



EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD:
UNA ALTERNATIVA TEÓRICO-
METODOLÓGICA

ASSESSMENT OF PERSONALITY:
AN ALTERNATIVE

José Manuel Hernández López*
José Santacreu Mas
Víctor J. Rubio Franco
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen Este trabajo presenta una alternativa a la forma tradicional en la evaluación de la personalidad que, parafraseando a Carlson, pretende recuperar el papel de la persona dentro de la Psicología de la Personalidad. Partiendo del concepto de estilo interactivo, entendido éste como la forma personal, idiosincrásica, consistente y estable que un individuo tiene de interactuar con las situaciones, se propone éste como la unidad de análisis en el estudio de la personalidad.

Asimismo, frente a la primacía del autoinforme, se postula la utilidad de las pruebas objetivas tipo datos T de Cattell, que, además, permiten sortear las dificultades de las técnicas observacionales en contextos naturales. Las cuestiones relativas a la construcción de este tipo de instrumentos en soporte informático, la fundamentación teórica y los aspectos metodológicos son igualmente discutidos, además de mostrarse algunos ejemplos en los que este tipo de estrategia se ha mostrado muy útil.

Abstract This paper attempts to present an alternative to the personality assessment in which, paraphrasing Carlson's words, the person is recovered, contrary to the trends of the last few years in the field. Based on the concept of interactive style, such as the individual, idiosyncratic, consistent and stable way people behave in contexts and situations, the idea that it must be considered as the key aspect in the study of personality is put forward.

In opposition to the primacy of self-report in personality assessment, the suitability of objective tests, such as Cattell's T-data, is stated. Those personality assessment instruments might be able to rule out the difficulties of the observational techniques in natural settings. Theoretical and methodological matters about designing and implementing computer-based objective tests in order to assess consistence and stability of individual's behavior are discussed. Some examples in which this kind of assessment instruments has shown their pertinence, are pointed out.

* Departamento de Psicología Biológica y de la Salud. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Campus de Cantoblanco. 28049 Madrid. CORREO-E: josemanuel.hernandez@uam.es

1 RETOMANDO UNA VIEJA CUESTIÓN

Hace algunos años, Carlson (1971) se preguntó por dónde se encontraba la persona en los estudios sobre personalidad. Carlson se planteaba esta cuestión como el resultado del llamado «desembarco» de la psicología social en la psicología de la personalidad (Sechrest, 1976; McAdams, 1997) que tuvo como consecuencia el cambio del interés de la psicología de la personalidad desde la persona, considerada en su globalidad, hacia variables personales o constructos específicos. En su trabajo meta-analítico, Carlson estudió las «palabras clave» de los 226 artículos publicados en 1968 en el *Journal of Personality and Social Psychology* encontrando que la mayoría de los trabajos se ocupaban del estudio de variables o constructos que si bien es cierto que eran relevantes en tanto en cuanto se producían en personas «reemplazaban» a éstas, consideradas como un todo integral, en el protagonismo que supuestamente deberían tener en trabajos que tratan sobre la psicología de la personalidad. Carlson volvió a plantearse la pregunta unos años más tarde, encontrando unos resultados bastante parecidos (Carlson, 1984) lo cual significaba que, en su opinión, todavía no se había «recuperado» a la persona en la investigación sobre personalidad.

Mucho nos tememos que tal recuperación todavía no haya tenido lugar aunque bien es cierto que se ha producido un cambio significativo en la situación global de la psicología de la personalidad que, en opinión de muchos autores, ha pasado de la situación de crisis de las décadas de los 70 y 80 a un «renacimiento» en la década de los 90 (véase, por citar sólo algunos, los trabajos de Revelle, 1995; Sperry, 1995; Caprara, 1996; Pervin, 1996 o McAdams, 1997).

Ahora bien, este renacimiento no implica la recuperación de la persona sino que pone el acento en la noción del grupo como el elemento fundamental de discriminación. Pensemos, por ejemplo, en el modelo de cinco factores en el que la persona es importante en tanto en cuanto es representante de un determinado grupo y se sitúa en un lugar concreto con relación a las personas que lo componen. Esto, en última instancia, alude a un prototipo de sujeto que, por definición, no se encuentra en la realidad. Sin duda, la adopción de un enfoque correlacional, con sus indudables ventajas que, por otra parte, nadie va a poner en duda, tiene como peligro el «olvido» de la consideración de la persona como un todo que adquiere su relevancia en tanto individuo y no en cuanto a una parte de la muestra.

Esto no supone necesariamente la adopción incondicional de una postura idiográfica. En principio, no parece descabellado pensar que se pueden establecer regula-

ridades en el funcionamiento de la personalidad y, además, especificidades acordes a cada individuo. Podríamos partir del caso individual para ascender a lo general (tal y como hizo, por ejemplo, Kelly) o partir de lo general para llegar a lo individual (tal y como propone la espiral inductivo-hipotético-deductiva formulada por Cattell, 1966, 1988).

Ahora bien, la persona se desenvuelve y, por tanto, se comporta no en el vacío sino atendiendo a las condiciones del medio en el que se encuentra. La persona, su comportamiento y el contexto se relacionan en términos de interaccionismo recíproco (Overton y Reese, 1973; Bandura, 1978). Planteado en estos términos, el elemento relevante para el estudio de la personalidad es el comportamiento consistente y estable determinado por la interacción de un individuo con una determinada situación. Tal interacción es personal e idiosincrásica constituyendo un estilo de interacción o estilo interactivo que, determinado por la historia del individuo, está a la base de tal comportamiento consistente y estable. Considerado esto, una teoría de la personalidad bien debiera considerar tres elementos fundamentales.

En primer lugar, proponer un modo de funcionamiento general del individuo que sitúe la teoría de la personalidad en términos de la teoría de la conducta. Desde esta perspectiva, por tanto, la referencia a la evaluación del comportamiento parece ineludible. Tradicionalmente, la evaluación en psicología asume un modelo mecanicista donde el individuo es propietario y razón última del comportamiento y éste, a su vez, es el efecto de una combinación de causas interna y externas. Este modelo sugiere que el comportamiento es del individuo y tiene una base o componente común que lo caracteriza. Tal componente común está determinado por la consistencia y estabilidad que se entienden como elementos definitorios de la personalidad. La descripción morfológica del comportamiento ha llevado a clasificarlo en dos grandes tipos: el comportamiento motor observable (la acción) y el comportamiento cognitivo, encubierto entendido como referencial o simbólico (pensamiento y lenguaje) aunque, en algunos casos, el pensamiento se ha entendido como una alternativa al comportamiento o un tipo de fenómeno que no puede ser calificado como comportamiento.

En segundo término, establecer una taxonomía situacional en la cual ubicar ese modo de funcionamiento. Esto implica la descripción de un modelo completo de su ecosistema, clasificando y definiendo las variables relevantes del mismo y limitando aquella investigación que no adopte el modelo de funcionamiento psicológico de base. Dentro de tales variables relevantes se incluye la percepción que de tal ambiente tengan los indivi-

duos, es decir, el significado psicológico que se otorga a las situaciones. Esto que ya podría ser entendido como un claro producto de la interacción ya que para poder percibir una situación es necesario tanto una situación a percibir como un sujeto que perciba. Tal representación del ambiente, como tal efecto interactivo, también se constituye como causa del comportamiento y libera del papel puramente reactivo que juega el sujeto en un planteamiento fisicalista.

Por último, delimitar los diversos modos peculiares de los individuos de interactuar con las situaciones a las que habitualmente han de enfrentarse que, en cierta medida, están determinados por las formas pasadas de proceder a tal interacción y que constituyen el estilo personal de interacción del individuo.

Dada la consideración de estos elementos, la manera de recabar la información sobre ellos no ha de verse limitada por una restricción metodológica de partida. En este sentido, restringir la práctica evaluativa de la personalidad a la utilización exclusiva de los autoinformes de personalidad supone un freno que merece un comentario más pormenorizado.

2 EL «MONOPOLIO» DEL AUTOINFORME EN LA EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD

Una de las críticas fundamentales que se han esgrimido, desde muchos puntos de vista a la evaluación tradicional de la personalidad a partir de pruebas de lápiz y papel es la diferencia que se produce entre lo que el individuo dice que hace, lo que realmente hace y el salto inferencial que supone pasar de esto a la descripción de lo que el individuo es. Esto nos lleva al recurrente problema de la diferencia entre actitud y comportamiento.

También se podrían mencionar a este respecto las tradicionales críticas a los autoinformes que la evaluación conductual se ha encargado de poner de relieve: principalmente los sesgos que puede introducir el evaluado en cuanto a la simulación de respuestas, deseabilidad social (Edwards, 1957) y búsqueda de tendencias de respuesta (Cronbach, 1946, 1950)¹ que, sólo en parte, se han solucionado desde la psicometría: introducción de escalas de sinceridad, alteración del sentido de la escala. No obstante, se asume que, desde una perspectiva diferencialista de la personalidad, esta forma de evaluación es lo suficientemente útil para la discriminación de los individuos en variables determinadas (las evaluadas). Parece que, funcionalmente hablando, las soluciones mencio-

nadas son eficaces pero, probablemente, insuficientes.

Al construir un autoinforme para evaluar la personalidad se utiliza como uno de los garantes de su calidad el concepto de fiabilidad que apela a la consistencia temporal y a la consistencia interna. La consistencia temporal (fiabilidad test-retest) reseña la semejanza en las puntuaciones obtenidas tras la aplicación del autoinforme en dos momentos diferenciados por un lapso temporal mientras que la consistencia interna refleja la coherencia de los ítems que forman parte de la escala concluyendo que todos ellos contribuyen de manera proporcional a la estimación de la puntuación total de la dimensión evaluada. En ambos casos, el referente es el propio instrumento de evaluación mientras que los individuos son representantes del grupo que permite hacer tales cálculos. A pesar de que pudiésemos establecer un paralelismo entre la consistencia temporal y la consistencia interna con la estabilidad y la consistencia comportamental respectivamente, este paralelismo nos podría llevar a confusiones. En términos de teoría de la personalidad, tanto la estabilidad como la consistencia aluden al individuo y no al instrumento de evaluación. De esta forma, un individuo puede presentar estabilidad y consistencia en su comportamiento con independencia de que la prueba con la que lo estamos evaluando tenga una menor o mayor calidad en términos de teoría clásica de tests. Dicho de otra forma, apelar a las garantías técnicas de un autoinforme de evaluación de la personalidad deja fuera las peculiaridades del comportamiento de los individuos. No se puede confundir, por tanto, la coherencia de los «ítems» que forman parte de una escala con la consistencia transituacional del comportamiento ni la fiabilidad test-retest con la estabilidad comportamental.

Un autoinforme de evaluación de un determinado constructo de personalidad «pone en situación» a los individuos que lo contestan a través de una serie de elementos que surgen del análisis racional y/o teórico y/o empírico de tal constructo dependiendo de la estrategia que haya sido utilizada en su construcción. La lógica de tales instrumentos indica que todas las pequeñas porciones en que se ha diseccionado el constructo (los elementos del autoinforme) contribuyen a la determinación cuantitativa del mismo y, por tanto, deben cumplir dos requisitos. El primero que muestren un alto grado de relación entre ellos. El segundo que estén altamente relacionados con la puntuación final del constructo. Si alguno de esos elementos incumple alguno de estos dos requisitos bien pudiera ser eliminado de la configuración final del autoinforme. Se procede, por tanto, a una depuración escalar de los ítems que configuran el instrumento de evaluación.

¹ Véase a este respecto la revisión efectuada por Fernández-Ballesteros (1983, 1991).

La hipótesis de la que parten los análisis de consistencia interna (como el α de Cronbach) es que las respuestas a cada uno de los elementos de la escala deben ser semejantes puesto que todos ellos son necesarios para discriminar el constructo a medir. Por tanto, si se detecta la consistencia ésta será debida a los elementos de la escala no a las personas consideradas de forma individual ya que lo individual pierde su sentido si no se establece en relación con lo grupal. Al partir del supuesto o premisa de que los individuos son consistentes «comportamentalmente», si los resultados obtenidos no reflejan tal consistencia se concluye que la escala está mal construida.

Otro elemento importante a considerar es la escasa incidencia, utilizando autoinformes de evaluación, de la secuencia comportamental al poner el acento en el resultado final de la misma. Así, lo interesante es la respuesta que el individuo da a la pregunta y no tanto los comportamientos con base en los cuales esa respuesta se manifiesta. Pongamos un ejemplo. Una persona que contestara que «siempre tiene dificultad para entablar conversación con desconocidos» puntuaría en una típica escala de introversión. Ahora bien, desde el punto de vista de la personalidad, lo relevante es el conocimiento de cómo se manifiesta tal resultado. Así, no es lo mismo que esa persona «evite» la interacción con desconocidos o que simplemente no tenga oportunidad de relacionarse con ellos más que de forma esporádica o que, sin poder evitar la situación, tenga dificultades. El propio formato de la evaluación basada en autoinformes impide poder hacer este tipo de discriminaciones. Ello nos lleva a considerar la situación y la relación que la persona mantiene con ella como elemento necesario para efectuar una correcta evaluación de la personalidad. Así pues, el individuo, ante una determinada situación pondrá en marcha una forma concreta, específica, única y personal de *interacción* con tal situación que constituirá un *estilo interactivo*.

3 ESTILOS INTERACTIVOS

Poniendo el acento en la conjunción de la interacción con el estudio conductual de la personalidad humana, Ribes (1990) toma como base el interconductismo de Kantor (1959) y se centra en el estudio de la personalidad. Para él, el concepto de personalidad tiene unas características definitorias. Tales son:

- que describa un modo interactivo idiosincrásico,
- que implique que dicho modo se ha configurado históricamente y
- que como modo resultante de la historia indivi-

dual permita predecir tendencias interactivas particulares en condiciones determinables.

Tales características implican que la personalidad es una variable o factor disposicional que pertenece al individuo y que se operativiza en modos interactivos idiosincrásicos. Para él, el *estilo interactivo*, propuesto como elemento central en el estudio de la personalidad, es un término disposicional del individuo que define como la 'tendencia de los individuos a comportarse de una determinada manera en una situación específica'.

Pero, además, la puesta en marcha de un estilo interactivo dependerá, por un lado, de otros términos disposicionales: *la competencia* o correspondencia funcional entre morfologías de respuesta y objetos para producir resultados específicos y el *motivo* o elección o preferencia por ciertas situaciones, contingencias u objetos, previos a la interacción con ellos. Dicho en «román paladino» que el individuo en cuestión pueda y quiera establecer esa interacción. Por otro lado, de las características de la situación descrita en función de las contingencias genéricas que la configuran.

Veamos un simple ejemplo. Si planteáramos un problema de este estilo:

6

2

_____ y pidiéramos una resolución (mediante la instrucción: «resuelva correctamente esta operación), al menos y sin complicar mucho las cosas, podríamos obtener cuatro posibles respuestas: 8, 4, 12, 3. La elección de una de ellas estará determinada por la capacidad (el individuo tiene repertorio conductual para responder), el deseo o la necesidad de hacerlo (motivo) y la historia de interacciones pasadas del individuo (el estilo interactivo). Nosotros, por ejemplo, ante esta situación de contingencias abiertas, podríamos responder «8» por ser la suma la operación que primero se nos viene a la cabeza.

También pudiera ocurrir que nosotros sólo supiéramos sumar con lo cual la respuesta estaría determinada por la capacidad y no por el estilo interactivo. A su vez, el motivo puede ser manipulado, por ejemplo, en las instrucciones («si responde correctamente tendrá un premio» o «si no responde correctamente recibirá un castigo»).

Si cerráramos la contingencia situacional y pidiéramos la resolución a esta otra tarea:

6

× 2

_____ sólo tendríamos una posible respuesta correcta y, por tanto, reforzable: «12». Para emitir esa respuesta, el individuo pone en marcha las capacidades y el motivo pero no el estilo interactivo

puesto que la situación demanda sólo una respuesta funcional eficaz que implica la puesta en marcha de la multiplicación.

Como conclusión del ejemplo se podría afirmar que un estilo interactivo será identificable y medible si es estable y consistente en una situación en la que no se pueda aprender cuál es la respuesta correcta para obtener una consecuencia positiva. Tales situaciones son aquellas que presentan contingencias abiertas en las que no hay un posible comportamiento más reforzado que otro. Si se hiciera contingente la emisión de un refuerzo a una respuesta determinada, se conseguiría el aumento de la frecuencia de aparición de tal respuesta reforzada y eso no permitiría que apareciera el estilo interactivo buscado.

Dos son las condiciones que apunta Ribes como necesarias para la evaluación de los estilos interactivos. En primer lugar, representar situaciones contingenciales que requieren de formas de interacción no específicas, es decir, evaluación en situaciones de contingencias abiertas donde no existan posibles respuestas más reforzadas que otras. En segundo lugar, que las situaciones sean socialmente neutras en la medida en que la condición con la que se interactúa no implique la conducta de otro individuo. Dicho en otras palabras, los estilos interactivos no deben ser evaluados, en su opinión, en situaciones de interacción social.

A pesar de su falta de apoyo empírico, los trabajos realizados con uno de esos estilos (tendencia al riesgo) muestran tanto la existencia de diferencias individuales en situaciones experimentales con contingencias abiertas (Ribes y Sánchez, 1992) como la constatación de consistencias comportamentales al realizar análisis intra-sujeto (Santacreu, Froján y Santé, 1997; Santacreu, Santé y López-Vergara, en prensa).

Ahora bien, responder a la pregunta sobre cuáles serían los estilos interactivos a considerar relevantes en el estudio de la personalidad no es una tarea sencilla. En principio, no tenemos una teoría independiente que nos diga cuáles son esos estilos interactivos. Pero, en principio, tampoco la tenemos para dimensiones de la personalidad consideradas como clásicas. La dimensión introversión o neuroticismo no tienen existencia por sí mismas al margen de los comportamientos que las describen. No tenemos datos concluyentes (ni siquiera los aportados por Eysenck) que nos digan, sin género de dudas, que el neuroticismo existe. Simplemente conocemos que aparecen un conjunto de comportamientos que, en una muestra de individuos, se relacionan estrechamente.

Se imponen procedimientos observacionales para llevar a cabo la medición de los individuos. Ahora bien,

observar el comportamiento requiere definir no sólo qué va a ser observado, también dónde y cuándo, lo que viene a fijar la naturaleza interactiva de lo que tiene que ser observado. Si los estilos interactivos se ponen de manifiesto cuando el individuo ha de enfrentarse a situaciones específicas, conjuntos de tales situaciones específicas funcionalmente relacionadas entre sí pueden dar lugar a manifestaciones de estilos interactivos similares. Esto nos lleva a una estrategia empírica para definir las situaciones que debieran ser objeto de identificación de otras funcionalmente similares sobre las que construir las pruebas. Así pues, el análisis de la situación previa que demanda la evaluación (el propósito de la misma) justifica la utilización de unas tareas evaluativas y no otras y delimita el estilo interactivo a evaluar.

4 LA RECUPERACIÓN DE LOS DATOS T

Una consecuencia que se deriva de esta discusión es la necesidad de centrar el estudio de la personalidad en un plano comportamental que rompa el «monopolio» del autoinforme en la evaluación de la personalidad.

Por expresarlo en términos cattellianos, tales comportamientos podrían ser evaluados en función de pruebas que facilitaran datos T. Tales datos provienen de pruebas objetivas entendidas como un procedimiento para obtener una puntuación individual que se basa en las respuestas a una serie de estímulos sin que el individuo conozca cuál es la respuesta correcta y sin que éste pueda modificar su respuesta en una determinada dirección (Hundleby, 1973). Así pues, el propósito de la prueba ha de ocultarse al sujeto y para ello es preciso desarrollar un objetivo evidente que haga que la prueba sea convincente a los ojos del individuo.

Esto nos lleva a la necesidad de pedir una ejecución de la persona lo que implica un cambio sustancial en la evaluación de la personalidad. Se trata de que la persona «haga» y no «diga».

Cattell y Warburton (1967) propusieron más de 200 pruebas de ejecución o desempeño bajo la hipótesis de que es necesario contar con un amplio número de pruebas de corta duración (no más allá de cinco minutos) que pudieran dar muchas medidas distintas en una sesión de evaluación. Ellos tuvieron en cuenta cuatro dimensiones variables en la construcción de dichas pruebas:

a) *Instrucciones*: encontraron que cambios nimios en ellas pueden provocar modificaciones sustanciales en las ejecuciones de los individuos.

b) *Situación y material utilizado*: definición de las condiciones de la prueba.

c) *Forma de la respuesta*: por ejemplo, respuesta simple frente a respuesta repetitiva.

d) *Puntuación*: su codificación para el análisis posterior.

La tarea de diseñar este tipo de pruebas se ha facilitado en los últimos treinta años gracias al auge de la informática y a su utilización creciente en la evaluación y diagnóstico psicológicos. Por tanto, la posibilidad del diseño de pruebas de evaluación objetivas que midan determinadas dimensiones de personalidad (estilos peculiares de interacción entre un individuo y una tarea) sin recurrir al autoinforme ha aumentado considerablemente. Por otro lado, las posibilidades de combinación de las diversas tareas conlleva que el diseño de estas pruebas sea mucho más sencillo que en los tiempos de Cattell y, probablemente, mucho más preciso en cuanto a su formulación y, sobre todo, en cuanto al control de variables y al registro, codificación y análisis de los datos obtenidos.

5 CONDICIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PRUEBAS OBJETIVAS DE EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD

La tarea pasa, por tanto, por construir pruebas que nos aporten datos objetivos que posibiliten la cuantificación de un estilo interactivo o forma peculiar, en cierto modo determinada por la historia de aprendizaje del individuo, que una persona tiene de afrontar una situación o campo de contingencias. Todo ello teniendo en cuenta una serie de premisas:

▷ Dado que se trata de evaluar a un individuo que afrontará la prueba con un determinado nivel de competencia y de motivación, la prueba a construir no debe permitir que sus resultados pudieran estar contaminados por tales variables. En este sentido, si la prueba presentara un alto grado de complejidad, la ejecución en la misma podría estar determinada por la habilidad o competencia del individuo para resolverla. La consecuencia inmediata de tal peligro es el diseño de tareas de mínima dificultad que no tengan que poner en juego ninguna habilidad específica. Dicho en otras palabras, las tareas deben poder ser resueltas por cualquier individuo. Por otro lado, las personas evaluadas deberían presentar el suficiente grado de motivación para ejecutar la tarea y ello implica la posibilidad del control de la situación en la cual se pide a la persona que la realice. Por ejemplo, una situación de selección para un puesto de trabajo puede garantizar ese grado de motivación (en ese caso se supone que sería un alto grado) mientras que situaciones experimentales en las que los individuos participan

de forma voluntaria pueden no garantizarlo. Por concluir con este asunto, el diseño de las pruebas tiene que considerar que las personas que vayan a ser evaluadas puedan y quieran resolver la tarea.

▷ Hay que considerar la situación y las contingencias sobre las que podemos tener control a la hora de diseñar las pruebas. Esto nos lleva a pensar en las contingencias que, desde esta perspectiva, podríamos manipular cara a la facilitación de la interacción del sujeto con ella. En teoría, la mejor manera de hacer esto sería la observación y cuantificación del comportamiento del individuo en sus contextos naturales donde se enfrentará a numerosas situaciones de contingencias abiertas (incluso, la propia selección de situaciones, contextos y ambientes —el motivo en términos de Ribes— que el individuo haga ya sería un indicador relevante). Pero eso podría hacer inabordable la tarea. Sin entrar en disquisiciones filosóficas sobre el concepto de libertad, metodológicamente hablando, para estudiar la personalidad de un individuo habrá que restringir su libertad. Es decir, enfrentarle a situaciones donde las posibilidades de comportarse (secuencias conductuales) no estén predeterminadas en una sola dirección pero sí limitadas a un número finito (y no extenso) de ellas y operativizado previamente por el investigador. Por ejemplo, las diversas posibilidades de construir un puzzle pueden ser operativizadas y, por tanto, cuantificadas. La psicología social presenta algunos ejemplos que pueden ser útiles como pueden ser las tareas derivadas del famoso «dilema del prisionero».

A esto se añade la peculiaridad metodológica de la puesta entre paréntesis de los clásicos términos manejados por la teoría de tests (fiabilidad y validez) y la inclusión de otros muy cercanos a la teoría de la personalidad: consistencia (permanencia del estilo interactivo ante diversas tareas de la misma índole que tiene como consecuencia la emisión de comportamientos funcionalmente eficaces) y estabilidad (permanencia de tal estilo interactivo en diversos momentos de aplicación). Esto nos lleva a la estipulación de tres tareas:

▷ La búsqueda del consenso acerca de la adecuación del concepto (lo que se quiere medir) y la definición operativa de la respuesta en la tarea o situación. Por ejemplo, si el propósito fuera evaluar un estilo interactivo denominado tendencia al riesgo, el consenso implicaría el acuerdo explícito sobre la posibilidad de medir tal estilo a partir del comportamiento del individuo cuando se le enfrenta a la tarea simulada en un ordenador de cruzar una calle con denso tráfico bajo el supuesto de la necesidad que el individuo tiene de atra-

vesar tal calle con urgencia. En este sentido, una persona que cruzara sin mirar el tráfico tendría un comportamiento más «arriesgado» que otra que tomara sus precauciones.

▷ Conseguido tal consenso, el siguiente paso consiste en la definición de tareas que mantengan las contingencias abiertas, es decir, tareas que permitan la «libertad», como ya se ha dicho, restringida del individuo en su ejecución de tal manera que ésta no esté dirigida por las propias condiciones de la tarea. Dicho en otras palabras, se asume, teóricamente, que un individuo puede comportarse de forma consistente, estable e idiosincrásica pero que tal comportamiento sólo puede reflejarse en situaciones de contingencias abiertas ya que en otras circunstancias atenderá a las contingencias «cerradas» del contexto o campo conductual.

Ribes (1990) utiliza dos estrategias para abrir las contingencias: reducción máxima de las instrucciones de la prueba y presentación de numerosos ensayos que pongan de relieve las relaciones de contingencia. Ahora bien, la reducción de las instrucciones no debe implicar una pérdida de la precisión y claridad de las mismas. Dicho de otra manera, tales instrucciones no deben dejar ningún elemento de ambigüedad que dificulte la ejecución de la tarea. Otro aspecto importante es la ausencia de retroalimentación al sujeto con respecto a su ejecución y las consecuencias que de ellas se derivan. De esta forma, se evita que el sujeto actúe en función de los anteriores ensayos y, por tanto, se impide un aprendizaje que cerrara las contingencias. Por seguir con el ejemplo anterior, para evaluar la tendencia al riesgo, una tarea consiste en simular una situación en la que la persona ha de cruzar una calle en el menor tiempo posible (Santacreu y Rubio, 1998). La persona evaluada puede decidir en qué momento y en qué posición de la calzada puede cruzar. Las instrucciones que recibe sólo inciden en la que debe cruzar la calle en el menor tiempo posible con lo que la persona puede mover el viandante simulado hasta un lugar y puede hacer que cruce. Se parte del supuesto de que cuanto más aleje al «muñeco» del lado izquierdo de la pantalla más visión tendrá del tráfico pero más tiempo tardará. Una vez tomada la decisión de cruzar la calle no se informa del resultado (es decir, la persona no sabrá si ha sido atropellado o no el muñeco).

Resumiendo, esto supone tener en cuenta dos variables que van a definir el resultado final. Por un lado, el propio estilo del individuo que marca la adopción de su estrategia. Por otro, las características de la situación como elemento de interacción que «ayuda a dirigir» el camino que va a llevar la ejecución del estilo interactivo.

En principio, podríamos tener en cuenta tres aspectos

manipulables cara a la facilitación de la interacción del sujeto con la tarea:

a) *Instrucciones de la prueba*: el objetivo es que surja esa estrategia «natural» sin forzar otro tipo de condicionantes. En este sentido, las instrucciones deben indicar en qué consiste la tarea sin hacer referencia a los errores ni al tiempo del que dispone para ejecutarla. El objetivo es abrir máximamente las contingencias.

b) *Formato de la prueba*: ésta ha de cumplir dos condiciones. En primer lugar, no ser excesivamente compleja y, en segundo lugar, poder ser realizada en el tiempo estipulado sobradamente.

c) *Retroalimentación*: atendiendo a una de las características de las pruebas T «cattellianas» no se informa a los sujetos qué se está midiendo. Tampoco se da información sobre la ejecución de la tarea en cada situación ni sobre aquélla al finalizar todas éstas.

▷ Una tercera tarea (o quizá requisito) sería el enmascaramiento de la variable a evaluar para evitar que el individuo atribuya una mayor probabilidad de refuerzo a una respuesta concreta y, por tanto, no actuara «libremente». Esto nos lleva, de nuevo, a una de las condiciones de las pruebas objetivas cattellianas.

Una vez construida la prueba, una sesión de evaluación estará constituida por una serie de ensayos cuyo número será variable en función del tiempo que requiera en su resolución cada uno de ellos. A este respecto, el criterio apuntado por Cattell de no superación de cinco minutos de ejecución puede ser perfectamente asumido. El resultado será la existencia de puntuaciones repetidas en tareas presentadas en sucesivos ensayos de la variable operativizada. Cada uno de tales ensayos será una situación (reactivo, elemento de evaluación) sobre la que el individuo ejecutará una tarea (siempre la misma) que aportará, al menos, dos tipos de puntuaciones. Una correspondiente a cada ensayo y una puntuación global (resumen) obtenida por adición o media de las anteriores. Así pues, distintas situaciones en un mismo momento temporal o lo que es lo mismo consistencia pero del individuo no de la prueba. Posteriores sesiones de evaluación diseñadas con los lapsos temporales previstos en el diseño de la investigación aportarán medidas de la estabilidad: mismas situaciones, distintos momentos.

En el ejemplo que estamos siguiendo, la persona dispone de un tiempo máximo de 60 segundos para tomar la decisión de cruzar y lo hará en 10 ensayos. La variable se operativiza con dos indicadores: distancia a la que haya decidido cruzar y tiempo invertido en el cruce. Así pues, habrá diez puntuaciones distintas de esas variables

(una por cada ensayo) y una global para el conjunto de la prueba.

Una ventaja indudable es que cuando se dice mismas situaciones se hace desde un punto de vista funcional. Los reactivos o elementos de la prueba no son exactamente iguales sino funcionalmente iguales con lo cual se evita el posible problema del aprendizaje de los reactivos y la evitación de los posibles problemas de deseabilidad social y aquiescencia siempre y cuando el objetivo de la prueba esté lo suficientemente bien enmascarado.

La utilización de esta estrategia se ha mostrado especialmente útil en la evaluación de variables de la personalidad incluidas en el modelo de cinco factores tales como la minuciosidad (Hernández, Santacreu, Lucía y Shih, 1998).

Con respecto a la manipulación estadística de los datos obtenidos, ésta estará marcada por la naturaleza de las variables que estemos midiendo. Así, pueden considerarse las puntuaciones en cada uno de los ensayos como independientes entre sí y como «contribuyentes» a la puntuación resumen (en este caso estaría la prueba de evaluación de la minuciosidad anteriormente mencionada) o como relacionadas entre sí de forma jerárquica (interesa conocer cómo es la puntuación de un ensayo para interpretar el siguiente y así sucesivamente) lo que nos llevaría a utilizar registros acumulativos de los datos obtenidos. Una prueba que midiera, por ejemplo, persistencia motivacional utilizaría esta estrategia analítica.

6 A MODO DE CONCLUSIÓN

La propuesta planteada en este trabajo representa una apuesta por el estudio conductual de la personalidad de los seres humanos. En este sentido, sus antecedentes deben ser buscados en las aportaciones que autores tales como Kantor, Staats o Ribes han ido desarrollando a lo largo de los años. Tal y como se ha expuesto en las páginas precedentes, la pretendida recuperación de la persona en el estudio de la personalidad descansa en la observación del comportamiento del individuo en los contextos donde tiene que desenvolverse. Esto puede parecer demasiado ambicioso sobre todo desde un punto de vista metodológico. Parece necesario restringir el objeto de estudio. Tal restricción pasa por la limitación en los posibles comportamientos que pudiera emitir el individuo. Dicho de otra manera, limitar tales comportamientos implica restringir el ámbito «libre» de actuación de las personas.

No nos gustaría introducirnos en un terreno tan filosófico e ideológicamente escabroso como el de la liber-

tad salvo para considerarla en términos funcionales y/o operativos. Simplemente se apunta que, en las situaciones de la vida cotidiana, donde al menos supuestamente, las posibilidades de comportamiento si no ilimitadas son muy numerosas, es difícil la captación de las consistencias y estabildades del comportamiento que reflejen un estilo interactivo.

Teniendo en cuenta esto quedan pendientes dos cuestiones, una teórica y otra metodológica, en el desarrollo de la alternativa reflejada en este trabajo.

La teórica es la delimitación de los estilos interactivos relevantes para el estudio de la personalidad. Ahora bien, la estrategia no debe conducir al establecimiento de un «menú» al modo y manera de una estructura general y/o universal de rasgos. En principio, cabría hipotetizar que habría tantos estilos interactivos como situaciones funcionalmente diferentes a las que dar respuesta. En este momento desconocemos ese número. Por otro lado, dar nombre a tales estilos supondrá una tarea donde el establecimiento de consensos entre los investigadores se convertirá en el punto de arranque necesario. Muy probablemente, dado que el concepto de estilo interactivo alude a la puesta en marcha de una determinada estrategia comportamental, sea difícil dar una etiqueta a los mismos teniendo que recurrir a descripciones más o menos globales de la misma que pueden tener o no paralelismos con los rasgos tradicionales. Por ejemplo, «ejecutar una tarea de manera ordenada, organizada, siguiendo un patrón sistemático» bien pudiera corresponderse con algunas facetas de la dimensión de «minuciosidad» en el modelo de los cinco factores. Como hemos dicho, esto no siempre será posible.

La cuestión metodológica está unida a lo anterior. El trabajo pendiente es el de diseñar situaciones «controladas» (en el sentido de «limitar» las posibilidades comportamentales) en las que el individuo tenga que ejecutar una determinada tarea. Se entiende que el estilo interactivo se pondrá en marcha ante situaciones funcionalmente idénticas (en las que se requiera la ejecución de una misma estrategia comportamental) pero morfológicamente distintas ya que si no estaríamos hablando de la misma situación. Resumiendo, para poder evaluar distintos estilos interactivos habrá que disponer de situaciones funcionalmente distintas aunque, para poder tener una muestra comportamental suficiente de un estilo interactivo, tendríamos que observar el comportamiento del individuo en situaciones funcionalmente idénticas pero morfológicamente distintas. Así, por ejemplo, el estilo interactivo «A» se manifestaría en las situaciones «a1, a2, ... an» y el «B» en las situaciones «b1, b2, ... bn», donde «a» y «b» representarían la

equivalencia funcional mientras que «1,2,...n» indicarán la diferencia morfológica entre ellas.

Un último aspecto a considerar es la relevancia aplicada de un estudio de estas características que permite la evaluación de la personalidad de los individuos eludiendo los posibles sesgos que puede introducir el sujeto a la hora de dar respuesta a las preguntas de un autoinforme.

Todo ello representa un reto atractivo que estamos dispuestos a seguir abordando en los próximos tiempos.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Caprara, G.V. (1996). Structures and Processes in Personality Psychology. *European Psychologist*, 1, 14-26.
- Carlson, R. (1971). Where is the person in the personality research?. *Psychological Bulletin*, 75, 203-219.
- Carlson, R. (1984). What's social about social psychology? Where's the person in the personality research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1304-1309.
- Cattell, R.B. (1966). Psychological theory and scientific method. En R.B. Cattell (Ed.). *Handbook of multivariate experimental psychology*. Skokie, Ill.: Rand McNally.
- Cattell, R.B. (1988). The principles of experimental design and analysis in relation to theory building. En J.R. Nesselroade y R.B. Cattell (Eds.). *Handbook of multivariate experimental psychology*. New York: Plenum Press.
- Cattell, R.B. y Warburton, E.W. (1967). *Objective personality and motivation tests*. Urbana, Champaign, Ill.: University of Illinois Press.
- Cronbach, L.J. (1946). Response sets and test validity. *Educational Psychology Measurement*, 6, 475-494.
- Cronbach, L.J. (1950). Further evidence on response sets and test validity. *Educational Psychology Measurement*, 10, 3-31.
- Edwards, A.L. (1957). The social desirability variable in personality research. New York: Dryden Press.
- Fernández-Ballesteros, R. (1983). Los autoinformes. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.). *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED.
- Fernández-Ballesteros, R. (1991). Anatomía de los autoinformes. *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment*, 7, 263-291.
- Hernández, J.M., Santacreu, J., Lucía, B. y Shih, P. (1998). *Construcción de una prueba objetiva para la evaluación de la minuciosidad*. Universidad Autónoma de Madrid (informe de investigación).
- Hundleby, J.D. (1973). The measurement of personality by objective tests. En P. Kline (Ed.) *New approaches in psychological measurement*. New York: Wiley.
- Kantor, J.R. (1959). *Interbehavioral Psychology*. Chicago: Principia Press. (Trad. cast.: *Psicología interconductual*. México: Trillas. 1978).
- McAdams, D.P. (1997). A conceptual history of personality psychology. En R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs (Eds.). *Handbook of Personality Psychology*. San Diego, Ca.: Academic Press.
- Overton, W.F. y Reese, H.W. (1973). Models of development: methodological implications. En J.R. Nesselroade y H.W. Reese (Eds.). *Life-span development psychology: Methodological issues*. New York: Academic Press.
- Pervin, L.A. (1996). *The science of personality*. New York: Wiley. (Trad. Cast.: *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill. 1997).
- Revelle, W. (1995). Personality processes. *Annual Review of Psychology*, 46, 295-328.
- Ribes, E. (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. México: Trillas.
- Ribes, E. y Sánchez, S. (1992). Individual behavior consistences as interactive styles: Their relation to personality. *The Psychological Record*, 42, 369-387.
- Santacreu, J., Froján, M.X. y Santé, L. (1997). *Risk-taking device test (R.T.D.T.): a new measurement device for risk-taking*. Trabajo de investigación no publicado. Universidad Autónoma de Madrid.
- Santacreu, J. y Rubio, V.J. (1998). *Test de riesgo asumido al cruzar*. Nº R.P.I.: M-70573.
- Santacreu, J., Santé, L. y López-Vergara, R. (en prensa). Evaluación conductual del estilo interactivo: «Tendencia al riesgo».
- Sechrest, L. (1976). Personality. *Annual Review of Psychology*, 27, 1-27.
- Sperry, R. (1995) The future of psychology. *American Psychologist*, 50, 505-506.