

EVALUACIÓN OBJETIVA DE LA PERSONALIDAD: UNA ALTERNATIVA A LOS CUESTIONARIOS¹

J. Santacreu²
V. Rubio
J.M. Hernández

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Este trabajo presenta una alternativa teórica a la evaluación de la personalidad que se lleva a cabo en la actualidad, basada casi exclusivamente en los cuestionarios. Primeramente, se comparan los procedimientos para evaluar aptitudes y personalidad. Asimismo, se critica el marco teórico desde el que se estudia la síntesis del desarrollo ontogenético del individuo en un momento dado. En el artículo, los autores plantean una concepción de la personalidad coherente con los modelos de aprendizaje. Esa concepción intenta integrar lo que la persona dice y lo que realmente hace como muestras de comportamiento a partir de las cuales la personalidad debe estimarse. Finalmente, se postula una alternativa a la evaluación tradicional de la personalidad. Esa alternativa está basada en una evaluación objetiva a través de tests comportamentales (de tarea) y se mencionan algunas de las características que tal forma de evaluación deben cumplir.

¹ Este trabajo ha sido parcialmente financiado por El Ministerio de Ciencia y Tecnología (DGCyT BSO2003-02162).

² Correspondencia: Prof. José Santacreu. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. 28049 Madrid (Spain). E-mail: jose.santacreu@uam.es Web site: <http://www.uam.es/psimasd>.

SUMMARY

This paper presents a theoretical alternative to personality assessment which is currently carried out almost exclusively by means of questionnaires. Firstly, procedures for making aptitude tests and personality tests are compared. Likewise, the theoretical framework from which it is investigated the synthesis of the individual's ontogenetic development at a specific moment is criticized. In this paper, authors have developed an understanding of personality coherent with learning models. This conception tries to integrate what people say and what people really do as behavioral samples from which personality might be estimated. Eventually, an alternative to traditional personality assessment is postulated. This alternative is based on an objective assessment by means of behavioral (task) tests and several characteristics of such way of assessment are mentioned.

1. INTRODUCCIÓN

Antes de contestar las dos preguntas formuladas más arriba que, sin duda, son imprescindibles para abordar la evaluación de la personalidad, vamos a plantear otras que podrían resultar paradójicas para un evaluador avezado pero que nos pueden ayudar a reformular el problema del marco teórico en el que estudiamos la personalidad.

Tales cuestiones paradójicas podrían formularse de la siguiente manera: ¿por qué preguntamos a las personas para evaluar la personalidad? ¿Se trata de un conocimiento al que sólo tiene o puede tener acceso la propia persona y sólo se puede conocer preguntando a dicha persona? ¿Qué clase de preguntas hacemos para evaluar la personalidad? ¿Qué clase de preguntas podrían desvelarnos la personalidad de un ser humano?

Sabemos que las respuestas verbales de las personas tienen un valor convencional relacionado con el uso del lenguaje en una comunidad y, en la medida en que el lenguaje es compartido, permite

una comunicación incierta pero suficientemente eficaz con los demás. Al preguntar a otros obtenemos contestaciones en torno a sus hechos, actuaciones, opiniones o creencias, aunque, sin duda, existen otros métodos para conocer la respuesta a esas preguntas. En ocasiones, pretendemos conocer los conocimientos o competencias de las personas. Así, por ejemplo, preguntamos: ¿sabes montar en bicicleta? ¿Puedes conducir un camión? ¿Sabes resolver una ecuación de segundo grado? o ¿con cuánta rapidez realizas cálculos aritméticos? De esta forma, obtenemos información razonable sobre tales temas. Sin embargo, en la evaluación psicológica lo que realmente hacemos es preparar pruebas que demuestren la habilidad de la persona, que podemos constatar mediante la observación de su conducta en la resolución de tal tarea.

Es posible que las habilidades, competencias o conocimientos de las personas sean variables de clase distinta a las de personalidad y, quizás por ello, estas últimas no son susceptibles de ser evaluadas mediante la observación por parte de otros o la realización de pruebas. Sin embargo, ésta es, como veremos, una hipótesis difícil de mantener. Parece evidente que nos tenemos que plantear cuál es el status epistemológico de las variables de la persona, bien sean habilidades, competencias conocimientos o personalidad, para avanzar en la comprensión de por qué evaluamos de manera tan distinta la personalidad y las competencias.

Las competencias como la coordinación viso-motora o la inteligencia en una persona no son propiedades de la misma, que podamos ver o que se localicen en algún lugar, sino que son variables disposicionales. Sería un error categorial (Ryle, 1959) considerarlo de otro modo. La coordinación visomotora o la inteligencia son potencialidades de las personas. Sólo existen personas que actúan en un determinado contexto o situación y calificamos su modo de actuar como inteligente o coordinado. Calificamos un comportamiento de «inteligente» en una situación y momento dados, puesto que los comportamientos por sí mismos, separados de tal momento y situación, tampoco son inteligentes al no figurar entre sus propiedades la inteligencia. Del mismo modo, tampoco la *interacción* comportamiento-situación permite tal calificativo sino la interacción en un momento temporal, histórico dado (véase el primer capítulo

de la obra de Ryle, 1959, *The concept of mind*, al respecto de los errores categoriales).

Más tarde trataremos de contestar a la pregunta sobre en qué medida las variables de personalidad son diferentes a las variables de aptitud o competencia. Ahora convendría plantearse las siguientes preguntas: ¿Cualquier persona, con independencia de su formación y uso del lenguaje, puede dar respuestas válidas a las preguntas formuladas en un test de personalidad? ¿Sería más conveniente preguntar a otra persona con mayores conocimientos técnicos que hubiera convivido amplia y largamente con ella? ¿Cuál de las dos puntuaciones en el test de personalidad (respuestas de la propia persona o repuestas de un técnico) tendría mayor validez y cuál de ellas debería ser el criterio? Una cuestión es segura: las personas a las que se les pide en un test de personalidad que respondan por otro, dicen no conocer la respuesta a bastantes preguntas, lo que no es el caso cuando uno realiza su propio test aunque, ciertamente, en algunos casos, se les obliga a elegir una respuesta. Y la cuestión es: ¿todo el mundo debería conocer y poder contestar las preguntas de un test de personalidad? Y ¿qué significa estar inseguro sobre qué respuesta elegir? Como es sabido, varios cuestionarios de personalidad incorporan como escala de control la relativa al número de ítems que son dejados en blanco o contestado como interrogante a efectos de desechar el cómputo de la puntuación. Sin embargo, algunos estudios han puesto de manifiesto que la validez de un test reducido, a veces hasta su mínima expresión, no afecta a su validez (Burisch, 1997) aunque reduce la fiabilidad del test (Aiken, 1999).

El objetivo de este trabajo no es precisar metodológicamente cómo medir correctamente la personalidad desde una posición ateórica, como quien trata de construir un buen termómetro para medir la temperatura corporal. Al contrario, se trata de fijar un marco teórico para evaluar la personalidad que nos permita decidir qué tipo de instrumentos pueden ser útiles, teniendo en cuenta que en la evaluación de otras variables disposicionales de la persona, como es el caso de las competencias, se han utilizado técnicas alternativas con gran éxito, siendo los test de inteligencia ejemplos paradigmáticos de las mismas.

Tal marco teórico difiere de los planteamientos estructurales de la teoría del rasgo que asume la existencia de dimensiones con carácter universal con base en las cuales se puede describir la personalidad de los seres humanos (Eysenck, 1947; Cattell y Kline, 1977; McCrae y Costa, 1990). Desde la perspectiva del rasgo, el comportamiento es el indicador del grado en el cual la dimensión es importante en la persona evaluada siendo el objetivo de investigación la correcta clasificación del individuo con respecto a una población de referencia. En este trabajo vamos a tratar de ubicar la personalidad como una de las variables disposicionales de la persona en el marco de una teoría del comportamiento humano que trata de predecir la conducta que una persona realizará en un contexto específico en un momento dado. Esto hace que el comportamiento (lo que la persona dice o hace) sea la variable dependiente convirtiéndose en la piedra angular de la investigación y no siendo sólo un indicador que delimite la posesión de un determinado rasgo.

2. MARCO TEÓRICO

La teoría de la conducta, que está a la base de nuestro planteamiento, establece que el comportamiento que vaya a ejecutar una persona depende, en primer lugar, de las interacciones establecidas en el contexto en un momento previo inmediato al análisis, es decir, de los comportamientos que la persona ha ejecutado en tal momento previo, y de los estímulos antecedentes o consecuentes a la ejecución del comportamiento (Véase una revisión sobre el tema en Santacreu, Hernández, Adarraga y Márquez, 2002).

Este tipo de análisis establece que el contexto y las relaciones de contingencia especificadas en el mismo son la primera y principal fuente de explicación del comportamiento y, sobre todo, tienen la máxima potencia predictiva. En un contexto determinado (por ejemplo, un auditorio musical) en el que una conducta (hablar mientras la orquesta está tocando) está castigada, es improbable que una persona en particular (la mayoría de las presentes) hable. Este sencillo tipo de análisis es útil para conocer qué hará la persona en dicho contexto en el momento (*t*) conociendo la secuencia de even-

tos desde un momento anterior al momento presente y explica la mayor parte de la varianza, salvo que los comportamientos efectuados en dicho contexto no tengan consecuencias o que comportamientos alternativos completamente diferentes tengan las mismas consecuencias.

Las características del contexto, en la medida en que se interacciona con el mismo, fuerzan a que en dicho contexto distintas personas realicen comportamientos similares al tratar de adaptarse, dado que en dicho contexto son esos comportamientos similares los que obtienen los máximos logros o beneficios con los mínimos costes. A pesar de esto, lo cierto es que cada persona tiene una experiencia particular con cada contexto de manera que, dependiendo de ella, llevará a cabo unas conductas específicas u otras. De este modo, son las interacciones particulares y no sólo las contingencias establecidas en el contexto las que explican y predicen el comportamiento particular de un individuo. Así pues, individuos que tengan experiencias semejantes en la mayoría de los contextos tendrán comportamientos semejantes. Es obvio que las personas con las mismas características sociodemográficas, económicas geográficas y culturales tendrán experiencias más parecidas y comportamientos comunes en las mismas situaciones. Y, entonces, ¿a qué se deben las diferencias observadas entre los individuos en una misma situación? Sin duda, a su particular desarrollo ontogenético, a su historia de experiencias y aprendizajes. En resumen, en un contexto C_n las *relaciones de contingencia* que haya establecidas en el mismo determinan la frecuencia relativa de ejecución de cada posible comportamiento pero la particular conducta de un individuo dependerá de su *experiencia personal* en dicho contexto. Exclusivamente en el caso de que la persona en cuestión no tenga ninguna experiencia previa con dicho contexto C_n , su historia no influirá, ya que no habrá habido oportunidad en el pasado para que pudiera haberse configurado tal historia. Ahora bien, en la práctica es muy difícil diseñar una situación en la que la historia del individuo no intervenga y ésta opera sin duda, al menos, desde el momento del nacimiento.

Kantor (1924, 1926, 1959) plantea que, tanto el contexto como la persona, en el momento de la interacción, aportan factores disposicionales que, si bien no forman parte de la interacción, la

hacen posible o, al menos, más probable. Las variables disposicionales de la persona son lo que ésta aporta a la interacción en el momento del contacto con el contexto o situación. Se trata del pasado de la persona, de su historia organizada y sintetizada. La interacción, con independencia de que el nuevo contexto sea conocido o desconocido para la persona, estará mediada por la experiencia, los conocimientos, las competencias, la motivación y la personalidad del individuo.

Podríamos decir que la persona, en la interacción con los elementos del contexto C en el momento t , aporta a ésta un conjunto de factores disposicionales idiosincrásicos fruto de su particular historia. Con cada nueva experiencia, lentamente modifica esa historia y la síntesis que de toda ella va realizando. Tradicionalmente, se ha señalado que los tres grandes factores disposicionales de la persona en los que se sintetiza su historia son las aptitudes o competencias, los motivos y la personalidad.

2.1. La incorporación de la experiencia: los sistemas de aprendizaje y tipos de contexto

La mayoría de los organismos complejos y, naturalmente, los seres humanos cuentan con un conjunto de herramientas que les facilitan la adaptación y el aprendizaje. Los reflejos e instintos son ejemplos de ello. Además, los seres humanos disponen de procedimientos de aprendizaje que son útiles para incorporar más herramientas en el afrontamiento de distintos tipos de situaciones. Así pues, podemos aprender mediante procedimientos preasociativos (reconocimiento, identificación, habituación, sensibilización), asociativos (condicionamiento clásico y operante), por observación de otros que conocen (aprendizaje vicario o por modelos) o mediante lo que comunican otras personas (aprendizaje mediado por el lenguaje). Dichos procedimientos permiten a la persona incorporar la experiencia a su historia que, resumiendo, configuran su conocimiento sobre el mundo, sobre los demás y sobre ella misma.

Los humanos perciben los elementos presentes en los contextos y, mediante la interacción, pueden ejecutar dos grandes tipos de

respuestas: hacer y decir. Ambas operan en el contexto en el que está la persona objeto de estudio y, en su caso, pueden llegar a modificarlo. En particular, lo que dicen modifica el contexto cuando éste tiene incluidas, como elementos del mismo, otras personas. Por ejemplo, se le puede pedir a alguien que cambie el canal de TV que se está viendo en ese momento. Además, lo que una persona hace puede modificar algunos elementos del contexto sin la necesidad de la presencia de otras personas. Por ejemplo, puede accionar directamente el mando a distancia del televisor.

La pregunta pertinente en este momento es la siguiente: ¿en qué clases de situación o contexto se puede encontrar una persona, con sus dos grandes tipos de respuesta y sus herramientas de incorporación de la experiencia? Siguiendo lo dicho anteriormente, podemos distinguir tres grandes tipos de contextos. En primer lugar, los contextos en los que no hay personas y la interacción se produce con eventos o elementos de ellos a través de procesos de aprendizaje preasociativo y condicionamiento. En segundo lugar, los contextos en los que además de estos elementos hay personas presentes pero no hay posibilidad de comunicación verbal con ellas. En este caso, los procesos de aprendizaje que operan son los ya mencionados (aprendizaje preasociativo y condicionamiento) y el aprendizaje por modelos. Por tanto, en este tipo de contextos es posible aprender de un modelo si éste sabe y actúa en ellos y obtiene unas consecuencias (positivas o negativas) con su actuación. Por otro lado, en la medida que haya bienes económicos (escasos o no disponibles), las personas pueden competir por dichos bienes (en buena lid o agrediendo e impidiendo el aprendizaje del otro) o, por el contrario, colaborar (trabajar juntos u organizadamente para obtener un beneficio mutuo, inmediato o futuro). Finalmente, hay contextos en los que, además de todo lo citado anteriormente, el individuo se puede comunicar mediante el lenguaje con las demás personas del contexto. La posibilidades funcionales del lenguaje son enormes: se puede describir, pedir, mandar, acordar, mentir, etc, junto a todas las variantes ya señaladas anteriormente. No es nuestro objetivo hacer una taxonomía que describa todas las posibles situaciones o contextos sino mostrar cómo se puede establecer una clasificación preliminar que creemos que es imprescindible para clarificar el campo

TIPOS DE COMPORTAMIENTO	TIPOS DE CONTEXTOS	PROCEDIMIENTOS DE INTERACCIÓN
NO OPERA: sobre el contexto, sólo perciben la presencia de elementos en el contexto y sus relaciones espaciales y tempo-ales y reaccionan a dichos cambios. (se pueden registrar y describir)	Contexto en el ocurren eventos: elementos que aparecen y desaparecen, cambian su posición en el espacio, su duración, su frecuencia en el tiempo o algunas de sus características.	Preasociativos y C. Clásico
ACTÚAN modificando los elementos de contexto, su presencia o sus relaciones temporales y espaciales	Contextos en los que hay elementos operantes (botones o palancas) que al cambiar de estado (off/on) controlan otros elementos del contexto.	Aprendizajes preasociativos y asociativos (C. Clásico C. Operante)
OBSERVAN : sólo perciben la actuación de otras personas en otro contexto	Contextos en los que además de que ocurren eventos y hay elementos operantes hay otras personas que actúan pero no hay interacción entre ellas	Aprendizajes preasociativos, asociativos y por modelos
OBSERVAN Y ACTÚAN: operan en el contexto y observan la actuación de otras personas en el mismo contexto	Contextos complejos (anteriores) en los que hay otras personas que operan y pueden interactuar (sin lenguaje)	Colaboran, agreden o enseñan-aprenden.
HABLAN: describen (el contexto y las relaciones entre sus elementos) mandan a otros, mienten, contestan y escuchan lo que otros dicen	Contextos en los que además de que ocurren eventos y hay elementos operantes hay otras personas que actúan y hablan	Aprendizaje mediante proposiciones verbales. Incorporan nuevas proposiciones Acuerdan, discrepan, obedecen, mandan, engañan, ...

Figura 1.- Síntesis de los tipos de respuesta y contexto en los que interacción la persona y los posibles tipos de aprendizajes y tareas que son posibles en dichos contextos (Es acumulativo pero no es exhaustivo dado que se pueden dar muchas combinaciones no contempladas en este cuadro)

de estudio. Nuestro interés es poner de manifiesto que los procedimientos de aprendizaje son las herramientas de incorporación de la nueva experiencia y de la síntesis de la misma como conocimiento útil para la actuación presente. En la figura 1 hemos sintetizado esta clasificación.

2.2. La acumulación de la experiencia su organización y síntesis

El marco teórico esbozado supone la existencia de una persona que se enfrenta a un entorno cambiante con una experiencia que representa la síntesis de todo lo que ha vivido y, por tanto, aprendido hasta el momento presente. Así pues, las experiencias de su vida son determinantes en su forma de afrontar las nuevas situaciones. Nuestro planteamiento es que las personas sintetizamos toda nuestra experiencia mediante dos procedimientos diferentes: mediante *tendencias de respuesta* que podemos observar y mediante un *conjunto de proposiciones lingüísticas* que podemos escuchar o leer. Este supuesto nos permite plantearnos que, cualquiera que sea la historia de la persona y cómo la haya organizado o sintetizado, podemos indagar en sus tendencias de respuesta o en sus proposiciones lingüísticas alternativa y complementariamente.

Suponemos que las *tendencias de respuesta* decantan la acción del sujeto hacia una u otra de las posibles alternativas de respuesta en cada situación, fruto de la experiencia no mediada por otras personas, fuese ésta adquirida por observación o por acción del propio agente. Dichas tendencias de respuesta representan la síntesis de la experiencia y el aprendizaje del individuo. Por su parte, el conjunto de *proposiciones lingüísticas* constituye una síntesis de todo lo aprendido por la persona expresado verbalmente y que incluiría tanto lo adquirido lingüísticamente como la descripción verbal de lo experimentado fruto de la reflexión del propio individuo.

Así, los procedimientos de evaluación distintos que se podrían proponer serían:

a) Un cuestionario que apelara a las proposiciones lingüísticas. Éste es el procedimiento más utilizado en la evaluación de la personalidad.

b) Una amplia observación en contextos naturales, que apelara a las tendencias de respuesta, para deducir su experiencia y aprendizajes y mediante la que pudiéramos predecir su comportamiento. Éste fue el procedimiento utilizado en trabajos clásicos en Psicología de la personalidad como el de Hartshorne y May (1928) o Dudycha (1936).

c) Un test de situación o tarea (test objetivo) que también apelara a las tendencias de respuesta y permitiera predecir la conducta de la persona en una situación apropiada al factor disposicional que se pretende evaluar. Éste es el procedimiento más utilizado en la evaluación de las competencias y que ha tenido también algunos precedentes en el estudio de la personalidad (Cattell y Warburton, 1967)

El objetivo de la evaluación será el conocimiento de lo sintetizado mediante tendencias de respuesta y lo sintetizado mediante proposiciones lingüísticas. Teniendo en cuenta esto, podríamos preguntarnos: ¿coincidirá lo sintetizado mediante tendencias de respuesta con lo sintetizado en el conjunto de proposiciones? La respuesta es: «No necesariamente». De hecho, los datos de investigación ponen de manifiesto que no existe correspondencia (correlación significativa) entre lo que una persona hace y lo que dice de sí misma (Cattell y Warburton, 1967; Skinner y Howarth, 1975; véase también la discusión sobre la paradoja de la consistencia generada a partir del libro de Mischel, 1968). Como ejemplo, supongamos que le preguntamos a una persona si es ordenada y minuciosa en su trabajo y que la respuesta es «sí, absolutamente; es una de mis cualidades». Tras ello, entramos a su despacho y observamos que su mesa de trabajo está totalmente ordenada. Estaríamos ante un caso de correspondencia entre lo que la persona dice y lo que realmente hace. Ahora bien, supongamos que lo que nos encontramos es todo lo contrario: la mesa completamente desordenada. Ante la pregunta ¿cómo es posible que la mesa esté así? lo esperable no es que sustituya la proposición lingüística con la que se describe sino que busque formas de mantener la coherencia con tal declaración. Así, podría buscar matizaciones del tipo “esta semana he estado muy ocupado y no he podido” o reformulaciones de su proposición lingüística del tipo “ahí donde lo ves yo sé exactamente dónde está cada papel”.

El ejemplo anterior parte de que las respuestas de la persona no son insinceras, cínicas o malintencionadas. No hace falta mencionar que lo que una persona hace y lo que dice que hace o que hará no va a coincidir cuando se pretende engañar o cuando sencillamente se contesta lo que se cree que se espera de ella, es decir, lo deseado socialmente (véase entre otros estudios los de Amelang, Schäfer & Yousfi, 2002;; Furnham, 1990; Kubinger, 2002; Ones, Viswesvaran & Reiss, 1996). De lo dicho hasta aquí cabría extraer dos conclusiones. Primera, que no es probable encontrar correlaciones significativas entre las puntuaciones de un cuestionario que mide el conjunto de proposiciones verbales que describe como actúa o actuará la persona y las puntuaciones obtenidas con un test de tarea que mide las tendencias de respuesta. Segunda, que lo que hará la persona en una situación natural dependerá, en su mayor parte, de las contingencias establecidas en dicha situación que, normalmente, son desconocidas por el evaluador. Dado esto, la observación directa en situaciones naturales no puede ser un buen criterio para juzgar la validez de un test que pretenda medir algún aspecto de la historia del individuo. La práctica contraria a nuestras conjeturas es muy extensa y es fruto, a nuestro parecer, de la falta de marco teórico coherente en el estudio de los factores disposicionales y, en especial, en el estudio de la personalidad.

2.3. Los factores disposicionales

Los tres factores disposicionales (competencias, motivación y personalidad) que aporta el individuo a la interacción no serían más que la síntesis de su historia (de su desarrollo biológico, de sus experiencias y de su aprendizaje). Como señala Ribes (1992), las aptitudes y la motivación posibilitan la interacción de un individuo con un contexto determinado mientras que la personalidad la probabiliza. Dicho de otra forma, sólo habrá comportamiento (una persona en un contexto determinado elegirá una de las respuestas posibles, hará una cosa u otra) cuando tal persona pueda o quiera hacerlo. Por ejemplo, si planteamos a una persona la resolución de una suma, ésta sólo nos dará el resultado si tiene la competencia (sabe

sumar) y si tiene la suficiente motivación (quiere resolver la operación). Saber sumar es tener la aptitud, habilidad o competencia para sumar y esto hace posible que se dé la contestación correcta. Del mismo modo, aún sabiendo sumar, la persona puede no querer dar la respuesta correcta. Tener la motivación suficiente para contestar posibilita que se responda correctamente. Tener la competencia necesaria y la motivación suficiente son condiciones sin las cuales no se ejecutará el comportamiento a evaluar. Pero decimos que la personalidad viene a probabilizar la interacción. Esto es, la personalidad no viene a establecer que un comportamiento se emita o no, sino el modo concreto en el que ese comportamiento se emite. La personalidad sería, desde este punto de vista, ese conjunto tendencias de respuesta o *estilos interactivos* que establecen la propensión de los individuos a comportarse de una determinada manera a la hora de enfrentarse con un tipo de contingencia (Hernández, 2000). De lo hasta aquí señalado se deduce que la personalidad podrá ser evaluada en un contexto y para un individuo en el que la competencia y la motivación para ejecutar la conducta objeto de estudio estuvieran garantizadas.

Podríamos decir que, en un momento dado (presente), la conducta de un sujeto es función de toda su historia hasta ese momento. Historia que estaría sintetizada en la persona en los factores disposicionales que hemos agrupado de manera sencilla en competencias, personalidad y motivos. Podríamos expresarlo formalmente de la siguiente manera:

Conducta = *f* (*Persona*: competencias, personalidad y motivos).

Pero, obviamente, la conducta no se da en el vacío sino en un contexto en el que están presentes elementos (objetos mas o menos complejos y/o personas) que pueden relacionarse con dicha conducta. En definitiva, la conducta se da en un contexto en el que hay establecidas determinadas relaciones de contingencia. Si el sujeto permanece en dicho contexto, su comportamiento se está constantemente moldeando, cambiando de acuerdo con las variaciones de dichas relaciones de contingencia de tal manera que lo aprendido en dicho contexto se va incorporando a su historia, se irá sintetizando en sus factores disposicionales. Así pues, en el momento t_n , la conducta de la persona será función de las contingencias preceden-

tes del contexto pero estará afectada por los factores disposicionales de la persona en un flujo continuo de interacción. Tal relación interactiva entre los elementos del contexto y los factores disposicionales de la persona podría ser expresada formalmente de la siguiente manera:

$$\text{Conducta } (t_n) = f [\text{Contexto} * \text{Persona}].$$

Donde:

Contexto: relaciones establecidas entre los elementos del contexto desde el momento t_0 hasta el momento t_{n-1} .

Persona: es una constante equivalente a los valores de sus factores disposicionales en el momento t_{n-1} .

Siendo esto así, sin embargo, podemos esperar que pequeños lapsos temporales en un contexto no produzcan modificaciones significativas de los factores disposicionales de un individuo. De hecho, esta idea esta a la base de la evaluación de competencias. Si bien es cierto que se contempla el efecto del error progresivo en el diseño de un instrumento de evaluación, el hecho es que, por lo menos hasta los desarrollos proporcionados la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), el tratamiento que se hace de las puntuaciones de un test de aptitud es indiferente del lugar que ocupe el ítem en la secuencia de reactivos que se presentan a los sujetos. Sin embargo, para lograr que no haya evolución en ningún sentido de los factores disposicionales, la cuestión crítica radica en controlar el contexto para que éste no permita el aprendizaje (Harzem, 1984).

Por el contrario, si estudiamos el comportamiento de una persona en un contexto durante un tiempo prolongado, lo esperable es que los elementos contingentes con la conducta de la persona puedan alterar la frecuencia de la misma. En este caso, la influencia de los factores disposicionales sobre la conducta que estamos estudiando apenas será perceptible y la mayor parte de la varianza podrá ser explicada por las contingencias del contexto.

3. LA MEDIDA DE LA PERSONALIDAD

Llegado este punto, la cuestión que se plantea es cómo puede medirse la personalidad. Si atendemos al marco teórico expuesto,

tanto lo que las personas *dicen* de sí mismas como lo que *hacen* son una expresión de la síntesis de su historia. Podemos esperar que ambas síntesis no coincidan exactamente, incluso aunque las personas no pretendan engañar . Lo que los sujetos dicen de sí mismos en un cuestionario no tiene por qué ser lo que realmente hacen tanto si la situación no está sometida a una valoración estricta o es irrelevante para su futuro como si sus respuestas afectan a procesos importantes como la valoración de su rendimiento académico o laboral. En el primer caso, porque la síntesis en términos de proposiciones verbales que uno hace de sí mismo no es ontológicamente reductible a la conducta que supuestamente está describiendo. En el segundo, porque, además, las personas pueden ser comprensiblemente benévolas consigo mismas o aquiescentes con los valores del evaluador.

La alternativa al planteamiento léxico que domina de forma casi exclusiva la evaluación de la personalidad tiene su espejo en la forma en que tradicionalmente ha sido evaluado otro de los factores disposicionales mencionados: las competencias. Bien es cierto que en la evaluación de las aptitudes se ha hecho uso también de autoinformes y datos biográficos como alternativas a los test propiamente dichos, aunque nunca de manera tan prolífica y exclusiva como en el estudio de la personalidad. La información obtenida a través de cuestionarios y entrevistas sobre los estudios realizados, las notas obtenidas, las actividades de ocio, las listas de adjetivos aplicables a uno mismo, etc. ha sido utilizada para estimar las competencias de las personas, pero en ningún caso se utilizado exclusivamente como en el caso de la personalidad, sino como complementaria a la obtenida por los tests. Al contrario, la evaluación de las competencias ha estado centrada, fundamentalmente, en la utilización de tests de tarea haciendo uso de situaciones para las que se deben cumplir una serie de requisitos:

1) *Que se pueda medir en ella el comportamiento* o actuación (su intensidad o su frecuencia relativa si se puede elegir una entre varias respuestas).

2) *Que sea nueva* para la persona, al menos, en la variable específica que se fuera a medir para que no se pudiera generalizar lo aprendido previamente (p.e. una tarea espacial a la que no se

hubiera enfrentado previamente). De este modo, los resultados de la evaluación del pasado de la persona, de sus factores disposicionales, no se verán contaminados por la propia prueba o por el procedimiento de evaluación.

3) *Que no informe de las consecuencias* por ejecutar una u otra respuesta o alcanzar más o menos logro para que esta información no contamine la medida de las ejecuciones posteriores.

La evaluación de las competencias, mediante este tipo de pruebas, presenta situaciones en las que existe una relación de contingencia que el individuo, en posesión de tal competencia, descubrirá para ejecutar la respuesta correcta. El ejemplo más obvio sería el del Test de Matrices Progresivas de Raven en el que cada ítem sólo tiene una posible respuesta correcta, lo que implica que optar por cualquiera de las otras (elementos distractores) no sería indicador de la posesión de la competencia evaluada.

Así pues, medir la personalidad utilizando procedimientos similares (tests) a los usados en la evaluación de las competencias, exige naturalmente el diseño de situaciones especiales similares a las utilizadas en el estudio del razonamiento verbal o la aptitud espacial que permitan evaluar la disposición actual de la persona en el momento presente pero añadiendo una condición más a la situación: *que no especifique contingencia alguna* que determine la respuesta o, al menos, que cualquiera de las posibles conductas tenga las mismas consecuencias para que no contribuya a configurar o modificar la historia del individuo (en otras palabras, que la probabilidad de elección de los distractores sea equivalente a la probabilidad de elección de la alternativa correcta). Este tipo de situaciones se conoce bajo el nombre de situaciones de contingencias abiertas (Ribes y Sánchez, 1992).

Asimismo, como también se ha señalado, para evaluar la personalidad a partir de la observación de comportamientos emitidos en un contexto en el que no haya contingencias establecidas, será imprescindible que la persona tenga la competencia y motivación necesarias para ejecutar tales comportamientos. Esto se lograría, anulando el efecto de los otros dos factores disposicionales presentes en el proceso interactivo (Hernández, 2000). Es decir que si :

1 $Conducta (t_n) = f [Persona (t_{n-1})]$,

2 y

3 $Persona (t_{n-1}) = f [Competencias (t_{n-1}), Motivación (t_{n-1}), Perso-$
 4 $nalidad (t_{n-1})]$,

5 para medir la personalidad, las competencias y la motivación han
 6 de tener el valor máximo [$Competencias (t_{n-1}), Motivación (t_{n-1}) = 1$]
 7 en el contexto específico donde se va a evaluar la personalidad.

8 En resumen, para que la conducta observada sea únicamente
 9 función de la personalidad del individuo que la ha emitido, habría
 10 que “eliminar” el efecto de los otros factores incluidos en la expresión
 11 formal expuesta en el apartado anterior. Ello requiere el diseño de
 12 situaciones en las que:

13 a) Se pueda elegir uno de varios comportamientos posibles sien-
 14 do todos ellos equiprobables en cuanto a su eficacia, es decir, que
 15 cualquiera de ellos serían igualmente funcionales.

16 b) Ejecutar cualquiera de esos comportamientos equiprobables
 17 no suponga ningún problema de competencia (la persona “pueda”
 18 ejecutarlos).

19 c) La persona desea actuar y tiene motivación para ello.

20 Si esas tres condiciones se producen, nos encontraríamos con
 21 situaciones para las que la expresión formal sería:

$$Conducta (t_n) = f [Personalidad (t_{n-1})]$$

22 De ello se deduce que el comportamiento ejecutado, la opción
 23 elegida en cada ocasión, será fruto de la personalidad del individuo.

24 La tesis que defendemos entraña que se pueden diseñar situa-
 25 ciones en las que el comportamiento que mostrará una persona sea
 26 una medida de la personalidad o estilo interactivo, es decir, de esa
 27 tendencia a responder entendida como variable disposicional. Así,
 28 se puede proponer una situación para evaluar, póngase por caso,
 29 la tendencia al riesgo que muestran los individuos. Para ello, debe
 30 haber una situación que sea novedosa para la persona en la que
 31 tenga que enfrentarse a una tarea de elección donde ninguna de
 32 las alternativas esté asociada a un mayor éxito o eficacia. Asimismo,
 33 esa tarea de elección debe estar al alcance del individuo (debe ser
 34 sencilla) y su motivación para efectuar dicha elección suficiente. Una
 35 medida de la tendencia al riesgo podría consistir en un conjunto de
 36 alternativas cada una de ellas relacionada con una probabilidad de

consecución inversamente proporcional a la supuesta retribución que proporcionaría. Para mantener el carácter de situación de contingencias abiertas, los valores esperados de cada una de las opciones deben ser iguales. Asimismo, para evitar que las variables del contexto acaben determinando el comportamiento, no debe suministrarse retroalimentación sobre los resultados que dé lugar a una modificación del comportamiento en función de las ejecuciones previas. Finalmente, el objetivo de evaluación debe quedar enmascarado para evitar las distorsiones de respuesta que son propias de la evaluación tradicional de la personalidad mediante cuestionarios.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La crítica al uso de los cuestionarios en la evaluación de la personalidad está relacionada con la falta de marco teórico y con la manera de concebir variables de personalidad desde un planteamiento léxico que, posteriormente, se valida si el instrumento de medida es fiable y válido. La alternativa planteada en este artículo defiende que existe la posibilidad de evaluar la personalidad de una forma distinta y complementaria a como se ha venido haciendo tradicionalmente desde un marco teórico desligado de los demás factores disposicionales del sujeto y de la conducta de la persona en un contexto. Nuestra posición destaca la importancia de construir pruebas objetivas para medir los factores disposicionales como se ha hecho en la evaluación de las aptitudes pero, tan sólo en raras excepciones, en la evaluación de la motivación y la personalidad. En todo caso, el marco teórico que proponemos, también legitima el uso de preguntas mediante cuestionarios o entrevistas en la evaluación de los distintos factores disposicionales, en la medida en que planteamos que las personas generan proposiciones que describen el mundo y a sí mismas en dicho entorno y que, mediante preguntas, pueden hacerse explícitas.

La forma de evaluar la personalidad que proponemos, mediante la utilización de pruebas objetivas representa la profundización de los trabajos iniciales de Cattell (Cattell, 1946; Cattell y Warburton, 1967; Cattell y Schrueger, 1978) y, posteriormente, desde otra óptica,

en los de Ribes (Ribes, 1990; Ribes y Sánchez, 1992) que los autores han retomado en estudios previos (Arend, Botella, Contreras, Hernández, y Santacreu, 2003; Hernández, Sánchez-Balmisa, Madrid, y Santacreu, 2003; Hernández, Santacreu y Rubio, 1999; Hernández, Shih, Contreras y Santacreu, 2001; Moreno Ángel, Hernández, García Leal, y Santacreu, 2000; Santacreu y García Leal, 2000; Santacreu, Santé y López-Vergara, 1999; Santé y Santacreu, 2001) en los que se ha tratado de ajustar la construcción de pruebas objetivas de personalidad a los planteamientos aquí mencionados.

En el presente trabajo se exponen, a partir de una aproximación conductual, las condiciones que permitirían el diseño de pruebas objetivas para evaluar el factor disposicional personalidad. En tales pruebas, la tarea consiste en ejecutar comportamientos que implican la elección de una respuesta entre varias con igual probabilidad de éxito. Ello requiere, desde el punto de vista de la situación, que las relaciones de contingencia no sean explícitas ni conocidas por el individuo que se enfrenta a ella. Esto nos lleva a uno de los requisitos formulados originalmente por Cattell a la hora de diseñar pruebas objetivas de evaluación de la personalidad. La variable a evaluar debe estar lo suficientemente bien enmascarada para que la persona no sea capaz de establecer "a priori" relaciones de contingencia cerradas que determinen su comportamiento. Además, se trataría de que tal persona no fuera generando tal relación de contingencias cerradas en el transcurso de la prueba. Para ello, no debe informarse al sujeto del resultado de su ejecución ya que ello podría interferir en su comportamiento inmediatamente posterior. Por último, las tareas diseñadas deben permitir bloquear el efecto de los otros factores disposicionales de la persona: competencias y motivación.

Esta propuesta no agota, ni mucho menos, el trabajo teórico y metodológico a desarrollar a partir de este momento. Una cuestión simplemente esbozada en este artículo es la referida a la definición teórica del factor disposicional personalidad y sus similitudes y diferencias con respecto al resto de factores disposicionales de la persona. Especialmente, nos referimos al hecho de que la motivación y sobre todo la competencia posibilitan la ejecución de una respuesta de elección distinta del azar cuando sólo una es la ade-

cuada o tiene mayor eficacia que las demás, mientras que la personalidad hace mas probable una entre otras respuestas cuando todas ellas tengan razonablemente equivalente el criterio de eficacia.

Por otro lado, queda pendiente el análisis del procedimiento para identificar el conjunto de variables de personalidad que debiéramos considerar en la evaluación de cada caso, más allá de algunos intentos como el planteado por Ribes (1990a; 1990b) en los que señala que la cuestión crítica es definir clases de contextos. Por ejemplo, un contexto en el que todas las respuestas alcanzan el criterio (la misma puntuación y el mismo valor esperado) pero cada una de ellas lo alcanza con distinta probabilidad podría ser una tarea para medir riesgo, definiendo tendencia al riesgo como la elección de respuestas de menor probabilidad de ocurrencia pero con mayores beneficios.

Por último, no hay que olvidar mencionar que es preciso planificar una estrategia de investigación útil para determinar la fiabilidad, validez y precisión de cada uno de los instrumentos de medida (pruebas objetivas) propuestos. El camino no es fácil, dadas las divergencias observadas en los análisis sobre la relación entre los tipos de respuestas. Las cuestiones que se plantean son relativas a lo siguiente: ¿habría que esperar correlación entre las pruebas objetivas y los cuestionarios? ¿Cuál de ambos tipos de métodos de evaluación de la personalidad deberían considerarse criterio? ¿Deberían considerarse las puntuaciones de los test objetivos y cuestionarios (lo que dicen y hacen) complementarios considerando la suma o agregación? ¿O, por el contrario, se debe considerar como medida válida lo coincidente, es decir, la saturación en un mismo factor? (véase Hogan, Benjamin, & Brezonski, 2000). Estas preguntas abren el campo de discusión teórico en torno a la especificidad de las situaciones, del tipo de respuestas y de la evolución histórica (edad) de las personas y nos fuerzan a retomar las aproximaciones teóricas y los modelos planteados por Pelechano en los últimos 20 años (véase una revisión en Pelechano, 1996 y 2000) y Mischel y Shoda (1995) además de los estudios sobre coherencia planteados por Shoda, 1999 y Shoda y Mischel, 2000).

REFERENCIAS

- Aiken, L.R.** (1999). *Personality Assessment. Methods & Practices*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Amelang, M., Schäfer, A. & Yousfi, S.** (2002). Comparing verbal and non-verbal personality scales: Investigating the reliability and validity, the influence of social desirability, and the effects of fake good instructions. *Psychologische Beiträge*, 44, 24-41.
- Arend, I, Botella, J, Contreras, M.J., Hernández, J.M. & Santacreu, J.** (2003) A betting dice test to study the interactive style of risk-taking behavior. *Psychological Records*, 53, 217-230.
- Burisch, M.** (1997). *Test length and validity revisited*. *European Journal of Personality*, 11, 303-315.
- Cattell, R.B. & Kline, P.** (1977). *The scientific analysis of personality and motivation*. London: Academic Press.
- Cattell, R.B. & Schruenger, J.** (1978). *Personality Theory in Action: Handbook for the Objective-Analytic (O-A) Test Kit*. Champaign: IPAT.
- Cattell, R.B. & Warburton, F.W.** (1967). *Objective Personality and Motivation Tests*. Urbana: University of Illinois Press.
- Dudycha, G.J.** (1936). An objective study of punctuality in relation to personality and achievement. *Archives of Psychology*, 204, 1-309.
- Eysenck, H.J.** (1947). *Dimensions of personality*. London: Kegan Paul.
- Furnham, A.** (1990). The fakeability of the 16PF, Myers Briggs and Firo-B personality measures. *Personality and Individual Differences*, 11, 711-716.
- Hartshorne, H. & May, M.A.** (1928). *Studies in the nature of character: Studies in deceit*. New York: MacMillan.
- Harzem, P.** (1984). Experimental analysis of individual differences and personality. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 42, 385-395.
- Hayes, L.J. & Fredericks, D.W.** (1999). Interbehaviorism and interbehavioral psychology. En W. O'Donohue y R.F. Kitchener (Eds.), *Handbook of behaviorism* (pp. 71-96). Nueva York: Academic Press.
- Hernández, J.M.** (2000). *La personalidad: Elementos para su estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández, J.M., Sánchez-Balmisa, C., Madrid, B. & Santacreu, J.** (2003) La evaluación objetiva de la minuciosidad: diseño de una prueba conductual. *Análisis y modificación de conducta*, 29, 455-477.
- Hernández, J.M., Santacreu, J. & Rubio, V.J.** (1999). Evaluación de la personalidad: Una alternativa teórico-metodológica. *Escritos de Psicología*, 3, 20-28.

- Hernández, J.M., Shih, P., Contreras, M.J. & Santacreu, J. (2001). El efecto de la competencia y la eficacia en la evaluación objetiva de la transgresión de normas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 27, 205-227.
- Hogan, T.P., Benjamin, K. & Brezonski, K.L. (2000). Reliability methods: A note on the frequency of use of various types. *Educational & Psychological Measurement*, 60, 523-531
- Kantor, J.R. (1924). *Principles of psychology*, vol. 1. Chicago: The Principia Press.
- Kantor, J.R. (1926). *Principles of psychology*, vol. 2. Chicago: The Principia Press.
- Kantor, J.R. (1959/1978). *Psicología interconductual*, México: Trillas.
- Kubinger, K.D. (2002). On faking personality inventories. *Psychologische Beiträge*, 44, 10-16.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1990). *Personality in adulthood*. New York: Guilford Press.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, disposition, dynamics and invariance in personality. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Mischel, W. (1968) *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Moreno, L., Hernández, J.M., García Leal, O. & Santacreu, J. (2000): Un test informatizado para la evaluación de la tolerancia a la frustración. *Anales de Psicología*, 16, 143-155.
- Ones, D.S., Viswesvaran, C. & Reiss, A.D. (1996). Role of social desirability in personality testing for personnel selection: The red herring. *Journal of Applied Psychology*, 81, 660-679.
- Pelechano, V. (1996): Una introducción al modelo de parámetros en personalidad. En V. Pelechano (Ed.). *Psicología de la Personalidad: I Teorías*. Barcelona: Ariel.
- Pelechano, V. (2000). *Psicología sistemática de la personalidad*. Barcelona: Ariel.
- Pervin, L.A. (1996/1997). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pervin, L.A. (Ed.) (1990). *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press.
- Ribes, E. (1990a). La individualidad como problema psicológico: El estudio de la personalidad. *Revista Mexicana de Análisis de Conducta*, 16, 7-24.
- Ribes, E. (1990b). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*, México: Trillas.

- Ribes, E. (1994): Estado y perspectivas de la psicología interconductual. En L.J. Hayes, E. Ribes y F. López *Psicología Interconductual: Contribuciones en honor a Kantor*. Guadalajara.(México). UdG Publicaciones.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E. & Sánchez, S. (1992). Individual behavior consistences as interactive styles: Their relation to personality. *The Psychological Record*, 42, 369-387.
- Ryle, G. (1949) *The Concept of Mind*. London. Hutchinton.
- Santacreu, J. & García Leal, O. (2000). La utilización de Tests Comportamentales Computerizados en el estudio de la personalidad: la evaluación de la «persistencia». *Psicothema*, 12, 93-98.
- Santacreu, J., Hernández, J.M., Adarraga, P. & Márquez, M.O. (2002). *La personalidad en el marco de una teoría del comportamiento humano*. Madrid: Pirámide.
- Santacreu, J. Santé, L. & López-Vergara. R. (1999): Asunción del riesgo una evaluación conductual. *Psicología y Salud* 13, 5-19.
- Santé, L & Santacreu, J. (2001): La eficacia (o la suerte) como moduladora en la evaluación del estilo interactivo: Tendencia al riesgo. *Acta Comportamental*, 9, 163-168.
- Shoda, Y. (1999). A unified framework for the study of behavioral consistency: Bridging person ´ situation interaction and the consistency paradox. *European Journal of Personality*, 13, 361-387.
- Shoda, Y. & Mischel, W. (2000). Reconciling contextualism with the core assumptions of personality psychology. *European Journal of Personality*, 14, 407-428.
- Skinner, N.S.F. & Howarth, E. (1975). Cross-media independence of questionnaire and objective test personality factors. *Multivariate Behavioral Research*, 8, 23-40.