	t	P.
E (Inadap. escolar)	2,99	3,55	2,47	,014	12,95	15,11	2,94	,004

E1 (Avers. Instruk.)	3,03	3,49	1,951	,055	13,10	14,97	2,305	,022
E11 Hipolabor.	2,95	3,59	3,110	,002	13,21	13,86	,944	,346
E12 Hipomotivación	3,08	3,03	-,265	,791	12,95	14,48	2,604	,010
E13 Insat. esc.	2,99	3,247	1,601	,110	13,23	13,96	1,074	,284
E14 avers. prof.	2,97	3,47	2,317	,021	13,05	14,6	2,266	,024
E2 indisciplina	2,92	3,50	3,04	,003	12,80	14,75	3,240	,001

Área de Inadaptación Social

Los resultados del T-TEST encontrados en este área para la variable Contradicciones del TAMAI señalan que existen diferencias en los aspectos de introversión hostilgénica y autodesajuste social con $p = 0,004$. Los casos de restricción social y la propia Inadaptación Social (S) también son significativos con probabilidades máximas de error inferiores a 0,05.

Para la otra variable que mide las contradicciones (TOTALCON), se observa que, la variable disnomia es en la que se encuentran diferencias más significativas ($p = 0,002$). También aparecen diferencias en la Inadaptación Social general y autodesajuste social con niveles de confianza aproximados del 98%. Véase la tabla 3.8.

Tabla 3.8: Diferencias entre grupos Inadaptación en Contradicciones INADAPTACION SOCIAL

VARIABLES	Contradicciones del TAMAI				Contradicciones del AXIOMAT			
	M1	M2	t	p.	M1	M2	t	P.
S (Inad. Social)	3,012	3,531	2,041	,042	12,99	15	2,568	,011
S1 (autodesaj soc)	3,006	3,738	2,881	,004	13,18	15,04	2,387	,018
S11 (agresiv soc.)	2,971	3,347	1,974	,049	13,11	14,06	1,599	,111
S12 disnomia	3,038	3,421	1,502	,134	13,10	15,28	2,863	,002
S2 restric soc	2,88	3,3	2,369	,018	13,03	13,47	,781	,437
S21 intr. hostil.	2,913	3,510	2,936	,004	13,15	13,80	1,018	,309
S22 intr. hipoac.	3,137	2,90	-1,168	,244	13,18	13,39	,308	,758

Área de Inadaptación Familiar

La sujetos insatisfechos familiarmente, parecen distinguirse de los no satisfechos por las contradicciones del TAMAI con una diferencia considerable ($p = 0,000$). La insatisfacción con los hermanos, aunque no alcanza niveles de significación tan meritorios, también obtienen diferencias significativas.

Por su parte las contradicciones del AXIOMAT no distinguen entre los sujetos más o menos satisfechos con su ambiente familiar, como puede verse en la tabla 3.9.

Tabla 3.9: Diferencias entre grupos de Inadaptación en contradicciones INADAPTACIÓN FAMILIAR

VARIABLES	Contradicciones del TAMAI				Contradicciones del AXIOMAT			
	M1	M2	t	p.	M1	M2	t	P.
F Insat. famil	2,764	3,394	3,66	,000	13,03	13,92	1,61	,108
H insat hermano	2,87	3,17	1,73	,084	13,05	13,62	1,031	,303

Estilos Educativos de la madre y el padre

Los resultados encontrados en los estilos educativos de ambos progenitores pueden considerarse globalmente bastante similares, si bien no plenamente coincidentes, ya que así como en el caso de la madre, casi todos los estilos y subestilos alcanzan diferencias significativas, en el caso del padre hay mayor variación.

Concretamente diremos que la Contradicción del TAMAI alcanza diferencias muy significativas ($p = 0,000$) en la educación asistencial del padre, y próximas a este valor en el estilo aversivo (PA42) y en sus correspondientes subestilos (PA421 y Pa422), así como en proteccionismo (PA2), mientras que el estilo restrictivo (PA4) sólo presenta un nivel de significación del 10%.

En el caso de la madre, la mayoría de los estilos educativos presenta diferencias próximas al 1 por mil, con la excepción de permisivismo y perfeccionismo hipernómico que no son significativos.

Con la variable de contradicciones del AXIOMAT, los resultados son muy diferentes, ya que en el caso del padre, sólo se obtienen valores significativos en el subestilo de marginación-rechazo al 5% y en los estilos restrictivo (PA3), adecuado (PA) y asistencial (PA1) al 10%.

En lo que respecta a los estilos educativos de la madre sólo se obtiene significación en el caso del perfeccionismo hipernómico, que justamente era el que no obtenía diferencias con la otra variable. Véanse tablas 3.10 y 3.11.

Tabla 3.10: Diferencias entre grupos de Inadaptación en Contradicciones ESTILO EDUCATIVO DEL PADRE

VARIABLES	Contradicciones del TAIMAI				Contradicciones del AXIOMAT			
	M1	M2	t	p.	M1	M2	t	P.
PA ed. adec padre	3,09	2,76	-1,527	,126	13,72	12,55	-1,755	,080
PA1 asist person	3,41	2,71	-4,035	,000	13,89	12,90	-1,717	,087
PA2 proteccionismo	3,40	2,89	-2,63	,009	13,78	13,32	-,751	,454
PA3 permisiv	2,97	3,17	1,042	,298	13,16	13,90	1,286	,200
PA4 restrict	2,82	3,16	1,861	,064	12,9	14	1,932	,054
PA41 perfec hipernóm	2,95	3,1	,829	,407	13,17	13,99	1,379	,169
PA42 aversivo	2,82	3,41	3,092	,002	13,18	14,04	1,354	,177
PA421 marg-rechazo	2,76	3,35	3,336	,001	12,91	14,42	2,571	,011
PA422 perf. hostil	2,87	3,46	2,95	,003	13,12	14,13	1,623	,106

Tabla 3.11: Diferencias entre grupos de Inadaptación en Contradicciones ESTILO EDUCATIVO DE LA MADRE

VARIABLES	Contradicciones del TAMAI				Contradicciones del AXIOMAT			
	M1	M2	t	p.	M1	M2	t	p.
M ed. adec madre	3,51	2,83	-3,609	,000	14,10	13,163	-1,465	,144
M1 asistencial	3,43	2,92	-2,694	,007	13,759	13,23	-,858	,392
M2 personalizada	3,83	2,89	-4,434	,000	14,2	13,25	-1,353	,177
M3 permisivismo	3,038	3,10	,329	,743	13,36	13,41	,084	,933
M4 restricción	2,83	3,61	4,07	,000	13,25	13,96	1,12	,264
M41 asist restric	2,75	3,64	4,895	,000	13,086	14,05	1,59	,114
M411 desatención	2,91	3,65	3,742	,000	13,13	14,18	1,613	,108
M412 marg. afectiva	2,89	3,72	3,63	,000	13,46	13,23	-,311	,756
M413 rechazo afec	2,98	3,95	3,069	,002	13,33	13,83	,504	,515
M42 person-restric	2,89	3,78	4,222	,000	13,385	13,61	,329	,742
M421 perfec. hostil	2,87	3,60	3,80	,000	13,28	13,69	,668	,505
M422 perf. hipernóm.	3,00	3,23	1,152	,250	13,09	14,26	2,042	,042

Como se observa en la tabla 3.12, la Discrepancia Educativa sólo presenta diferencias significativas al 10% en el caso de la variable de contradicciones del TAMAI.

Tabla 3.12: Diferencias entre grupos de Inadaptación en contradicciones DISCREPANCIA EDUCATIVA

VARIABLES	Contradicciones del TAMAI				Contradicciones del AXIOMAT			
	M1	M2	t	p.	M1	M2	t	p.
DIS	2,65	3,05	1,737	,084	12,76	13,59	1,037	,301

Proimagen

En proimagen tampoco parece que ni las contradicciones del TAMAI ni las del AXIOMAT logren diferenciar a los sujetos con mayor y menor tendencia a dar una imagen ilusa de sí mismos (ver tabla 3.13).

Tabla 3.13: Diferencias entre grupos de Inadaptación en contradicciones PROIMAGEN

VARIABLES	Contradicciones del TAMAI				Contradicciones del AXIOMAT			
	M1	M2	t	p	M1	M2	t	P.
Proimagen	3,41	3,08	-1,186	,237	13,66	13,21	-,533	,594

3.2.3.2 Discusión de la hipótesis 3

Podríamos decir que, con algunas excepciones, tanto la variable que mide las contradicciones en el cuestionario TAMAI (CONTRA), como en el AXIOMAT (TOTALCON) obtienen diferencias en relación con la inadaptación general evaluada a través del TAMAI, considerándose que, en todos los casos, son las alumnas y alumnos de mayor número de contradicciones las que aparecen como menos adaptadas.

También, en función de los resultados encontrados, se observa que es especialmente la variable CONTRA del TAMAI la que consigue un mayor número de diferencias y por lo general con niveles de significación mayores que la variable TOTALCON del AXIOMAT.

Pero, dicho lo anterior, habría que matizar, sin embargo que, en determinadas áreas como la escolar, es el AXIOMAT el que consigue diferencias más significativas y en alguna variable consigue discriminar entre los sujetos de mayor y menor adaptación, como es el caso de la que mide el escaso interés por las tareas escolares (Hipomotivación), que como veíamos no alcanzaba diferencias en las contradicciones del TAMAI.

Algo similar ocurría en el caso de la Inadaptación Social, donde se encontraba que los alumnos con mayor y menor aversión a la norma (Disnomia), obtenían diferencias significativas en TOTALCON del AXIOMAT, pero no en CONTRA del TAMAI.

Como dato importante y confirmatorio de lo encontrado en los estudios

precedentes, se observa que en el caso del TAMAI, se vuelven a observar diferencias en lo referente a estilos educativos parentales, especialmente los caracterizados por el rechazo y la aversión de ambos progenitores, pero no en el caso del estilo permisivo.

En definitiva, creemos que de esta hipótesis se pueden extraer dos conclusiones importantes, por un lado la potencia de la variable Contradicciones del TAMAI (CONTRA) para distinguir entre los estudiantes más y menos adaptados y, por otro, la complementariedad de la variable TOTALCON del AXIOMAT para esta misma tarea.

3.2.4 HIPÓTESIS 4

3.2.4.1 Resultados

Esta hipótesis, como veíamos trata de comprobar la existencia de diferencias entre los grupos de bajas, medias y altas contradicciones en el cuestionario AXIOMAT, utilizando para ello como variables dependientes (o criterio) tanto las de inadaptación del TAMAI, como aptitudes intelectuales y rendimiento escolar y del cuestionario Retratos Multidimensionales de HERNÁNDEZ (1995).

Rendimiento y Aptitudes

No se observan diferencias entre los distintos grupos formados en cuanto a las aptitudes intelectuales, ni en la Aptitud Intelectual Total (AIT), ni en las variables relacionadas con la capacidad para asociar palabras (Verbal), ni con la solución de problemas aritméticos (Cálculo), ni lógicos (Razonamiento).

Sin embargo, sí se aprecian diferencias significativas a un nivel de significación del 5 por mil en las calificaciones medias escolares. Estas diferencias se dan entre las alumnas y alumnos del grupo 1 y los otros dos grupos. La media alcanzada por el primer grupo cercana a 4 (3,89; recuérdese que en la codificación esto sería equivalente a una calificación de "bien" de nota media) indica que obtiene mayores calificaciones que los otros dos grupos (ver tabla 3.14).

Tabla 3.14: Diferencias entre grupos de Contradicciones en el AXIOMAT RENDIMIENTO Y APTITUDES

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
Cálculo	50,05	49,55	49,91				,237	,789
Verbal	49,38	49,87	50,32				,470	,626
Razonamiento	50,38	49,17	49,64				1,084	,340
A.I.T.	49,86	49,23	49,99				,662	,517
NOTA MEDIA	3,89	3,48	3,44	**		**	5,309	,005

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Inadaptación General

Se observa que el análisis de varianza de una vía (ONEWAY del SPSS) consigue detectar diferencias significativas entre los grupos a un nivel de confianza próximo al 1 por mil ($p = 0,007$).

El contraste de Scheffe, destaca asimismo que las diferencias se encuentran entre los grupos 1 y 3, así como entre el 1 y el 2 (aunque este último a un nivel de significación menor). Es decir, que los sujetos que presentan mayor número de contradicciones en el cuestionario AXIOMAT son más inadaptados que los del grupo de bajas contradicciones. En la tabla 3.15 se pueden observar los resultados obtenidos por cada grupo.

En los siguientes subapartados de esta hipótesis se especificará en qué áreas y subfactores se manifiestan dichas diferencias.

Tabla 3.15: Diferencias entre grupos de Contradicciones en el AXIOMAT INADAPTACION GENERAL

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
INADAPTACION GENERAL	27,17	32,35	34,01	***		**	5,009	,007

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P. = Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Personal

En este área, aunque las medias de cada grupo, van, por lo general, en la línea de lo previsto en la hipótesis, no hay variables que presenten diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos. Sin embargo se observa, una pequeña diferencia entre los grupos en insatisfacción propia ($p = 0,076$) que el análisis de Scheffe atribuye a diferencias entre los grupos 1 y 2 (ver tabla 3.16).

Tabla 3.16: Diferencias entre grupos de Contradicciones en el AXIOMAT INADAPTACION PERSONAL

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
P	8,58	10,0	10,0				1,258	,286
P1 cogniafecc.	3,01	3,75	3,74				1,426	,242
P11 insat propia	,274	,521	,454			*	2,597	,076
P12 aprens-somat	2,70	3,22	3,25				1,052	,350
P2 cognipunición	5,55	6,10	6,22				,690	,503
P21 Timidez	1,21	1,51	1,56				1,699	,185
P22 Intrapunición	3,20	3,33	3,38				,149	,862
P23 Depresión	1,14	1,26	1,22				,231	,794
P3 Autosuf. defens.	,983	1,11	1,25				1,384	,252

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Escolar

Los distintos componentes de la esfera escolar constatan diferencias a un nivel de significación considerable (cercaos al 1 por mil). Las excepciones la constituyen las variables que miden la insatisfacción escolar (E13) y la aversión al profesor (E12). Es decir, que tanto la variable que indica el nivel de Inadaptación Escolar (E) como la

indisciplina, y los indicadores de baja motivación (E12) y bajo esfuerzo en las tareas escolares (E11) parecen ser propios de los grupos de mayor número de contradicciones (ver tabla 3.17).

En la mayoría de ellas además los análisis post hoc establecen diferencias entre los grupos 3 y 2 frente al grupo 1 cercanas al 1 por mil, caracterizando por tanto al grupo de bajas contradicciones como significativamente más adaptado en el área escolar que los pertenecientes a los grupos de medias y altas contradicciones.

Tabla 3.17: Diferencias entre grupos de Contradicciones en el AXIOMAT INADAPTACION ESCOLAR

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
E (Inadap. escolar)	7,88	10,72	11,12	***		***	6,585	0,002
E1 (Avers. Instruc.)	7,237	9,837	9,902	***		***	6,406	0,002
E11 Hipolabor.	2,983	4,295	4,276	***		***	6,878	0,001
E12 Hipomotivación	3,183	4,075	4,506	***		**	5,194	0,006
E13 Insat. esc.	0,209	0,209	0,220				,015	0,985
E14 avers. prof.	0,967	1,253	1,263				,988	0,374
E2 indisciplina	0,639	0,860	1,368	***		**	6,508	0,002

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Social

Se vuelven a detectar en el área social diferencias significativas entre los grupos con una probabilidad máxima de error inferior a 0,01 en casi todas las variables. En los casos de autodesajuste social y disnomia, este margen de error se reduce a 0,001.

Las variables de restricción social ($p= 0,696$) e introversión hipoactiva ($p= 0,299$) son las únicas que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

La prueba de Scheffe aprecia que las diferencias principales se dan entre los grupos 1º frente a 2º y 3º. Lo que confirma que los grupos de medias y altas contradicciones en el cuestionario AXIOMAT son más inadaptados socialmente que los pertenecientes al grupo de bajas contradicciones. Véase la tabla 3.18.

Tabla 3.18: Diferencias entre grupos de Contradicciones del AXIOMAT INADAPTACION SOCIAL

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
S (Inad. Social)	9,00	10,38	11,11	***		*	5,051	,007
S1 (autodesaj soc)	1,830	3,02	3,474	****		***	9,732	,000
S11 (agresiv soc.)	0,245	0,503	0,564	*			2,768	,064
S12 disnomia	1,557	2,506	2,910	****		***	10,205	,000
S2 restric soc	7,161	7,289	7,569				,362	,696
S21 intr. hostil.	3,709	4,388	4,346			**	3,327	,037
S22 intr. hipoac.	3,451	2,987	3,216				1,211	,299

M1, M2 y M3 Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto número de contradicciones

* = Nivel significación $p < 0.10$
 ** = N.S. $p < 0.05$
 *** = N.S. $p < 0.01$
 **** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
 2-3= Contraste grupos 2 y 3
 1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
 P.= Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Familiar

Ni insatisfacción con el ambiente familiar, ni la insatisfacción con los hermanos obtiene resultados estadísticamente significativos en ninguno de los contrastes. (ver tabla 3.19).

Tabla 3.19: Diferencias entre grupos de Contradicciones en el AXIOMAT INADAPTACIÓN FAMILIAR

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
F Insat. famil	0,770	1,123	1,282				1,814	,165
H insat hermano	0,733	1,08	1,108				1,837	,161

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Estilos Educativos de la madre y el padre

Los resultados encontrados en los estilos educativos de ambos progenitores son algo diferentes. Por un lado, en lo referente a la percepción del estilo educativo de la madre, no se observan diferencias significativas en ninguna variable, mientras que sí se aprecian en el caso de los padres.

Con un nivel de significación próximo al 1% ($p = 0,017$) se destaca las diferencias encontradas entre los distintos grupos de contradicciones del AXIOMAT. Estos resultados son atribuidos por el análisis post hoc, principalmente, a las diferencias existentes entre el grupo 1 y el 3, aunque también se detectan entre el grupo 1 y el 2, indicando que el grupo de menor número de contradicciones tiene una percepción mejor del estilo educativo del padre. (Véanse tablas 3.20 y 3.21).

Tabla 3.20: Diferencias entre grupos de Contradicciones en AXIOMAT EDUCACIÓN PADRE

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
PA ed. adec padre	-0,33	-2,40	-3,35	**		*	4,148	,017
PA1 asist person	6,660	6,239	6,149				1,036	,356
PA2 proteccionismo	3,436	3,20	3,183				,547	,579
PA3 permisiv	0,298	0,405	0,541	*			2,541	,081
PA4 restrict	1,76	2,852	2,884				2,402	,093
PA41 perfec hipernóm	0,912	1,192	1,274				1,471	,232
PA42 aversivo	0,857	1,636	1,579				2,372	,095
PA421 marg-rechazo	0,464	1,069	0,929			**	3,298	,038
PA422 perf. hostil	0,386	0,598	0,647				1,082	,340

M1, M2 y M3 Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto número de contradicciones

* = Nivel significación $p < 0.10$
 ** = N.S. $p < 0.05$
 *** = N.S. $p < 0.01$
 **** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
 2-3= Contraste grupos 2 y 3
 1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
 P.= Probabilidad de F.

Tabla 3.21: Diferencias entre grupos de Contradicciones AXIOMAT EDUCACIÓN MADRE

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
M ed. adec madre	-0,14	-2,70	-0,63				,152	,859
M1	7,131	7,045	7,236				,334	,716

asistencial								
M2 personalizada	3,885	3,515	3,602				1,757	,174
M3 permisivismo	0,387	0,405	0,415				,037	,963
M4 restricción	1,719	2,102	2,026				,398	,672
M41 asist restric	0,566	0,743	0,693				,345	,709
M411 desatención	0,241	0,428	0,428				1,274	,281
M412 marg. afectiva	0,2	0,229	0,179				,283	,754
M413 rechazo afec	0,112	0,101	0,118				,056	,946
M42 person-restric	1,152	1,347	1,359				,334	,716
M421 perfec. hostil	0,491	0,503	0,474				,024	,976
M422 perf. hipernóm.	0,633	0,838	0,884				1,338	,264

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

La Discrepancia Educativa percibida por los tres grupos de alumnos no presenta diferencias significativas. Es decir en los tres grupos la discrepancia percibida entre los estilos educativos es similar, como se ve en la tabla 3.22.

Tabla 3.22: Diferencias entre grupos de Contradicciones en el AXIOMAT DISCREPANCIA EDUCATIVA

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
DIS	4,28	3,33	2,43				,130	,878

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Proimagen

No se encuentran diferencias entre los tres grupos en la tendencia a dar una imagen ilusa de sí mismo, aunque parece ser el primer grupo el que obtiene una media mayor (ver tabla 3.23).

Tabla 3.23: Diferencias entre grupos de Contradicciones en el AXIOMAT PROIMAGEN

VARIABLES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
Proimagen	4,54	4,13	4,20				1,773	,172

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Dimensiones del Cuestionario "Retratos"

Comenzaremos señalando los principales resultados en las dimensiones del cuestionario "RETRATOS" de HERNÁNDEZ (1995), para ir especificando posteriormente en qué retratos y componentes se concretan las diferencias entre los tres grupos de contradicciones del AXIOMAT.

La dimensión llamada Disposición Constructiva es la que obtiene diferencias más notables. Con un nivel de confianza del 99,8% se aprecian diferencias entre los tres grupos. El contraste de Scheffe señala que dichas diferencias son más acentuadas entre los grupos 1 y 3 ($p < 0,01$) y algo menores entre los grupos 1 y 2 ($p = 0,05$). Aparece el grupo de menor número de contradicciones como el que mayor disposición constructiva presenta. Véase tabla 3.24

Tabla 3.24: Diferencias entre grupos de Contradicciones del AXIOMAT en Dimensiones de RETRATOS Multidimensionales

DIMENSIONES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
D1.DISP. IMPLICATIV	867,50	868,30	850,9				,493	,611
D2. DISP. COSNTRUCT	-33,25	-75,90	-88,4	***		**	6,154	,002
D3. DISP. AUTORREG.	-469,97	-495,6	-490,4			*	2,477	,086

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N. S. $p < 0.05$
*** = N. S. $p < 0.01$
**** = N. S. $p < 0.001$

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Retratos del Cuestionario "Retratos"

Las diferencias más patentes se dan en el retrato número 4, denominado Yo constructivo. Estas diferencias, próximas al 1 por mil ($p = 0,002$) destacan al grupo de mayor cantidad de contradicciones como el que presenta una puntuación más baja, seguido por el grupo 2º y a mayor distancia, el de menores contradicciones.

A un nivel de significación del 5 por ciento aparece el retrato 2 (Sin sentido del Yo) donde las diferencias se establecen solamente entre los grupos extremos. Aquí es el grupo de mayores contradicciones el que obtiene una media mayor.

En último lugar, con probabilidad de error igual a 0,072, se encuentra el retrato 1 (Infravaloración del Yo) en el que se aprecia una diferencia significativa entre los grupos 1 y 2. Viéndose que las medias de los grupos de medias y altas contradicciones son mayores que las del primero. Véase tabla 3.25

Tabla 3.25: Diferencias entre grupos de Contradicciones del AXIOMAT en Retratos de los Retratos Multidimensionales

RETRATOS	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
r1 INFRAVALOR.	19,27	21,55	21,41			*	2,662	,071
R2. SIN SENTIDO	19,40	21,10	22,35	**			3,196	,042
R3. INSAT/AUTOEXIG.	31,02	29,95	30,20				,514	,599
R4. YO CONSTRUCTIVO	42,75	39,62	38,48	****		***	6,627	,002
R5. SOBREAL./SUSPICACIA	33,78	33,98	33,01				,563	,570
R6. PREOCUP.	26,74	27,74	26,55				1,288	,277

SALUD								
R7.COMOD.HEDONISMO	29,74	31,57	31,73				2,531	,081
R8. EXHIB./B. APRECIO	30,61	31,69	31,58				,599	,550
R9. DISOC. AFECTIVA	32,81	32,35	31,20				1,264	,284
R10. DISOC. ORECTICA	28,25	30,15	29,26				2,134	,120
R11. DISOC. COGNITIVA	30,37	30,94	30,61				,230	,794

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N. S. $p < 0.05$
*** = N. S. $p < 0.01$
**** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Componentes del Cuestionario "Retratos"

Los resultados, como se observa en la tabla 3.26, indican que la principal diferencia se encuentra en el componente denominado Autoimplicación, con niveles de significación inferiores al 1 por mil. Asimismo, el posterior contraste de Scheffe detecta que dichas diferencias se manifiestan entre los miembros de los grupos de menor y mayor número de contradicciones (grupo 1 y grupo 3). También se destaca la diferencia entre el grupo 1 y el 2 pero con un nivel de significación algo menor (5%). Las medias obtenidas por cada uno de los grupos señalan además, que es el grupo 3 el que presenta una media menor, seguido del grupo 2 y el 1.

Con niveles de significación por debajo o próximos al 1 por ciento se encuentran las diferencias encontradas en los componentes de Comodidad ($p = 0,005$), Nocividad Imaginativa ($p = 0,012$) y en el subcomponente Inseguridad e Inferioridad, este último

con $p = 0,014$. En todos ellos, la prueba de Scheffe indica que las diferencias se establecen entre el grupo 1º frente a los otros dos, aunque, por lo general es más marcada entre el 1º y el 3º.

En un nivel de significación algo superior (5%), se encuentran los componentes de Cosmofobia (entre los grupos 1 y 3) y Autoexigencia (estableciéndose la significación de las diferencias entre el grupo 1 y los otros 2) Dándose la curiosa circunstancia de que el contraste entre el grupo 1 y el 2 aparece con una probabilidad de error menor (0,05) que el contraste entre los grupos 1 y 3 (0,10), a pesar de que la media del tercer grupo es la menor de todas.

Por último quedan por describir los resultados con niveles de significación inferiores al 10 por ciento. En este caso se encuentran los componentes denominados Rechazo control, Distanciamiento emocional, Sobrevaloración, Autonomía Reflexiva y el subcomponente Depresión y Sin sentido. Sin embargo, es este último subcomponente el único que obtiene diferencias entre los grupos de mayor y menor número de contradicciones, según el contraste de Scheffe, destacándose como grupo de mayor media el que tiene a su vez mayor número de contradicciones en el cuestionario AXIOMAT.

Tabla 3.26: Diferencias entre grupos de Contradicciones del AXIOMAT en Componentes del Test de Retratos Multidimensionales

COMPONENTES	M1	M2	M3	1-3	2-3	1-2	F	P.
INFRAVAL_ INSATISF.	125,4	137,2	138,4				2,244	,108
inseguridad e inferioridad	50,97	58,39	58,87	**		**	4,344	,014
Depresión y sin sentido	44,51	48,23	51,05	*			2,425	,090

Preocup. imagen	45,40	49,63	48,16				1,604	,203
Eval. perfeccionista	48,65	48,77	48,98				,008	,992
Timidez y dific. afront	28,35	28,92	29,52				,419	,658
BUSQUEDA APOYO SOCIAL	112,2	114,7	115,1				,284	,753
AUTOIMPLIC.	99,28	92,06	87,41	****		**	8,691	,000
SUSPICACIA	88,88	90,77	88,15				,483	,618
RECHAZO CONTROL	70,50	75,98	72,50				2,562	,079
PREOC.ENFERM.	62,41	63,76	59,77				1,225	,295
AUTOEXIGENCIA	66,57	61,48	61,45	*		**	3,441	,033
COSMOFOBIA	31,67	34,78	36,12	**			3,636	,027
EXHIBICIONIS.	42,27	43,44	42,16				,607	,545
COMODIDAD	28,24	32,90	33,21	**		***	5,341	,005
RESTRICCION SOCIAL	36,78	37,67	39,37				1,415	,244
HEDONISMO SENSUALIDAD	30,80	31,98	33,58				1,982	,140
VIVENCIALIDAD	39,94	39,71	39,33				,060	,942
DISTANCIAM. EMOCIONAL	25,91	28,42	29,10				2,613	,075
DECAIMIENTO EMOCIONAL	16,31	17,01	17,36				,374	,688
CONTROL DE SERENIDAD	30,84	28,68	28,91				2,185	,114
INFLACION PROACTIVA	21,34	20,93	20,35				,634	,531
NOCIVIDAD IMAGINATIVA	13,85	17,46	18,47	**		**	4,458	,012
SOBREVAL.	24,84	23,31	23,17				2,533	,081
EXPANSION LUDICA	30,05	30,81	30,36				,332	,717
ATIPICIDAD	28,68	28,15	27,07				1,479	,229
CRITICISMO IDEALISTA	26,52	26,73	26,91				,036	,964
PACIFISMO	39,55	39,92	38,12				,848	,429

AUTONOMIA REFLEXIVA	38,38	36,69	35,96				2,409	,091
INFLAC_DECEP.	20,80	21,51	21,82				,491	,613
SOMATIZACION	45,97	44,74	44,23				1,427	,242

M1, Medias de los grupos de Bajo, Medio y Alto
M2 número de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N. S. $p < 0.05$
*** = N. S. $p < 0.01$
**** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

3.2.4.2 Discusión de la Hipótesis 4

En primer lugar habría que destacar el buen comportamiento de la variable que mide el total de contradicciones del AXIOMAT (TOTALCON) para distinguir entre los grupos en las diferentes áreas analizadas.

En segundo lugar, observamos que las principales diferencias se suelen dar entre los grupos extremos de contradicciones y, especialmente entre el de menor número de éstas y los otros de medias y altas contradicciones.

En tercer lugar podríamos decir que se observa consistentemente que el grupo de bajas contradicciones del AXIOMAT suele aparecer con un perfil más positivo, esto es, con mejores calificaciones académicas, con mayor adaptación general, escolar y social, percepción de un estilo educativo más adecuado y con menor marginación del padre.

Asimismo, las personas con menor número de contradicciones presentan características de personalidad marcadas por los componentes que suponen mayor implicación e ilusión en los proyectos que acometen (autoimplicación) y en las relaciones con los demás (baja cosmofofia), son más esforzadas y trabajadoras (baja Comodidad), con mayor autoexigencia, más seguras y con menor tendencia a imaginarse situaciones que les provoquen daños físicos (baja nocividad imaginativa). Observándose un perfil característico del Retrato denominado Yo constructivo, lo que implica una mayor satisfacción consigo mismo, con tendencia a ver el lado positivo de las cosas, sin caer en la ingenuidad, pues también se caracteriza por intentar buscar soluciones a los problemas, ser moderado y autocontrolado, y por darle mayor sentido

a la realidad y a su propia existencia. En definitiva, con una mayor disposición constructiva.

Nos llama poderosamente la atención la coherencia de estos perfiles con las características de adaptación, tanto en el área escolar, como en la social del TAMAI. Obsérvese la coincidencia entre los valores obtenidos en Hipomotivación, Hipolaboriosidad, Indisciplina, aversión a la instrucción, disnomia, y autodesajuste social, unido a las calificaciones escolares, entre otros. Todo ello nos da un visión creemos que bastante clara de las alumnas y alumnos con menor número de contradicciones.

Esta coherencia en los resultados, además, nos permiten aventurar la conclusión de que las contradicciones, al menos en este caso, no son sólo una medida de la validez de una prueba, ni apresan exclusivamente la falta de atención o concentración puesta por el sujeto a la hora de contestar, sino que resulta un indicador (creemos que adecuado) de las características de personalidad y adaptación de los mismos.

3.2.5 HIPÓTESIS 5

3.2.5.1 Resultados

Establecemos aquí, como en el caso anterior, tres grupos de sujetos. Sin embargo, los grupos están compuestos ahora por las alumnas y alumnos que obtienen altas contradicciones en el TAMAI y bajas en el AXIOMAT, al que llamaremos grupo TAMAI, los de altas contradicciones en el AXIOMAT y bajas en el TAMAI (grupo AXIOMAT) y los de altas contradicciones en ambos cuestionarios (grupo AMBOS).

Hemos de hacer observar que esta circunstancia reduce notablemente la muestra de sujetos que participará en los análisis. Téngase en cuenta que los grupos parten ya de una selección previa que suponía en cada caso el 20% superior e inferior en cada uno de los cuestionarios, es decir, que ya hay una primera reducción del 60% de los sujetos. Si a ello añadimos las condiciones impuestas para la pertenencia a estos nuevos grupos, es decir, pertenecer al 20% superior en un cuestionario y al 20% en el otro, resulta lógica la disminución del tamaño de los grupos. De hecho, este análisis se realiza con 84 sujetos.

La prueba estadística empleada es la misma que en la anterior hipótesis, es decir, Análisis de Varianza de una Vía (ONEWAY del SPSS) utilizando como contraste a posteriori la prueba de SCHEFFE para determinar entre qué grupos concretos se manifiestan las posibles diferencias que se hallen.

Los resultados se expondrán por grupos de variables, atendiendo a la organización de las subhipótesis.

Rendimiento y Aptitudes

En la tabla 3.27 se comprueba que ninguna de las variables relacionadas con las aptitudes intelectuales ni con rendimiento escolar (NOTAMED) se observan diferencias entre los distintos grupos formados, a excepción de la que mide el razonamiento a un nivel del 10%, aunque no es posible concretar entre qué grupos. Parece ser el segundo grupo, el denominado AXIOMAT el que presenta mayores puntuaciones en las variables aptitudinales, excepto en Razonamiento, donde es el grupo TAMAI el que obtiene una media mayor.

**Tabla 3.27: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES
RENDIMIENTO Y APTITUDES**

VARIABLES	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
Cálculo	50,62	51,29	49,01				1,599	,212
Verbal	49,92	51,03	50,25				,271	,773
Razonamiento	50,61	50,45	47,74				2,588	,084
A.I.T.	50,20	51,23	48,59				1,386	,259
NOTA MEDIA	3,90	3,56	3,39				1,844	,165

M1, M2 y M3 Medias de grupos contradicciones

* = Nivel significación $p < 0.10$
 ** = N.S. $p < 0.05$
 *** = N.S. $p < 0.01$
 **** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
 2-3= Contraste grupos 2 y 3
 1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
 P.= Probabilidad de F.

Inadaptación General

Se constatan las diferencias existentes entre los grupos a un nivel de confianza próximo al 1 por mil ($p = 0,001$).

La tabla 3.28 presentan los resultados obtenidos en esta variable. En ella se observa que las diferencias se encuentran entre el grupo denominado AMBOS frente a los otros dos, con el mismo nivel de significación (1 por mil). La media más alta en inadaptación general la obtiene el grupo de mayor número de contradicciones en los dos cuestionarios.

Los siguientes subapartados de esta hipótesis mostrarán en qué áreas y subfactores de inadaptación se concretan las diferencias encontradas en la variable general.

Tabla 3.28: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES INADAPTACION GENERAL

VARIABLE	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
INADAPTACION GENERAL	27,09	25,68	38,57	***	***		7,727	,001

M1, M2 y M3 Medias de grupos contradicciones

* = Nivel significación $p < 0.10$
 ** = N.S. $p < 0.05$
 *** = N.S. $p < 0.01$
 **** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
 2-3= Contraste grupos 2 y 3
 1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
 P.= Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Personal

Sólo la intrapunición parece presentar diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos del grupo AMBOS frente a los del AXIOMAT, con un nivel de significación próximo al 5% ($p = 0,051$), obteniendo el primero las puntuaciones más altas.

A pesar de no encontrarse diferencias significativas, llamamos la atención sobre el hecho de que, tal como se ve en la tabla 3.29, suele ser el grupo de contradicciones en ambos cuestionarios el que presenta las medias más altas en la práctica totalidad de las variables de inadaptación personal.

**Tabla 3.29: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES
INADAPTACION PERSONAL**

VARIABLES	M1 TAMAI	M2 (AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
P	8,78	8,34	10,5				1,035	,360
P1 cogniafecc.	3,16	3,45	3,80				,286	,752
P11 insat propia	,30	,41	,50				,486	,617
P12 aprens-somat	2,84	2,96	3,30				,226	,799
P2 cognipunición	5,70	5,08	6,76				1,783	,175
P21 Timidez	1,52	1,48	1,70				,313	,732
P22 Intrapunición	3,20	2,60	3,76		**		3,092	,051
P23 Depresión	1,11	1,08	1,30				,243	,785
P3 Autosuf. defens.	,76	1,25	1,10				1,685	,192

M1,	Medias de grupos contradicciones	* =	Nivel significación $p < 0.10$
M2		** =	N.S. $p < 0.05$
M3		*** =	N.S. $p < 0.01$
		**** =	N.S. $p < 0.001$
1-2=	Contraste grupos 1 y 2	F =	Valor de F.
2-3=	Contraste grupos 2 y 3	P.=	Probabilidad de F.
1-3=	Contraste grupos 1 y 3		

Área de Inadaptación Escolar

Se observan varias diferencias estadísticamente significativas, y a un nivel de confianza alto (99,999%) en este área de inadaptación. En este caso, los factores donde se establecen diferencias mayores son el de inadaptación escolar y aversión a la instrucción. En ambos es el grupo de mayores contradicciones en los dos cuestionarios (grupo AMBOS), el que se destaca sobre los otros por tener puntuaciones más altas con un nivel de significación considerable ($p < 0,001$).

También se aprecian diferencias en las variables hipomotivación ($p < 0,01$) y aversión al profesor ($p < 0,05$) entre los mismos grupos señalados anteriormente.

Por último señalar las diferencias entre el grupo del TAMAI con el de AMBOS cuestionarios en las variables de hipolaboriosidad e indisciplina, aunque con un nivel de significación bastante menor (alfa = 10%). La tabla 3.30 muestra estos resultados.

Tabla 3.30: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES INADAPTACION ESCOLAR

VARIABLES	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
E (Inadap. escolar)	7,70	8,17	13,42	****	***		10,299	,000
E1 (Avers. Instruc.)	7,08	7,26	12,10	****	****		10,914	,000
E11 Hipolabor.	3,19	3,52	4,68	*			2,839	,065
E12 Hipomotivación	3,12	3,52	5,36	***	**		7,183	,001
E13 Insat. esc.	,20	,12	,30				,823	,443
E14 avers. prof.	,72	,82	1,66	**	*		4,279	,017
E2 indisciplina	,61	1,16	1,37	*			2,715	,073

M1, M2 y M3 Medias de grupos contradicciones

* = Nivel significación $p < 0.10$
 ** = N.S. $p < 0.05$
 *** = N.S. $p < 0.01$
 **** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
 2-3= Contraste grupos 2 y 3
 1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
 P.= Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Social

En este área destacan tres resultados que indican diferencias significativas entre los componentes del grupo del TAMAI y el de altas contradicciones en los dos cuestionarios. Estos resultados son los obtenidos por el factor de Inadaptación Social global, y los denominados desajuste social y disnomia. Siendo en todos ellos el grupo AMBOS superior al del grupo TAMAI con niveles de significación por debajo del 5%. La tabla 3.31 muestra estos datos.

Tabla 3.31: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES INADAPTACION SOCIAL

VARIABLES	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
S (Inad. Social)	8,92	9,47	11,78	**			3,926	,024
S1 (autodesaj. soc)	1,57	2,84	3,43	**			4,937	,010
S11 (agresiv. soc.)	,153	,360	,63				2,340	,103
S12 disnomia	1,42	2,48	2,80	**			4,268	,017
S2 restric. soc.	7,34	6,82	8,10				1,251	,292
S21 intr. hostil.	3,84	3,70	4,89				2,899	,061
S22 intr. hipoac.	3,50	3,08	3,20				,321	,726

M1, M2 y M3 Medias de grupos contradicciones

* = Nivel significación $p < 0.10$
 ** = N.S. $p < 0.05$
 *** = N.S. $p < 0.01$
 **** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
 2-3= Contraste grupos 2 y 3
 1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
 P.= Probabilidad de F.

Área de Inadaptación Familiar

Se aprecia en este área una diferencia significativa entre el grupo TAMAI y el de AMBOS cuestionarios, aunque más bien discreta ($p = 0,06$). No ocurre lo mismo en Insatisfacción con los hermanos, donde no se obtienen resultados estadísticamente significativos. (ver tabla 3.32).

Tabla 3.32: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES INADAPTACIÓN FAMILIAR

VARIABLES	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
F Insat. famil	,95	,72	1,73	*			2,918	,060
H Insat. hermano	,79	,83	,93				,107	,899

M1, M2 y M3 Medias de grupos contradicciones

* = Nivel significación $p < 0.10$
 ** = N.S. $p < 0.05$
 *** = N.S. $p < 0.01$
 **** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
 2-3= Contraste grupos 2 y 3
 1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
 P.= Probabilidad de F.

Estilos Educativos de la madre y el padre

Con un nivel de significación por debajo del 5% ($p= 0,045$) se encuentran diferencias entre los grupos de altas contradicciones en el TAMAI y altas en ambos en la percepción de un estilo educativo asistencial por parte del padre. Véase tabla 3.33.

En el caso de la madre, son dos los estilos en que se aprecian diferencias, aunque esta vez entre el grupo del AXIOMAT y el de ambos cuestionarios. Éstas se dan en el estilo denominado restrictivo ($p = 0,032$) y en su componente de desatención ($p = 0,063$). Véase tabla 3.34.

**Tabla 3.33: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES
EDUCACIÓN PADRE**

VARIABLES	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
PA ed. adec padre	-,89	-2,04	-4,03				1,280	,285
PA1 asist person	6,95	6,78	5,74	*			3,250	,045
PA2 proteccionismo	3,35	3,72	2,89				1,921	,154
PA3 permisiv	,381	,45	,64				,943	,394
PA4 restrict	2,05	2,21	3,14				,848	,433
PA41 perfec hipernóm	1,00	1,17	1,21				,186	,831
PA42 aversivo	1,05	1,04	1,88				1,215	,303
PA421 marg-rechazo	,55	,52	1,14				1,748	,182
PA422 perf. hostil	,47	,52	,70				,263	,769

M1,
M2 Medias de grupos de contradicciones
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Tabla 3.34: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES EDUCACIÓN MADRE

VARIABLES	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
M ed. adec madre	-11,72	8,3478	-11,586				1,960	,148
M1 asistencial	7,00	7,5833	6,800				1,418	,249
M2 personalizada	3,73	3,9600	3,266				2,053	,135
M3 permisivismo	,38	,2500	,600				2,187	,119
M4 restricción	2,56	1,20	3,07				2,460	,092
M41 asist restric	1,00	,16	1,20		*		3,606	,032
M411 desatención	,46	,12	,66		*		2,873	,063
M412 marg. afectiva	,32	,08	,26				1,615	,205
M413 rechazo afec	,19	,00	,24				2,051	,136
M42 person-restric	1,61	1,08	1,80				1,010	,369
M421 perfec. hostil	,80	,28	,76				1,875	,160
M422 perf. hipernóm.	,80	,80	1,03				,467	,628

M1, M2 y M3 Medias de grupos contradicciones

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

En la variable que mide la Discrepancia Educativa percibida por alumnas y alumnos respecto a los estilos educativos de los padres tan sólo se observa una diferencia con $p = 0,078$ entre los grupos AXIOMAT y AMBOS. (Ver tabla 3.35).

Tabla 3.35: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES DISCREPANCIA EDUCATIVA

VARIABLES	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
DIS	14,68	-2,5	7,38		*		2,659	,078

M1, M2 y M3 Medias de grupos contradicciones

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Proimagen

Aquí parece ser el grupo de más contradicciones en el AXIOMAT el que se destaca de los otros dos en tendencia a dar una imagen ilusa de sí mismo. Este resultado es más destacado entre el grupo mencionado y el de ambas contradicciones, que es el que más baja proimagen presenta (ver tabla 3.36).

Tabla 3.36: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES PROIMAGEN

VARIABLES	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
Proimagen	4,07	5,0	3,66		***	*	5,968	,004

M1 Medias de grupos contradicciones
M2
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Dimensiones del Cuestionario "Retratos"

Es solamente la dimensión denominada Disposición Constructiva la que presenta diferencias en este apartado. El grupo de mayores contradicciones en el TAMAI y el grupo de contradicciones en ambos cuestionarios son los que reflejan dicha diferencia. El nivel de significación, como se observa en la tabla 3.37, no obstante no es muy elevado ($p = 0,061$).

Tabla 3.37: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES en Dimensiones de RETRATOS Multidimensionales

DIMENSIONES	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
D1. DISPO.IMPLICATIV	852,1	845,2	877,6				,451	,638
D2. DISP. COSNTRUCT	-33,3	-58,8	-96,7	*			2,912	,061
D3. DISPO. AUTORREG.	-476,3	-482,5	-512,5				1,239	,295

M1, M2 y M3 Medias de grupos contradicciones

* = Nivel significación $p < 0.10$
 ** = N. S. $p < 0.05$
 *** = N. S. $p < 0.01$
 **** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
 2-3= Contraste grupos 2 y 3
 1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
 P.= Probabilidad de F.

Retratos del Cuestionario "Retratos"

Como observamos en la tabla 3.38, no se aprecian diferencias que resulten significativas entre los tres grupos evaluados en los retratos.

Tabla 3.38: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES en Retratos de los Retratos Multidimensionales

RETRATOS	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
r1.INFRAVAL.	19,23	19,76	22,77				1,791	,174
R2. SIN SENTIDO	19,03	20,52	22,48				1,715	,187
R3. INSAT/AUTOEXIG.	30,00	29,88	31,07				,222	,801

R4. YO CONSTRUCTIVO	42,00	39,76	38,92				1,218	,302
R5. SOBREV./SUSPICA	33,00	33,08	33,59				,056	,946
R6. PREOCUP. SALUD	25,73	25,84	27,66				,868	,424
R7.COMOD.HEDONISMO	30,76	31,84	33,22				1,081	,344
R8. EXHIB./B. APRECIO	30,42	31,44	33,29				,973	,383
R9. DISOC. AFECTIVA	32,96	31,72	32,03				,241	,787
R10. DISOC. ORECTICA	28,26	28,28	30,59				1,022	,365
R11. DISOC. COGNITIVA	30,61	29,48	31,55				,627	,537

M1 Medias de grupos contradicciones
M2
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N. S. $p < 0.05$
*** = N. S. $p < 0.01$
**** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

Componentes del Cuestionario "Retratos"

Los resultados en cuanto a los componentes del cuestionario retratos (véase tabla 3.39) indican ligeras diferencias significativas entre los grupos del cuestionario AXIOMAT y de ambos cuestionarios en el componente de Restricción Social y en el subcomponente preocupación por la imagen. En ambos casos a un nivel de confianza del 90%.

También se aprecia a un nivel del 10% diferencia entre las puntuaciones del grupo del TAMAI y del de AMBOS en el componente Inflación-Decepción.

Tabla 3.39: Diferencias entre grupos de Contradicciones GLOBALES en Componentes de Retratos Multidimensionales

COMPONENTES	M1 TAMAI	M2 AXIOMAT	M3 AMBOS	1-3	2-3	1-2	F	P.
INFRAVAL_INSAT.	125,3	127,5	145,45				1,965	,147
inseguridad e inferioridad	51,19	55,44	61,48				2,123	,127
Depresión y sin sentido	44,46	45,84	52,55				1,794	,173
Preoc. por la imagen	46,23	42,88	52,85		*		2,759	,070
Evaluación perfeccionista	48,34	43,72	51,96				1,964	,147
Timidez difíc de afront	28,07	28,28	29,51				,316	,730
BUSQUEDA APOYO SOCIAL	110,6	115,2	120,01				,706	,497
AUTOIMPLICACION	98,07	88,28	88,51				3,016	,055
SUSPICACIA	85,00	89,08	89,11				,310	,734
RECHAZO CONTROL	70,00	70,24	74,59				,528	,592
PREOCUPAC.ENFERM EDAD	60,69	58,60	63,96				,623	,539
AUTOEXIGENCIA	63,38	64,60	60,48				,597	,553
COSMOFOBIA	31,69	33,88	35,74				,973	,383
EXHIBICIONISMO	41,42	41,16	44,96				1,109	,335
COMODIDAD	30,46	29,12	35,22				2,360	,101
RESTRICCION SOCIAL	36,84	35,56	41,55		*		3,118	,050
HEDONISMO SENSUALIDAD	31,42	35,00	34,62				1,602	,208
VIVENCIALIDAD	40,96	42,96	40,44				,461	,633
DISTANCIAMIENTO EMOCIONAL	27,92	25,80	28,22				,592	,556
DECAIMIENTO EMOCIONAL	15,92	16,84	16,25				,115	,891
CONTROL DE SERENIDAD	30,11	29,28	29,59				,092	,912

INFLACION PROACTIVA	21,69	20,48	20,92				,283	,754
NOCIVIDAD IMAGINATIVA	14,11	17,00	19,62				2,019	,140
SOBREVALORACION	23,69	23,52	23,18				,061	,941
EXPANSION LUDICA	31,76	29,72	30,70				,694	,503
ATIPICIDAD	28,42	26,16	26,96				,858	,428
CRITICISMO IDEALISTA	26,80	28,40	28,92				,362	,697
PACIFISMO	37,03	38,56	37,77				,131	,877
AUTONOMIA REFLEXIVA	37,50	35,68	36,44				,422	,658
INFLACI_DECEPCION	20,19	21,00	24,00	*			2,673	,076
SOMATIZACION	45,53	43,52	43,25				1,043	,357

M1 Medias de grupos contradicciones
M2
y M3

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N. S. $p < 0.05$
*** = N. S. $p < 0.01$
**** = N. S. $p < 0.001$

1-2= Contraste grupos 1 y 2
2-3= Contraste grupos 2 y 3
1-3= Contraste grupos 1 y 3

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

3.2.5.2 Discusión de la Hipótesis 5

Dada la escasa correlación existente entre las variables que miden las contradicciones en los dos cuestionarios, lo que pretendíamos era averiguar qué características de personalidad, adaptación y aptitudes eran propias de los que se contradecían en uno u otro cuestionario y en los dos conjuntamente.

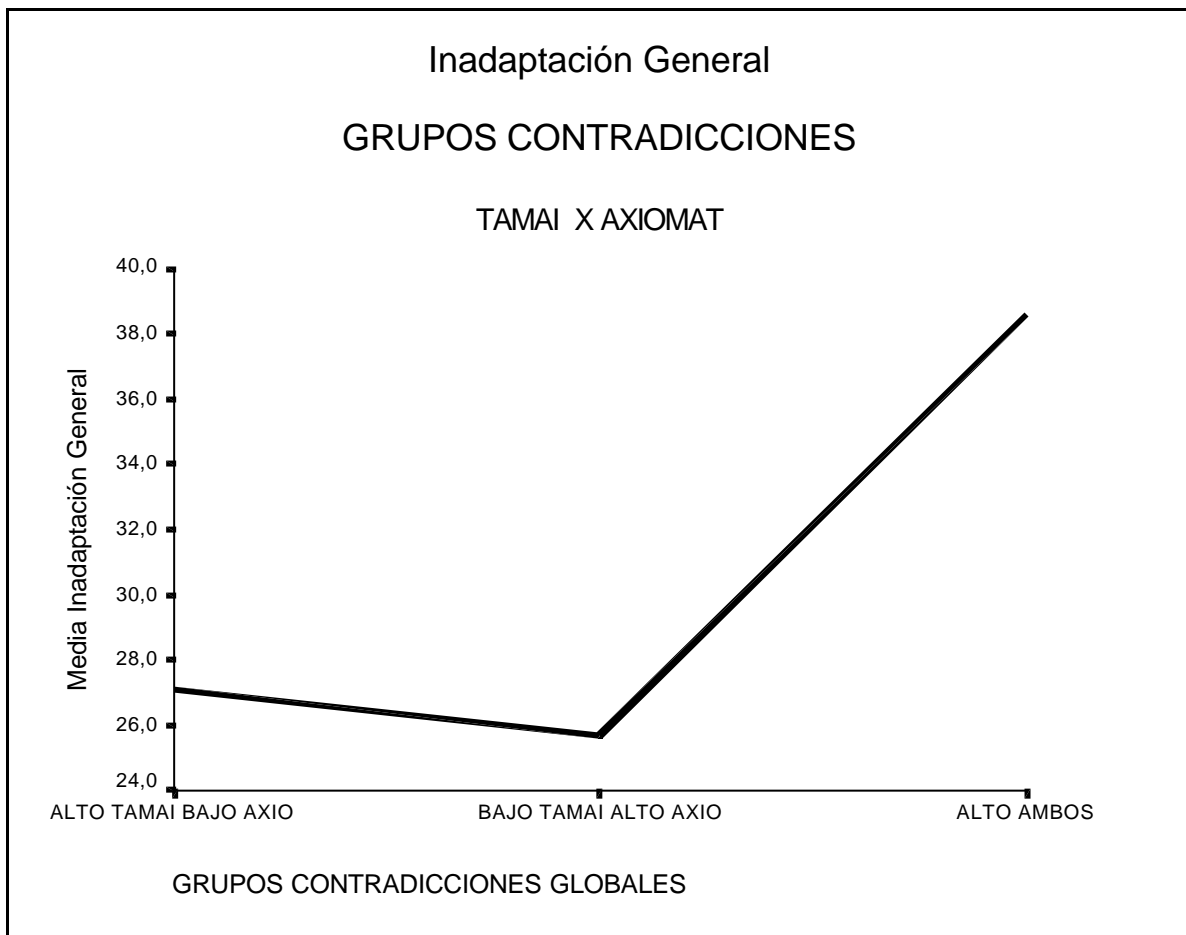
Hemos observado, en primer lugar, que es el grupo que se contradice en ambos cuestionarios el que suele presentar peores niveles de inadaptación, que los otros dos grupos. Estas diferencias quedan patentes en la propia inadaptación general, alcanzando niveles muy por encima de los que sólo presentan altas contradicciones en un cuestionario y no en el otro. Obsérvese en la gráfica 3.1 cómo se reflejan dichas diferencias.

Concretando más, aparecen diferencias muy claras en las áreas de inadaptación escolar (aversión a la instrucción, hipomotivación y aversión al profesor) y social (autodesajuste social y disnomia) y en Proimagen. No destacándose especialmente características de personalidad del cuestionario de Retratos Multidimensionales.

Todas estas características, como decíamos parecen distinguir a los que se contradicen conjuntamente en ambos cuestionarios, sin que se observen diferencias notables entre los que se contradicen en el TAMAI (y no en el AXIOMAT) y en el AXIOMAT (y no en el TAMAI) a excepción de la variable Proimagen, más alta en este último grupo.

En conclusión, observamos que aunque pretendíamos apresar diferencias entre los sujetos que se contradicen en un cuestionario y en otro, lo que hemos encontrado es que las diferencias se encuentran entre los que se contradicen en los dos cuestionarios conjuntamente frente a los que lo hacen en uno sólo de ellos.

Esto nos plantea una conclusión de carácter práctico, y es que puede no bastar con que un alumno se contradiga en una prueba para determinar sus características de adaptación, sino que es necesario que se contradiga en ambas. Es decir, parece que lo que debería hacerse en el caso de detectar contradicciones en un sujeto en alguna prueba es completar el diagnóstico con otra prueba de este tipo, que sirva a modo de "contra-análisis" para determinar si, efectivamente, se está ante un problema de inadaptación.



GRÁFICA : 3.1
Medias de los grupos TAMAI, AXIOMAT y AMBOS
en Inadaptación General

3.2.6 HIPÓTESIS 6

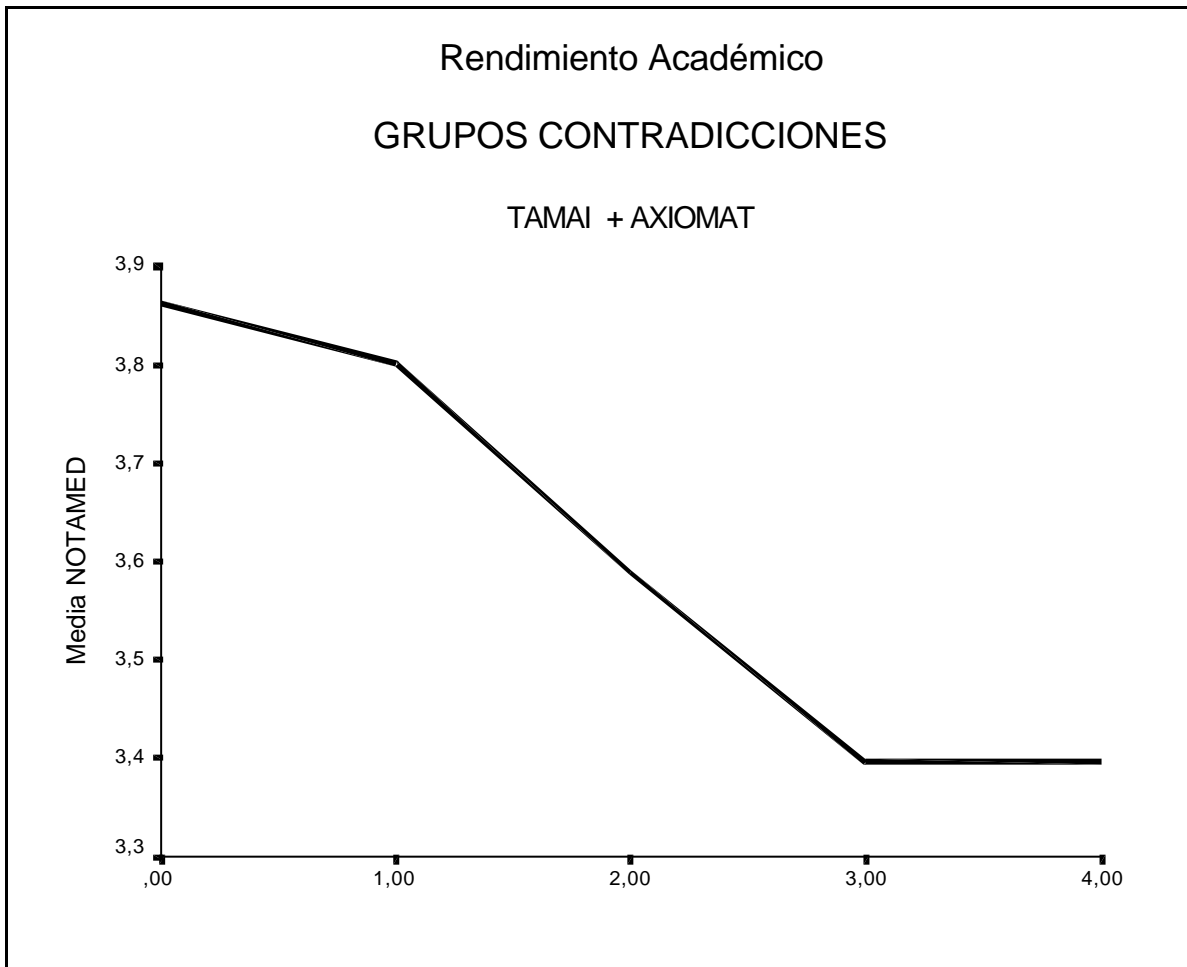
3.2.6.1 Resultados

En este punto, pretendemos demostrar que se pueden constatar efectos de interacción o sumativos entre la variable contradicciones del TAMAI y la del AXIOMAT.

Como señalábamos en el apartado correspondiente a la presentación de la hipótesis de partida, formaremos nuevos grupos sumando los valores asignados a la pertenencia a los grupos de bajas (valor asignado = 0), medias (valor = 1) y altas (valor = 2) contradicciones del TAMAI y del AXIOMAT. Estableciendo así cinco grupos (desde el 0 hasta el 4) resultantes de la suma de los valores asignados a ambos. Así comprobaremos el efecto sumativo o interactivo de ambos cuestionarios.

Decir, en cuanto a la presentación de los datos, que sólo presentaremos los más relevantes de cada uno de los análisis en este apartado.

Rendimiento y Aptitudes



GRÁFICA : 3.2
Medias de los grupos de contradicciones combinados en Rendimiento académico

Sólo se aprecian diferencias significativas entre los grupos creados en cuanto a las variables de aptitudes y rendimiento en esta última variable. Sólo la calificación escolar media parece diferenciar en este caso a los sujetos que tienen menos contradicciones de los que presentan más, aunque el contraste de Scheffe no detecta entre qué grupos. En la tabla 3.40 se muestran los resultados. También en la gráfica 3.2 se puede observar la tendencia descendente de la misma a medida que aumenta la variable grupo, o lo que es lo mismo, a medida que queda más constatada la presencia de contradicciones.

Tabla 3.40: Diferencias entre grupos combinados de Contradicciones TAMAI + AXIOMAT RENDIMIENTO Y APTITUDES

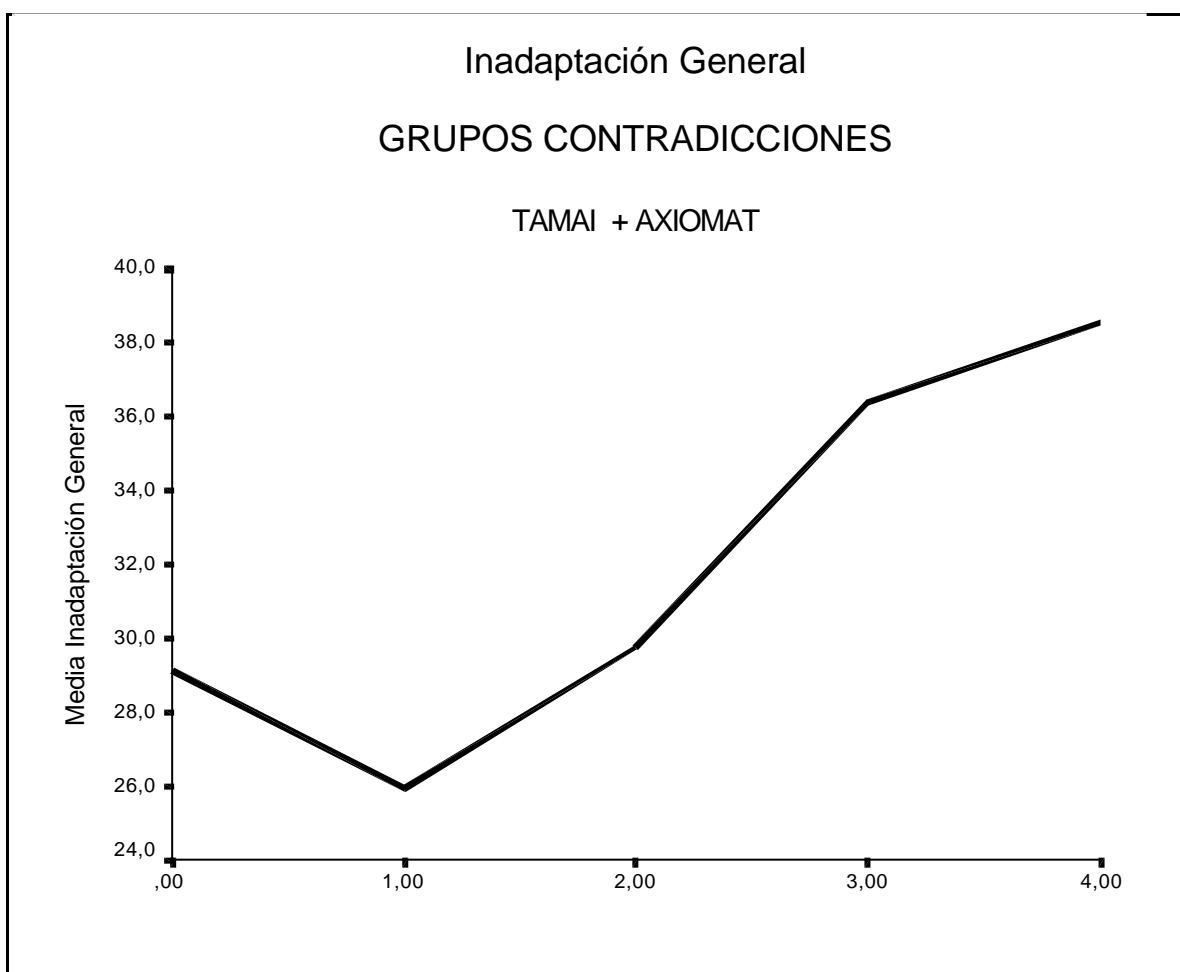
VARIABLES	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4	SCHEFFE	F	P.
Cálculo	50,16	50,02	49,83	50,07	49,80		,865	,486
Verbal	50,02	50,08	50,00	49,88	50,04		,274	,894
Razonamiento	49,90	49,91	50,06	49,83	49,54		1,313	,266
A.I.T.	50,06	49,98	49,95	49,87	49,71		,427	,789
NOTA MEDIA	3,86	3,80	3,58	3,39	3,39		2,286	,060

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

Inadaptación General

Se constatan las diferencias existentes entre los grupos a un nivel de confianza próximo al 1 por mil ($p = 0,001$).



GRÁFICA : 3.3
Medias de los grupos de contradicciones combinados
en Inadaptación General

La tabla 3.41 nos muestra los resultados obtenidos en esta variable. Se observa que las diferencias significativas se encuentran entre los grupos 1 frente al 3 y 4, con un nivel de significación considerable (1 por mil).

En este caso la media más alta en inadaptación general la obtiene el grupo 4, el de mayor número de contradicciones en los dos cuestionarios. Obsérvese además la gráfica 3.3 donde se aprecia la tendencia seguida por los grupos en esta variable. Asimismo, se presenta la gráfica 3.4, donde, a modo de ejemplo se puede ver el

comportamiento de todas los posibles grupos resultantes de la combinación de ambos cuestionarios.



GRÁFICA : 3.4
Medias de todos los grupos combinados en Inadaptación General

Tabla 3.41: Diferencias entre grupos combinados de Contradicciones TAMAI + AXIOMAT INADAPTACION GENERAL

VARIABLE	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4	Scheffe	F	P.
INADAPTACION GENERAL	29,1	25,9	29,7	36,4	38,5	1<3=4 **** 2<3=4 **	9,184	,000

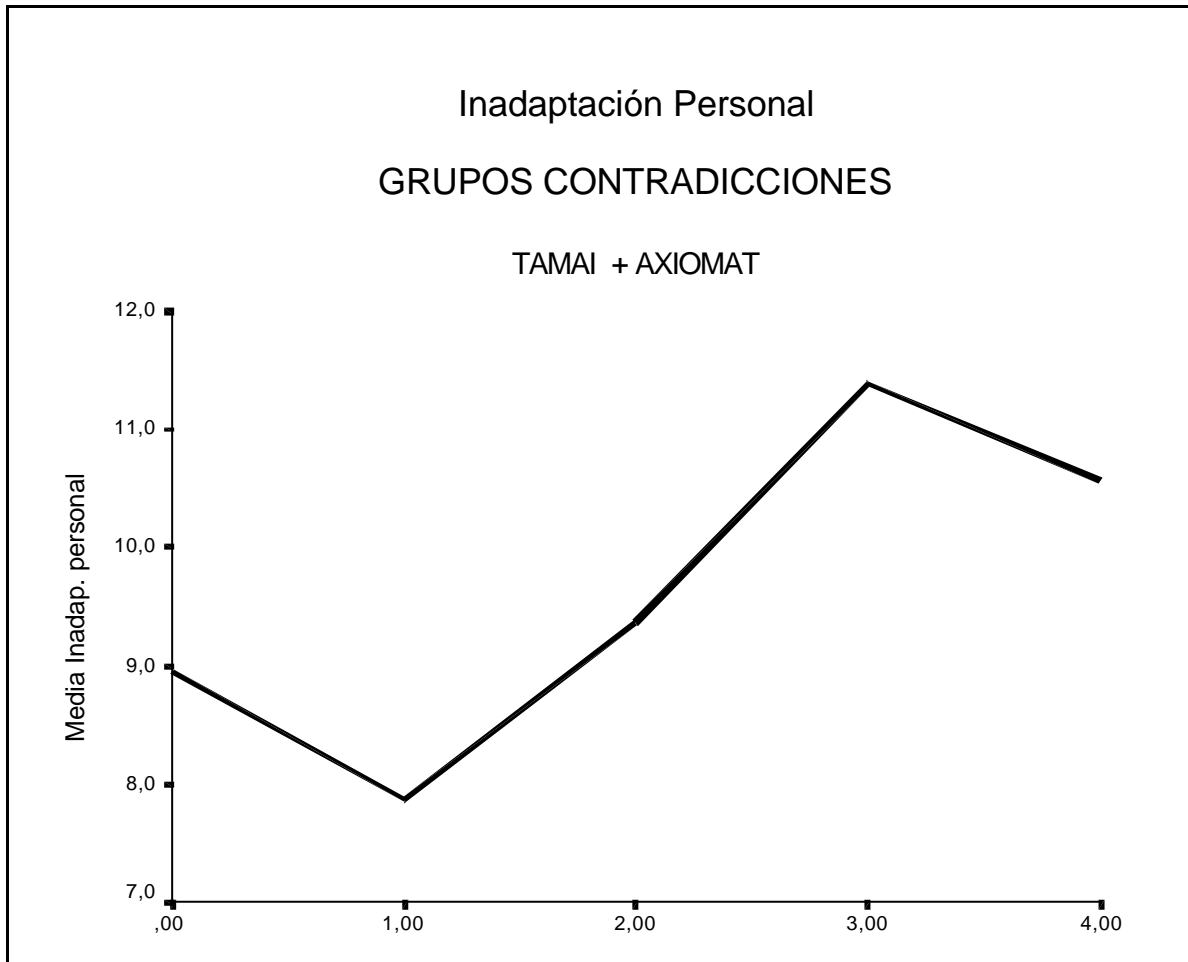
F = Valor de F.

* = Nivel significación p < 0.10

P.= Probabilidad de F.

** = N.S. $p < 0.05$
 *** = N.S. $p < 0.01$
 **** = N.S. $p < 0.001$

Área de Inadaptación Personal



GRÁFICA : 3.5
Medias de los grupos de contradicciones combinados en Inadaptación Personal

La mayoría de las diferencias significativas se encuentran entre los grupos 1 y 3, con niveles que rondan el 5%. Destacan las halladas en inadaptación personal que, como se ve en la tabla 3.42 distingue a los sujetos del grupo 1 frente a los del grupo 3. Ver gráfica 3.5.

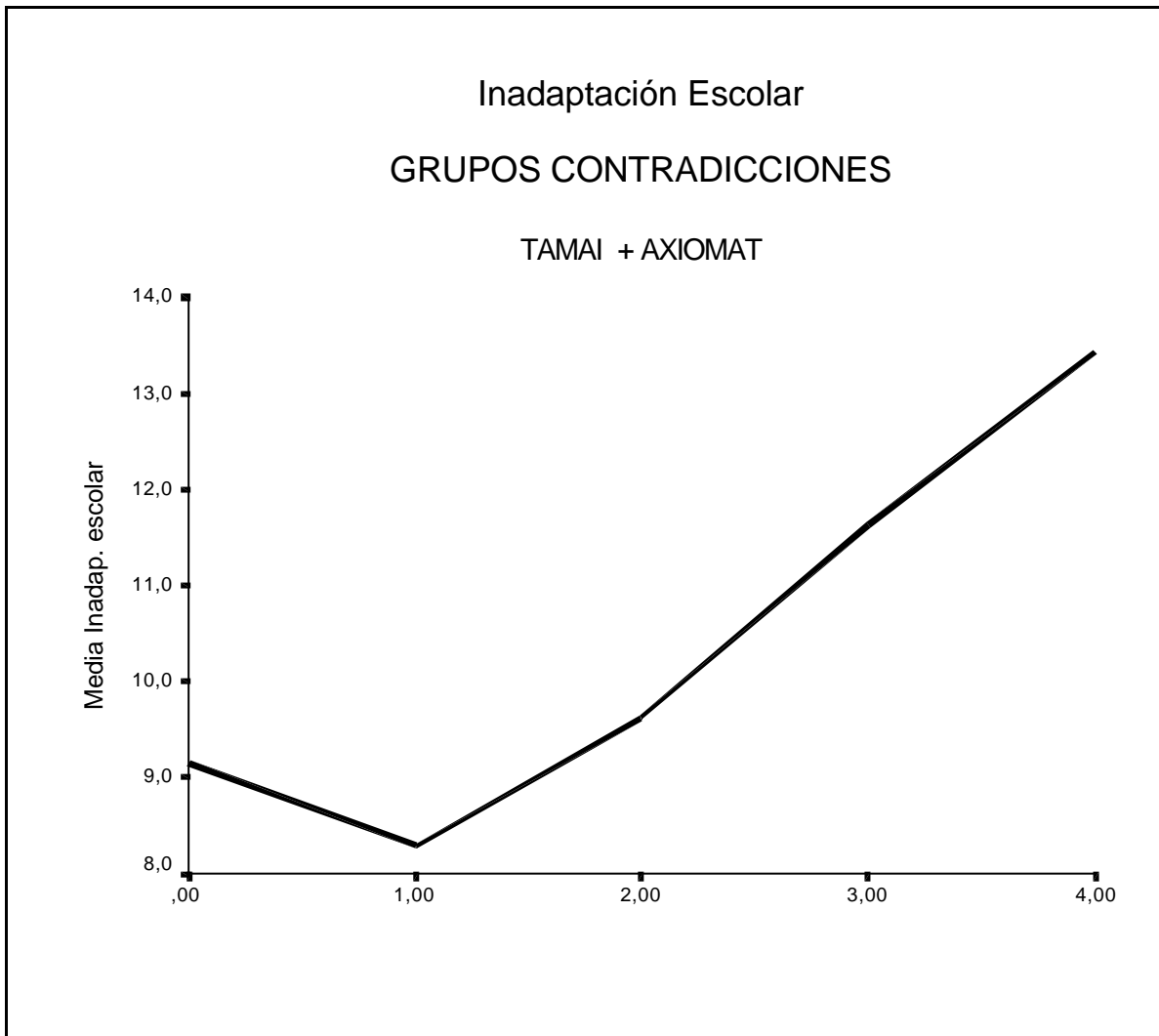
Tabla 3.42: Diferencias entre grupos combinados de Contradicciones TAMAI + AXIOMAT INADAPTACION PERSONAL

VARIABLES	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4	Scheffe	F	P.
P	8,9	7,8	9,3	11,3	10,56	1<3 **	3,400	,010
P1 cogniafecc.	2,9	2,7	3,6	4,2	3,8	1<3 *	2,491	,043
P11 insat propia	,28	,31	,46	,55	,50		1,391	,237
P12 aprens-somat	2,5	2,4	3,1	3,7	3,3	1<3 *	2,443	,047
P2 cognipunic	5,8	4,9	5,7	6,9	6,7	1<3 **	3,503	,008
P21 Timidez	1,0	1,0	1,5	1,7	1,7	1<3 **	3,364	,010
P22 Intrapunición	3,2	2,9	3,1	3,6	3,7		1,840	,121
P23 Depresión	1,3	,95	1,1	1,5	1,3	1<3 *	2,442	,047
P3 Autosuf. defens.	1,0	1,0	1,0	1,3	1,1		1,228	,299

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

Área de Inadaptación Escolar



GRÁFICA : 3.6
Medias de los grupos de contradicciones combinados en
Inadaptación Escolar

En esta esfera de inadaptación, se observa un gran número de diferencias estadísticamente significativas con niveles de confianza altos (99,99%). Las principales las hallamos entre los sujetos del grupo 4 frente al resto de los grupos, a excepción del 0. La gráfica 3.6 también resalta estas diferencias.

En la tabla 3.43 vemos que las diferencias se dan especialmente en las variables de hipolaboriosidad y aversión a la instrucción, hipomotivación, además de la propia Inadaptación escolar.

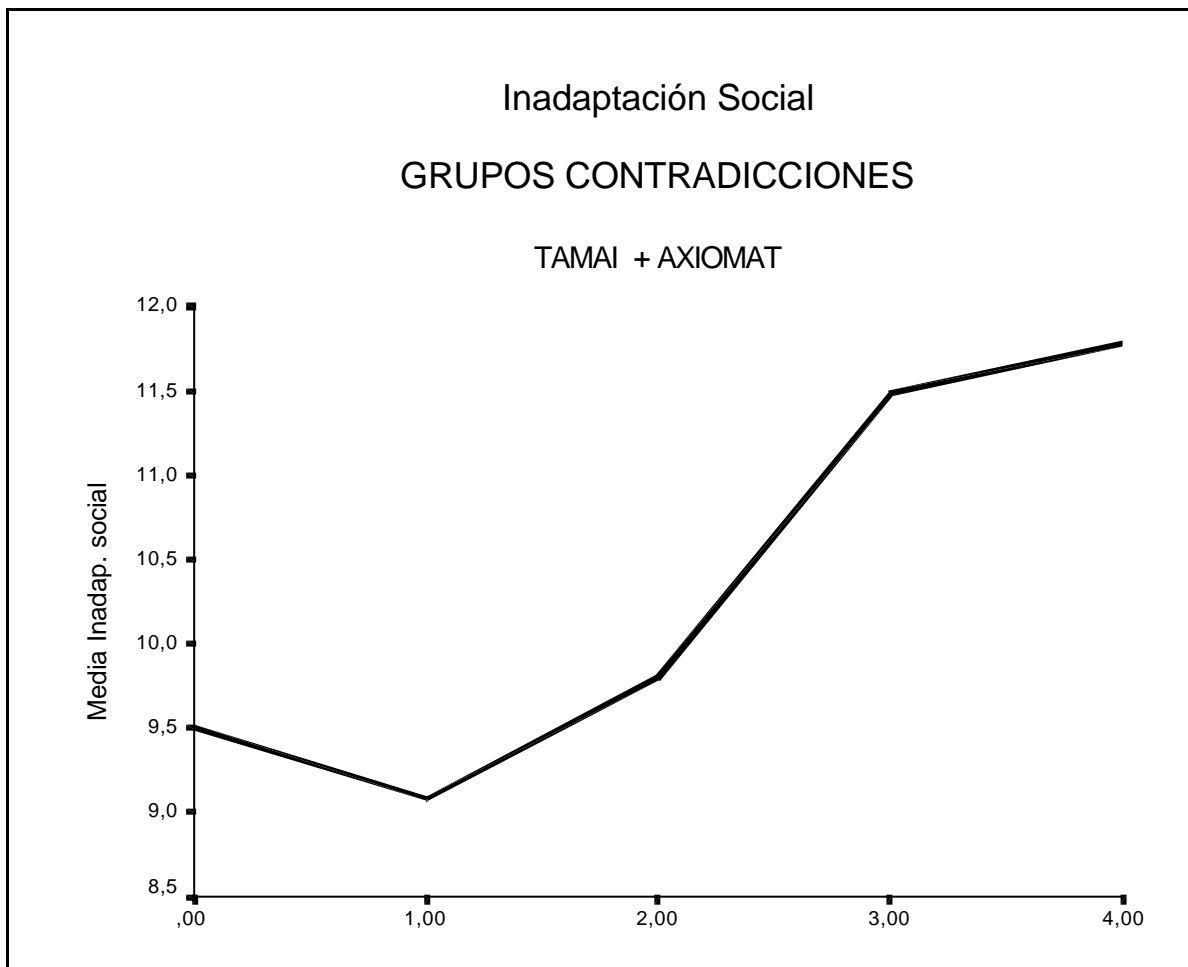
Tabla 3.43: Diferencias entre grupos combinados de Contradicciones TAMAI + AXIOMAT INADAPTACION ESCOLAR

VARIABLES	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4	Scheffe	F	P.
E (Inadap. escolar)	9,1	8,2	9,6	11,63	13,428	1<3 ** 2<4** 1<4 ***	5,749	,000
E1 (Avers. Instruc.)	8,5	7,5	8,8	10,4	12,1	1<3<4 *** 2<4 **	5,375	,000
E11 Hipolabor.	3,1	3,1	4,0	4,7	4,6	1<3 *** 1<4 ***	5,463	,000
E12 Hipomotivación	3,8	3,5	3,8	4,2	5,3	1<4 ** 2<4 *	3,386	,010
E13 Insat. esc.	,22	,15	,19	,25	,30		,744	,562
E14 avers. prof.	1,3	,94	1,0	1,36	1,6		1,861	,117
E2 indisciplina	,61	,67	,84	1,24	1,3		3,249	,013

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

* = Nivel significación p < 0.10
** = N.S. p < 0.05
*** = N.S. p < 0.01
**** = N.S. p < 0.001

Área de Inadaptación Social



GRÁFICA : 3.7
Medias de los grupos de contradicciones combinados
en Inadaptación Social

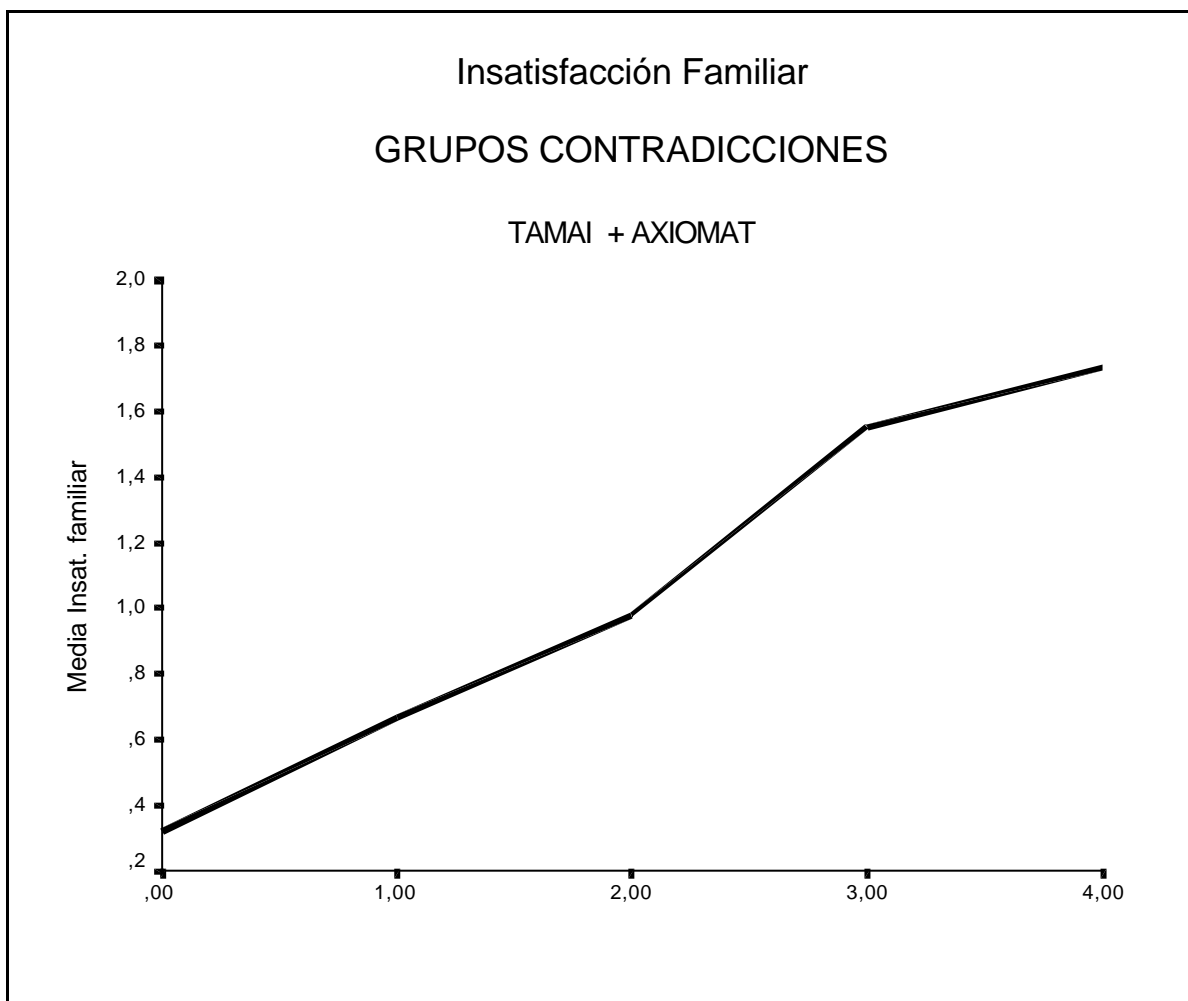
Destacan en este área los resultados obtenidos por los factores de Disnomia, Autodesajuste social y la variable de Inadaptación Social. En todas ellas, es el grupo 3 el que presenta medias más altas que los grupos 1 y 2. También el grupo 4 consigue destacarse del 1, aunque sólo en la variable de Inadaptación social. La tabla 3.44 y en la gráfica 3.7 se muestran estos resultados.

Tabla 3.44: Diferencias entre grupos de Contradicciones del AXIOMAT INADAPTACION SOCIAL

VARIABLES	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4	Scheffe	F	P.
S (Inad. Social)	9,5	9,0	9,7	11,4	11,7	1<3 *** 1<4 ** 2<3 **	5,169	,000
S1 (autodesaj soc)	2,5	2,1	2,5	3,8	3,4	1<3 **** 2<3 ***	6,622	,000
S11 (agresiv soc.)	,33	,34	,38	,65	,63		2,131	,077
S12 disnomi	2,0	1,7	2,2	3,1	2,8	1<3 **** 2<3 ***	6,579	,000
S2 restric soc	6,9	6,8	7,3	7,5	8,1		1,172	,323
S21 intr. hostil.	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8		3,224	,013
S22 intr. hipoac.	3,4	3,0	3,2	2,9	3,2		,310	,871

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

Área de Inadaptación Familiar

GRÁFICA : 3.8
Medias de los grupos de contradicciones combinados en
Insatisfacción Familiar

Se constata tanto en insatisfacción con el ambiente familiar, como con los hermanos diferencias entre los grupos al 1 por mil.

En insatisfacción familiar, parece ser el grupo 0 (bajas contradicciones en ambos cuestionarios), el que junto al grupo 1 se diferencia de los grupos de mayor número de contradicciones: el 3 y el 4, con un nivel de significación según prueba de

Scheffe del 5%. Obsérvese la tendencia de los resultados en la gráfica 3.8.

También encontramos diferencias, y en este caso de mayor significación, en insatisfacción con los hermanos, si bien esta diferencia se da entre los grupos 1 y 2 frente al 3, aunque el grupo 0 presenta una media muy similar a la del grupo 1. Ver tabla 3.45.

Tabla 3.45: Diferencias entre grupos combinados de Contradicciones TAMAI + AXIOMAT INADAPTACIÓN FAMILIAR

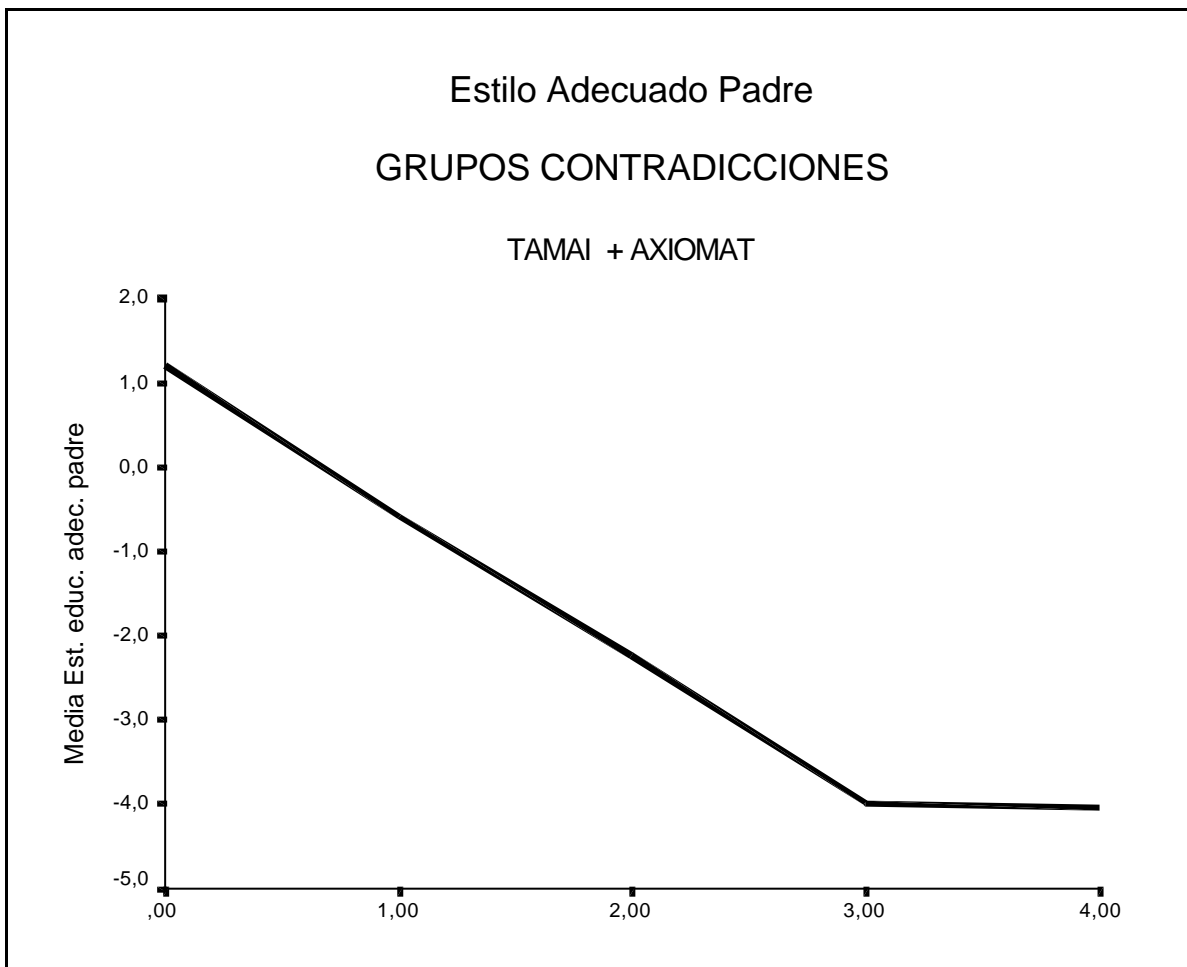
VARIABLES	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4	Scheffe	F	P.
F Insat. famil	,31	,66	,97	1,5	1,7	0=1 <3=4**	5,799	,000
H Insat. hermano	,72	,71	,91	1,5	,93	1<3 *** 2<3 **	5,008	,001

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

* = Nivel significación p < 0.10
** = N.S. p < 0.05
*** = N.S. p < 0.01
**** = N.S. p < 0.001

Estilos Educativos de la madre y el padre

Los estilos de marginación-rechazo y aversivo al 5%, así como la restricción (al 10%) difieren significativamente. Destaca la media obtenida por el grupo 3 frente a los grupos 0 y 1. El estilo adecuado del padre también resulta destacado. La gráfica 3.9 muestra la dirección de los resultados de esta variable. Véase tabla 3.46.



GRÁFICA : 3.9
Medias de los grupos de contradicciones combinados
en Estilo Adecuado del Padre

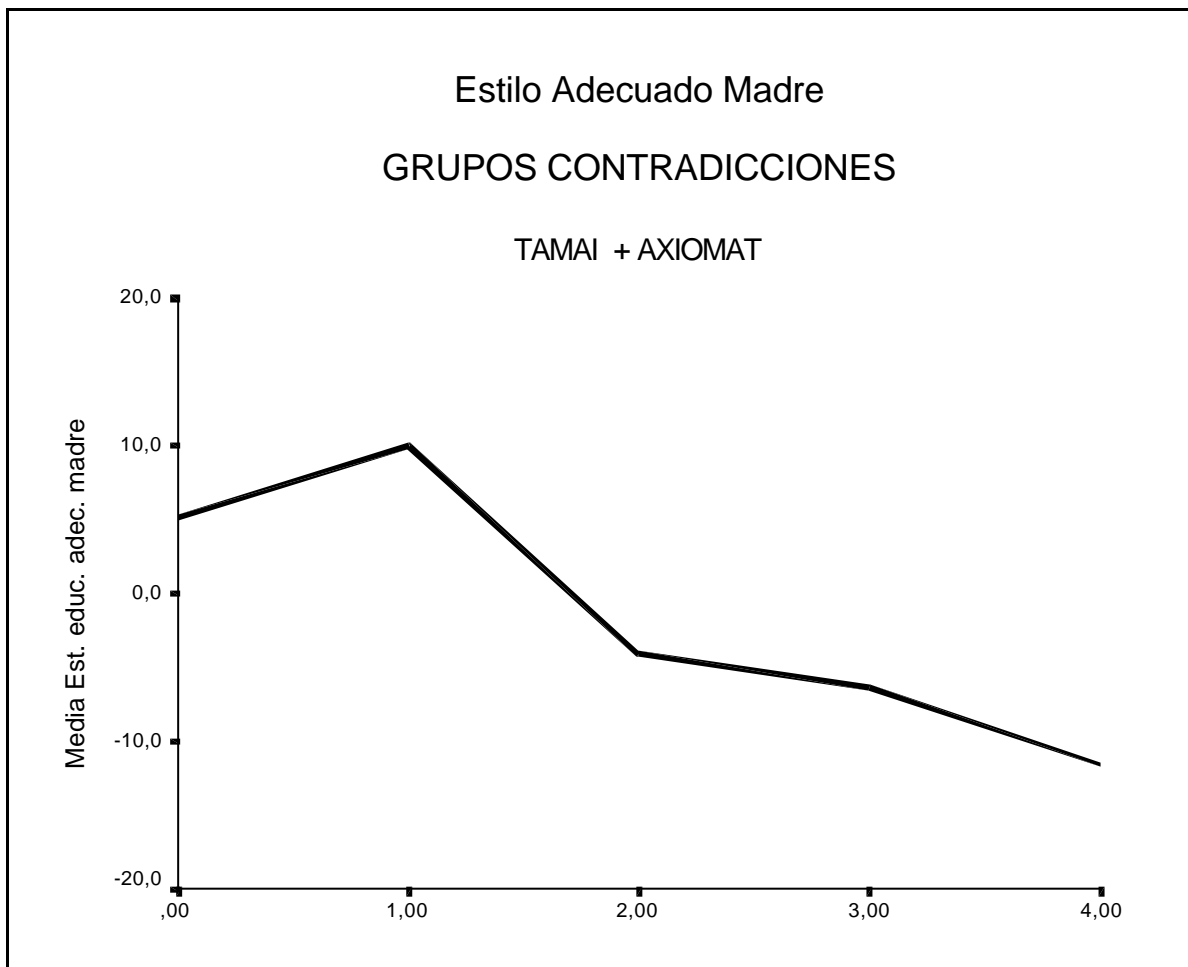
En el caso de la madre, los resultados son similares, aunque aquí son los grupos 1 y 4 los que presentan mayores diferencias en las variables de rechazo afectivo, marginación afectiva, asistencia restrictiva, educación personalizada y estilo educativo adecuado. Véase tabla 3.47 y gráfica 3.10.

Tabla 3.46: Diferencias entre grupos combinados de contradicciones TAMAI + AXIOMAT EDUCACIÓN PADRE

VARIABLES	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4	Scheffe	F	P.
PA ed. adec padre	1,2	-,5	-2,2	-3,9	-4,0	0 > 3=4 ** 1 > 3 **	5,258	,000
PA1 asist. person	7,2	6,6	6,4	5,6	5,7	0 >3 *	3,766	,005
PA2 protecc.	3,8	3,4	3,3	2,9	2,8		2,318	,058
PA3 permisiv	,19	,29	,41	,51	,64		2,743	,029
PA4 restriccc	1,2	1,8	2,6	3,5	3,1	1<3 *	3,453	,009
PA41 perf.hipernó.	,80	,91	1,2	1,3	1,2		1,761	,137
PA42 aversivo	,47	,87	1,3	2,1	1,8	0<3 * 1<3 **	3,853	,005
PA421 marg-rechazo	,23	,57	,79	1,4	1,1	0<3 ** 1<3 **	4,314	,002
PA422 perf. hostil	,23	,31	,58	,80	,70		2,429	,048

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$



GRÁFICA : 3.10
Medias de los grupos de contradicciones combinados
en Estilo Adecuado de la Madre

Tabla 3.47: Diferencias entre grupos combinados de Contradicciones AXIOMAT + AXIOMAT EDUCACIÓN MADRE

VARIABLES	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4	Scheffe	F	P.
M ed. adec madre	5,1	10,0	-4,1	-6,3	-11,5	1>4 *	3,066	,017
M1 asistencial	7,2	7,4	7,0	6,9	6,8		1,029	,393
M2 personalizada	3,8	4,0	3,7	3,1	3,2	1>3 **** 1>4 * 2>3**	5,751	,000
M3 permisivismo	,33	,36	,36	,42	,60		1,019	,398
M4 restricción	1,2	1,0	2,0	2,4	3,0	1<3 * 1<4 **	3,875	,004
M41 asist restric	,25	,27	,69	1,0	1,2	1<3=4 **	4,033	,003
M411 desatención	,09	,17	,35	,58	,66		3,951	,004
M412 marg. afectiva	,10	,10	,21	,32	,26	1<4 *	2,197	,069
M413 rechazo afec	,04	,04	,11	,12	,24	1<2=3=4 *	1,525	,195
M42 person-restric	1,0	,78	1,4	1,5	1,8		3,055	,017
M421 perfec. hostil	,35	,16	,58	,60	,76		3,447	,009
M422 perf. hipernóm.	,60	,60	,83	,92	1,0		1,713	,147

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

* = Nivel significación p < 0.10
** = N.S. p < 0.05
*** = N.S. p < 0.01
**** = N.S. p < 0.001

En Discrepancia Educativa aunque se observan diferencias significativas a un nivel del 5% en el análisis de varianza, la técnica de Scheffe no establece entre qué grupos se establece la misma. Ver tabla 3.48.

Tabla 3.48: Diferencias entre grupos combinados de Contradicciones TAMAI + AXIOMAT DISCREPANCIA EDUCATIVA

VARIABLES	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4		F	P.
DIS	,61	-3,12	4,7	6,8	7,4		2,633	,035

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

Proimagen

La tendencia a exhibir una imagen ilusa de sí mismo, sólo obtiene diferencias significativas al 10%, aunque tampoco en este caso la prueba de Scheffe indica qué grupos son los que marcan esa diferencia. Ver tabla 3.49.

En la gráfica 3.11, sin embargo, se puede observar la tendencia de los resultados, indicándonos que las alumnas y alumnos del grupo de bajas contradicciones en ambos cuestionarios son los que presentan menor proimagen, mientras que en los demás grupos ésta va aumentando gradualmente este indicador de cierto planteamiento iluso o ingenuo de la imagen de sí mismo hasta ser más destacada en los grupos de 0 y 1.

Tabla 3.49: Diferencias entre grupos combinados de Contradicciones TAMAI + AXIOMAT PROIMAGEN

VARIABLES	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4		F	P.
Proimagen	4,7	4,4	4,2	4,2	3,7		2,201	,069

F = Valor de F.

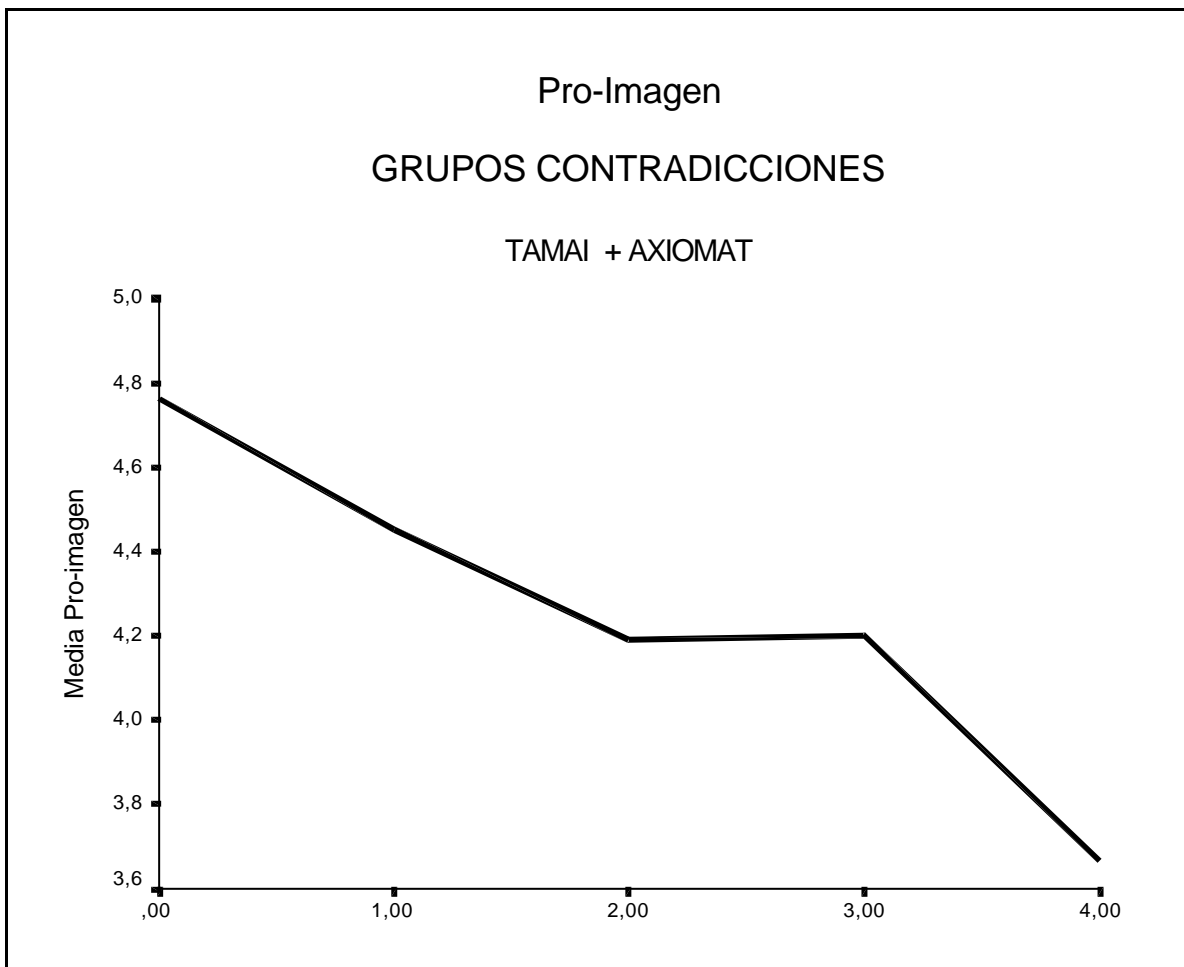
P.= Probabilidad de F.

* = Nivel significación $p < 0.10$

** = N.S. $p < 0.05$

*** = N.S. $p < 0.01$

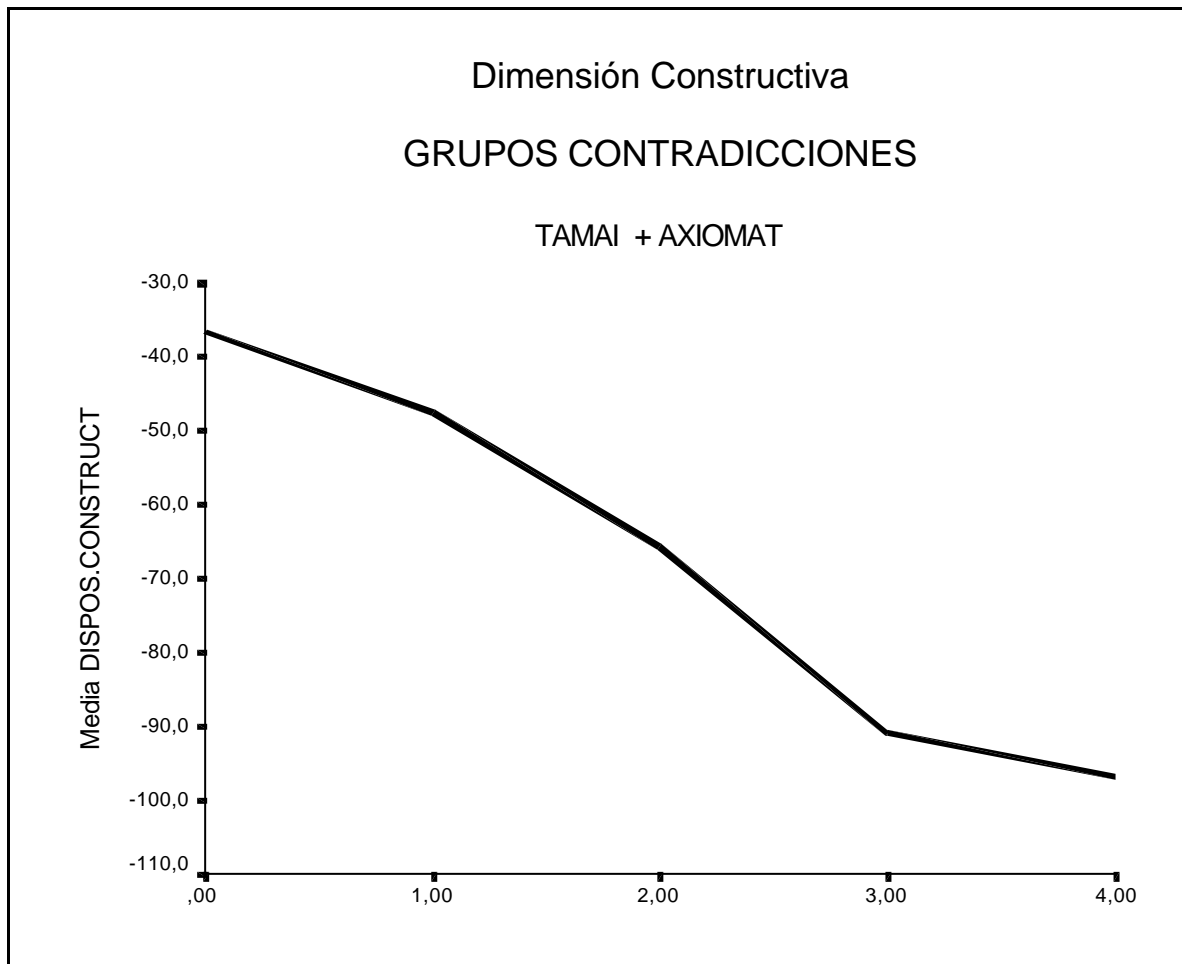
**** = N.S. $p < 0.001$



GRÁFICA : 3.11
Medias de los grupos de contradicciones combinados en Proimagen

Dimensiones del Cuestionario "Retratos"

Aunque, como se observa en la tabla 3.50, el análisis de varianza indica diferencias con una probabilidad de error $p = 0,022$ en la dimensión constructiva, no se aprecia entre qué grupos se da dicho resultado. No obstante, la gráfica 3.12 da una idea de la tendencia que siguen los datos en esta dimensión del cuestionario de Retratos Multidimensionales.



GRÁFICA : 3.12
Medias de los grupos de contradicciones combinados
en Dimensión Constructiva

Tabla 3.50: Diferencias entre grupos combinados de Contradicciones en Dimensiones de RETRATOS Multidimensionales

DIMENSIONES	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4	Scheff e	F	P.
D1. DISP. IMPLICATIV	890,5	853,51	855,89	855,50	877,62		,475	,754
D2. DISP. COSNTRUCT	-36,5	-47,50	-65,69	-90,96	-96,74		2,915	,022
D3. DISP. AUTORREG.	-488	-474	-484,8	-496,5	-512,5		1,324	,261

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

Retratos del Cuestionario "Retratos"

La media más alta en el retrato "Sin sentido del Yo" la alcanza el grupo 4. Mientras que la del "Yo constructivo" la obtiene el 1. Sin embargo, aunque como se ve en la tabla 3.51, ambos retratos presentan una F con probabilidades de error próximas a 0,05, no se aprecia entre qué grupos.

Tabla 3.51: Diferencias entre grupos combinados de Contradicciones en Retratos de los Retratos Multidimensionales

RETRATOS	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4	Scheffe	F	P.
r1.INFRA	19,3	20,0	20,8	21,7	22,7		1,241	,294
R2. SIN_SENTIDO	19,9	19,3	20,4	22,3	22,4		2,458	,046
R3. INSAT/AUTOEX	32,0	29,8	29,9	29,0	31,0		,857	,490
R4. YO CONSTRUCTI	43,2	40,8	39,7	38,3	38,9		2,299	,059
R5.SOBRE.SUS P	34,0	33,7	33,4	33,7	33,5		,047	,996
R6. PREOCUP. SALUD	28,4	26,4	26,7	27,4	27,6		,654	,625
R7.COMOD. HEDONISMO	31,3	30,5	31,0	31,8	33,2		1,167	,326
R8.EXHIB./B. APRECIO	31,0	31,1	30,6	31,7	33,2		,828	,508
R9. DISOC. AFECTIVA	33,6	32,1	32,4	31,3	32,0		,608	,657
R10. DISOC. ORECTICA	29,4	28,2	29,4	29,8	30,5		,769	,546
R11. DISOC. COGNITIVA	30,7	29,5	30,3	31,5	31,5		1,126	,345

F = Valor de F.
P.= Probabilidad de F.

* = Nivel significación $p < 0.10$
** = N.S. $p < 0.05$
*** = N.S. $p < 0.01$
**** = N.S. $p < 0.001$

Componentes del Cuestionario "Retratos"

La cosmovisión y la autoexigencia distinguen a los sujetos del grupo 0, con bajas contradicciones en ambos cuestionarios, del grupo 3. Mientras que la nocividad imaginativa y la autoimplicación hacen lo propio con los sujetos de los grupos 1 y 3. Véase tabla 3.52.

Tabla 3.52: Diferencias entre grupos combinados de Contradicciones en Componentes de Retratos Multidimensionales

COMPONENTES	M-0	M-1	M-2	M-3	M-4	Scheffe	F	P.
INFRAVAL_INSAT	126,9	127,3	133,3	139,6	145,4		1,421	,227
inseguridad e inferioridad	50,86	53,91	56,93	59,18	61,48		1,638	,165
Depresión y sin sentido	46,36	43,87	46,93	51,51	52,55		2,358	,054
Preocupación por la imagen	45,13	47,48	47,50	48,85	52,85		,805	,523
Evaluación perfeccionista	49,54	46,14	47,90	48,88	51,96		,732	,571
Timidez y dific. de afront	29,31	27,07	28,54	30,38	29,51		1,815	,126
BUSQUEDA APOYO SOCIAL	113,7	113,1	111,5	115,1	120,0		,614	,653
AUTOIMPLICAC	102,0	95,31	93,08	87,81	88,51	0>3 **	3,938	,004
SUSPICACIA	90,63	89,04	88,62	90,19	89,11		,084	,987
RECHAZO CONTROL	72,50	71,07	74,04	75,27	74,59		,524	,718
PREOCU.ENFERM	65,18	62,10	61,83	61,24	63,96		,250	,910
AUTOEXIGENCIA	69,36	63,45	62,25	59,13	60,48	0>3 *	2,470	,045
COSMOFOBIA	31,00	33,20	34,02	36,91	35,74	1<3 **	2,132	,077
EXHIBICIONISMO	44,00	42,68	41,41	43,30	44,96		,900	,464
COMODIDAD	30,00	29,41	31,17	35,46	35,22		4,043	,003
RESTRICCION SOCIAL	36,50	35,90	36,98	39,25	41,55		2,405	,050
HEDONISMO SENSUALIDAD	32,36	32,50	32,45	31,34	34,62		,770	,545
VIVENCIALIDAD	38,90	39,94	40,54	38,51	40,44		,438	,781
DISTANCIAM. EMOCIONAL	25,13	25,81	27,79	29,75	28,22		2,423	,048
DECAIMIENTO EMOCIONAL	16,54	15,82	16,94	17,54	16,25		,572	,683

CONTROL DE SERENIDAD	32,59	29,35	28,48	28,43	29,59		1,629	,167
INFLACION PROACTIVA	22,36	20,95	21,10	20,43	20,92		,570	,685
NOCIVIDAD IMAGINATIVA	14,50	14,24	16,95	19,11	19,62	1<3 *	2,940	,021
SOBREVALORAC	24,86	24,12	23,37	23,34	23,18		,638	,636
EXPANSION LUDICA	30,22	29,78	29,78	31,28	30,70		,669	,614
ATIPICIDAD	29,22	27,10	28,09	28,30	26,96		,844	,498
CRITICISMO IDEALISTA	26,22	25,00	27,09	27,16	28,92		1,219	,303
PACIFISMO	44,40	39,05	38,29	39,35	37,77		1,753	,138
AUTONOMIA REFLEXIVA	38,27	37,12	36,56	36,87	36,44		,324	,862
INFLAC_DECEPC	22,09	20,64	21,51	20,35	24,00		1,891	,112
SOMATIZACION	46,36	44,72	44,32	45,18	43,25		,937	,443

3.2.6.2 Discusión de la Hipótesis 6

Observamos primeramente que se da un gran número de diferencias en la mayoría de factores y variables del TAMAI entre los grupos más próximos a los extremos (0 y 1 frente a 3 y 4).

Constatamos así, diferencias notables (en todos los casos con niveles de significación inferiores al 5% y en muchos casos al 1 por mil) en inadaptación general, inadaptación personal (especialmente en cognipunición y timidez), inadaptación escolar (especialmente en aversión a la instrucción, hipolaboriosidad, hipomotivación e indisciplina), inadaptación social (autodesajuste social, disnomia, e introversión hostilgénica), insatisfacción familiar y con hermanos, estilos educativos del padre y la madre (exceptuando perfeccionismo hostil), discrepancia educativa.

En el apartado de Retratos las diferencias son menos generalizadas, apreciándose principalmente en Autoimplicación, autoexigencia y nocividad imaginativa. Concretándose todo ello en una disposición constructiva.

La primera de las conclusiones que se puede extraer, a partir de los resultados de esta hipótesis, es que en todas las variables en las que se observan diferencias, se aprecia por lo general, una línea ascendente en cuanto al nivel de inadaptación desde el extremo inferior, situado en el grupo 0 (bajas contradicciones en ambos cuestionarios), hasta el extremo superior (grupo de contradicciones altas en ambos cuestionarios).

Sin embargo, esta línea aparece quebrada, con una caída notable en el grupo 1 (que obtiene bajas contradicciones en uno de los cuestionarios y medias en el otro), para alcanzar nuevamente el nivel de partida en el grupo 2.

Esto último nos parece un resultado con ciertas implicaciones, ya que, indica por lo menos dos cuestiones interesantes: por un lado, que la mayor inadaptación no se da exclusivamente en los sujetos que obtienen altas contradicciones en ambos cuestionarios, sino que tener un número medio de contradicciones en alguno de los cuestionarios puede resultar un indicador a tener en cuenta para una posterior contrastación.

Por otro lado, y quizá más interesante aún, es el hecho de que aparecen como menos adaptados en muchos casos los que tienen bajas contradicciones en ambos cuestionarios (grupo 0) que los que obtienen un nivel medio en alguno de los cuestionarios y bajos en el otro (grupo 1). Hasta tal punto que los del grupo 0 se equiparan en cuanto a adaptación con los del grupo 2.

Este hecho puede quedar más aclarado si observamos nuevamente la gráfica 3.4, donde se ofrece una visión más detallada del comportamiento de todos los grupos combinados posibles en inadaptación general. Observándose, además que esa es la tónica general, con pequeñas variaciones en el resto de factores de inadaptación.

3.2.7 HIPÓTESIS 7

3.2.7.1 Resultados

La última hipótesis de este trabajo, prevé la formación de una función que discrimine a aquellos sujetos que se contradicen de los que no lo hacen independientemente del cuestionario en el que se hayan cometido las contradicciones. Es decir, de lo que se trata es de ver qué tienen en común las alumnas y alumnos que se contradicen frente a los que no lo hacen.

Hemos de advertir, no obstante, que como decíamos en el apartado de hipótesis los grupos que se forman son relativamente pequeños, por lo que, con el objeto de violar lo menos posible las condiciones que se deben cumplir en el análisis factorial, especialmente lo relacionado con la proporción entre sujetos y variables (CAMACHO, 1995), hemos decidido utilizar solamente los factores y variables generales del TAMAI y del cuestionario de retratos, así como la calificación escolar media y la proimagen como variables discriminantes.

La función resultante obtiene un valor λ de Wilks (0,312) que, con 5 grados de libertad es significativo con un nivel de significación del 1 por mil. La λ de Wilks, el valor propio (2,206), la Chi Cuadrado (30,877), así como el porcentaje de casos correctamente asignados, nos indica que la función, además de diferenciar de forma significativa las medias de ambos grupos, tiene un poder discriminante alto.

Tabla 3.53: Resultados del Análisis Discriminante

entre alumnos de Bajo y Alto número de contradicciones en ambos cuestionarios

Lambda de Wilks λ	0,312
Chi cuadrado	20,442
Grados de libertad	13
Probabilidad	0,003
Valor propio	2,206
Correlación Canónica	0,830
Casos asignados correct.	94,0%

La combinación lineal de las variables que se presentan en la tabla 3.54. es la que da lugar a la función discriminante.

El valor de los centroides correspondientes al grupo 1, de bajas contradicciones (-1,572) y al grupo 2 (1,324) indican que los valores de las variables con signo negativo caracterizan al grupo de menor número de contradicciones, y los valores positivos al de mayor número de contradicciones en ambos cuestionarios.

Tabla 3.54: Coeficientes típicos de la función discriminante entre los grupos de Altas y Bajas contradicciones en ambos cuestionarios.

Variable Discriminante	Coef. Típico
P Inadaptación Personal	,177
E Inadaptación Escolar	-,087
S Inadaptación Social	,313
F Inadaptación Familiar	,754
H Insatisfacción Hermanos	,466
PA Estilo adecuado Padre	-1,055
M Estilo adecuado Madre	1,320
DISAB Discrepancia educativa	,758
PI Proimagen	-,734
NOTAMED Nota media	-,666
D1.DISIM Dimensión Implicativa	-,888
D2. CONS Dimensión Constructiva	,156
D3. D AUT Dimensión Autorregulativa	-,109

No obstante, de cara a la explicación de la función, se han de observar las correlaciones entre las variables y la función discriminante, ya que nos permiten hacernos una idea más clara de las características de los sujetos perteneciente a uno y otro grupo. Las variables con correlaciones superiores a 0,10 son las que aparecen en la tabla 3.55.

En ella se puede apreciar la gran importancia de las variables relacionadas con la inadaptación familiar, estilos educativos parentales, las calificaciones académicas,

la proimagen y la inadaptación escolar, junto con la dimensión constructiva. En menor medida se sitúan la inadaptación social y la dimensión implicativa.

Tabla 3.55: Correlaciones de las variables con la función discriminante entre los grupos TAMAI y AXIOMAT.

Variable Discriminante		Coef. Estructura
F	Insatisfacción Familiar	,356
PA	Estilo adecuado padre	-,325
E	Inadaptación escolar	,303
PI	Proimagen	-,251
NOTAMED	Nota media	-,243
D2D.CON	Dimensión constructiva	-,195
M	Estilo adecuado madre	-,163
DISAB	Discrepancia Educativa	,131
S	Inadaptación Social	,125
D3.D AUTI	Disposición Autorregulativa	-,125
D2.D DISIM	Disposición Implicativa	-,121

3.2.7.2 Discusión de la Hipótesis 7

Esta última hipótesis tenía el propósito de resumir en un conjunto de variables discriminantes, las características generales de inadaptación, estilos educativos, personalidad y aptitudes de los sujetos que presentan bajas contradicciones en los ambos cuestionarios frente a los que obtienen altas contradicciones también en ambos cuestionarios.

Los resultados del análisis discriminante nos dan pie a establecer una serie de características diferenciales de los alumnos que se contradicen en ambos cuestionarios:

1. La insatisfacción con el ambiente familiar aparece como la variable que más correlaciona con la función en sentido positivo, por lo que podemos establecer que los alumnos y alumnas que presentan mayor número de contradicciones están percibiendo un entorno familiar inadecuado.
2. También se caracterizan por presentar una mayor inadaptación escolar y, en menor medida, social, pero no aparece la inadaptación personal como rasgo distintivo.
3. Por su parte, los alumnos y alumnas de bajas contradicciones, se caracterizan, principalmente, por percibir un estilo educativo más adecuado del padre y de la madre, una mayor Proimagen, mejores calificaciones escolares y presentar una mayor disposición constructiva e implicativa.

Todo ello nos lleva a concluir que, aunque no es posible descartar la participación de las variables aptitudinales, dado que aparecen las calificaciones escolares en la función, no parece ser lo más destacado y, además, el rendimiento escolar parece estar más relacionado con la propia adaptación escolar que con aptitudes intelectuales.

Como segundo dato importante, siguen apareciendo los aspectos relacionados con el ambiente familiar y estilos educativos como elementos destacados en los sujetos que presentan mayor número de contradicciones.

En tercer lugar, tanto la inadaptación en el ambiente escolar como en el social nos está indicando un cierta dificultad de los sujetos que se contradicen para integrarse e implicarse en las tareas y en las relaciones, dato que además se confirma por la relación que guardan las dimensiones constructiva e implicativa del cuestionario de Retratos de HERNÁNDEZ (1995).

Por último, pero no menos importante, aparece la tendencia a ofrecer una imagen de sí mismo más ilusoria que real. Lo que nos mueve a pensar en la posible incidencia de esta variable en la génesis de las contradicciones.

3.3- CONCLUSIONES DEL TERCER ESTUDIO

En este punto haremos una interpretación de los resultados más importantes y las conclusiones que se pueden extraer de los mismos en función de los objetivos que nos habíamos propuesto.

1. El primero de los objetivos de este estudio consistía en verificar la diferencia en el tipo de contradicciones que los alumnos y alumnas cometen en los dos cuestionarios que miden la cantidad de contradicciones.

Los resultados permiten concluir que las contradicciones que se dan en el TAMAI y en el AXIOMAT son de naturaleza diferente, dado que las correlaciones encontradas entre las variables de contradicciones de ambas pruebas son prácticamente nulas. A las primeras, las del TAMAI, las podemos identificar como más personales o de naturaleza psicológica (u ontológica). A las segundas, las que se apresan con el AXIOMAT, como axiológicas, más relacionadas con los aspectos sociales y del ambiente escolar.

2. El segundo objetivo planteaba la identificación de las características de los alumnos y alumnas de altas, medias y bajas contradicciones en el TAMAI en la prueba de Retratos Multidimensionales de HERNÁNDEZ (1995), destacándose a los alumnos de bajas contradicciones como más exigentes consigo mismos y más dedicados a la tarea.

3. En el tercer objetivo, que hacía referencia al análisis de las diferencias que se establecen entre los sujetos de altas, medias y bajas contradicciones del AXIOMAT, los resultados parecen construir un perfil psicológico muy claro de los alumnos y alumnas que presentan menor número de contradicciones.

Este perfil se caracteriza, principalmente, por una mejor adaptación escolar y social y por presentar una disposición personal más constructiva, en la que predomina una mayor ilusión e implicación tanto en los proyectos que acometen, como en las relaciones con los demás, lo que les hace estar más contentos consigo mismos y más seguros de sus posibilidades.

4. El cuarto objetivo, era establecer las características de personalidad, adaptación, estilos educativos y aptitudinales de los sujetos que se contradicen en ambos cuestionarios.

En este sentido, se ha encontrado que, por un lado, tanto las contradicciones medidas a través del TAMAI (variable CONTRA), como a través del AXIOMAT (variable TOTALCON), son válidas para discriminar entre sujetos adaptados e inadaptados. Sin embargo, habría que matizar que, si bien la variable CONTRA del TAMAI discrimina en casi todas las variables de Inadaptación, la variable TOTALCON del AXIOMAT lo hace principalmente en los factores relacionados con inadaptación escolar y social, siendo, en algunos casos (hipomotivación, disnomia, etc.), complementario del anterior.

5. El quinto objetivo, intenta descubrir cuáles podrían ser las características de los escolares que presentan diferencialmente altas contradicciones en ambos cuestionarios, frente a los que tienen altas contradicciones en uno y al mismo tiempo bajas en el otro. Recuérdese que en este caso los grupos estaban constituidos de la siguiente forma:

- Grupo 1 Altas contradicciones en el TAMAI y, al mismo tiempo, bajas en el AXIOMAT.
- Grupo 2 Altas contradicciones en el AXIOMAT y, al mismo tiempo, bajas contradicciones en el TAMAI.
- Grupo 3 Altas contradicciones en ambos cuestionarios.

En este sentido, los principales resultados son:

- a) Los adolescentes que se contradicen en ambos cuestionarios (grupo 3) aparecen como mucho más inadaptados que los que lo hacen sólo en uno de los cuestionarios (grupos 1 ó 2). Estos resultados se constatan en la mayoría de variables y factores de inadaptación. Sin embargo, en el ámbito personal y de estilos educativos de ambos progenitores sólo se observa cierta tendencia en esa línea, aunque sí se constata en el factor de intrapunición y en la desatención y marginación-rechazo de la madre.
- b) La ordenación de los grupos en función del nivel de inadaptación en cada área quedaría de la siguiente forma:

- El grupo de altas contradicciones en ambos cuestionarios (grupo 3) aparece siempre en primer lugar en todas las áreas.
- En adaptación General, el segundo lugar lo ocuparía el grupo de altas en el TAMAI (grupo 1) a poca distancia del grupo de altas contradicciones en el AXIOMAT (grupo 2).
- En Inadaptación Escolar y Social, el segundo lugar lo ocuparía el grupo de altas contradicciones en el AXIOMAT (grupo 2), seguido del TAMAI.
- En el área de Inadaptación Personal y Familiar, es el grupo 1 (altas contradicciones en el TAMAI) el que se sitúa en segundo lugar.

Todo ello indica que el AXIOMAT se asocia más con la inadaptación de tipo externo (escolar y social), así como con los aspectos de autosuficiencia defensiva, mientras que el TAMAI se asocia más con la inadaptación de tipo interno (personal y familiar).

- c) La proimagen es más alta en el grupo que sólo presenta altas contradicciones en el AXIOMAT (grupo 2), frente a los que presentan altas contradicciones en ambos cuestionarios (grupo 3). Creemos que aquí lo que se evidencia es la composición del grupo por los que presentan bajas contradicciones en el TAMAI, lo que hace aumentar las diferencias respecto a los que presentan altas contradicciones en ambos cuestionarios (grupo 3), ya que se ven moduladas por el efecto atenuador de la presencia de altas contradicciones en el TAMAI, donde, como se recuerda, la autosuficiencia defensiva y la alta proimagen estaban unidas a bajas contradicciones. Es decir, que el grupo 2 (AXIOMAT) aparece más alto en proimagen, por tener al mismo tiempo bajas contradicciones en el TAMAI, lo que implica alta proimagen y en muchas ocasiones alta autosuficiencia defensiva.
- d) En lo que respecta a las variables de personalidad del cuestionario de Retratos de HERNÁNDEZ, las diferencias no parecen tan palpables, ya que sólo se aprecian diferencias significativas a niveles que oscilan entre el 5% y el 10%. Se destaca la presencia de la dimensión constructiva como elemento diferenciador entre el grupo de sujetos de altas contradicciones en ambos cuestionarios (baja capacidad constructiva), frente a los que sólo las tienen en el TAMAI (mayor capacidad constructiva). Los componentes de Restricción Social y Preocupación por la imagen, por su parte, parecen caracterizar a los que se contradicen en ambos cuestionarios y, en menor medida, a los que lo hacen sólo en el TAMAI, frente a los que se contradicen sólo en el AXIOMAT.

Esto parece indicar que las personas con tendencia a la contradicción interna y externa tienden a tener menos capacidad para buscar alternativas en la realidad. Sin embargo, los sujetos que teniendo altas contradicciones internas (TAMAI), presentan bajas contradicciones externas (AXIOMAT) parecen ser capaces de construir alternativas positivas respecto al mundo social y laboral, a pesar de su inseguridad interna. Por otro lado, los que padecen más contradicciones internas y, sobre todo, externas e internas están más recelosos con la realidad y actúan con más preocupación por salvaguardar su imagen social, frente a los que se contradicen en el AXIOMAT que parecen más desinhibidos en este aspecto.

Los resultados anteriores nos llevaron a pensar en un posible efecto "sumativo", o de contrastación, entre los dos cuestionarios, evidenciándose claramente dicho efecto. Para ello, como se recordará, se formaron cinco grupos en función de la suma de la pertenencia a los grupos de bajas, medias y altas contradicciones en el TAMAI y en el AXIOMAT. Al mismo tiempo, se descubrían otros resultados un tanto llamativos que se pueden resumir en:

- a) Se observa una tendencia clara en la relación entre la constatación de las contradicciones y las diferentes medidas de inadaptación, estilos educativos, calificaciones escolares, etc. Véanse las gráficas correspondientes a la sexta hipótesis de este estudio.

- b) Los sujetos que tienen bajas contradicciones en ambos cuestionarios aparecen, en muchos casos, como menos adaptados que los de bajas contradicciones en un cuestionario y altas en el otro.
- c) El grupo que presenta mayor inadaptación es el compuesto por aquellos que obtienen un mayor número de contradicciones en ambos cuestionarios conjuntamente, estando en muchos casos por encima de lo considerado como alta inadaptación según los baremos del TAMAI.
- d) Obtener niveles medios de contradicciones en ambos cuestionarios indica mayor inadaptación general que presentar sólo altas contradicciones en uno de ellos y bajas en el otro, lo que confirma el efecto sumativo o de contrastación. (Véase gráfica 3.4 a modo de ejemplo).
- e) Los sujetos de bajas contradicciones en un cuestionario y medias en el otro son, además, los que mejor adaptación obtienen en la mayoría de factores. Es decir, que obtener bajas contradicciones en ambos cuestionarios no es, en sí mismo, un indicador de mejor adaptación, sino que bien al contrario, puede constituir un elemento que denote excesiva rigidez o falta de flexibilidad en la relación con la realidad.

6. Además de lo anterior, se comprobó que se podía verificar la existencia de una función discriminante entre los sujetos con mayor y menor número de contradicciones conjuntamente en ambos cuestionarios en variables o factores de inadaptación en las distintas áreas. Lo que caracteriza a los sujetos con mayor número de contradicciones frente a los de menor número es: una mayor insatisfacción en su entorno familiar; ser más inadaptados escolar y socialmente; presentar una menor proimagen; estilos educativos parentales menos adecuados y peores calificaciones escolares.

Todo ello nos lleva a concluir que:

- 1^o No pueden compartirse las conclusiones de KLINE y LAPHAN (1991), en el sentido de que las contradicciones en los cuestionarios sólo miden la precisión y cuidado con que se completa la prueba, ya que nosotros hemos comprobado, a lo largo de las diferentes hipótesis, una relación, que nos atreveríamos a decir estrecha, entre la presencia de contradicciones y otras variables, especialmente de inadaptación, estilos educativos, de rendimiento escolar y de personalidad. Coincidimos de esta forma con lo señalado por EYSENCK y EYSENCK (1968) y MICHAELIS y EYSENCK (1971), en el sentido de que las escalas indirectas de los test, como en este caso la de contradicciones, pueden estar indicando desajustes en la personalidad y no sólo falta de atención o estilo de respuesta.
- 2^o Los tipos de contradicciones que se apresan en los cuestionarios TAMAI y AXIOMAT son de naturaleza distinta:

- a) En el caso del TAMAI, se trata de contradicciones más relacionadas con la propia desestructuración personal, es decir, que tienen un carácter más ontológico.
 - b) En el segundo caso, el del AXIOMAT, parece tener más que ver con la falta de coherencia entre el deber ser o hacer y lo que querría ser o hacer, más relacionada con aspectos sociales o axiológicos.
- 3º Parece claro el papel diferenciado de la imagen social en ambos tipos de contradicciones. Así, los de altas contradicciones en ambos cuestionarios aparecen preocupados y recelosos de su imagen social, mostrándose reservados (restricción social) y críticos (intrapunición), mientras que los de bajas contradicciones se caracterizan por ser más desinhibidos a la hora de mostrar una imagen positiva de sí mismos, más allá incluso de lo que significa un verdadero ajuste y adaptación (pseudoadaptación). Es decir, una actitud ilusa, mostrando "excesivas" cualidades, formalismo y cumplimiento.
- 4º En la práctica, viendo el diferente significado de cada cuestionario y su papel complementario, se hace necesario verificar la posible existencia de inadaptaciones y, sobre todo, matizar dichas inadaptaciones.

En el apartado de conclusiones generales, intentaremos dar una interpretación a estos resultados, junto con los de los restantes estudios, ofreciendo un posible modelo interpretativo de los mismos.

CONCLUSIONES GENERALES

Al principio de este trabajo manifestábamos que las pretensiones del mismo no pasaban de ser meramente exploratorias, especialmente por la escasez de trabajos anteriores que pudieran apoyar los resultados que aquí se obtuvieran.

Sin embargo, dada la consistencia de los resultados, nos aventuraremos a proponer un posible modelo, con la intencionalidad de servir de guía explicativa de las contradicciones, a sabiendas de que debe ser puesto a prueba en posteriores investigaciones. No obstante, antes de pasar a las conclusiones, daremos un repaso, a modo de resumen, a algunos de los resultados más destacados, especialmente de los dos primeros estudios. De todas formas, remitimos al lector a los apartados de conclusiones de los diferentes estudios para un conocimiento más detallado de los mismos.

- 1.- En los alumnos de 5º EGB, se suelen encontrar tanto a través del análisis correlacional como de varianza, una alta relación entre el nivel de contradicciones del TAMAI y las variables relacionadas con los estilos inadecuados de las madres y los padres (en ese orden), y los distintos factores o áreas de inadaptación (especialmente la social y escolar) y el factor de baja Proimagen, tal como se reflejaba en la Gráfica N° 1.4 del primer estudio. Se presenta así un perfil psicológico de la niña o niño que se contradice como aquella o aquel que percibe a su madre excesivamente normativa, perfeccionista, permisiva y no proteccionista, mientras que al padre lo ve despreocupado, perfeccionista y permisivo. Se encuentra inadaptado escolarmente, presentando aversión hacia la institución escolar. Su rendimiento y capacidad intelectual tienden a ser bajos. Y, en las áreas personal y social, se caracteriza por su hostilgenia, es decir por su

desconfianza y sentimientos de víctima, por la agresividad social y por ser introvertido y extrapunitivo.

- 2.- En los alumnos de BUP, si bien las relaciones son por lo general inferiores a las encontradas en EGB, se observa, al igual que allí, la importancia de los estilos educativos de las madres y padres. También destaca la relación con el área de Inadaptación Social. Por contra, aparece el área de Inadaptación Personal por encima de la Escolar, así como la relación de la Discrepancia entre los estilos educativos, sensiblemente superior a la hallada en 5º de EGB. El adolescente que se contradice en el TAMAI, percibe desatención e incluso marginación afectiva, hostilidad y rechazo por parte de su madre, también se ven rechazados por su padre (mientras que los sujetos que no se contradicen reciben una educación personalizada y de asistencia por parte de la madre y proteccionismo por parte del padre). En el terreno escolar se muestran indisciplinados, poco motivados y con aversión al profesor. En el ámbito personal se muestran tímidos, intrapunitivos, autosuficientes y, en general, insatisfechos consigo mismos.
- 3.- De estas relaciones se deducía la existencia de dos factores que estarían incidiendo en la presencia de contradicciones. Una más relacionada con los aspectos emocionales, más propia de los escolares de menor edad, y otra más relacionada con inadaptaciones de tipo cognitivo, más propia de los estudiantes de bachillerato.
- 4.- Si bien el análisis de covarianza que intentaba averiguar las diferencias entre las contradicciones en función del tipo (emotivo vs. cognitivo) y

dirección de los reactivos (perturbador vs. no perturbador), no parece presentar resultados concluyentes, sí se aprecia una tendencia (en algunos casos diferencias significativas), en la línea de que las contradicciones en la adolescencia se deben más a aspectos de tipo cognitivo que emotivo, tal como se había previsto en el estudio primero.

- 5.- Al no observarse relación alguna entre la tendencia a contradecirse y el grado de comprensión de lo que es una contradicción, ni tampoco con el grado de conciencia de haberse contradicho, se deduce que las razones de cometer contradicciones no hay que buscarlas en estos motivos (intelectivos o conscientes), sino en las características de personalidad y adaptación de los sujetos.
- 6.- Las razones aportadas por los estudiantes para justificar el haber cometido contradicciones se centran principalmente en la falta de seguridad y en el desconocimiento de sí mismos, así como en su posible comportamiento en situaciones como las que se presentaban en el AXIOMAT.
- 7.- Se han observado dos tipos de contradicciones claramente diferenciadas. Unas de tipo axiológico (recogidas por el AXIOMAT) y otras de tipo ontológico o personal (recogidas por el TAMAI).
- 8.- Las dos medidas de contradicciones utilizadas en la investigación, resultan válidas para discriminar entre los sujetos adaptados e inadaptados. Si bien habría que matizar que la del TAMAI prácticamente discrimina en todas las variables de inadaptación, mientras que la del AXIOMAT lo hace

especialmente en las inadaptaciones de tipo social y escolar, resultando ambas medidas complementarias.

La interpretación del posible modelo puede hacerse de dos maneras distintas, si bien ambas son, en muchos aspectos, coincidentes. La primera, analizando exclusivamente las características de los sujetos en función de las contradicciones cometidas bien en el TAMAI o bien en el AXIOMAT, independientemente, sin tener en cuenta los resultados obtenidos en una prueba respecto de la otra prueba. La segunda, analizando los resultados hallados en las dos pruebas conjuntamente. Para ello, se tiene en cuenta los grupos de sujetos que presentan altas contradicciones en ambos cuestionarios; los que tienen altas contradicciones en uno y bajas en el otro, o bien bajas en los dos, así como otras posibles combinaciones.

Resultados vistos de forma independiente

Con respecto a la interpretación de los resultados obtenidos en los cuestionarios de forma independiente, el modelo parte de que existen diferentes tipos de contradicciones en las distintas esferas de la personalidad y que éstas afectan de manera diferente a la adaptación y al comportamiento en general. De los posibles tipos de contradicciones nosotros hemos considerado dos: las contradicciones medidas por el TAMAI y las contradicciones medidas por el AXIOMAT.

A las primeras las hemos denominado, convencionalmente, "ontológicas", porque son contradicciones que surgen al evaluarse a sí mismo, a la propia conducta o a todo aquello que afecte a las relaciones con el mundo y con las personas, en momentos

distintos.

A las segundas las hemos denominado "axiológicas" porque son contradicciones que surgen al comparar la evaluación de los propios criterios de actuación expresados con las posibles reacciones ante situaciones determinadas.

En las de tipo "ontológico" (recogidas por el TAMAI), los sujetos de altas contradicciones tienden a estar más insatisfechos e inadaptados en todas las áreas, especialmente en la personal, resaltando el tener un ambiente y educación familiar inadecuado. Por contra, los de bajas contradicciones se destacan principalmente por tener una mejor adaptación general, pero especialmente en lo personal, así como un ambiente y educación familiar más adecuado.

Estos resultados se dan, en términos generales, tanto en los alumnos de menor edad (5º de EGB) como en los mayores (BUP, FP, ESO), pero en los más pequeños se presentan con mayor intensidad, y a la inversa, se atenúan con la edad.

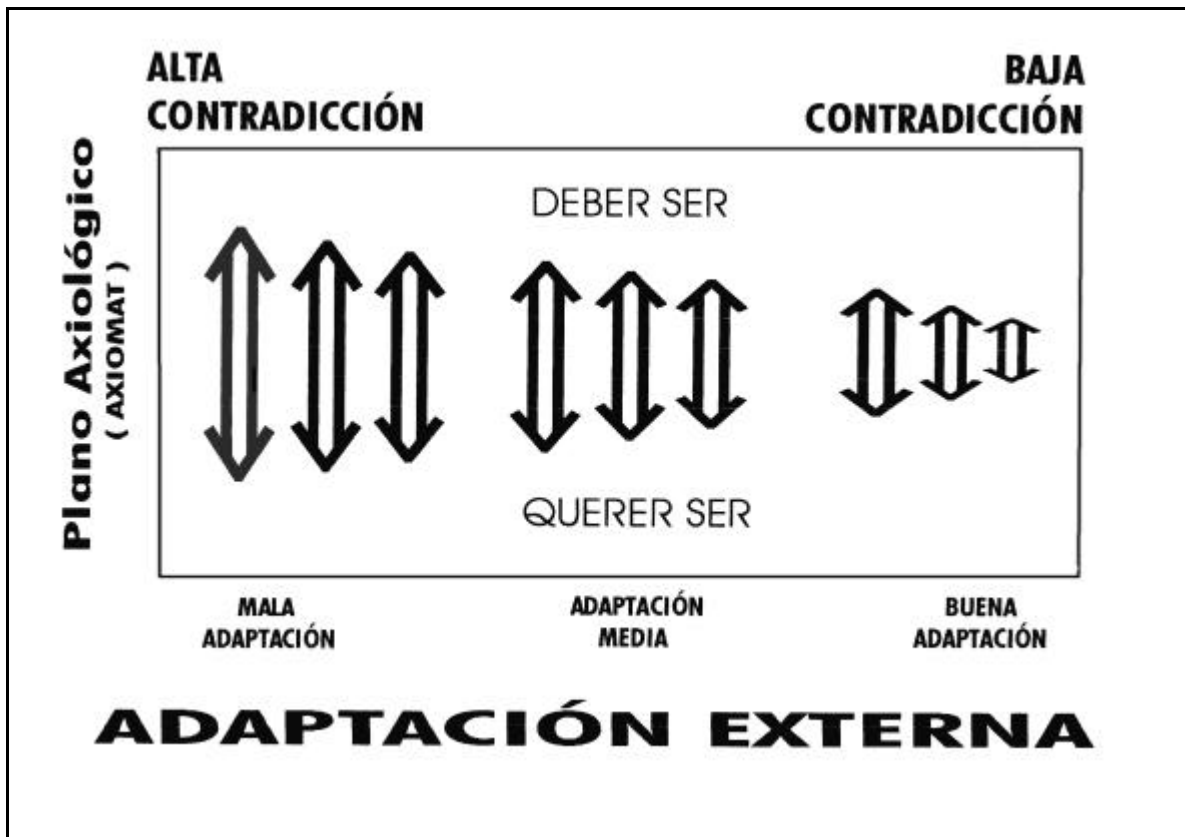
Junto a estos resultados derivados del TAMAI, se encuentra también que el grupo de más altas contradicciones aparece con menos responsabilidad y con actitudes de dejadez y comodidad en las tareas que acometen, mientras que los menos contradictorios destacan por ser más responsables y autoexigentes.

En las de tipo axiológico (recogidas por el AXIOMAT), lo que parece primar en los sujetos de altas contradicciones es una peor adaptación en los ámbitos escolar y social, que se refleja en el menor compromiso con la tarea. Mientras que el caso contrario, es decir, los de bajas contradicciones, se caracterizan por un mejor ajuste en esas áreas,

resultado de una mayor coherencia y de una mayor implicación tanto en el trabajo como en las relaciones sociales.

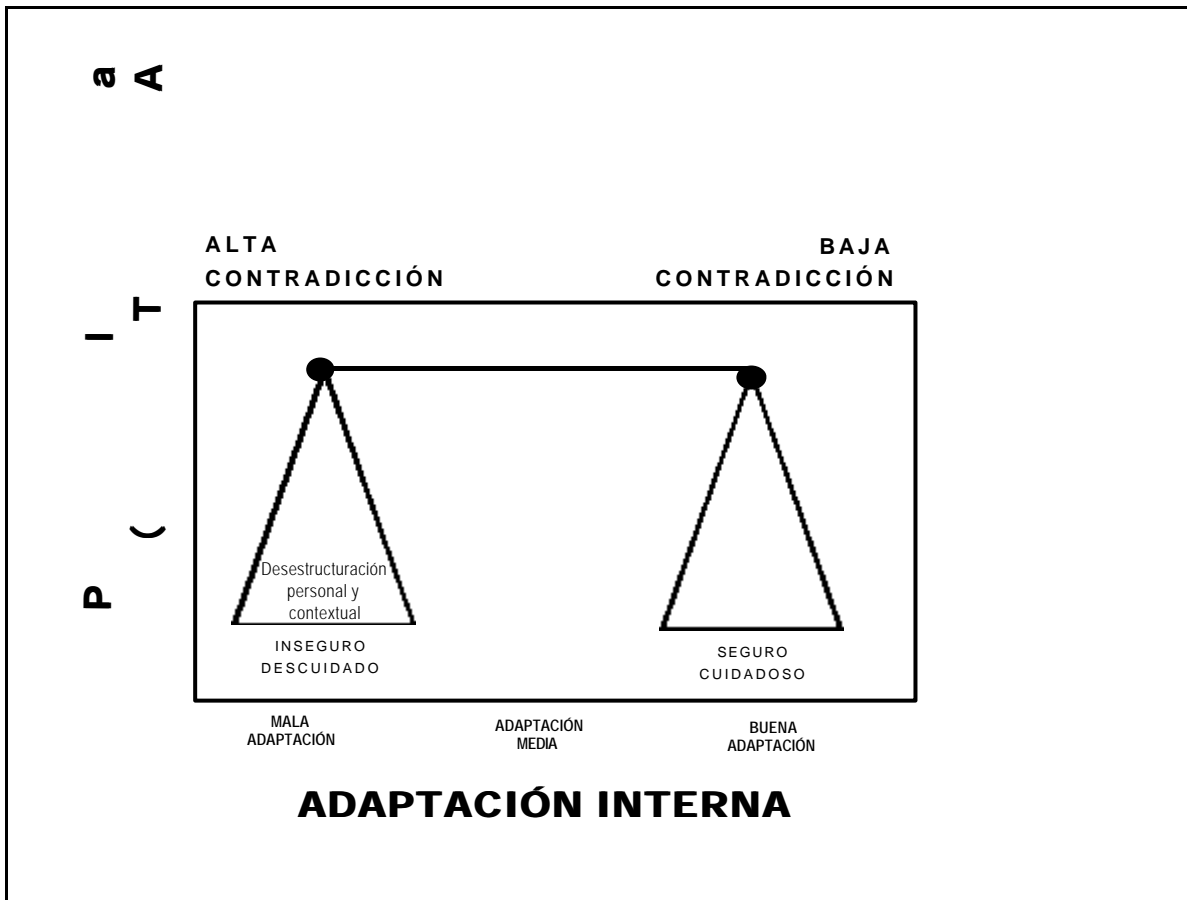
Estos resultados vienen a indicarnos:

- 1º) Que ambos tipos de contradicciones ("ontológicas" y "axiológicas") se asocian con aspectos de inadaptación en general.
- 2º) Que las contradicciones de tipo "axiológico" afectan especialmente a las áreas externas, es decir, escolar y social.
- 3º) Que las contradicciones de tipo "ontológico" afectan a todas las áreas, pero destacan especialmente, en comparación con las axiológicas, en las más íntimas: la personal y la familiar.
- 4º) Que las contradicciones de tipo axiológico, es decir, entre los principios éticos y las posibles situaciones conductuales, tienen un especial reflejo en el quehacer y entorno social de las personas. De manera que los grupos de altas contradicciones se caracterizan, a su vez, por un mayor desajuste con el mundo en que viven. Ello es debido a no saber o no poder armonizar lo que se piensa o aspira (DEBER SER o HACER) con lo que en realidad se apetece o se hace (QUERER SER o HACER). Esto nos lleva a pensar que cierto porcentaje de varianza de las inadaptaciones externas pueden ser fruto de contradicciones internas y que éstas son, a su vez, producto de un déficit cognitivo-afectivo (inteligencia intrapersonal o emocional), en tanto en cuanto no existe esa capacidad de armonización de tales instancias vitales. (Ver figura C.1)



GRÁFICA C.1
Esquema de contradicciones axiológicas

- 5º) Que las contradicciones de tipo "ontológico" pueden estar derivadas de un conocimiento más lábil y variable de sí mismo, siendo ambos aspectos producto o reflejo de un bajo nivel de autovaloración y seguridad. Ver figura C.2.



GRÁFICA C.2
Esquema de contradicciones ontológicas

6º) Que la relación encontrada, tanto en EGB como en BUP, de las contradicciones de tipo "ontológico" con el ambiente y educación familiar de los sujetos, viene a destacar la importancia que tiene el "nicho" y el "andamiaje" educativo de la familia. ¿Por qué, porque genera "referencias" cognitivas-afectivas sólidas para la construcción de un modelo realista y ajustado de sí mismo, coincidiendo con la idea de inteligencia intrapersonal de GADNER (1993).

- 7º) Que las relaciones encontradas con educación familiar, teniendo en cuenta los distintos matices educativos, indica que las actitudes educadoras restrictivas son, en general, las más perniciosas. Es decir, que las actitudes de rechazo, castigo, censura, falta de respeto, marginación, abandono, etc; son las que provocan mayor número de contradicciones.

En los alumnos más pequeños, el factor al que se atribuye mayor capacidad de discriminación entre sujetos de altas y bajas contradicciones, es el estilo de abandono o desatención del padre. Ello, unido a un estilo perfeccionista de ambos, pero especialmente de la madre, junto a actitudes permisivas.

Esto indica que cuando falta el referente del padre (despreocupación), cuando las actitudes de ambos progenitores son "mutiladoras" (perfeccionismo) y, al mismo tiempo, estas actitudes resultan ambiguas (permisivismo), generan en los hijos mayor inseguridad, incertidumbre y contradicciones.

En cuanto a los de más edad, concretamente adolescentes, los altos niveles de contradicciones se relacionan con una mayor falta de atención, respeto y afecto por parte de ambos padres.

En los dos niveles de enseñanza, por tanto, parece que las contradicciones se asocian con elementos educativos de desconsideración personal, tanto en el plano de abandono como en el de censura, dificultando el desarrollo de la autoconfianza, la coherencia y la seguridad en sí mismo.

Resultados de forma conjunta

En este punto nos basaremos en las conclusiones extraídas del tercer estudio (véase punto 5 de las conclusiones del tercer estudio en páginas 580 y siguientes). Allí se constataba que, cuando comparábamos el grupo de altas contradicciones en ambos cuestionarios con los otros dos grupos (altas en uno de los cuestionarios y bajas en el otro), los alumnos de altas contradicciones en ambos cuestionarios presentaban mayores niveles de inadaptación, tanto general como en cada una de las áreas analizadas (personal, social, escolar y familiar), así como estilos educativos inadecuados de ambos progenitores. Es decir, cuando las personas poseen altas contradicciones en ambos cuestionarios, son más inadaptados. Y lo son porque la inadaptación no sólo está en el plano personal (inseguridad del yo) sino también en el plano social, o lo que es lo mismo, en su forma de plantearse los objetivos de cara a la realidad. Debido a ello, se puede considerar que los sujetos de los otros dos grupos están más adaptados. De lo que se concluye que cuando sólo se obtienen altas contradicciones en uno de los cuestionarios y bajas en el otro, la inadaptación se ve modulada o atenuada por el efecto positivo de las bajas contradicciones en uno de los dos cuestionarios, bien por la buena adaptación de tipo interno (bajas en el TAMAI) o por la de tipo externo (bajas en el AXIOMAT).

Si consideramos las características de los grupos altos en uno y bajos en otro encontramos los siguientes resultados principales:

Los del grupo de altas contradicciones en el TAMAI y bajas en el AXIOMAT son los que presentan menor inadaptación escolar, social y familiar, lo que se refleja en una mejor adaptación general. Junto a esto, también se caracterizan por una mayor aceptación de la norma y, consecuentemente, de las estructuras sociales existentes. Todos estos

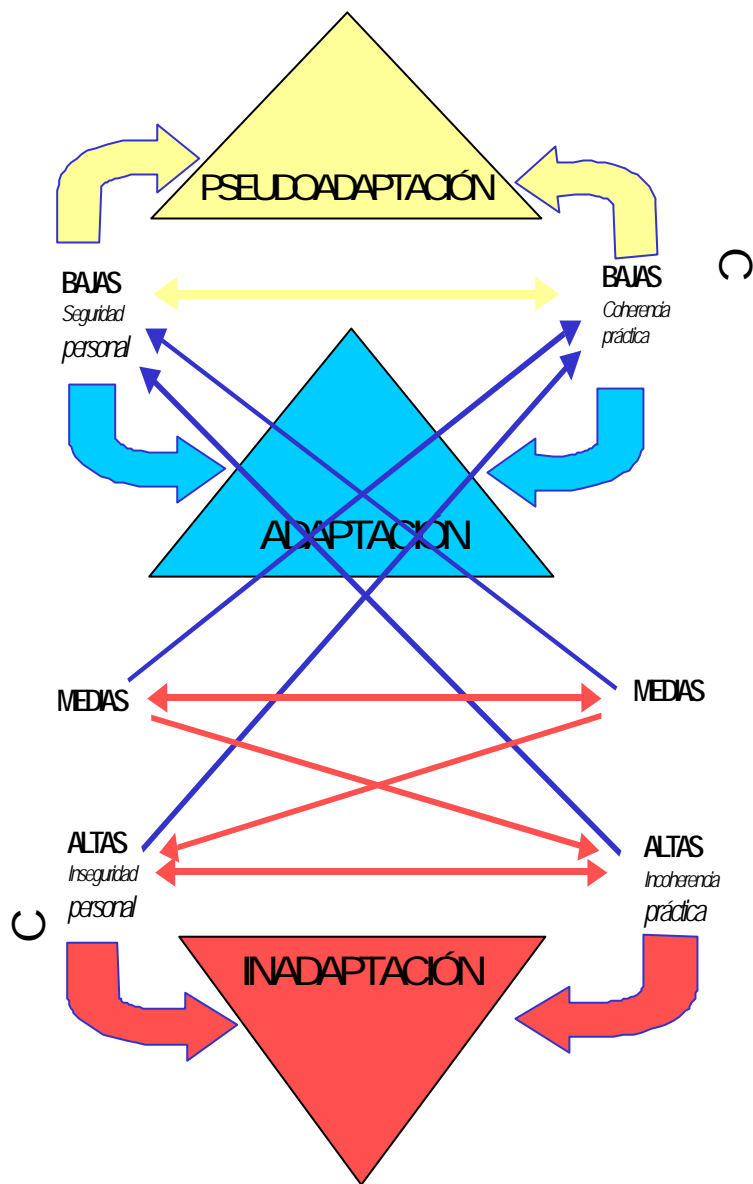
resultados son coherentes, al presentar estos sujetos una mayor disposición mental constructiva para afrontar los problemas de la realidad.

Tales hallazgos resultan novedosos porque indican que, a pesar de que los sujetos de altas contradicciones en el TAMAI tiendan a ser más inadaptados en todas las áreas y, especialmente en la personal, logran, en este caso, alcanzar una mejor adaptación gracias a esa capacidad de apertura hacia la realidad social y afrontamiento positivo de los problemas, derivados de sus bajas contradicciones axiológicas, es decir, de saber ajustar sus aspiraciones, normativas o valores a la realidad.

El otro grupo, el de altas contradicciones en el AXIOMAT y bajas en el TAMAI, se caracteriza por no dirigir su insatisfacción contra sí mismo. Más bien al contrario, poseen una imagen sobrevalorada de sí mismos, que incluso puede llegar a ser "excesivamente positiva", lo que hace que aparezcan como bien adaptados. Ello unido a una puntuación más baja en los aspectos de restricción social, como puede ser introversión o aislamiento social e intrapunición o autocrítica. Por lo tanto, aparecen como sujetos que se sobrevaloran, se relacionan socialmente y tienden a descargar los problemas más bien hacia fuera, es decir, presentan un yo de tipo "expansivo".

Cuando combinábamos todos los posibles grupos de contradicciones (altas, medias y bajas) en ambos cuestionarios, buscando el posible efecto sumativo, comprobábamos que, tal como se preveía, se obtenían resultados que avalaban la idea de que la aparición de contradicciones (incluso si éstas eran altas) en uno de los cuestionarios por sí solo no significaba la existencia de inadaptación, sino que era necesario que también se presentaran en el otro cuestionario a un nivel medio como mínimo. Ahora bien, si en ambos cuestionarios se obtenían bajas contradicciones, se

observaba una mayor inadaptación que si éstas eran bajas en uno y altas o medias en el otro. Este último resultado parece estar indicando que en ese caso los sujetos son poco flexibles, excesivamente rígidos, lo que viene a decir, que cierto nivel de contradicciones puede ser más adaptativo, por ese componente de flexibilidad. Ver figura C.3.



GRÁFICA C.3
Esquema de interacción entre contradicciones axiológicas y ontológicas

La presencia de un número medio o elevado de contradicciones en los dos cuestionarios conjuntamente, es lo que debe ser visto como una señal de alerta

indicadora de una posible inadaptación y no de un mero problema de falta de atención o estilo de respuesta (azar, disimulo, aquiescencia, etc.). O lo que es lo mismo, la presencia de contradicciones axiológicas y ontológicas de forma conjunta, parece tener un efecto multiplicativo sobre la inadaptación.

Con los anteriores resultados y conclusiones creemos poder estar en condiciones de intentar dar respuesta a algunos de los planteamientos que nos hacíamos al comienzo de este trabajo.

1º ¿Las contradicciones obedecen a razones de capacidades o estrategias cognitivas?

No podemos considerar que las aptitudes o capacidades cognitivas de los sujetos estén jugando un papel determinante en el origen de las contradicciones, al menos en la muestra de sujetos que aquí se ha utilizado. Para ello nos basamos en la inexistencia de diferencias entre los grupos de distinto nivel de contradicciones (bajo, medio y alto) en las variables aptitudinales. Ahora bien, habría que matizar que en los sujetos menores (en nuestro caso, alumnos de 5º de EGB) sí se aprecian diferencias en cuanto a variables aptitudinales. Por lo tanto, podemos concluir que los factores de inteligencia o aptitudes, si bien pueden influir en las contradicciones de los más jóvenes, no constituyen un factor importante ni decisivo puesto que no explican las contradicciones de los mayores donde la capacidad de comprensión lectora es suficientemente alta como para no ser una causa que diferencie a los sujetos.

2º ¿Las contradicciones suponen un intento de distorsionar o falsear las

respuestas?

Tampoco creemos que las contradicciones sean fruto de un intento premeditado de distorsionar las respuestas, en el sentido de intentar dar una imagen favorable de sí mismo. Sin embargo, no podemos descartar el tipo de distorsión o sesgo de respuesta denominado "faking bad" (tendencia a dar una imagen más negativa de uno mismo), ya que, especialmente en el caso de los alumnos y alumnas con mayor número de contradicciones en el TAMAI, las puntuaciones obtenidas en Proimagen son las más bajas. Por otro lado, tampoco creemos que pueda hablarse (en todos los sujetos) de respuestas azarosas dada la consistencia encontrada en los resultados.

3º ¿Las contradicciones reflejan aspectos de personalidad o adaptación?**¿Qué aspectos?**

La respuesta en este caso es, sin duda, afirmativa. A lo largo de todo el trabajo hemos comprobado la alta relación existente entre las características de adaptación y la tendencia a contradecirse.

En lo referido a los aspectos o características de personalidad habría que distinguir, por un lado, lo relacionado con la inadaptación de tipo interno (intrapunición, timidez, cognipunición) y, por otro, la de tipo externo (áreas social y escolar).

4º ¿Existen distintos tipos de contradicciones? ¿Por qué? ¿Qué reflejan?

Nosotros hemos detectado, al menos, dos tipos de contradicciones, unas que están más relacionadas con aspectos personales (las recogidas por el TAMAI) y otras

con aspectos sociales (recogidas por el AXIOMAT). Las primeras, de tipo ontológico, parecen estar indicando un tipo de contradicción más profunda, interna, fruto de una desestructuración personal y de falta de referentes claros. Las segundas, de tipo axiológico, parecen indicar una falta de coherencia o consonancia entre lo que el individuo quiere ser y lo que la sociedad le indica que debe ser. Esto se refleja en el elevado número de contradicciones en el cuestionario AXIOMAT, donde lo que se demandaba era la consistencia entre principios o valores y situaciones concretas.

5º ¿Qué aspectos son comunes en uno y otro tipo de contradicción?

En cuanto a los aspectos comunes podemos señalar que, en ambos casos, hay una tendencia a la inadaptación y, también en ambos, parece estar presente la preocupación por la imagen, aunque en sentidos diferentes, ya que los de altas contradicciones ontológicas, son los que presentan peor imagen de sí mismos, mientras que los de altas contradicciones de tipo axiológico, son los que tienden a presentar una imagen más positiva.

6º ¿Qué aspectos son diferentes en uno y otro tipo de contradicción?

Lo anterior pone de relieve que los sujetos con mayores contradicciones de tipo "ontológico", es decir, en relación a su propia percepción y valoración, están más afectados por una personalidad más "autodevaluada", pudiéndose decir incluso que: a) no tienen una imagen suficientemente clara o nítida de sí mismo, b) dudan de sus propias cualidades, c) cambian de parecer en corto espacio de tiempo respecto a sí mismos y d), no se valoran ni se aprecian suficientemente, y, si en algún momento lo hacen, se ven interferidos por otras instancias propias censurantes, autocríticas o destructivas. Podríamos hablar de un "yo real", no conocido, ni aceptado, enfatizándose la búsqueda de un "yo ideal" generador de autocastigo y potenciador de más incertidumbre y vacilación.

Los sujetos con contradicciones de tipo axiológico, es decir, entre el plano de valores defendidos y el de acciones realizadas, estarán más afectados por la tendencia a elevar su imagen personal más allá de su realidad. Esto implica una serie de desajustes o inadaptaciones, pero con una pretensión ficticia o poco realista de sus aspiraciones y necesidades. Incluso se puede decir que son personas que: a) tienen altos niveles de excelencia axiológica; b) se dejan conducir por sus impulsos, intereses o necesidades; c) son poco realistas; d) generan una situación circular: al aspirar a la excelencia actúan en un nivel opuesto, generando contradicciones e inadaptaciones, pero esas nuevas inadaptaciones les llevarán a nuevos niveles de excelencia... Por lo tanto, podríamos hablar de un "yo idealizado en el quehacer" pero interferido por un "yo descontrolado".

Esto explica que si los sujetos tienen una puntuación alta, o incluso media, en ambos tipos de contradicciones, estemos ante sujetos que no sólo no se conocen ni se

acepten a sí mismos y buscan su "yo ideal", sino que son sujetos que aspiran a lo mejor y, sin embargo, se dejan arrastrar por sus propias necesidades o impulsos. Lógicamente, ambos aspectos desencadenan todo tipo de insatisfacciones y contradicciones.

7º ¿Cómo explicar el fenómeno de que cuando alguno de los dos tipos de contradicciones son bajos, aunque el otro sea alto, se atenúe el nivel de insatisfacción e inadaptación?

Sencillamente porque se cuenta con una fuerza autorreguladora. En efecto, si una persona con contradicciones en el TAMAI, que tiende a no conocerse, a autodevaluarse, en busca de un "yo ideal", provocando contradicciones, al mismo tiempo posee la capacidad de tener un nivel de aspiración realista en el quehacer, sabiendo conjugar sus aspiraciones axiológicas con sus necesidades, esta cualidad le permitirá controlar o regular sus potenciales desajustes o inadaptaciones.

Igualmente, si una persona posee altas contradicciones en el AXIOMAT, tendiendo a tener aspiraciones "axiológicas" no realistas, chocando con sus necesidades, pero, al mismo tiempo, es una persona que se conoce y valora, esta cualidad le permitirá controlar y regular sus posibles insatisfacciones e inadaptaciones.

8º ¿Por qué surge la personalidad contradictoria? ¿Qué papel juega la educación parental?

Según hemos visto, especialmente en los primeros niveles educativos, los estilos educativos inadecuados de ambos progenitores (principalmente la excesiva normatividad y perfeccionismo de la madre, y la despreocupación por parte del padre) parecen estar

en el origen de la personalidad contradictoria. La inadecuación o incoherencia entre lo que el niño o niña espera de sus padres y lo que percibe, da lugar a que el niño carezca de referentes coherentes en su contexto familiar, lo que, a su vez, provoca una cierta desestructuración personal que se refleja en la tendencia a contradecirse.

Hemos intentado trazar un incipiente modelo de las contradicciones aunque, como hemos advertido, no pretende ser un modelo cerrado ni exhaustivo. En el futuro habría que poner a prueba su posible validez en otras muestras y con un diseño más completo. Por tanto, insistimos en que sólo ha de ser visto como lo que es, un primer acercamiento, más orientativo que explicativo, de la contradicción.

Asimismo, proponemos, como posible investigación, desde una perspectiva más aplicada, la posibilidad de intervenir con programas de carácter instruccional en la escuela y/o en el entorno familiar, encaminados a reducir las posibles "causas" de la aparición de contradicciones en los escolares. Así, por un lado, habría que propiciar desde la escuela la potenciación de la coherencia como un valor educativo y, por otro, desde el ámbito familiar, un "andamiaje" que ofrezca al niño o niña los referentes para desarrollar una mayor seguridad personal.

Por último, señalar, que nos sentiríamos muy satisfechos de haber conseguido, al menos, uno de los objetivos de este trabajo que, como recordamos, era proporcionar alguna alternativa a la práctica habitual en muchas investigaciones consistente en eliminar los datos de aquellos sujetos que se contradicen a la hora de responder a cuestionarios autoevaluativos. Quizá, en determinados estudios, deba seguir realizándose dicha práctica con el propósito de no sesgar los resultados. Sin embargo, mantenemos que

conocer la naturaleza de las contradicciones, así como su relación con variables de adaptación y estilos educativos puede ser útil de cara a la intervención psicoeducativa con este tipo de alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIEGO DE MENDOZA, R. (1987): Variables condicionantes del éxito en los programas instruccionales para la mejora del ajuste personal y la adaptación social y escolar. *Tesis Doctoral*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, Tenerife.
- AJZEN, S.I. y FISHBEIN, M. (1977): Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and a review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- AJZEN, S.I. y FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, Prentice Hall. Nueva York.
- ALONSO-QUECUTY, M.L. (1990): Recuerdo de la la realidad percibida versus la imaginada: buscando la mentira. *Boletín de Psicología*, 29 73-86.
- ALONSO-QUECUTY, M.L. (1991): Post-event information and Reality-monitoring: When de witness "cannot" be honest. Ponencia presentada en The First Spanish and British Conference on Law and Psychology, Crime and The Law, celebrada en Pamplona, España. En castellano se encuentra en DIGES y ALONSO-QUECUTY (1993) *Psicología Forense Experimental*. Promolibro, Valencia, 183-191.
- ALVAREZ, (1975): *Manual del Test de Inteligencia de Lorge-Thorndike*. TEA Ediciones. Madrid.
- AMON, J. (1980): *Estadística para Psicólogos, vol. 2*. Ed. Pirámide, S.A.. Madrid.
- ARCHER, R.P; GORDON, R.A. y KIRCHNER, F.H. (1987): MMPI response-set characteristics among adolescents. *Journal of Personality Assessment*, 51(4), 506-516.
- ARISTOTELES: *Metafísica*. Traducción al español de Patricio de Azcárate. Espasa-Calpe (13 edición, 1988). Madrid.

- AUSTIN, J.S. (1992): The Detection of Faking good and Faking Bad on the MMPI2. *Educational and Psychological Measurement*, 46(4), 985-988.
- AUSUBEL, D.P. (1954): Perceived parent attitudes as determinant of children's ego structure. *Child Development*, 25, 173-184.
- AUSUBEL, D.P. (1968): *Educational Psychology: a cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York. Traducción española, Trillas, México, 1983.
- BACHMAN, J.G. (1970): *Youth in transition vol. 2*. Institute for Social Research. Universidad de Michigan, Michigan.
- BADIOU, A. (1976): *Theorie de la Contradiction*. F. Maspero, París. Traducción española en Ediciones Júcar, 1982.
- BAKWIN, H. y BAKWIN, M. (1974): *Desarrollo psicológico del niño*. Interamericana. Méjico.
- BALDWIN, A.L.; KALHORN, J. y BREESE, F.H. (1945): Patterns of parent behavior. *Psychological Monographies*, 58 num 3 (íntegro num. 268).
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1959): *Adolescent aggression*. Ronald press. New York.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1963): *Social Learning and personality development*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York. Traducción española en Alianza Editorial.
- BASCOU, J.R. (1978): *El niño y la mentira. Verdades y embustes del niño y del adolescente*. Colección Biblioteca de Psicología. Herder. Barcelona.

- BAUER, P; NOUAK, S y WINKLER, R (1996): *A brief course in Fuzzy Logic and Fuzzy Control*. Página Web <http://maxwell.univalle.edu.co/capuerta/fuzzy>.
- BECERRA, A. (1988): *La detección de la mentira expresada*. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Citado en BECERRA et al., 1989.
- BECERRA, A; SANCHEZ, F; CABALLERO, A. y AMATE, M (1989): Indicadores aislados versus patrón general expresivo en la detección experimental de la mentira. *Revista de Psicología Social*, vol 38, 21-29.
- BECK, A.T.; RUSH, A.J; SHAW, B.F. y EMERY, G. (1983): *Terapia Cognitiva de la Depresión*. Desclee de Brower, S.A. Original inglés de 1973.
- BECKER, W.C. (1964): Consequences of different kinds of parental discipline, en HOFFMAN, M.L. y HOFFMAN, L.W. (eds.) *Review of child development research*, vol 1. Russel Sage Fundation, New York, 169-208.
- BECKER, H.; GEER, B; HUGGES, E. y STRAUSS, A. (1961): *Boys in White*. University of Chicago, Press. Chicago.
- BEM, D.J. (1965): An experimental analysis of self-persuasion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 199-218.
- BEM, D.J. (1967): Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 155-162.
- BEN-PERETZ, M. (1984): Kelly's theory of personal constructs as a paradigm for investigating teacher thinking. En R. HALKES, y J.F. OLSON (eds.) *teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Swets - Zeitlinger. Holanda.

- BENTLER, P.M. y SPECKART, G. (1979): "Models of attitude-behavior relations". *Psychological Review*, 86. 455
- BERLYNE, D.E. (1960): *Conflict, arousal and curiosity*. McGraw Hill, Nueva York.
- BISQUERRA, R. (1989a): *Introducción conceptual al Análisis Multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Vol I. Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.
- BISQUERRA, R. (1989b): *Introducción conceptual al Análisis Multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Vol II. Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.
- BITTMAN, M. y LOVEJOY, F. (1993). Domestic power: Negotiating an unequal division of labour within a framework of equality. *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 29, 302-321.
- BLACK, M. (1937). Vagueness: An exercise in Logical Analysis. *Philosophy of science*, 4, 427-455. Citado en KOSKO, 1995.
- BLOCK, J. (1965). Some differences between the concepts of social desirability and adjustment. *Journal of Consulting Psychology*, 26, 527-530.
- BORKENAU, P. y OSTENDORF, F. (1989): Descriptive consistency and social desirability in self and peer reports. *European Journal of Personality*, Vol. 3, 31-45.
- BRADSHAW, C.E. (1969): The poverty culture. *Childhood Education*, 46 (2), 79-84.
- BRECKLER, S.J. (1984): Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct

- components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- BROMME, R. y BROPHY, J. (1983): *Teacher's Cognitive Activities*. Instituto de Didáctica de las Matemáticas de la Universidad de Bielefeld. Occasional paper nº 2. Citado en HERNÁNDEZ DIAZ, 1995.
- BRUNER, J.S. (1966): *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BRUNER, J.S; GOODNOW, J. y AUSTIN, G.A. (1956): *A study of Thinking*. Wiley. New York.
- BUDD, R.J. y SPENCER, C.P. (1986): Lay theories of behavioural intention: A source of response bias in the Theory of Reasoned Action? *British Journal of Social Psychology* vol 25, nº 2, 109-117.
- BUDD, R.J. (1987): Response Bias and the Theory of Reasoned Action. *Social Cognition* vol 5, nº 2, 95-107.
- BURBULES, N.C. y LINN, M.C. (1988): Scientific Reasoning During Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, vol, 80 nº 1, 67-75
- BUTCHER, J.N; DAHLSTROM, W.G; GRAHAM, J.R; TELLEGEN, A. y KAEMMER, B. (1989): *MMPI-2: Manual for administration and scoring*. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press.
- CAMACHO, J. (1994): *Manual de uso del paquete estadístico SPSS/PC+*. Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona.
- CAMACHO, J. (1995): *Análisis Multivariado con SPSS/PC+*. EUB, S.L: Barcelona.

- CANTONI, L. (1975): Family life education: A treatment modality. *Child Welfare*, 54 (9), 658-665.
- CAPOTE MORALES, M. C. (1992): Características de adaptación de los diabéticos en edad escolar. *Tesis Doctoral*, inédita. Universidad de La Laguna.
- CARNES, P. (1980): *Understanding Us: Family development I*. Minneapolis, MN: Interpersonal Communication Programs.
- CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y Educación*. Edelvives. Zaragoza.
- CATTELL, R.B. (1965): *The Scientific Analysis of Personality*. Penguins Book. Londres.
- CATTELL, R.B.; EBER, H.W. y TATSUOKA, M.M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF)*. Institute for Personality and Ability Testing. Champaign IL.
- CHAMBERS, W. V.; TRINH, M.V. y PARSLEY, L. (1986): Depression and logical inconsistency of personal constructs. *Social behavior and Personality*, 14(2), 248-270
- CLANCY, N. y SMITTER, F. (1953): A study of emotionally disturbed children in Santa Barbara Country Schools. *California Journal of Education*, 4, 209-218.
- CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- COHEN, R.C; COHLER, B.J y WEISSMAN, S.H. (Eds.) (1984): *Parenthood: A psychodynamic perspective*. Guilford. New York.
- CONSOLI, S. (1981): Utilisation et fonction de la négation chez le jeune schizophrène.

Neuropsychiatr Infant, 29, 223-229.

COOPERSMITH, S.(1967): *The antecedent of self-esteem.* W.H. Freeman, San Francisco.

COSTA, P.T. y McCRAE, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory Manual.* Psychological Assisment Resources, Odessa, FL.

CRAWFORD, A. (1987). Bias in survey of drinking habits. *Alcohol and Alcoholism, 22* (2), 167-179.

CRONBACH, L. J. (1976): *Essentials of Psychological testing.* Harper & Row. New York.

CROWNE, D.P. y MARLOWE, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopatology. *Journal of Consulting Psychology, 24: 349-354.*

DAHLSTROM, W. G. y WELSH, G.S. (1960). *An MMPI handbock. A guide to use in clinical practice and research.* University of Minnesota Press, Minneapolis, Minn.

DALHSTROM, W.G. WELSH, G.S. y DALHSTROM, L. (1972): *An MMPI Handbock, vol. I.* University of Minnesota Press, MInneapolis, Minn.

DAVIDOFF, L. (1976). *Introduction to Psychology.* McGraw Hill Book, USA. Trad. español Introducción a la Psicología. McGraw Hill, México, 1978.

DAVIDSON, A.R. y JACCARD, J.J. (1975): Population Psychology: A new look at an old problem. *Journal of Personality and Social Psychology, 31, 1037-1082.*

DAVIE, R. BUTLER, N., and GOLDSTEIN, H. (1972): *From Birth to Seven.* Longman, Londres.

- DE BONIS, M; EPELBAUM, C. y FÉLINE, A. (1992): Cognitive Processing of Contradictory Statements: An experimental study of reasoning on proverbs in schizophrenia. *Psychopatology*, 25, 100-108.
- DE BONO, E. (1991): *El pensamiento Lateral. Manual de creatividad*. Original inglés de 1970. Ed. Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- DE BONO, E. (1992): *Yo tengo razón; tu estás equivocado*. Original inglés de 1990. Ediciones B, S.A. Barcelona.
- DE BONO, E. (1995): *El pensamiento Paralelo. De Sócrates a De Bono*. Original inglés de 1994. Ed. Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- DE BONO, E. (1996): *La Lógica Fluida. Una alternativa a la lógica tradicional*. Original inglés de 1993. Ed. Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- DEBESSE, M. (1955): *La crisis de originalidad juvenil*. Biblioteca Nueva. Madrid
- DEBESSE, M. (1962): *La adolescencia*. Vergara.
- DEBESSE, M. (1968): *Psicología del niño desde el nacimiento hasta la adolescencia*. Nova Terra.
- DEBESSE, M. (1973): *Cómo estudiar a los adolescentes*. Nova Terra
- DELVAL, J.A. (1975): *El animismo y el pensamiento infantil*. Siglo XXI de España editores. Madrid.
- DEUTCH, H y SOLOMON, C (1959): Reactions to evaluations of others as influenced by self-evaluations. *Sociometry*, 22 pág. 93-112.

- DE VEGA, M. (1984): *Introducción a la psicología cognitiva*. Alianza Editorial. Madrid.
- DIGES, M. y ALONSO-QUECUTY, M.L. (1993): *Psicología Forense Experimental*. Promolibro. Valencia.
- DORSCH, F. (1985): *Diccionario de Psicología* (5 Edic.) Herder, S. A. Barcelona.
- DROPPELMAN, F. y SCHAEFFER, E.S. (1963): Boys' and girls' reports on maternal and paternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 67 nº 6, 648-654
- DUEÑAS, M. (1997): Tipos de Pensamiento. En VALLEJO-NÁGERA, J.A. (Ed.) *Guía Práctica de Psicología*. Primera edición de 1988. Ediciones Temas de Hoy, S.A. Madrid.
- DUPRÉ, E. (1936): *Pathologie de l'imagination et de l'émotivité*. Payot París. Citado por GERVILLA, 1987.
- DUTTON, D.G. (1972): Effect of feedback parameters on congruency versus positivity effects in reactions to personal evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2 nº 6, 366-371.
- EDWARDS, A. L. (1957). *The Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research*. Dryden, New York.
- EISER, J.R. (1989): *Psicología Social. Actitudes, cognición y conducta social*. Ediciones Pirámide, S. A. Madrid
- EKMAN, P. y O'SULLIVAN, M. (1989): Hazard in detecting deceit. En D.C. RASKIN (ed.): *Psychological methods in criminal investigation and evidence*. Springer. New York.

- ENGLINHARDT, E. E. y EVANS, D. (1994): Lies, Deception and Public Relations. *Public Relations Review*, 20 (3), 249-266.
- ESSED, Ph. (1994): Contradictory positions, ambivalent perceptions: A case study of Black women enterpreneur. Número especial: Shifting identities shifting racisms. *Feminism and Psychology*, 4 (1), págs. 99-118.
- EYSENCK, H. J. y EYSENCK, S. B. G. (1964). *Manual of the Eysenck Personality Inventory*. University of London Press, Londres.
- EYSENCK, H. J. y EYSENCK, S. B. G. (1968). The measurement of psychoticism: a study of factor stability and reliability. *Journal of Social and Clinical Psuchology*, 7, 286-294.
- EYSENCK, H. J. y EYSENCK, S. B. G. (1975): *The Eysenck Personality Questionnaire Manual*. Hodder y Stoughton. Londres
- FAHRENBERG, J; HAMPEL, R. y SELG, H. (1984). *Das Freiburger Persönlichkeitsinventar*. (Inventario de Personalidad de Freiburg). Hogrefe, Göttingen.
- FARRINGTON, D. P. (1978): *The family backgrounds on aggressive youths, agrement and antisocial behavior in childhood and adolescence*. Pergamon press. New York.
- FERRATER MORA, J. (1992): *Diccionario de Filosofía, vol 1*. Alianza Editorial. Madrid. 1 edición de 1983.
- FESTINGER, L. (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Row Peterson.

- FESTINGER, L. (1958): The motivating effect of cognitive dissonance. En Lindsley, G. (ed.) *Assesment of human motives*. Groves. New York.
- FISHBEIN, M. (1980). A theory of reasoned action: Some applications and implications. En Howe, H.E. y Page, M.M. (Eds.), *Beliefs, attitudes and values: Nebraska Symposium on Motivation, 1979 (vol. 27, pp 65-116)*. Linlcon: Universidad de Nebraska Press.
- FISHBEIN, M. (1982): Attitude and the prediction of behavior. En Fisbein, M. (ed.) *Readings in Attitude Theory and Measurement*. Wiley. New York.
- FREUD, S. (1906) El diagnóstico de los hechos y el psicoanálisis. En FREUD, S. *Obras Completas*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- FREUD, S. (1916) Vías de Formación de Síntomas. En FREUD, S. *Textos de Psicoanálisis*. Traducción española Ed. Altaya. 1993.
- FRISCH, M. (1988): Social-Desirability responding in the assessment of social skill and anxiety. *Psychological Reports*, 63, 763-766.
- FURHAM, A. (1986): Response Bias, Social Desirability and Dissimulation. *Personality and Individual Differences*. Vol 7, Nº 3, 385-400.
- GADNER, H. (1993): *Multiple intelligence. The theory in practice*. Basic Books a division of Harper Collins Publisher. Nueva York. Traducción española en Paidós Ibérica, 1995.
- GALLUCCI, N. (1985): Influence of Dissimulation on indexes of response consistency for the MMPI. *Psychological Reports*, 57, 1013-1014.
- GALLUCCI, N. (1986): General and specific objections to the MMPI. *Educational and Psychological Measurement*, 46(4), 985-988.

- GARCÍA, D. (1985): Procedimientos Instruccionales escritos en la mejora de la adaptación: Multianálisis y seguimiento. *Tesis Doctoral*. Universidad de La Laguna.
- GARCÍA, M.D. (1989): *Proyecto docente y de investigación*, sin publicar. Universidad de La Laguna
- GARMEZ, N; CLARKE, y STOCKNER, L. (1961): Child rearing attitudes of mothers and fathers as reported by schizophrenic and normal patients. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 63, 176-182
- GATI, I. (1993): Career compromises. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 416-424.
- GECAS, V. (1971): Parental behavior and dimensions of adolescent self-evaluation. *Sociometry*, 34, 466-482.
- GECAS, V; THOMAS, D. y WEIGERT, A. (1970): Perceived parent child interaction and boys' self esteem in two cultural contexts. *International Journal of Comparative Psychology*, 11, 317-324.
- GERVILLA, A. (1987): *La mentira infantil*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid
- GLUECK, S. (1953): The home, the school and delinquency. *Harvard Educational Review*, 23, 17-32.
- GOLDSTEIN, H. (1945): A malingering key for mental tests. *Psychological Bulletin*, 42, 104-118.
- GOOD, T.L. y BROPHY, J. (1996): *Psicología Educativa contemporánea*. McGraw Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V., Méjico D.F. Original inglés de 1995 (5

edición).

GREENE, R.L. (1980): *The MMPI: An Interpretative manual*. Grune and Stratton. New York.

GROWE, G.A. (1980): Parental behavior and self-esteem in children. *Psychological Reports*, 47, 499-502

GUERNEY, B.G. y cols. (1985): Marital and family problems prevention and enrichment programs. En L'Abate (ed.) *Handbook of family psychology and therapy* (1179-1217). Dorsey Press, Homewood (Illinois).

HALLECK, S.L. (1971): *Politics of Therapy*. Science House. New York.

HATHAWAY, S.R. y McKINLEY, J.C. (1979): *Manual del Cuestionario de Personalidad MMPI*. TEA Ediciones, S.A. Madrid

HEIDER, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. Wiley & Sons, Inc. Nueva York.

HELMES, E. y HOLDEN, R.R. (1986): Response styles and faking on the Basic Personality Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol 54, nº 6, 853-859.

HENDERSON, R. W. (1981): *Parent interaction: Theory, research and prospectd*. Academic Press, New York.

HERNÁNDEZ, P. (1981): Análisis de las actitudes educadoras de los padres y su evolución. V *Simposio Español de Pediatría Social*. Universidad de La Laguna.

HERNÁNDEZ, P. (1983): *Rendimiento, adaptación e intervención Psicoeducativa*.

Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

HERNÁNDEZ, P. (1985): *Pruebas de Contenidos Básicos de CC. Sociales (CBS) y de CC. Naturales (CBN)*, sin publicar. U. Departamental de Psicología Educativa. Universidad de La Laguna.

HERNÁNDEZ, P. (1990): *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil-Juvenil*. Primera edición en 1983. TEA Ediciones. Madrid

HERNÁNDEZ, P. (1991): *Conceptualización y corrientes actuales de la Psicología de la Educación*. Trillas, Méjico.

HERNÁNDEZ, P. (1996): Inteligencia, adaptación y bienestar subjetivo. *Línea Abierta*, 6, 2-3.

HERNÁNDEZ, P. (en prensa): Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: Bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal. En BELTRAN, J. (Ed): título sin confirmar. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación, celebrado en Madrid en noviembre de 1995.

HERNÁNDEZ, P. (1995): *Cuestionario de Retratos Multidimensionales*. Publicación interna del Dept. de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la Universidad de La Laguna.

HERNÁNDEZ, P. y JIMENEZ, J. (1983): *Intervención Psicoeducativa y Adaptación*. Colección Maior, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.

HERNÁNDEZ, P. y SANTANA, L.E. (1988): *Educación del profesor: El papel del profesor*. Oikos-Tau, Barcelona.

HERNÁNDEZ, P.; ACIEGO, R.; GARCÍA, D. (1988): Programas de salud mental en la

escuela: una energía sin rentabilizar. Monografía nº 1: Programas de Salud mental en la escuela incluida en la serie *Documentación e Investigación Psicoeducativa*, 1. Unidad Departamental de Psicología de la Educación. Universidad de La Laguna.

HERNÁNDEZ, P. y ACIEGO DE MENDOZA, R. (1990): *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal: Aprendiendo a Realizarnos*. TEA Ediciones, S.A. Madrid

HERNÁNDEZ, P.; ACIEGO, R.; GARCÍA, D. (1991): Programas de salud mental en la escuela: Análisis histórico y diferencial. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(2), 241-252.

HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, M.D. (1992): *Programa Instruccional para la Educación y Realización Emotiva: Aprendiendo a vivir*. TEA Ediciones, S.A. Madrid

HERNÁNDEZ, P.; ACIEGO, R. y DOMINGUEZ, R. (1994): Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(3), 339-347.

HERNÁNDEZ DIAZ, A. (1995): *Del pensamiento historiográfico a la enseñanza de la Historia. Un estudio de caso sobre la influencia de las teorías del profesorado en la recreación del conocimiento en la escuela*. Tesis Doctoral. Sin publicar. Dpto de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna.

HEUYER, G. y SERIN, M. (1930): Les troubles du caractère du début de la démence précòce. *Annales médico-psychologiques*, 88 II, citado en SUTTER (1969). París.

HERSCH, R; REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1988): *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.

- HILTON, M. E. (1986): Inconsistent responses to questions about alcohol consumption in specific settings. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 12(4), 403-413
- HOLDEN, R. R. (1993): Response latency detection of lying on personnel test. Comunicación presentada a la 101 Convención de la American Psychological Association, celebrada en Canadá del 20 al 24 de Agosto.
- HOPKINS, K. D. (1986): Affective dependent measures: The use of response integrity scale to enhance the validity of experimental and quasi-experimental research. *Journal of Special Education*, vol. 20(1), pp 43-47.
- HOUGH, L. M. et al. (1990): Criterion-Related Validities of Personality Constructs and the Effect of Response Distortion on Those Validities. *Journal of Applied Psychology*, vol. 75 n° 5, pp 582-595.
- HOVLAND, C.I. y ROSENBERG, M.J. (1960): *Attitudes, organization and changes: an analysis of consistency among attitude components*. Yale University press. New Haven.
- INSKO, C.A; SEDLACK, A.J. y LIPSITZ, A. (1982): A two-valued logic or two-valued balance resolution of the challenge of agreement and attraction effects in p-o-x triads, and a theoretical perspective on conformity and hedonism. *European Journal of Social Psychology*, 12, 143-167.
- IRIGARAY, L. (1967): Négation et transformation négative dans le langage des schizophrènes. *Langage*, 5, (número extraordinario).
- IVANOV, V; BONCHEVA, I. y POPOV, G. (1993): Associated polarization: A basic characteristic feature of schizophrenic mental activity. *European Journal of Psychiatry*, 7(2), págs. 112-116.

- JACKSON, D.N. (1967). *Personality Research Form Manual*. Research Psychologist Press, Goshen, New York.
- JACKSON, D.N. (1984): *Personality Research Form Manual*. Research Psychologist Press. Port Huron, Minnesota.
- JAMES, W. (1890): *Principles of Psychology*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- JANET, P (1938): La Psychologie de la Conduite, *Enciclopedia francesa t. VIII: La vie mentale*. París.
- KAISER, H. F. (1974): An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- KARSON, S. y O'DELL, J.W. (1976): *A guide to the clinical use of the 16 PF*. Champaign, Illinois. Traducción española: 16 PF, guía para su uso clínico. TEA ediciones, Madrid, 1980.
- KELLY, G.A. (1955): *The psychology of personal constructs*. Norton. Nueva York.
- KLINE, P. y LAPHAM, S. (1991): The Validity of the V Scale of the PPQ. *Person. Individ. Diff. Vol 12, nº 6*, pp 637-641.
- KOSKO, B. (1995): *Pensamiento borroso. La nueva ciencia de la lógica borrosa*. Barcelona: Ed. Grijalbo Mondadori. Original inglés: (1993) *Fuzzy Thinking. The new science of fuzzy logic*. Hyperion, USA y Canadá.
- KRENZ, C. y SAX, G. (1987): Acquiescence as a function of test type and subject uncertainty. *Educational Psychological Measurement*, 47, 575-581.
- L'ABATE, L. (1986): Prevention of marital and family problems. En B.A. Edelstein y L. Michelson (eds.), *Handbook of Prevention*. Plenum Cromwell, R. New York.

- LA PIERE, R.T. (1934): "Attitudes vs. Actions". *Social Forces*, 13, 230-237.
- LAZARUS, R.S. y FOLKMAN, S. (1984): *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company. New York. Traducción española de 1986: Estrés y procesos cognitivos. Ed. Martínez Roca, S.A. Madrid.
- LEWIS, H. (1951): A country guidance department looks at its problem behavior children. *California Journal Education*, 2, 32-35.
- LIBERATI, J. (1996): Sobre la Lógica Borrosa. *Cuadernos de Marcha en Internet*, 116. <http://www.www2mil.com/marcha/jun96>.
- LINEHAN, M. y NIELSON, S. (1983): Assesment of suicide ideation and parasuicide: hopelessness and social desirability. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 49, 773-775.
- LAMBORN, S. D. (1994): Constructive criticism and social lies: a developmental sequence for understanding honesty and kindness in social interactions. *Developmental Psychology*, 30(4) 495-508.
- LORR, M. y JENKINS, R.L. (1959): Three factors in parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 17, 306-308.
- LUKASIEWICZ, J. (1975): Observaciones filosóficas sobre los sistemas polivalentes de lógica proposicional, en *Estudios de Lógica y Filosofía*. Madrid: Revista de Occidente.
- MANSTEAD, A.S.R; PROFFITT, C. y SMART, J.L. (1983): Predicting and understanding mothers' infant-feeding intention in behavior: testing the theory of reasoned action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 657-671.

- MARTINEZ MARZOA, F. (1975): *Historia de la Filosofía*. Vol. I. Ediciones Istmo. Madrid.
- McCORD, J. (1988): Parental behavior in the cycle of aggression. *Psychiatry*, 51, 14-23.
- McCORD, J. McCORD, M y HOWARD, A. (1963): Family interaction as antecedent to the direction of male aggressiveness. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 239-242.
- MEAD, G.H. (1934): *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press. Chicago.
- MEDRANO, A. (1994): *TAO TE KING de Lao-Tse. El taoismo y la inmortalidad*. Editorial América Ibérica, S.A. Madrid.
- MEICHEMBAUN, D. (1977): *Cognitive-behavior modification*. Plenum. New York.
- MEHLER, J. y DUPOUX, E. (1992). *Nacer sabiendo*. Alianza Editorial. Madrid.
- MENSH, J.N.; KANTOR, M.B.; DOMKE, H.R.; GILDEA, M. y CLIDWELL, J.C. (1959): Children's behavior symptoms and their relationship to school adjustment, sex and social class. *Journal of Social Issues*, 15 (1), 8-15.
- MICHAELIS, W. y EYSENCK, H.J. (1971): The determination of personality inventory factor patterns and intercorrelations by changer in reallife motivation". *Journal of Genetical Psychology*, 118, 223-234
- MILGRAM, S. (1974): *Obedience to Authority*. Tavistock, Londres. Traducción española: Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental. Desclee de Brouwer, S.A. Bilbao.
- MONDRY, H. y TAYLOR, J.R. (1992): On Lying in Russian. *Language and*

Communication, 12(2), 133-143.

MORALEDA, M. (1988): *Psicología Evolutiva*. Editécnica. Madrid

MOREIRA, M. A. (1994). Cambio conceptual: crítica a modelos actuales y una propuesta a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *II Simposio sobre Investigación en Educación en Física*. Buenos Aires, Argentina, 3-5 de Agosto.

MORENO, J.M; POBLADOR, A. y DEL RIO, D. (1986): *Historia de la Educación*. Paraninfo. Madrid.

MURPHY, L.B. (1956): *Personality in young children. Vol. 1. Methods for the study of personality in young children*. Basic Books. New York.

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.

O'DELL, J.W. (1971): Method for detecting random answers on Personality Questionnaires. *Journal of Applied Psychology*, 55, 380-383.

OSGOOD, C.E. y TANNEMBAUM, P.H. (1955): The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62, 42-55.

OSTROM, T.M. (1969): The relationship between the affective, behavioral and cognitive components of attitude. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 12-30.

ORR, D. J. (1993): Toward a critical rethinking of feminist pedagogical praxis and resistant males students. Número monográfico. *Against the grain: Narratives of resistant*. *Canadian Journal of Education*, 18 (3), págs. 239-254.

- OTTO, R.K; LANG, A.R; MEGARGEE, E.I y ROSENBLATT, A.I. (1988): Ability of alcoholics to escape detection by the MMPI. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (3), 452-457.
- PEABODY, D. (1967). Trait inferences: Evaluative and descriptive aspects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7. (Whole N° 644).
- PELECHANO, V. (1980): Psicología de Intervención. *Análisis y Modificación de conducta*, vol. 6 (nº 11-12), 321-345.
- PELECHANO, V. (1986): *Terapia familiar comunitaria*. Alfaplus. Valencia.
- PFRANG, H. (1991): Bipolarität der Aussagen im Paa: Eine notwendige Voraussetzung der Anwendung der Wahlzwang- Technik (forced-choice) *Diagnostica*. Vol 37(3), pp 191-203.
- PIAGET, J. (1952): *The origins of intelligence in children*. International University press, Nueva York. Traducción española en *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar. Madrid. 1969.
- PIAGET, J. (1954): *The construction of reality in the child*. Basic Books. Nueva York. Traducción española *La construcción de lo real en el niño*. Proteo. Buenos Aires, 1965.
- PIAGET, J. (1971): *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella. Barcelona. Original francés *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses Universitaires de France. París.
- PIAGET, J. (1974): *Recherches sur le contradiction*. Presses Univesitaires de France. Traducción española: *Investigaciones sobre la contradicción*. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid.

- PIAGET, J. e INHELDER, B (1967): *La génesis de las estructuras lógicas elementales*. Ed. Guadalupe. Buenos Aires.
- PIAGET, J. y MASO, M.N. (1971): La presión adulta y el realismo moral en PIAGET, J. (1971): *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella. Barcelona.
- PICHON, E. (1947): *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*, 2º Masson. París.
- PINILLOS, J. (1976): *Principios de Psicología*. Alianza Editorial. Madrid.
- POLITZER, G. (1975): *Principios elementales y fundamentos de la filosofía*. Akal editor. Madrid.
- POZO, J. I. (1989): *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ediciones Morata. Madrid.
- POZO, J. I. (1994): El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: Del desarrollo a la instrucción. En M.J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. Editorial Síntesis, S. A. Madrid.
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza Editorial. Madrid.
- PRANDI, M. (1987). *Semantiqué du contresens*. Minuit. París.
- PRIETO, P. y SAN LUIS, C. (1992): Aplicación de la lógica difusa a la medición psicológica: La Escala Gráfica Difusa como alternativa a la medición de respuestas. Un estudio empírico. *Psicológica*, 13, 273-283.
- QUAY, H.D. y QUAY, I.C. (1965): Behavior problems in early adolescence. *Child Development*, 36, 215-220.

- RATHZEL, N. (1994): Harmonius "Heimat" and disturbing "Auslander." Número especial: Shifting identities shifting racisms. *Feminism and Psychology*, 4 (1), págs. 99-118.
- REINECKE, J. (1986): Sozial erwünschtes Antwortverhalten: Gewi kein fiktives Forschungsproblem Anmerkungen zu Meiers Forschungsstrategie. *Diagnostica*. Vol 32(3), pp 193-196.
- RIGBY, K. (1987): "Faking-good" with self-reported pro-authority attitudes and behaviors among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*. Vol 8, Nº 3, pp 445-447.
- RIVERO, A.M. y DE PAÚL, J. (1994). La transmisión intergeneracional de pautas de comportamiento social en las familias maltratadoras. *Infancia y Educación*, 24, 119-137.
- ROBINSON, W.P. (1993): Lying in the Public Domain. *American Behavioral Scientist*, 36(3), 359-382.
- RODRIGO, M. J. (Ed.)(1993). *Contexto y desarrollo social*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid.
- RODRIGO, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? *Investigación en la escuela*, 23, 7-16.
- RODRIGO, M. J. (1995). Los mensajes educativos de los padres desde la perspectiva de los hijos. *Infancia y Educación*, 30, 151-163.
- RODRIGO, M.J; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO J. (1993) (Eds). *Las Teorías Implícitas*. Visor Ediciones, S.A. Madrid.
- ROFF, M. (1949): A factorial study of the Fels Parent Behavior Scales. *Child*

Development, 20, 29-45.

ROMO FEITO, F. (1995): *Retórica de la paradoja*. Ed. Octaedro, S.L. Barcelona.

RORER, L.G. (1965). The great response-style myth. *Psychological Bulletin*, 63, 129-156.

ROSCH, E. (1973): Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.

ROSCH, E. (1975): Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 104 3, 192-233.

ROSCH, E. (1978): Principles of categorization. En ROSCH y LLOYD (Eds.) *Cognition and Categorization*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale. N.J.

ROSE, S.A. y BLANK, M (1974). The potency of context in children's cognition. An illustration through conservation. *Child Development*, 45, 499-502.

ROSENBERG, M. (1968): Psychological selectivity in self-esteem formation, en Gordon, C. y Gergen, K.J. (eds.) *The self-in social interaction*. vol I. Willey Nueva York.

ROSENBERG, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. Princeton, NJ.

SANCHEZ, F; BECERRA, A; CABALLERO, A. y AMATE, M (1995): Incidencia de la prototipicidad de los mensajes sobre la detección experimental de la mentira. *Revista de Psicología Social*, vol 10-1, 31-41.

SANTISTEBAN, C. (1990): *Psicometría. Teoría y practica en la construcción de tests*. Ediciones Norma, S.A. Madrid.

- SARASON, G. (1977): *Psicología Anormal: los problemas de la conducta desadaptada*. Edit. Trillas. Méjico.
- SCHAEFFER, E.S. (1959): A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 59, 226-235.
- SCHMOLCK, P. (1987): Entwicklung von Indikatoren zur Identifizierung von zufällig angekreuzten MMPI-Protokollen. *Diagnostica*, 33(1), 43-46.
- SECORD, P. F. y BACKMAN, C.W. (1965): An interpersonal approach to personality, en Maher, B. (ed.) *Progress in experimental Personality Research*, vol. 2. Academic Press. Nueva York.
- SHARMA, S.L. (1970): A historical background of the development of nosology in psychiatry and psychology. *American Psychologist* 25, 248-253.
- SIEGAL, M.; WATERS, L. y DINDWIDDY, L.S.: (1988) Misleading Children: Causal Attributions for Inconsistency under Repeated Questioning. *Journal of Experimental Child Psychology* 45, 438-456.
- SKOLNICK, P. (1971): Reaction to personal evaluations: a failure to replicate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 62-67.
- SMITH, E.E; SHOBEN, E.J. y RIPS, L.J. (1974): Structure and processes in semantic memory: A featural model for semantic decisions. *Psychological Review*, 81 (3), 214-241.
- SPENCE, K. W. (1942): The basic of solutions by chimpanzees of the intermediate size problem. *Journal of Experimental Psychology*, 31, 257-271. Citado en DE VEGA (1984).

- STERN, W. y G. (1922): *Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit*. Leipzig. Citado en SUTTER (1969).
- STOUFFER, G.A. Jr. (1952): Behavior problems of children as viewed by teachers and mental hygienists. *Mental Hygienists*, 36, 271-285.
- STOUFFER, G.A.W., Jr. (1959). The attitudes of parents toward certain behavior problems of children. *Research for the teaching profession*. State Teachers College. Indiana, Pa.
- STOUTHAMER-LOEBER, M. (1986): Lying as a problem behavior in children: A review. *Clinical Psychology Review*, vol 6, 267-289.
- SUTTER, J.M. (1969): *Los niños mentirosos*. Editorial Luis Miracle, S.A.. Barcelona (original francés: *Le mensonge chez l'enfant*, en Presses Universitaires de France).
- SZASZ, T.S. (1961). *The myth of mental illness*. Harper. New York.
- TOPF, M. (1986): Response set in questionnaire research. *Nursing Research*, 35(2), 119-121.
- TRAMER, M. (1949): *Manuel de psychiatrie infantile generale*. Presses Universitaires de France. París.
- TRILLAS, E. (1980): *Conjuntos borrosos*. Ed. Vicens Vives, Barcelona.
- TSE TUNG, MAO (1974): *Las contradicciones*. Grijalbo. Barcelona.
- UNDEUSTCH, U. (1982): Statement Reality Analysis. En A. TRANKELL (ed.): *Reconstructing the past*. Kluwer Law and Taxation Pub. Holanda.

- VELAZQUEZ, M. y LOSCERTALES, P. (1987): Escuela de padres. Manual Práctico. Ed. Alfar, Sevilla.
- WAGENSBERG, J. (1997): Ciencia con Humor. Entrevista a Jorge Wagensberg. Citado por S. PAMIES. *El País Semanal*, 1090, 52-55.
- WEINER, B. (1979): A theory of motivation for some classrooms experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), pp. 3-25.
- WEINER, B. (1992): *Human motivation: Metaphors, theories and researchs*. Springer: Verlag. Nueva York.
- WICKMAN, E.K. (1928): Children's behavior and teachers attitudes. New York: Commonwealth Fund. En B. G. Guerney (Eds.), *Psychoterapeutic agents: New roles for non-professionals, parent and teachers*. Reinehart and Winston. New York.
- WILLIAMS, J.M. y KRANE, V. (1989): Response distortion on Self-Report Questionnaires with female Collegiate Golfers. *The Sport Psychologist*, 3, 212-218.
- WORTHINGTON, D. y SCHLOTTMAN, R. (1986): The predictive validity of subtle and obvious empirically derived psychological test items under faking conditions. *Journal of Personality Assessment*, 125(3), 399-400.
- ZIMET, S.G. y FARLEY, G.K. (1987): How do emotionally disturbed children report their competence and self-worth? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26 (1), 33-38.
- ZADEH, L.A. (1965): Fuzzy Sets *Information and Control*, 8, 338-353.
- ZADEH, L.A. (1982): A note on prototype theory and fuzzy sets. *Cognition*, 12, 291-297.

ZUCHA, J; MOLCAN, J; VAJDICKOVA, K. y TOLDYOVA, V. (1985): Inconsistency of Responses in men and women in a semantic differential. *Studia Psychologica*, 27, 235-237.

APENDICES

Apéndice 1:
Instrumentos del Primer Estudio

Apéndice 2:
Instrumentos del Segundo y Tercer Estudio

AXIOMAT

PARTE A

Responde a las frases marcando con el lápiz en el número correspondiente de la pregunta de la HOJA de RESPUESTA. Marca **debajo de la V si es Verdadero o debajo de la F si es Falso**. Es importante que **pienses bien la respuesta**, teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas y que **contestes a todas las preguntas**, sin dejar ninguna en blanco.

Contesta de forma sincera. Ten en cuenta que las respuestas dadas serán CONFIDENCIALES, es decir no las sabrás más que tú y la persona que va a analizar los cuestionarios (el nombre sólo se pide para poder relacionar las respuestas de los distintos cuestionarios entre sí). Por eso una vez que todos contesten, los cuestionarios se meterán en un sobre cerrado.

Aunque algunas preguntas puede que no coincidan con tu situación actual (por ejemplo no tienes hijos o novio/a o coche), has de responderlas imaginándote cómo te comportarías si los tuvieras realmente o recordando cómo te comportaste en una situación similar.

Si tienes alguna duda **no preguntes a tu compañero/a**, pregunta al profesor/a.

221.- Me considero una persona pacífica.
222.- Para mí la vida humana es el bien máspreciado.
223.- Me considero racista o xenófobo/a.
224.- Considero que mi salud es muy importante para mí.
225.- Pienso que el aborto debería ser una alternativa para cuando no hubiera otras soluciones mejores.
226.- Me considero una persona tolerante y comprensiva.
227.- Creo que es necesario ayudar a las personas que están en peor situación que yo.
228.- Me considero una persona responsable.
229.- La naturaleza, el medio ambiente, nuestro planeta, ha de ser protegido por encima de todo.
230.- Me intereso mucho por las cuestiones sobre derechos humanos.

231.- Coincido con los planteamientos de las organizaciones ecologistas
232.- Pienso que las guerras no solucionan nada.
233.- La alimentación y el ejercicio son muy importantes para la salud.
234.- Nunca se resuelven las cosas con agresividad y violencia.
235.- Tengo muy claro que el alcohol, el tabaco y las drogas pueden tener graves consecuencias para nuestra salud.
236.- Las personas tienen derecho a elegir libremente su orientación sexual.
237.- Todas las personas somos iguales y debemos tener los mismos derechos.
238.- Si alguien me hace algo "malo"..., no se lo perdono.
239.- Para no tener que llegar al aborto hay que tomar las medidas preventivas necesarias.
240.- Estoy en contra de la pena de muerte en toda circunstancia.
241.- Asumo mis responsabilidades, aunque me traigan consecuencias negativas.
242.- Creo que, aunque algunos digan lo contrario, los gitanos, árabes o negros son, en general, inferiores a los blancos.

AXIOMAT

PARTE B

Antes de contestar el cuestionario que te presentamos a continuación, **es muy importante que leas con detenimiento este texto** para que reflexiones sobre él.

Aunque pueda resultar brusco hay que decir que no se entiende cómo el mundo no estalla en pedazos de una vez. No pasa un día sin que seamos testigos de situaciones de injusticia o crueldad que nos hacen aborrecer del género humano. Las matanzas sin sentido en Zaire. La guerra de Bosnia, donde personas que vivían pacíficamente, como nosotros, de repente sacan a relucir de lo más profundo de su alma un odio tan feroz hacia sus propios vecinos, que vuelven a llegarnos imágenes tan crudas como las de los campos de exterminio de la época de Hitler.

En nuestro país los terroristas siguen matando, mutilando y secuestrando personas inocentes, como nosotros. Nos despertamos cada día con noticias acerca de nuevos casos de corrupción y abuso de poder.

La droga convierte en auténticas piltrafas humanas a conocidos e incluso familiares y amigos nuestros, mientras unos pocos se hacen de oro a su costa, destrozando su vida y las de sus familias. La gran injusticia del SIDA, la delincuencia, los malos tratos infantiles, los crímenes, la gran pesadilla del paro, la quema de nuestros bosques, el deterioro de nuestro paisaje,...

No olvides que debes responder marcando con el lápiz en el número correspondiente de la HOJA de RESPUESTA **bajo la V si es Verdadero ó bajo la F si es Falso** y que **contestes a todas las preguntas**, sin dejar ninguna en blanco.

Recuerda que **has de contestar de forma sincera** y que a algunas preguntas has de responder imaginándote la situación como si a tí te ocurriera realmente o cómo te comportaste cuando te ocurrió algo parecido.

271.- Participo o apoyo abiertamente a organizaciones que defienden los derechos humanos (como Amnistía Internacional, etc...)

272.- Pertenezco a alguna asociación de carácter ecologista (Green Peace, ATAN, etc...)

273.- La única solución posible en determinados conflictos entre naciones o comunidades es la guerra.

274.- No suelo hacer ejercicio regularmente.

275.- Reconozco haber participado en alguna pelea (que incluso podría haberse evitado).

276.- Si por mi fuera sólo comería hamburguesas, perritos calientes, refrescos, etc...

277.- Si tuviera una hija, no me gustaría que mantuviera relaciones con una persona de raza negra, gitana o árabe.

278.- Reconozco que no me preocupo demasiado de buscar papeleras, ceniceros,

etc., para tirar papeles, envoltorios, latas, colillas, etc.
279.- No suelo cuidar mi dieta alimenticia.
280.- Por defender a mi familia y amigos sería capaz de insultar o agredir a cualquiera que intentase lastimarlos.
281.- Voy en coche, moto, etc... a todos sitios y, si es posible, hasta la misma puerta (si no tienes, imagínate como te comportarías).
282.- Llegado el caso, no dudaría en golpear a quien intentara pegar a mis hijos (si los tuviera) o a mis padres.
283.- Si mi novio o novia me dijera que ha tenido relaciones sexuales con otra persona, "cortaría" nuestra relación.
284.- En mi trabajo o en clase comparto siempre las tareas con los demás, trabajando siempre tanto o más que ellos.
285.- Pertenezco o colaboro con alguna asociación u Organización No Gubernamental (ONG) en pro de la solidaridad con otras personas o pueblos (por ejemplo: Cáritas, Donantes de Sangre, Médicos Sin Fronteras, etc...)
286.- No me preocupo del reciclado de materiales (papel, vidrio, metal, etc.) y no utilizo los contenedores existentes para ello.
287.- No utilizo medidas preventivas de enfermedades de transmisión sexual en mis relaciones sexuales (por ejemplo: preservativos).
288.- No creo que pudiera soportar ver a mi hijo o hija (si las tuviera) en actitud amorosa con personas del mismo sexo.
289.- He de reconocer sinceramente que, si puedo, dejo que los demás realicen el trabajo más pesado.
290.- Reconozco que, a veces, intento echar la culpa a los demás de los trabajos que me salen mal.
291.- Si pudiera evitaría que junto a mi casa se instalara una comunidad gitana o árabe.
292.- Sólo como lo que me gusta, sin preocuparme de si es bueno o malo para mi salud.
293.- Los inmigrantes extranjeros, sobre todo sudamericanos y africanos, disminuyen la posibilidad de encontrar trabajo a los de nuestra tierra.
294.- Reconozco que no suelo tomar precauciones para evitar embarazos no deseados a la hora de tener relaciones sexuales.
295.- Me responsabilizo de tareas de la casa.
296.- Para mí, los terroristas no merecen vivir.
297.- Reconozco que a veces, con los amigos o amigas, bebo más alcohol de la

cuenta, fumo tabaco o tomo drogas.
298.- Me gustan las películas de violencia
299.- Ni los gimnasios ni el deporte están hechos para mí.
300.- Suelo donar objetos o apoyar económicamente a personas que lo necesitan o a asociaciones que se dedican a ello (Cáritas, Cruz Roja, Campañas en pro de determinados países, etc.)

PROVERB

INSTRUCCIONES

No marques nada en esta hoja.

Debes señalar en la columna P4 de la Hoja de respuestas cual de las cinco alternativas contradice, es decir, **la que significa lo contrario**, del enunciado (la que está en letra más negra).

Fíjate bien en que no debes elegir la que sea verdad, ni con la que estés de acuerdo, sino la CONTRARIA.

Te vamos a poner un ejemplo.

Ejemplo: **Nunca llueve a gusto de todos.**

1. La lluvia cae en verano.
2. Todas las cosas tienen su parte negativa.
3. Siempre habrá cosas que beneficien a todo el mundo.

En este ejemplo la respuesta correcta es la 3 porque la frase significa que siempre habrá alguien que no esté conforme con una cosa aunque para la mayoría sea buena, y por lo tanto lo contrario es que "Hay cosas que benefician a todo el mundo". Observa que la frase 2 puede ser verdad pero no es lo contrario del enunciado y por eso no es la correcta.

Empieza cuando te lo diga el profesor.

1. Más vale tarde que nunca.

1. El que sale a tiempo nunca llega.
2. No debemos desesperarnos por conseguir algo.
3. Más vale llegar a tiempo que tarde.
4. El que va con prisas puede no llegar nunca.
5. Es preferible llegar a tiempo sea como sea.

2. A buen hambre no hay pan duro.

1. Aunque el pan esté duro puede tener buen sabor.
2. La necesidad convierte en mala cualquier comida.
3. Aunque tengamos necesidad no debemos conformarnos con cualquier cosa.
4. Comer pan nos puede quitar el hambre.
5. El pan duro sirve para hacer pan frito.

3. Agua que no has de beber déjala correr.

1. El agua no corre en el mar.
2. De todas las cosas coge un poco.
3. Aunque no tengas sed coge agua para cuando te pueda hacer falta.
4. Si no necesitas el agua no la malgastes.
5. El agua es un bien muy necesario.

4. Para conseguir grandes cosas actúa como si fueras inmortal.

1. Para conseguir grandes cosas, debes destruirlas.
2. Los grandes hombres viven pensando en su muerte.
3. Para conseguir grandes cosas, debes vivir pensando en que se acerca la muerte.
4. Conseguir grandes cosas exige esfuerzos sobrehumanos.
5. Las grandes cosas son independientes de quien las hace.

5. Más vale pájaro en mano que cien volando.

1. Las aves vuelan en círculos.
2. Si abres la jaula se escaparán los pájaros.
3. Es mejor luchar por conseguir cosas que conformarse con lo primero que aparece.
4. Es preferible arriesgarse para tener mayor beneficio.
5. Cien pájaros valen más que uno.

6. Todos somos lo suficientemente fuertes para llevar el sufrimiento de los otros.

1. No podemos cargar con el sufrimiento de otros.
2. Los problemas de nuestros amigos a veces nos afectan más que los nuestros.
3. Sólo sufrimos a través del sufrimiento de otros.
4. Un carácter fuerte hace que la gente soporte el sufrimiento.
5. Siempre estamos fuertes para cargar con nuestros problemas.

7. Ojos que no ven corazón que no siente.

1. Lo que mejor conocemos nos hace sufrir.
2. A veces sentimos lo que desconocemos.
3. Sólo vemos lo que queremos.
4. El corazón sólo siente el dolor de los ojos.
5. Sólo sentimos lo que no conocemos.

8. La virtud es alabada por todos pero practicada por muy pocos.

1. Las cosas extrañas ocurren con mucha frecuencia.
2. Los buenos actos hacen que no seamos muy sensibles a los hechos extraños.
3. Tendemos a utilizar aquellas cosas que vemos a menudo.
4. Casi todos somos virtuosos aunque nadie lo valore.
5. ¿Es tan extraña la virtud como se cree?

**Apéndice 3:
Debate**

Transcripción del Debate tras contestar el cuestionario:

Aula A.

Profesor - ¿Qué les han parecido estas preguntas son difíciles o son fáciles de contestar?

Respuestas de los alumnos - Bastante fáciles.

P - ¿Les ha resultado pesado el cuestionario?

R - Sí, en general (hay unas pocas personas que dicen que no).

P - ¿Qué creen que se está tratando de averiguar con este cuestionario?

R - Cuestiones relacionadas con la violencia, la vida en sociedad (la convivencia), el racismo y la sexualidad.

P - ¿Hay alguna pregunta que les haya resultado más polémica o conflictiva a la hora de contestarla?

R - Sí.

P - ¿Cuál ha sido esa pregunta?

R - La relacionada con el aborto, la relacionada con la sexualidad y la fidelidad del novio.

P - ¿Porqué es esa la pregunta que les resulta más conflictiva?

R - Porque no sabes lo que harías si realmente sucediera, nos tendríamos que ver en el problema para saber realmente cómo actuaríamos. Algunas personas plantean que creen que eso no les podría suceder a ellas y que por eso no les resulta conflictiva.

P - ¿Por qué les resulta conflictiva la pregunta relacionada con el aborto?

R - Porque supone ir contra los derechos de otra persona que además no se puede defender.

P - ¿Entonces tú no estarías a favor del aborto?

R - (María del Mar) Si es por causas naturales sí, pero cuando se debe a que no se toman las medidas necesarias hay que asumir las consecuencias de lo que se hace.

P - ¿Hay alguna persona que esté a favor del aborto?

R - (Eva) Sí porque si alguien se queda embarazada y no tiene los medios para mantener a su hijo/a puede abortar. Aparte de las causas naturales, yo creo que también se puede abortar por otras causas como las económicas.

R - (otra persona) - También

puede ocurrir que la persona no esté preparada psicológicamente para asumir la maternidad, y podría abortar también en ese caso.

R - (Vanesa) - No estoy en contra del aborto, aunque hay que utilizar métodos anticonceptivos, ahora si estos métodos fallan o tu pareja no se hace responsable del/la niño/a entonces se puede abortar.

R - (otra persona) - Estoy en contra, porque tú no tienes derecho a matar a una persona, y menos una persona que no se puede defender.

R - (Eva) - Sí pero también tienes que ver, cual es la situación familiar en la que puede quedar ese niño o esa niña cuando nazca, y como va a ser tratada por esa familia.

R - (persona anterior)- Pues para eso están los métodos anticonceptivos o si no lo puedes dar en adopción.

R - (Alexis) - Para tenerlo, y estar la persona por ahí botada, sin que nadie la atienda bien, es preferible que aborte.

P - ¿Creen que influyó el texto que leyeron antes de contestar el último cuestionario?

R - No lo creen (en general).

P - A tí sí, ¿porqué crees que te influyo?

R - (Montse)- Porque de forma inconsciente al contestar cada pregunta estaba teniendo en cuenta lo que había leído en el texto. Me sirvió de ayuda para contestar las preguntas.

P - Te ayudó entonces el texto para contestar las preguntas, ¿a los demás les ayudo o no les supuso ninguna ayuda para contestar las preguntas?

R - Nadie contesta, se entiende que no les influyó.

P - ¿Creen que entre las respuestas que dan en los distintos cuestionarios existen contradicciones?

R - Sí.

P - ¿Y a que se deben esas diferencias en las respuestas?

R - Dependen de cómo hayas entendido la pregunta, puede que te confundas.

P - Sí pero al margen de las confusiones, ¿ustedes entienden que pudieron cometer alguna contradicción a la hora de contestar los dos cuestionarios?

R - Si pones un ejemplo, igual lo podemos entender mejor.

P - ¿Ustedes entienden que alguien diga en el primer cuestionario que es pacífico y en el segundo diga que está a favor de la pena de muerte, es una contradicción, por ejemplo?

R- (una persona)- No es una contradicción porque tú puedes ser una persona pacífica y estar a favor de la pena de muerte. Porque hay personas que se la merecen.

P - ¿Pon un ejemplo de personas que se la merezcan?

R - Asesinos, terroristas. Yo soy pacífica pero me gustaría que le hicieran lo mismo que ellos hacen.

P - ¿Y tú estarías dispuesta a hacerle a ellos lo que ellos hacen?

R- (hay un barullo). Parece que contesta que no, pero sí recalca que esta a favor de que se les mate.

R - (otra persona)- Es que eso es generar una cadena porque entonces otras personas matarían a las que han matado a sus personas queridas y así no se acabaría nunca.

P - ¿Entonces es una contradicción o no es una contradicción ser pacifista y estar a favor de la pena de muerte?

R - Por ejemplo, con ETA sí estoy a favor de la pena de muerte.

P - ¿Aplicarías el mismo sistema que ellos?

R - Ellos matan a la gente que no tiene culpa de nada, matan a niños a personas que no han hecho daño a nadie. Y ellos saben lo que están haciendo y el daño que están haciendo.

P - ¿Ustedes creen que la pena de muerte, aunque ustedes sean pacifistas esta justificada para personas que utilizan la violencia?

R - Según también.

P - ¿Según qué?

R - Hay violencias que sí merecen tener unas respuestas violentas y otras no.

P - Hay violencia que merecen una respuesta violenta y otras no, ¿no es eso una contradicción?

R - (Montse) - La cuestión es como están planteadas las preguntas, porque el contenido es el mismo pero están planteadas de distinta forma, y eso hace que te puedas

contradecir.

P - ¿Y de ustedes aparte de Montse quién asume que se pudo contradecir por cómo estaban planteadas las preguntas?

R - Se produce un barullo y se hace un recuento porque resulta más operativo.

Así que del total de 21 alumnos/as, 8 admiten que se contradijeron.

Hay otras personas que dicen que el cuestionario lo que les indujo fue a error.

P - Para aclarar más lo que es una contradicción, hay que entender que la contradicción existe cuando hacemos algo distinto a lo que decimos y pensamos, por ejemplo ¿cuántos de ustedes dicen que son ecologistas y respetan el medio ambiente?

R - Todos/as.

P - ¿Y cuántos de ustedes reciclan papel en sus casas o hacen algún tipo de acción en defensa del medio ambiente?

R - Sí pero es que a veces no se ponen los medios, los contenedores, etc.

P - Pero al margen de lo que los demás hagan, tenemos que darnos cuenta que es lo que nosotros dejamos de hacer y podríamos hacer, la contradicción puede estar también en lo que dejamos de hacer y que decíamos que si hacíamos, por ejemplo defender el medio ambiente y no hacer nada en el ámbito personal para de verdad proteger el medio ambiente.

R - Sí, a veces es verdad que podríamos hacer más cosas y no las hacemos, o decimos que vamos a hacer algo y luego no lo hacemos.

P - ¿De las preguntas hechas al margen de la de la pena de muerte, la violencia o la del aborto, en cuales creen ustedes que se han podido contradecir?

R - En la de que pasaría si un hijo/a tuyo/a mantuviera relaciones sexuales con alguien del mismo sexo. Eso hasta que no ocurra no sabes como puedes reaccionar. Lo mismo puede ocurrir con la situación de si descubres a tu novio manteniendo relaciones con otra persona, no sabes como reaccionarias, porque puedes querer mucho a esa persona y perdonarla o no, y

hasta que no ocurra no sabes que puede suceder.

P - Pero eso no supone una contradicción, más bien es no prever como reaccionarías ante la situación, a no ser que en otra pregunta anterior si te hayas definido sobre el tema como persona tolerante y luego no quieras aceptar o no sepas reaccionar ante la situación.

Bueno dejamos el debate aquí, a no ser que alguien desee formular alguna pregunta.

Esta fue la grabación del grupo A del IFP Los Gladiolos.

Aula B

P - La primera pregunta es ¿qué le han parecido las preguntas, si han sido fáciles o difíciles...?

R - Había algunas que eran más difíciles de contestar que otras.

P - ¿Porqué?

R - Porque había algunas que no te sabría situar, por ejemplo sobre si te considerabas una persona guapa, o como reaccionarías como padre ante una situación, yo pienso que reaccionaría de una forma pero no sé si eso ocurriría de verdad. Son situaciones en las que te tiene que poner en supuestos: si tuvieras un coche, si tuvieras un hijo,... A lo mejor mi reacción ante la situación no es la que yo pensaba.

R - (otra persona). Para mí las preguntas eran difíciles porque no sabes contestar algo claro, sino que tal vez contestaría un a veces o un quizás, y eso te condiciona un montón porque te obliga a ir hacia un lado porque no es falso o verdadero lo que quieres contestar, yo lo encuentro difícil en ese sentido.

R - Cuando dice que si yo soy una persona agresiva, yo no soy una persona agresiva pero yo no sé la reacción que tendría si alguien atacará a mi familia, yo no se como reaccionaría por eso se me hace difícil contestar.

P - ¿Les resultó interesante este tipo de preguntas?

R - En general sí.

P - ¿Qué creen ustedes que se está averiguando con este

cuestionario?

R - Trata de descubrir si una persona es agresiva o no.

R - Sobre los prejuicios, si tenemos prejuicios, sobre la preocupación que tenemos por nuestra salud y sobre el respeto al medio ambiente.

R - Sobre la forma de ser de las personas, si eres muy positivo o negativo, sobre la personalidad del individuo.

P - ¿Alguien quiere comentar algo más?

R - Yo pienso también que trata un poco de los problemas de la sociedad actual, como está la sociedad actual, como se relacionan las personas, como está el medio ambiente.

P - ¿Luci tú quieres decir algo?

R - Yo como Mariluz también, que son situaciones en las que se plantean como pensar y actuar ante conflictos que se dan en la actualidad.

P - ¿Ha existido alguna pregunta que les haya resultado más polémica que las otras?

R - El tema del aborto, la pena de muerte. ¿Cuál?

R - El de la pena de muerte, eso lo tengo clarísimo y el de si los terroristas deberían morir también.

P - Vamos a ir de una en una, dime Montse.

R - La del aborto para mí porque estaba planteada de forma muy directa.

P - ¿Y cuál les resultó más problemática para ser sinceros?

R - La de si consentiría que tu hijo mantuviera relaciones con alguien del mismo sexo, yo ahora mismo digo que no pero no sé que ocurriría si veo a mi hija acaramelada con otra chica, no sé si voy a decir mal, ni nada pero no sé si mi reacción sería positiva.

P - Noelia, ¿Cuál dices tu?

R - También la misma la de la homosexualidad.

P - ¿Casi todos coinciden en la misma pregunta?

R - Sí porque no sabes como podrías reaccionar.

P - ¿Creen que han podido existir contradicciones entre lo que contestaron en el primer y el segundo cuestionario? ¿Hay contradicciones?, ¿No hay contradicciones ninguna?

R - Yo pienso que sí, pero no sé bien porque.

P - ¿Te da la sensación de que hay contradicciones?

R1 - Yo creo que sí, para mí es por el hecho de las preguntas, de que en un lado nos pone las preguntas de una forma y el otro de otra.

R2 - (otra persona) pero si tuvieras las ideas claras no tendrías problema.

R1 - Pero yo me refiero a lo mismo que decía antes con el término medio. vas al cuestionario y la pregunta esta hecha de una forma, intentas contestar la pregunta y después vas al otro cuestionario y dices mentira porque no estás de acuerdo con la pregunta.

R3 - La forma de las preguntas te confunde, porque a veces tú tienes claro lo que piensas pero ves la pregunta formulada de una forma en un lado y de otra forma en el otro y no sabes bien que decir en una y en otra.

P - ¿Cuántas personas creen que han tenido contradicciones entre los dos cuestionarios?

R - 6 personas y somos 14 personas.

P - ¿Creen qué influyó el texto que se leyó antes de contestar el cuestionario?

R - No.

P - ¿No le influyó a nadie?

R - No, a nadie.

P - Volvemos al tema de las contradicciones, a lo mejor algunos no lo recuerdan. pero se contradijeron por ejemplo considerándose pacifistas y luego consideraran que las guerras pueden solucionar conflictos.

R - Es que a veces las situaciones se tienen que resolver por vías extremas, y alguno se tiene que llevar una torta para evitar que te escachen, no vas a ser tú la víctima y estarte quieto permitiendo que el otro te esté escachando o pegando o lo que sea.

P - ¿Y eso no es una contradicción?

R - Es una contradicción pero depende de la situación, porque si alguien te va a pegar, tú no dices yo soy pacifista y no te voy a pegar a ti, mínimo salgo corriendo o yo que sé. Tienes una reacción a defenderte.

P - ¿Y por ejemplo, los que han visto la vida humana como el bien más preciado y estás

después a favor de la pena de muerte, alguien quiere hablar de si ve aquí una contradicción?

R - Yo creo que el derecho a la vida es lo mejor y yo estoy a favor de la pena de muerte.

P - ¿Y no ves una contradicción?

R - Pues no, no la veo.

R - Yo sí, porque si tú se la quitas a otro también te la pueden quitar a ti.

R - Pero poco a poco y eso no duele.

R - Oh! Poco a poco pero el que mata se merece morir, eso!.

P - ¿Tú se la quitarías a alguien?

R - Si a mí me matan a mi hermano, yo lo mato a él, vamos, si no lo quieres matar tú lo mato yo. Por que va a tener una persona derecho a quitarle la vida a otra y él seguir viviendo. Lo que no quieres para ti no lo quieres para nadie.

P - ¿Ahí hay una contradicción el hecho de creer que la vida es muy importante y luego sentirnos capaces de quitársela a otro por lo que sea, ahí no hay contradicción?

R - No, yo no veo contradicción.

P - ¿Tú lo ves coherente?

R - Es coherente, porque a mí no me gustaría que me matasen a mi hermano, una vez te lo han hecho, yo lo tengo claro, para mi no merecen ningún perdón, yo lo tengo claro.

P - ¿Qué opinan los demás?

R - Yo pienso que todo el mundo tiene derecho a vivir pero si una persona por ejemplo un terrorista mata alguien, tiene que morir no puedes quedarte así a la ligera y más si te matan a tu hermano, tienen que pagar. Si hay alguien que quita la vida a alguien no tiene derecho a vivir.

P - ¿Qué opinas tú Iván?

R - Yo no sé, pero si fuera al revés que tu hermano le quitara la vida a esa otra persona, ¿lo matarías?

R (persona que se pronunció a favor de la pena de muerte) - Yo no, si el hermano de la otra persona lo mata, lo mato.

P - pero tú lo matarías si mata a otra persona.

R - Yo no, pero si lo mata la justicia por que se cargó a alguien no voy a decir "no maten a mi hermano que él es muy bueno no ha hecho nada".

P - ¿No lo defenderías?

R - Yo no, en que me baso para defenderlo, no me puedo basar en nada.

P - ¿No puede haber otras soluciones al margen de la propia muerte?

R - Los terroristas desde luego se merecen morir todos. Van todos a matar por matar. Por la cara.

R - Y un violador, que viola, tortura y corta a la piba en veinte pedazos y la mete en la lavadora. ¿Y eso que es?

R - Yo en lo que estoy de acuerdo es en que cuando la justicia pone penas a las personas que matan, pues que las cumplieran enteras, o que estuvieran toda la vida en la cárcel.

R - Sí, porque sino lo pueden sacar a los dos años por buen comportamiento.

R - La justicia tiene que cambiar en ese sentido, no matarlos pero sí que cumplan la condena entera en la cárcel.

R - Los que deberían cambiar son los que matan.

R - Es que si supiéramos que pueden cambiar los dejábamos ya en libertad.

P - Vamos a cambiar a otro punto. Por ejemplo en el tema de la salud. ¿Habrá contradicción en el tema de la salud?

R - Yo sí, porque sé que la salud es muy importante pero no hago nada para cuidarla, por ejemplo como muchas cosas que me pueden perjudicar.

P - ¿Porqué creen que pasa eso?

R - Porque somos humanos, por si nos dicen que no lo hagas, lo haces. Yo sé que fumar es malo y yo fumo. Tengo una tos horrible y sigo fumando.

P - ¿Y porqué lo haces?

R - ¿Y por qué no?, te vas a morir igual. Es que el daño no es tan evidente como un drogadicto que el deterioro es más claro, pero el fumar el daño es más para uno mismo y no se nota tanto, hasta que no tiene un daño grave como un cáncer de pulmón pues no te preocupas. Yo el día que suba las escaleras de mi casa y vea que me esté asfixiando entonces tendré que parar.

P - ¿Y esperar a tener un cáncer de pulmón no será un poco tarde para empezar a cuidarte?

R - Sé que es tarde, pero me refiero a eso que si fumas sabes

que es malo para la salud pero lo puede llevar, yo en cambio no me drogaria porque el deterioro es mucho más evidente.

P ¿Los demás que opinan?, ¿ven contradicciones en este tema, se cuidan?

R - Yo no me cuido mucho, pero intento hacer cosas que me ayuden en mi salud.

R - Yo por ejemplo no cuido la alimentación, yo sé que las hamburguesas son malas pero como me gustan me las como sin pensar en el daño que me puedan hacer.

P - ¿Porqué creen que se dan estas contradicciones en nosotros de saber con seguridad que algo me puede hacer daño, y así y todo seguir comiéndolo?

R - Por el hecho de ser humanos, si es decir algo que sabemos que es malo nos resulta bueno o agradable de alguna forma. Siempre tendemos a querer lo que no podemos comer.

P - ¿Con respecto a la ecología han tenido contradicciones?

R - Sí, porque hay cosas podríamos hacer pero también es que no hay sitios, por ejemplo lo del papel no hay sitios donde dejarlo y lo tiras a la basura, pero es que no hay medio por que si lo hubiese seguro que lo harías.

P - ¿Más cosas?

R - No participar en manifestaciones.

P - No sólo es una contradicción no reciclar material sino por ejemplo comprar material reciclado ¿lo tienen en cuenta a la hora de comprar?

R - Lo que pasa es que los productos son más caros, yo por ejemplo compro folios normales.

P - ¿Y no es una contradicción?

R - Lo es pero desde el momento que sean más barato seguro que comprarían más los reciclados, aunque mientras haya posibilidad de elegir podrás elegir el folio blanco porque te gusta más, porque es más blanco o por lo que sea.

P - Pero sería una contradicción decir yo estoy a favor de cuidar la tierra por que los recursos son pocos y hay que gastar poco material para que de para nosotros y para los que vengan. Yo estoy de acuerdo con eso pero después compro todos los envases de tirar, bolsas de plástico,...

R - Sí pero en el caso de los folios resultan más baratos y de más cálida los blancos.

R - aunque se pueden hacer folios reciclados blancos.

P - Pero eso significa utilizar productos tóxicos; ¿Y eso no significaría una contradicción más?-

R - Sí pero el mundo está lleno de contradicciones.

P - Otra contradicción puede ser que dada la contaminación ambiental existente por ejemplo ahora en Santa Cruz. No somos capaces de caminar o de usar la bicicleta sino que utilizamos transporte a motor.

R - A mí me gusta caminar y yo con este calor prefiero caminar que ir en un coche a toda mecha con la ventanilla abierta por la autopista, ahora en invierno prefiero coger la guagua y eso que a mí me queda cerca mi casa.

R - Es que siempre es más cómodo el transporte a motor, aunque usar los transportes urbanos también significa un ahorro de medios.

P - Y nosotros a ese nivel tenemos menos contradicciones por que no tenemos coche.

Bueno yo creo que ya terminamos todo el cuestionario.

Aula C

P - Vamos a iniciar entonces el debate. Lo primero que me van a decir, ¿es qué le han parecido las preguntas, si le han parecido muy difíciles o fáciles?

R - no para nada.

P - ¿No las encontraron difíciles, ninguna, no tuvieron ningún problema?

R - no.

P - ¿Qué creen ustedes que intenta averiguar el investigador con estos cuestionarios?

P - ¿Cómo dices? que no te oí.

R - Lo que piensan los jóvenes de hoy.

P - ¿Lo que piensan los jóvenes de hoy, para tí? ¿Qué más? Por ejemplo ¿tú que opinas?

R - Lo mismo.

P - El que hablen por turno no quiere decir que no hablen o den su opinión. ¿Alguien más tiene alguna aportación que hacer? Si ven algo distinto díganlo para poderlo saber. Por ejemplo ¿tú

que opinas de esto?

R - No opino, prefiero no opinar.

P - ¿Hay alguna pregunta que les haya resultado polémica, es decir conflictiva?, Sí. ¿Cuál?

R - La de tipo sexual.

P - Que es justo la que yo le había dicho que si no querían que no contestaran, ¿justo esa la encontraron conflictiva, no?, ¿Se refieren a las 17, 18 y 24 ó alguna más?

R - Son esas.

P - ¿No había ninguna más que fuera conflictiva?

R - No.

P - No me contesten tan rápido las preguntas para poder debatir más- Vamos a seguir la siguiente pregunta, ¿es si creen que existe contradicción entre el cuestionario 1 y el cuestionario 2? ¿Creen que ustedes mismos se han contradicho a la hora de responder? Los que consideran que sí, levanten la mano para yo contarlos. ¿Cuántas personas consideran que sí se han contradicho?

R - (se cuentan las personas) 5 personas, las demás considera que no se han contradicho.

P - La siguiente pregunta: ¿consideran que influyo el texto que se leyó previamente a la hora de contestar el cuestionario?

El texto que tenían pegado con el cuestionario número 2, ¿creen que les influyó para contestar las preguntas?

R - consideran que les influyo, no les influyó a nadie para nada, bien.

P - Vamos ahora a concretar, hay personas que a lo mejor se consideraban pacifistas pero pensaban que la guerra puede solucionar problemas, conflictos. ¿Quién pensaba eso?

R - Sí, tres personas.

P - Bien, vamos a comentar eso, se consideran personas pacifistas pero consideran que una guerra puede solucionar conflictos. ¿Tú crees que ahí hay una contradicción?, Sí. ¿Porqué crees que hay esa contradicción?

R - No sabes cuál es la razón.

P - Tú que también te consideras pacifista pero crees que la guerra puede solucionar algún conflicto, ¿porqué crees que eso puede suceder?

R - Sí porque hay situaciones

que ya no se pueden resolver de ninguna otra manera, entonces la guerra puede terminar un conflicto.

P - ¿Cuándo no hay ya ninguna otra solución, cuando no queda más remedio?

R - sí.

P ¿Quién más se había opinado pacifista y al mismo tiempo la guerra era la solución? . Hablen un poquito más alto los que están más lejos porque no se les oye bien a la hora de grabar.

R - nadie más.

P - ¿Quién estaba a favor de que la vida es un bien para todos y al mismo tiempo estaba de acuerdo con la pena de muerte?

R (habla la profesora) - a ti, a ti también. Bueno a ti, ¿porqué crees eso?

R - Porque la vida es un derecho de todos pero nadie tiene derecho a quitarle la vida a otra persona, por ejemplo un asesino, si tú matas a alguien te tienen que hacer a ti lo mismo.

P - ¿Y consideran que no es una contradicción opinar que están a favor de la vida pero pensar que si alguien mata a otro, hay que matarlo también, no es eso una contradicción?

No hagan comentarios por lo bajo, porque sino no se puede grabar bien. A ver repite Cristina.

R - no pensó nada cuando mató a una persona entonces que se aguante que lo maten también.

P - No pensó nada cuando mató a una persona entonces que lo maten también, ¿sería eso?

R - ojo por ojo, diente por diente.

P - ¿Pero no piensan que ahí tenemos nosotros una contradicción? , es decir, me escuchan un momento. Si yo digo la vida es importante para todos, es un derecho que todos tenemos pero si alguien mata a alguien hay que cárgaselo también.

R - Siempre y cuando respete la vida de los demás sino ya deja de ser un derecho para él.

R - Por ejemplo un etarra que está matando un montón de gente, lo meten a la cárcel y a los tres años lo vuelven a soltar, y vuelven a matar otra vez.

P - ¿Y tú qué opinabas?

R - Pues eso que si la vida es

un derecho que tenemos, yo lo que no puedo hacer es ir a matar a quien mató otra persona. Además el ahí no va a sufrir. Yo lo haría sufrir de otra manera.

P - Por favor no hablen tanto de fondo por que la grabadora es pequeña y entonces no se puede oír.

R - Es que normalmente tú no puedes hacer nada de eso, entonces una persona que ha matado a otra merece morir.

R - Pero si tú le pegas un tiro a esa persona, ya lo mataste pero esa persona no ha sufrido por lo que hizo.

R - pero no va a volver a matar a más nadie.

P - Bien si consideramos que la vida es un derecho y consideramos que hay que matar a quien ha matado a alguien eso es una contradicción con nosotros mismos. Porque imaginasen que un hermano de ustedes mata alguien, ¿estaríamos a favor de que mataran a su hermano?

R - no.

R - si se lo merece que lo maten.

P - Vamos a seguir a otro punto. Muchos de ustedes opinaban que les gustaba ayudar a los demás y participan en alguna asociación, por ejemplo Cruz Roja o por el contrario no hacíamos nada. ¿Alguien ponía eso de que le gustaba ayudar a los demás pero a la hora de la verdad no hacía nada?

R - Yo intento ayudar lo que pasa es que no pertenezco a ninguna organización de esas, pero si ayudo cuando me lo piden.

R - a mí me pasa lo mismo.

P - ¿Alguien más se encuentra en alguna de estas situaciones? , nadie más.

los demás no se lo han planteado.

P - Hay personas que se consideran responsables con las tareas en casa pero a la hora de la verdad no cumplen con los horarios, con las clases, con las tareas de la casa. ¿Hay alguien que le haya pasado eso?

R - sí.

Por favor escuchen, si no quieren opinar no opinen pero escuchen para poder oír las opiniones de otros compañeros.

P - Otro aspecto importante es

el de cuidar la salud. Son conscientes de que hacemos cosas que van en contra de nuestra salud. Ahí todos somos conscientes de estas contradicciones ¿Porqué creen que ocurre esto? Saben por ejemplo que fumar es malo y fumamos, saben que beber es malo y bebemos. ¿Porqué creen que ocurre eso?

R - Porque parte de la sociedad nos incita a ello.

P - Vamos a comentar eso un poco mas, vamos a ver. Por favor esto es serio hagan el favor de controlarse un poco más porque no se va a poder entender nada. Así que hagan el esfuerzo de autocotrolarse un poco. Y más cuando ustedes han elegido esta especialidad para atender personas que precisamente se han hecho daño por hacer cosas que iban en contra de su salud.

P - Vamos a continuar por lo que tú estabas diciendo. Para ti la culpa es de la sociedad que nos incitar a consumir cosas que aunque la sociedad saben que son malas nos incita a consumirlas. Tú opinaba lo mismo, y tú que no exactamente, comenta un poco eso.

R - Sí, porque si tu te tomas una cerveza o algo es porque a ti te apetece.

P - ¿Tú crees que los anuncios están hechos para otra cosa no para incitar?

R - Para promocionar pero no obligan.

P - Vamos a ir despacito, ¿Qué significa promocionar?

R - Para vender ese producto.

P - ¿Y para que se venden los productos?

R - Para que las personas consuman.

R- Es que si tú ves algo por la tele que es una nueva marca, igual sales el fin de semana y te lo compras.

P - Ellos ofrecen mucha variedad no una sola para que compres. ¿Y son productos que se saben porque tenemos información, por ejemplo el fumar, en la época actual tienen más información que en la época mía porque nos informaban menos, todos saben que es negativo para la salud, así y todo los jóvenes siguen fumando, aparte de porque te incitan es porque realmente les gusta pero porque?

R - Porque es un vicio.

P - ¿En qué sentido es un vicio?

R - Te enganchas y te cuesta dejarlo.

P - ¿Quieren comentar algo más sobre ese punto? , no.

P - El último punto es sobre el tema de la ecología que está muy de moda, ¿Alguien tenía contradicciones en que si esta de acuerdo con los movimientos ecológicos pero a la hora de tomar medidas en el ámbito personal como sería el reciclado, separar las basuras papel por un lado, cristal por otro, lo solemos hacer o tenemos contradicciones en eso?

R -(habla la profesora) Nadie tiene contradicciones, suelen actuar de acuerdo a lo que piensan.

R - Muchas veces por comodidad no hacemos cosas que están en nuestro alcance, y lo podríamos hacer sin esfuerzo.

P - ¿Lo demás piensan lo mismo, qué es por comodidad?

R - Sí.

P - Bien y por último relacionado con lo mismo, si sabemos por ejemplo que estamos viviendo en una sociedad muy contaminada y a la hora de usar medios de transporte en lugar de caminar o usar bicicleta, usamos la guagua, moto o coche quien tenga coche. ¿A alguien le pasa eso que piensa que está en una ciudad muy contaminada pero a la hora de usar el transporte utiliza un transporte de motor, les pasa eso a ustedes también, sí, porqué?

R - por que es más cómodo.

P - ¿Y no hay una contradicción en eso? La Tierra que es un planeta que tiene unos recursos escasos, ya que no van a traernos de fuera lo que se nos agote, y ya nos están diciendo que si no la cuidamos las próximas generaciones y ya la de ustedes van a tener problemas para seguir viviendo en esa Tierra, sabemos que eso va ocurrir, ¿no ven ahí una contradicción?

R - Según los casos, porque si voy a ir de Santa Cruz a la Laguna tengo que coger la guagua pero si voy a la plaza de España voy caminado.

P - ¿Pero lo hacen porque son conscientes o porque no tienen las 100 pesetas de la guagua?

R - En parte sí y aveces por comodidad no lo hacemos.

R - Yo cojo la moto para moverme por todos lados.

P - Tú coges la moto para moverte por todos lados, ¿Y fuiste de los que dijiste que había que cuidar la Tierra?

R - Sí, pero también a veces cojo la bicicleta e intento no usarla tanto como quisiera. Bien vamos a dejarlo aquí. Contesten por favor ahora a estas preguntas.

AULA D

P - ¿Las preguntas que han contestado les han parecido fáciles o difíciles?

R - Una chorrada, fáciles.

R - Más o menos, algunas fáciles y otras difíciles.

P - ¿Alguien quiere decir algo más?

R - Me da mosca hablar, además algunas cuestiones son muy personales.

P - ¿Qué creen ustedes que se intenta averiguar con estos cuestionarios?

R - La sociedad donde trabajamos.

R - La forma de ser de las personas.

R - Cómo se comportan las personas, cómo nos relacionamos, cómo serán las cosas en un futuro.

P - ¿Sería cómo somos a nivel social? ¿Coinciden los demás? Tú antes me preguntabas que para qué se hacía esto, ¿Para qué crees que se hace?

R - Para averiguar la forma de pensar de las personas en esta sociedad.

P - ¿Hay alguna pregunta que les resultó conflictiva?

R - No, para nada.

P - Por aquí que había más dudas antes, ¿no les resultó ninguna conflictiva?

R - No sin problemas.

P - Incluso las tres que decíamos antes 17, 18 y 24 sobre las relaciones sexuales, ¿no les resultaron conflictivas?

R - No son normales.

P - ¿A la hora de contestar el cuestionario 1 y 2, han existido contradicciones?

R - No, nadie ha sentido que existan contradicciones.

P - ¿El texto leído antes de contestar el cuestionario número 2 les ha influido a la hora de contestar las preguntas? El

cuestionario nº 2 que tenía un pequeño texto, ¿les ha influido a la hora de leerlo y contestar después las preguntas?

R - No a nadie.

P - ¿Hay alguien que se consideraba pacifista y después consideraba que la guerra podría ayudar para solucionar los conflictos?

R - No, nadie.

P - ¿Tú por ejemplo sí lo considerabas?

R - Sí, por que si están matando y tú sigues hablando mientras los otros matan no solucionan nada.

P - ¿Tú te consideras pacifista pero el hecho de hablar y hablar no soluciona el problema, hay que ir a los hechos según tú porque las palabras se las lleva el viento?

P - ¿Hay alguien más que coincida con él que sea pacifista pero que sea capaz de pelearse por algo?

R - Yo soy capaz de pelearme por defender a mi familia.

R - Sobre esta última pregunta que estabas haciendo. yo no me considero pacifista.

P - Por eso ella dice que se considera pacifista pero sería capaz de pelearse pro defender a sus padres, hermanos, pero tú no te consideras pacifista.

R - Sí, si yo veo que le van a pegar o le pegan a alguien de mi familia yo les pegaría.

P - ¿Ahí no hay contradicción?

R - contradicción en algunas cosas.

R - Yo también soy pacifista pero a los que les gustan tanto matar pues también que mueran ellos.

R - Yo no estoy de acuerdo con la pena de muerte.

P - ¿Hay personas que están a favor de la pena de muerte y no se consideran pacifista m ahí no hay contradicción pero si hay en las que se consideran pacifistas y están a favor de la pena de muerte, o no? ¿Quién cree que le paso eso?

R - Yo creo que nadie merece morir pero llegan algunos casos que somos egoístas y si tú me matas a mi hijo yo te mato a ti.

R - Encima le das la razón al terrorista que también mata a mi hija.

R - Debería haber una pena en la cárcel.

R - Sí para que a los tres días salga otra vez.

Barullo.

P - Vamos a ir despacio. Tú coincidías con Raquel, ¿en qué? ¿Tú eras pacifista?

R - Sí yo me considero pacifista pero no me da la gana de que si un tío se carga a una familia mía ese tío siga viviendo. Tú me la haces, tú me la pagas, claro que sí.

P - ¿Y ahí no hay una contradicción?

R - Sí pero eso va en uno, te tiene que pasar a ti para saber como vas a reaccionar.

R - Alguien mata a mi madre y yo sé quien es y yo lo mato a él.

P - ¿Ustedes creen que hay que tomarse la justicia por su mano, cuando alguien les hace algo?

R - Es que si no lo matas se lo volverá a hacer a otra persona, y a otra y a otra.

P - ¿Pero existen otros castigos distintos de la muerte?

R - Para mí no existe otro castigo distinto de la muerte, ninguno.

R - ¿Cuántos terroristas han salido de la cárcel y han hecho lo mismo otra vez han matado más gente?

P - ¿Se consideraban personas tolerantes y comprensivas y se consideraban tolerantes con las personas que mantenían relaciones homosexuales?

R - yo no, si yo tuviera un hijo maricón, si yo pudiera cambiarlo lo cambiaría.

P - ¿Tú te consideras una persona tolerante y comprensiva?

R - Sí.

P - ¿Y tú consideras lógico si eres tolerante que una persona que es tu hijo es homosexual, o un amigo tiene que respetarlo y dejarle hacer lo que él quiera ser?

R - Es que si le voy a dejar hacer a mi hijo lo que quiera hacer estamos arreglados.

P - ¿Pero tú eres tolerante y comprensiva?

R - En algunas cosas no en todas.

P - ¿Porqué crees que se da esa contradicción?

R - No sé porque si yo pudiera cambiar su forma de ser lo intentaría.

P - ¿Y no ves ahí una contradicción, no sabes por qué? A ver, ¿alguien más que tenga esa contradicción?

R - Yo, porque si yo tengo un hijo maricón y vive conmigo

tendrá que hacer lo que yo diga.

R - Ahí te vas a quedar sin hijo, además eso es egoísmo porque tienes que aceptar a tu hijo como es.

R - Yo, si mi padre descubre que soy maricón me hecha de mi casa.

P - Sí, pero ponte tú en la conciencia de ser tú el padre y que te consideras tolerante.

R - Sí, pero la sociedad no lo va a aceptar y hay que vivir en sociedad y aceptar las normas sociales.

P - ¿Pero la constitución no dice nada de eso, y además eres tú quien primero acepta no la sociedad?

R - Yo estoy de acuerdo que el cambio esta en uno mismo y que hay que saber aceptar a la otra persona como es y quererla por sí misma no por lo que la sociedad quiere que sea.

P - Vamos al tema de la salud. A ese nivel sí. ¿Hay alguien que se preocupe por la salud y haga cosas que vayan en contra de la salud, por ejemplo fumar?

R - Sí, a mí con el tabaco, pero es como un vicio que te engancha y te cuesta dejarlo.

P - ¿Alguien más qué le pase como a ella?

R - No hay nadie más.

R - Bueno en el tema del alcohol también tomas una copa pero no es un vicio, aunque tienes que controlar.

P - La última cuestión con el tema de la ecología. Muchos de ustedes están de acuerdo con los planteamientos ecologistas que hay que cuidar la Tierra, el Medio Ambiente, etc., etc. ¿se han planteado si utilizan materiales reciclados, si separan los cristales del resto de la basura, etc., etc.?

R - No, no.

R - Es que en la zona donde nosotros vivimos no tenemos ni un sólo contenedor de cristal.

R - Y después no se puede reciclar papel porque no hay quien lo recoja, sólo la Body Shop parece que recoge algo.

P - ¿Osea que cómo no ponen los medios al alcance de la mano es difícil poder hacer cosas para proteger el medio ambiente?

R - Sí, sí.

P - También algunos se consideran personas muy solidarias con los demás, y luego no están en ninguna organización, ni están en la

Cruz Roja ni en otra organización. ¿Tiene esa contradicción?

R - Es un poco difícil, uno tiene preocupaciones de este tipo pero a veces no tienes tiempo o te coincide el horario con actividades.

R - No, si te lo planteas es fácil.

P - ¿Hay alguien que tenga esa contradicción de que le gustaría ayudar pero que se encuentra que no tiene tiempo durante el día?

R - No nada, nada.

Dejamos aquí el debate.

**Apéndice 4:
Baremos del TAMAI**

BAREMOS NIVEL III (Bachillerato y COU)
(Varones) (N=100)

FACTORES	Centil	1	5	20	40	60	80	95	99
	Sistema Hepta	MB	B	CB	M	CA	A	MA	
	Indicación Crítica	Sin Constatar (SC)				C	CC	CCC	
F	Insatisf. Ambiente Familiar	0				1	2	3-5	
H	Insatisfacción Hermanos	0				1	2	3-5	
Pa	Educación Adecuada Padre	hasta -10	-9 a -4	-3 a -1	0-2	3-4	5	desde 6	
Pa ₁	Educ. Asistencial-Personalizada	0-6				7	8	9	
Pa ₂	Proteccionismo	0-2				3	4	5	
Pa ₃	Permisivismo	0				1	2	—	
Pa ₄	Restricción	0-1				2-3	4-6	7-14	
Pa ₄₁	Perfeccionismo Hipermómico	0-1				2	3	4	
Pa ₄₂	Estilo Aversivo	0-1				2	3	4-10	
Pa ₄₂₁	Marginación-Rechazo	0				1	2	3-6	
Pa ₄₂₂	Perfeccionismo Hostil	0				1	2	3-4	
M	Educación Adecuada Madre	hasta -45	-44 a -13	-12 a -6	-3 a 0	1-12	13-22	desde 23	
M ₁	Educación Asistencial	0-6				7	8	9	
M ₂	Educación Personalizada	0-2				3	4	5	
M ₃	Permisivismo	0				1	2	—	
M ₄	Restricción	0-2				3	4-6	7-15	
M ₄₁	Asistencia Restrictiva	0				1	2	3-7	
M ₄₁₁	Desatención	0				1	2	3	
M ₄₁₂	Marginación Afectiva	0				1	2	—	
M ₄₁₃	Rechazo Afectivo	0				1	2	—	
M ₄₂	Personalización Restrictiva	0-2				3	4	5-8	
M ₄₂₁	Perfeccionismo Hostil	0				1	2	3-4	
M ₄₂₂	Perfeccionismo Hipermómico	0-1				2	3	4	
DIS	Discrepancia Educativa	-1 a -6 0 a 9				-7 a -9 10 a 23	-10 a -14 24 a 62	> -15 < 60	

BAREMOS NIVEL III (Bachillerato y COU)
(Varones) (N=100)

FACTORES	Centil	1	5	20	40	60	80	95	99	
	Sistema Hepta	MB		B	CB	M	CA	A	MA	
	Indicación Crítica	Sin Constatar (SC)					C	CC	CCC	
F	Insatisf. Ambiente Familiar	0					1	2	3-5	
H	Insatisfacción Hermanos	0					1	2	3-5	
Pa	Educación Adecuada Padre	hasta -10	-9 a -4	-3 a -1	0-2		3-4	5	desde 6	
Pa ₁	Educ. Asistencial-Personalizada	0-6					7	8	9	
Pa ₂	Proteccionismo	0-2					3	4	5	
Pa ₃	Permisivismo	0					1	2	-	
Pa ₄	Restricción	0-1					2-3	4-6	7-14	
Pa ₄₁	Perfeccionismo Hipernómico	0-1					2	3	4	
Pa ₄₂	Estilo Aversivo	0-1					2	3	4-10	
Pa ₄₂₁	Marginación-Rechazo	0					1	2	3-6	
Pa ₄₂₂	Perfeccionismo Hostil	0					1	2	3-4	
M	Educación Adecuada Madre	hasta -45	-44 a -13	-12 a -6	-3 a 0		1-12	13-22	desde 23	
M ₁	Educación Asistencial	0-6					7	8	9	
M ₂	Educación Personalizada	0-2					3	4	5	
M ₃	Permisivismo	0					1	2	-	
M ₄	Restricción	0-2					3	4-6	7-15	
M ₄₁	Asistencia Restrictiva	0					1	2	3-7	
M ₄₁₁	Desatención	0					1	2	3	
M ₄₁₂	Marginación Afectiva	0					1	2	-	
M ₄₁₃	Rechazo Afectivo	0					1	2	-	
M ₄₂	Personalización Restrictiva	0-2					3	4	5-8	
M ₄₂₁	Perfeccionismo Hostil	0					1	2	3-4	
M ₄₂₂	Perfeccionismo Hipernómico	0-1					2	3	4	
DIS	Discrepancia Educativa	-1 a -6 0 a 9					-7 a -9 10 a 23	-10 a -14 24 a 62	> -15 < 60	