

El Dr. D. Amador Cernuda Lago, Profesor Titular de la Universidad Rey Juan Carlos adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura y Artes, C Histórico Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas.

CERTIFICA:

En calidad de director del trabajo titulado:

"Personalidad y Destrezas Lingüísticas"

presentado por Dña. Ana María Mellides Téllez del Instituto Universitario de Danza "Alicia Alonso", ha sido realizado y concluido bajo mi dirección, reuniendo todos los requisitos tanto de forma como de fondo para ser inscrito, expuesto y defendido como tesis doctoral. A su vez, se hace constar, que todo el trabajo y cada una de sus partes cumplen originalidad y rigor científico, por tal motivo, autorizamos su presentación a fin de que pueda ser defendido ante el tribunal correspondiente y optar al grado de Doctor.

Y para que así conste expido y firmo la presente certificación en Madrid, a 30 de septiembre de 2015.

Fdo. Amador Cernuda Lago



Universidad
Rey Juan Carlos

TESIS DOCTORAL:

DÑA. ANA MARÍA MELLIDES TÉLLEZ

PERSONALIDAD Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

DIRECTOR:

DR. D. AMADOR CERNUDA LAGO

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES.
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE DANZA ALICIA ALONSO. DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, EL LENGUAJE, LA CULTURA Y LAS ARTES,
CIENCIAS HISTÓRICO-JURÍDICAS Y HUMANÍSTICAS Y LENGUAS MODERNAS

MADRID 2015

RESUMEN

Mi tesis doctoral consiste en el estudio de una posible relación existente entre ciertos rasgos de personalidad como la extroversión y la autoestima y el mayor o menor rendimiento académico en el aprendizaje de destrezas lingüísticas en inglés como lengua extranjera. La realización de este completo análisis es el resultado de una observación previa en el aula durante 15 años como profesora de inglés y tutora en Educación Secundaria y Bachillerato. El estudio será realizado con una amplia muestra de alumnos de segundo, tercero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados obtenidos en el estudio empírico se relacionarán para contrastar con los de otra asignatura como Matemáticas y analizaremos la relación existente entre ambas.

PALABRAS CLAVE: personalidad, extroversión, autoestima, destrezas lingüísticas, inglés , Matemáticas.

ABSTRACT

My PhD thesis consists of the study of a possible relationship between certain personality traits such as extraversion and self-esteem and academic achievement in learning and proficiency of English as a foreign language. This complete analysis has been the result of a previous observation in class working as an English teacher and tutor for 15 years in Secondary Education.

The study will be done with a great sample of students from second, third and fourth course of ESO. The obtained results in the empiric study will be related to contrast with other subject results like mathematics and we will analyse the existing relationship between both.

KEY WORDS: personality, extraversion, self-esteem, linguistic proficiency, english, mathematics.

***"Elige un trabajo que te guste y no tendrás que
trabajar ni un día de tu vida".***

(Confucio 551 a.C.- 478 a.C.)

Agradecimientos

Esta tesis doctoral forma parte de una gran ilusión, ya que durante los años de trabajo como profesora de Secundaria soñaba con poder algún día aportar mis observaciones y experiencias vividas con mis alumnos. Ellos son mi trabajo, mi pasión y mi energía diaria de la cual me retroalimento constantemente. Soy muy afortunada, yo les enseño inglés y soy su tutora pero ellos son mi ventana a distintas realidades, enriquecen mi vida, con sus problemas me olvido de los míos y a pesar de la complejidad de trabajar con adolescentes, me hacen tener una visión positiva de mi trabajo, ya que observo, con el paso de los años, como mi labor como docente tiene cierta repercusión en sus vidas. Estoy convencida de que cualquier mejora en nuestra sociedad, ahora saliendo de una crisis económica, será posible si tiene como base sólida una educación de calidad.

Mi primer agradecimiento va por tanto a mis alumnos, mi muestra en este estudio. Sin mi trabajo diario con ellos, nunca se me habrían planteado las hipótesis, origen de esta tesis doctoral, y sin su ayuda incondicional y sus datos individuales nunca podría haber tenido esta amplia muestra, base de mi estudio. A todos los alumnos de mi muestra he tenido la suerte de haberles dado clase de inglés por lo que para mí ha sido muy enriquecedor ir viendo resultado por resultado, pudiendo ponerles cara a cada uno de ellos. Aunque mi aporte al mundo académico pueda ser muy pequeño, confío en que a la calidad de mis clases sí que habrá contribuido este trabajo, ya que tantas horas de lectura y estudio de opiniones de expertos en docencia, personalidad y adolescencia han hecho que vea a mis alumnos con más consciencia y responsabilidad.

Al mismo nivel de agradecimiento que al de mis alumnos debo poner a mi mentor, Don Amador Cernuda, mi director de tesis. Fue él quien siendo mi profesor de Máster me animó a darle forma a las ideas que yo le planteé. Durante todos estos años ha estado siguiendo mi evolución de manera constante. Nadie ha visto jamás lo que tú viste en mí y gracias a tu apoyo este sueño se ha podido hacer realidad. En muchas ocasiones pensé abandonar

este camino, algunas muy recientes, y tú seguiste insistiendo seguro de que llegaría. He aprendido de ti que el hacer creer a un alumno que se puede, hace que al final se pueda. Detrás de tus libros y tus logros académicos he descubierto un ser humano de una generosidad asombrosa. Nunca podré expresar mi profundo agradecimiento y admiración por tu gran labor.

Gran agradecimiento debo también a mi padre, mi gran maestro de la vida. Todavía a mis 41 años él resuelve mis dudas sin pestañear, nadie jamás me dio tanta seguridad ni tanta fuerza. Es la persona más honesta, honrada y trabajadora que he conocido jamás y dedica todo su esfuerzo todavía hoy en transmitir a mi hijo todos los valores que él me enseñó, gracias por ser tan buen padre y abuelo.

A mi hogar debo mi ser y mi hogar es mi madre. Necesito oírte todos los días y creo que eres la persona que mejor me conoce y más cree en mí. Cuando oigo el timbre de salida del colegio, aún hoy día, vienen a mi memoria las sensaciones de felicidad de mi infancia porque sabía que tú estarías en casa, esperándome, con la comida lista y me escucharías todas las aventuras de mi día, día tras día hasta hoy. Siempre has estado al otro lado de la cama cuando estaba enferma y a mi lado en los grandes momentos. Nuestra familia es una piña gracias a ti, a todos nos escuchas, nos entiendes y disculpas, y lo más importante, nos quieres como somos. Eres una de las personas más sabias que conozco, y como hacen los sabios de verdad, consigues las cosas sin darte importancia, nunca nada es tan grave, eso lo aprendí de ti.

A mi hermana también deseo agradecerle su apoyo incondicional. Me siento súper orgullosa de ti. Quizá hayas sido la persona más dura conmigo con tus opiniones. Por eso, siempre que tengo que hacer algo importante te quiero aquí, a mi vera. Estoy segura de que si no es por tu ayuda no habría superado problemas pasados, y habrá grandes logros futuros que nunca conseguiré.

A mi hijo, a ti siempre te agradezco todo porque cuando naciste todas las piezas del puzzle de mi vida encajaron. Nunca pensé que se pudiera querer a un ser tan pequeño más que a tu propia vida y me siento la madre más orgullosa del mundo por lo bueno, inteligente y sensible que eres. Gracias por tu

incondicional amor y paciencia, y por haber estado en silencio sin tele ni ruidos muchos días leyendo para que mamá pudiera trabajar, te lo recompensaré.

A mis compañeros de trabajo y amigos que siempre están dispuestos a ayudar, gracias por vuestro apoyo, por animarme constantemente a que lo consiguiera. A mi directora y a la superiora del centro, que con buena disposición me han facilitado la posibilidad de obtener información necesaria para mi estudio. A la psicóloga de secundaria, por su orientación y ayuda, ya que con su constante sonrisa ha resuelto con muy buen criterio todas mis dudas.

A mi amiga, ser de gran cabeza pensante y mejor corazón, eres muy importante para mí, y sin tu ayuda técnica no podría haber concluido mi trabajo. Ya llevamos más de 25 años de amistad y serán muchos más. Siempre estás cuando te necesito, gracias de corazón.

Y por último a mi amor, porque aunque fui yo quien siendo amigos intenté convencerte de que a las buenas personas Dios siempre les daba una segunda oportunidad, jamás pensé que con el tiempo fueras precisamente tú mi segunda oportunidad. Gracias por hacerme tan feliz, sentirme tan querida y querer tanto a Carlos. Eres muy especial y hoy deseo que sigas siendo mi compañero lo que me quede de viaje. Sin tu ayuda matemática este trabajo nunca habría visto la luz y sin tu comprensión y ayuda afectiva y logística tampoco. Gracias.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	14
2. DEFINICIÓN DE PERSONALIDAD.....	18
2.1. LA ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD.....	32
2.2. TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD.....	35
2.2.1. TEORÍA PSICODINÁMICA.....	35
2.2.2. TEORÍA DE LOS RASGOS.....	37
2.2.3. LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD EYSENCK.....	40
2.2.4. TEORÍA DE APRENDIZAJE SOCIAL.....	44
2.3. LAS MEDIDAS DE LA PERSONALIDAD.....	47
2.3.1. LA ESCALA DE PROPORCIÓN.....	47
2.3.2. PROCEDIMIENTOS PROYECTIVOS NO ESTRUCTURADOS... 48	
2.3.3. CUESTIONARIOS ESTRUCTURADOS.....	50
2.3.4. EL EYSENCK PERSONALITY INVENTORY.....	66
2.3.5. THE ATHLETIC MOTIVATION INVENTORY.....	67
2.3.6. THE PROFILE OF MOOD STATES (EL PERFIL DE LOS ESTADOS DE HUMOR).....	68
2.3.7. ESCALAS PANAS DE AFECTO POSITIVO Y NEGATIVO.....	70
3. LA EXTROVERSIÓN.....	72
3.1. EXTROVERSION Y APRENDIZAJE SOCIAL.....	81
4. AUTOESTIMA.....	86
4.1. MEDIDAS GENERALES DEL AUTOCONCEPTO/ AUTOESTIMA.....	93
4.2. AUTOESTIMA Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA.....	95
5. PERSONALIDAD Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS.....	104
6. ADOLESCENCIA Y PERSONALIDAD.....	118
7. HIPÓTESIS.....	134

8. METODOLOGÍA.....	136
8.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.	136
8.2. DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS.....	138
8.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL TEST DE PERSONALIDAD DE EYSENCK.....	140
8.4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL TEST DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG.	149
8.5. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR.	155
8.6. PROCEDIMIENTOS.....	158
9. RESULTADOS.	160
9.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA.	160
9.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LOS RESULTADOS.	168
10. DISCUSIÓN.....	180
11. CONCLUSIONES.....	184
BIBLIOGRAFÍA.	186
APENDICE I.....	218
APENDICE II.....	223

1. INTRODUCCIÓN

Tras finalizar mis estudios de Filología Inglesa he tenido la oportunidad de trabajar durante 15 años como profesora de inglés en Secundaria y Bachillerato en un colegio concertado de Madrid. Además de profesora de inglés en todos los cursos de Secundaria y Bachillerato he desempeñado la función de tutora todo este tiempo con alumnos de tercer curso de Secundaria Obligatoria. Esto me ha permitido conocer más en profundidad sus realidades personales, y poder así observar la existencia de una relación clara entre el éxito en la adquisición y desarrollo de las destrezas lingüísticas de lengua Inglesa y ciertos rasgos de personalidad, como son la extroversión y la autoestima. En mis clases he podido apreciar como los alumnos más brillantes intelectualmente no siempre tienen mejores resultados en lengua Inglesa si son introvertidos o tienen bajo concepto de sí mismos; por el contrario, mis alumnos más motivados, con más alta visión de sí mismos y extrovertidos destacaban considerablemente en sus notas de inglés. Por otro lado en las constantes sesiones de evaluación pude observar que en asignaturas como en Matemáticas dicha relación no era tan evidente. Quizá en la destreza matemática los rasgos de personalidad influirían de manera distinta.

Gracias a haber cursado la asignatura Introducción a la Metodología de la Investigación y Documentación en mis estudios de Máster en Artes en la Universidad Rey Juan Carlos, aprendí desde claves para hacer búsquedas avanzadas, cómo plantear una hipótesis o cómo seleccionar una muestra. Entendí por tanto que había aprendido a usar ciertas herramientas con las que dar forma académica a lo que tanto tiempo había llevado observando en mis aulas, y decidí hacer un estudio personal para mi propio interés y conocimiento de mis alumnos, lo que posteriormente fue el origen de la presente tesis doctoral

Esta percepción fue lo que me motivó a buscar información científica al respecto para poder avalar dichas observaciones.

Mi tesis doctoral es el resultado de seis años de trabajo centrados fundamentalmente en dos aspectos: el estudio estadístico de una amplia muestra de alumnos de Educación Secundaria y la búsqueda de conclusiones concluyentes; y el estudio teórico dedicado a esclarecer qué es personalidad, si influye la personalidad en la adquisición y la destreza lingüística de una lengua extranjera, en este caso particular inglés, o si realmente son la autoestima y la extroversión tan importantes en el éxito de las destrezas lingüísticas del inglés y su relación con la destreza matemática

Comenzaremos haciendo una amplia definición del término personalidad para ver cómo ha ido evolucionando dicho término hasta la actualidad. En una segunda etapa, analizaremos las diferentes teorías de la personalidad junto a sus más importantes métodos de medida para después realizar un profundo estudio de los dos rasgos de personalidad en los que está basada esta tesis: Extroversión y Autoestima.

Posteriormente dedicaremos un capítulo donde estudiaremos la relación existente entre personalidad y destrezas lingüísticas. Para finalizar, analizaremos minuciosamente la edad estudiada en la muestra: la adolescencia y sus características. Desarrollaremos en profundidad los fundamentos teóricos de los dos test de personalidad, EPQJ de Eysenck y el Test de Autoestima de Rosenberg en los que se basa los resultados obtenidos de la muestra analizada.

Finalmente y una vez presentada la muestra se realizará un exhaustivo estudio estadístico de los resultados para llegar a las conclusiones finales de esta tesis doctoral.

2. DEFINICIÓN DE PERSONALIDAD.

Para comenzar considero muy importante analizar etimológicamente la palabra personalidad origen y base de mi estudio.

1. *Personare*: palabra latina que significa resonar a través de algo y del griego *prosopon*, cara, rostro, máscara. Ambas tienen un fondo común, ya que en el mundo grecorromano la personalidad era la máscara que se ponían los actores, a través de la cual salía resonando su voz. Cada máscara se asociaba con un tipo de carácter específico, de modo que el público se fuera preparando para el papel que cada personaje iba a representar. (McCrae & Costa, 2012).

La vida es como un teatro en el cual cada uno desempeña un papel, muestra una conducta y juega un determinado rol. También tiene relación el término latino *perisoma*, que alude a lo que rodea el cuerpo, incluida la ropa, ya que el vestido suele entenderse como una prolongación del mismo que va más allá de las apariencias.

2. *Per se unum*: procede del latín, esta construcción se refiere a la unidad sintética. Uno-a-um significa lo único, lo singular, lo peculiar u original; es decir, aquello que caracteriza.

3 *Phersum*: Palabra de origen latino que se refiere a espejo. La personalidad es aquello que primero se ve a través del cuerpo y, en especial, de la cara.

Tras este recorrido, ya podríamos realizar una primera aproximación: la personalidad es aquel conjunto de elementos físicos, psicológicos, sociales y culturales que se alojan en un individuo.

Interesa recordar que Cicerón distingue ya cuatro acepciones del término, que luego la psicología utilizaría también en sus definiciones de la personalidad;

persona significa, según Cicerón, apariencia, es decir, la máscara con la que el sujeto se presenta ante los otros; significa también cometido o rol social, dignidad o status de ese rol, y conjunto de cualidades que hacen a un ser humano apto para su trabajo. Aunque debemos decir que la definición más acreditada de personalidad continúa siendo la dada por Boecio en el siglo VI, como substancia individual de naturaleza racional que posee cada individuo (Canals Vidal, 1980). Desde la psicología, el estudio de la personalidad ha sido abordado desde diferentes marcos teóricos y podríamos afirmar que la personalidad constituye la versión empírica que la psicología ofrece de la persona.

Bermúdez (1985) recoge cinco categorías de definiciones.

Definiciones aditivas: Se incluyen en esta categoría las conceptualizaciones de la personalidad como *la suma de los distintos aspectos que definen al individuo*. Watson (1960), se encuentra en la misma línea pues para él la personalidad es " *la suma de las actividades que pueden descubrirse por observación de la conducta de un individuo durante un lapso de tiempo suficiente para arrojar una información fiable.*" En otras palabras, la personalidad no es sino el producto final de nuestros sistemas de hábitos.

Prince extiende más el ámbito de su sumatorio, manteniendo que "la personalidad es la suma total de todas las disposiciones biológicas innatas, impulsos, apetitos e instintos del individuo, y de las disposiciones y tendencias adquiridas por experiencia" (Prince, 1906). Él no deja nada fuera, excepto el carácter sistemático, no meramente sumativo, de la organización de los elementos que menciona.

Murray (1932) la definió como "la suma de todos los rasgos de un individuo" (pp.386).

Definiciones integradoras: Estas definiciones señalan que la personalidad está integrada por un conjunto de características, pero enfatizan *el carácter organizado y estructurado que éstas presentan*.

Las definiciones más integradoras como la Warren y Carmichael (1957), definirían la personalidad como: "La organización total de un ser humano en cualquier momento de su desarrollo. O la de Gessell (1934) definiendo la personalidad como: *"La súper pauta existente que expresa la integridad y la individualidad conductual característica del organismo"*.

Definiciones jerárquicas: En este tipo de definiciones, además de entender que la personalidad es una organización de partes integrantes, añaden que, en dicha organización se establece una jerarquía de forma que *unas partes tienen preponderancia sobre otras*. Las diferencias entre las teorías se establecen en la consideración que hacen del elemento último, determinante fundamental de la conducta del individuo. Así, mientras que en la teoría psicoanalítica dicho elemento sería el superyo, en la teoría fenomenológica de Rogers (1970) sería la necesidad de autoactualización.

La organización en profundidad, esto es, la jerarquización de los rasgos y variables que se integran en la noción de personalidad, ha sido puesta de relieve por autores como McDougall, que escribe en el siguiente sentido: *"Las propensiones innatas son la parte principal de la materia bruta que se organiza en forma de carácter. La fuerza del carácter depende del grado de armonía e integración lograda por el sistema, y también por el grado en que la organización total se consolida por el ejercicio"*. Las definiciones típicas de los estratos subrayan también estos aspectos jerárquicos de la organización personal, obviamente presentes en el psicoanálisis, aunque Freud nunca habló propiamente de personalidad.

Definiciones que enfatizan el ajuste al medio: En este caso, se entiende que la personalidad es un conjunto organizado de elementos que va a determinar el

ajuste característico de la persona al entorno. Pueden servir de ejemplo la definición de Mischel (1976).

Con respecto a este carácter adaptativo de la personalidad cabe destacar la definición de Kempf, de acuerdo con la cual "la personalidad es el modo habitual de ajuste que un organismo efectúa entre sus pulsiones egocéntricas y las exigencias del ambiente". En esta línea estaría probablemente la definición que hubiera podido hacer Freud. Rexroad sugiere que la personalidad es el equilibrio entre los rasgos aprobados y desaprobados socialmente, y en esta misma dirección apuntaban las observaciones de William James sobre el *mí material*, el *mí social*, el *mí espiritual* y el *yo de todos los mí* con que la personalidad del individuo se configura históricamente.

Definiciones que enfatizan el carácter distintivo de la personalidad: Estas definiciones entienden la personalidad como lo más distintivo y único del individuo, que le diferencia de todas las demás personas. Las definiciones de Guilford (1959) o Brody (1972) recogerían este énfasis.

Marcuse (1926) definió así la personalidad: "La personalidad es la convergencia de todas las tendencias culturales esenciales de una mente: Cuanta más cultura se tenga, más difícil ser una personalidad individual". Las resonancias de Hegel en esta definición son incuestionables.

Linton (1945) afirmó: "la personalidad es una configuración de tipo único...es el agregado de procesos y estados psicológicos del individuo"(pp.84).

El concepto de personalidad es tan amplio que es difícil definirlo precisamente. Murray (1932) la definió como "la suma de todos los rasgos de un individuo" (pp.386). Una de las definiciones que han resistido más a lo largo del tiempo es la de Allport (1937), él define la personalidad como "*una organización dinámica dentro del individuo, de esos sistemas psicofisiológicos que determinan sus ajustes únicos al ambiente*" (pp.65). O "la personalidad es un sistema....definido simplemente como un complejo de elementos en interacción mutua"(1961) (pp. 236,659).

A partir de los años cuarenta, el uso de definiciones operacionales derivadas de teorías concretas fue sustituyendo a este empeño definitorio de los primeros decenios y es el carácter de las teorías el que verdaderamente cuenta para una profundización del tema. Como tendencia general cabría señalar el énfasis que en la actualidad se pone en los aspectos predictivos de la cuestión. Personalidad, escribió Cattell, *"es aquello que nos permite pronosticar lo que una persona hará en una situación determinada"* (1965). Explicar en qué consiste semejante indicador es, naturalmente, en lo que difieren las diversas escuelas. Para Cattell, se trata en buena medida de respuestas a test de personalidad; Eysenck concede más importancia a procesos neurofisiológicos como la inhibición, mientras que Bandura (1986), destacará el papel de los modelos a que el sujeto es expuesto. En definitiva, conflictos, características neurofisiológicas, sistemas de rasgos y condiciones sociales que constituyen las fuentes principales de donde los diferentes psicólogos pretenden extraer, con métodos muy diversos, los correspondientes indicadores de personalidad.

Esta multiplicidad de enfoques ha dificultado la posibilidad de establecer un consenso relativo a su definición, hasta el punto de que se ha llegado a sostener que existen tantas definiciones de la personalidad como autores han escrito sobre el tema (Pervin, 1996).

No hay ninguna definición de personalidad verdadera o falsa, sino útil o productiva en la medida que se dirige la investigación hacia distintas áreas o fenómenos que lleven a un avance en la disciplina (Pervin, 1970).

Sherman (1989), opina que la personalidad es la conducta característica de un individuo y Schoen (1940), advierte que si todos los miembros de un grupo social actuaran de igual modo, pensarán lo mismo y sintieran de forma idéntica, la personalidad no existiría. La personalidad consistiría pues según este criterio, en lo propio del comportamiento de cada cual, aspecto en el que también insiste Allport.

Hollander (1967) da una definición similar, aunque simple, al exponer que la personalidad es *"la suma total de las características, las cuales, hace único a*

un individuo". No importa que definición sea seleccionada, lo que está claro en ambas definiciones, es que la personalidad de cada individuo es única.

Por su parte Eysenck (1947), la definía como *"La suma total de patrones de conducta actuales o potenciales de un organismo, en tanto que determinados por la herencia y el ambiente; se organiza y desarrolla mediante la interacción funcional de los cuatro sectores principales en los que tales patrones de conducta están organizados: el sector cognitivo (inteligencia), el sector conativo (carácter), el sector afectivo (temperamento) y el sector somático (constitución)"*, (pp.23).

En estas dos definiciones se aprecia que ambos autores le dan una categoría aditiva a la personalidad, ya que consideran esta como una suma de rasgos o de patrones de conductas.

Guilford (1959) enfatiza el carácter distintivo de la personalidad al definir que *"...cada personalidad es única...La personalidad de un individuo es su patrón único de rasgos"* (pp.5). Sin embargo, Lundin (1961), enfatiza el ajuste de la persona al entorno, ya que este autor señala que *"el estudio de la personalidad puede ser considerado como una rama del área general del aprendizaje, que investiga especialmente, los procesos que tienen relevancia para el ajuste humano"* (p.254).

Varios años después Brody (1972) señala que: *"La personalidad vendría constituida por aquellas características de las personas que son más esenciales para el propósito de entender y predecir sus conductas idiosincráticas"*, (pp.3).

Otros autores como Rotter y Hochreich (1975), quieren reflejar la personalidad como la suma de los distintos aspectos que definen al individuo ya que entienden que el término personalidad se utiliza , generalmente, *"para describir las características del individuo, las formas relativamente estables de pensar, experimentar y comportarse, excluyendo solamente aquellas características estables que caen bajo la consideración de inteligencia o habilidades intelectuales...La personalidad será considerada como un constructo, un*

término utilizado para designar ciertos aspectos de la conducta de una persona, y no como una entidad" (pp.1).

Por su parte Pinillos (1975), expresa que *"La personalidad representa la estructura intermedia que la psicología necesita interponer entre la estimulación del medio y la conducta con que los sujetos responden a ella, justamente para dar razón del modo individualizado en que lo hacen".*

A finales de los años 70, Mischel (1976) refleja en su definición la adaptación al medio al relatar que: *"La personalidad designa los patrones típicos de conducta (incluidos pensamiento y las emociones) que caracterizan la adaptación del individuo a las situaciones de su vida"*, por otro lado Leontiev (1977), afirma que: *"La personalidad, como el individuo, es el producto de la integración de los procesos del sujeto"*.

Avanzando en el tiempo encontramos autores como Ibáñez (1986) que refleja que *"...el concepto de personalidad tiene que sustentarse en el estudio y análisis de (las) personas, pero no como pertenecientes a un grupo, clase socio-cultural, etnia, etc. sino como individuos únicos y, por tanto, no como distintos entre sí sino con unas características o atributos especiales; en resumen, la psicología de la personalidad debe ser el estudio de la unicidad e identidad personal, si es que eso es posible"*.

Hampson y Colman (1995), sostienen que personalidad se refiere *"a aquellas propiedades internas de una persona que llevan a patrones de conducta característicos"*, (pp.11).

Si recopilamos las últimas definiciones de personalidad de la década de los 90, vemos que continua ese carácter distintivo y de ajuste al medio, (Revelle, 1995, pp.318) afirmó: *"Una persona no sólo es la simple combinación de valores universales de la naturaleza humana o específicos de dos, tres, cinco o incluso diez dimensiones de rasgos independientes. Una persona es también un procesador dinámico de información cuyas memorias y estructuras perceptuales únicas llevan a una firma única cognitiva, afectiva y conductual"*. Sánchez-Bernardos y Avia (1995) la definió como: *"un sistema integrado de*

naturaleza intrapsíquica que abarca procesos generales, conscientes e inconscientes, que tienen lugar en el adulto normal, una de cuyas expresiones, pero no la única, son las diferencias individuales...la personalidad se puede entender también como un estímulo para los otros (de ahí el manejo de impresiones y las estrategias de autopresentación" (pp.21).

Ya en el año 2000, Liebert y Spiegler (2000) definen personalidad como "La organización única y dinámica de las características de una persona particular, físicas y psicológicas, que influyen en la conducta y las respuestas al ambiente social y físico. Algunas de estas características serán únicas de la persona específica (por ejemplo, los recuerdos, los hábitos, las peculiaridades) y otras las compartirá con unas cuantas, con muchas o con todas las demás personas" (pp. 5-6).

De todas estas definiciones se pueden extraer una serie de elementos, que tienden a aparecer en todas, así a la hora de definir la personalidad nos encontramos con los siguientes aspectos:

1. La personalidad es un constructo hipotético, inferido de la observación de la conducta, no siendo una entidad en sí misma.
2. La utilización del término personalidad, no implica connotaciones de valor sobre la persona caracterizada.
3. La personalidad incluye una serie de elementos (rasgos o disposiciones internas), relativamente estables a lo largo del tiempo, y consistente de unas situaciones a otras, que explican el estilo de respuestas de los individuos. Como indica Child (1968), las personalidades son "los factores internos, más o menos estables, que hacen que la conducta de una persona sea consistente en diferentes ocasiones y distinta de la conducta que otras personas mostrarían en situaciones comparables". Estas características de la personalidad de naturaleza estable y consistente, permiten que podamos predecir la conducta de los individuos.
4. La personalidad también incluye otros elementos (cogniciones, motivaciones, estados afectivos), que influyen en la determinación de la

conducta y que pueden explicar la falta de consistencia y de estabilidad de la misma en determinadas circunstancias.

5. La personalidad abarcará, pues, tanto la conducta manifiesta como la experiencia privada, es decir, incluye la totalidad de las funciones y manifestaciones conductuales.
6. La conducta será fruto tanto de los elementos más estables, (ya sean psicológicos o biológicos), como los aspectos más determinados por las influencias personales (percepción de la situación, experiencias previas), sociales o culturales.
7. La personalidad es algo distintivo y propio de cada individuo a partir de la estructuración peculiar de sus características y elementos.
8. El individuo buscará adaptar su conducta a las características del entorno en que se desenvuelve, teniendo en cuenta que su percepción del entorno, va a estar guiada por sus propias características personales (sobre lo que es importante o no, estresante, positivo, etc.).

Costa y McCrae (1994), tomando una estrategia similar de búsqueda de elementos comunes de muchas definiciones de personalidad, y apoyándose en la definición de Allport (1961), definirá la personalidad como: *"la organización dinámica dentro del individuo de aquellos sistemas psicofísicos que determinan su forma característica de pensar y comportarse"*, consideran que en una definición de personalidad deben estar presentes los siguientes aspectos (los tres primeros derivarían de la definición de Allport):

- a) Una organización dinámica o conjunto de procesos que integran el flujo de la experiencia y de la conducta.
- b) Sistemas psicofísicos, que representan tendencias y capacidades básicas del individuo.
- c) Forma característica de pensar y comportarse, como hábitos, actitudes, o en general, adaptación peculiar del individuo a su entorno.
- d) Influencias externas, incluyendo tanto la situación inmediata como las influencias sociales, culturales e históricas.

- e) La bibliografía objetiva, o cada acontecimiento significativo en la vida.
- f) El autoconcepto, o el sentido del individuo de quién es él.

A partir de estos elementos, se representa un modelo de personalidad, donde las tendencias básicas incluirían las disposiciones personales, innatas o adquiridas, que pueden ser o no cambiables o modificables con la experiencia a lo largo del ciclo vital, como los rasgos (extraversión, tesón, neuroticismo...), la orientación sexual, la inteligencia, o las habilidades artísticas.

A lo largo del desarrollo, estas tendencias interactúan con las influencias externas dando lugar a adaptaciones características, como los hábitos de vida, las creencias, los intereses, las actitudes, o los proyectos personales, así como las relaciones y roles sociales, que serían adaptaciones interpersonales.

El autoconcepto o la identidad personal, es la visión que tiene el individuo de cómo es. Los procesos dinámicos, por su parte, son los mecanismos que relacionan los distintos elementos del modelo.

Desde el planteamiento de Costa y McCrae (1994), las tendencias básicas y las influencias externas serían consideradas como las fuentes últimas de explicación de la conducta, entendiéndose como las unidades básicas de la personalidad.

Otros teóricos, sin embargo, otorgarían un mayor peso a los otros elementos, como veremos en la propuesta de Cervone y Caprana (2000). Según estos autores, la psicología de la personalidad debe ir más allá de la identificación de las tendencias de nivel superficial, como ellos denominan, para analizar los mecanismos afectivos o cognitivos que contribuyen de forma causal al funcionamiento de la personalidad. La personalidad debe entenderse "como un sistema complejo y dinámico de elementos psicológicos que interactúan recíprocamente los unos con los otros".

Según esta definición, a la hora de entender la personalidad, habría distintas perspectivas: la del propio individuo, la de los demás, y la del investigador.

Desde la perspectiva del individuo, su personalidad es un conjunto de atributos e inclinaciones que convergen en un sentido de identidad e integridad (pensamientos, sentimientos y conductas que son parte de él).

Desde la perspectiva del observador, la personalidad sería el conjunto de características psicológicas que distinguen a unos individuos de otros, organizando sus impresiones en un sistema de creencias relativamente coherentes.

Finalmente desde la perspectiva del científico, la personalidad es un sistema auto-regulador con la capacidad de servir al desarrollo y bienestar individual, sistema que surge de las interacciones del individuo con su entorno y del propio funcionamiento de las relaciones entre los elementos intra-psíquicos.

Por otro lado, Pervin (1998), define la personalidad como "una organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona. Como el cuerpo, la personalidad está integrada tanto por estructuras como por procesos y refleja tanto la naturaleza (genes) como el aprendizaje (experiencia). Además la personalidad engloba los efectos del pasado, incluyendo los recuerdos del pasado, así como construcciones del presente y del futuro".

A partir de la definición de Pervin (1970), pueden extraerse los siguientes aspectos:

- a) El estudio de las diferencias individuales sería sólo una parte del campo de la personalidad, siendo su verdadero objetivo el análisis de la organización de las partes de la persona en un sistema de funcionamiento total.
- b) Se enfatiza el estudio de la cognición, las emociones y la conducta, (lo que pensamos, sentimos y hacemos) siendo central para la personalidad la organización de estos elementos;
- c) Es necesario incluir una dimensión temporal, ya que aunque la personalidad sólo pueda operar en el presente, el pasado ejerce una influencia en el momento actual a través de los recuerdos y de las

estructuras resultantes de la propia evolución, y el futuro ejerce su influencia en el presente a través de las expectativas y las metas que se plantea alcanzar el individuo.

Como ya hemos visto, la mayor parte de las definiciones de personalidad incluyen alguna mención a las características y estilos temperamentales relativamente estables.

En este sentido todos preferimos que las personas con las que nos relacionamos tengan un comportamiento relativamente estable a lo largo del tiempo y de las situaciones, porque nos permite predecir sus reacciones y adaptar nuestra propia conducta. Además deseamos tener un cierto sentido de coherencia con respecto a nosotros mismos.

Así, hay muchas razones para asumir que un determinado nivel de estabilidad en la personalidad, no sólo es inevitable, sino bastante deseable (Heatherton y Nichols, 1994)

Por otra parte, a lo largo de nuestras vidas nos encontramos con contextos sociales y etapas propias del desarrollo que podrían afectar a nuestras personalidades. Se hace necesaria, entonces, la posibilidad de cambio, ya que favorece la adaptación, y en definitiva, un adecuado funcionamiento psicológico.

El grado de estabilidad o de cambio que concedemos a la personalidad va a ser uno de los elementos importantes a la hora de definirla. Si se concede un peso fundamental a los rasgos, posiblemente se esperaría una alta estabilidad. Ahora si se extiende la definición de personalidad para incluir los motivos, las metas, o el funcionamiento psicológico total, sí se dejaría espacio para la movilidad y el cambio.

De esta forma, el problema de si la personalidad se mantiene o cambia va a depender del nivel al que nos movamos: los rasgos disposicionales (mayor estabilidad) o la dinámica (metas, creencias, actitudes,...) de las relaciones entre las personas y el entorno (mayor cambio y adaptación a las circunstancias particulares).

Desde esta perspectiva del entendimiento de la personalidad en términos de niveles múltiples, podríamos citar la definición de McClelland (1961), Milton y Everly (1985), Hogan (1987), o más recientemente, McAdams (1994).

El primero McClelland (1961), describía la personalidad a partir de tres niveles independientes: Los rasgos, los esquemas cognitivos, y los motivos implícitos o necesidades.

Milton y Everly (1985), presentan también una definición más integradora de la personalidad, quienes la definen como: *"...un patrón profundamente incorporado y que muestra claramente rasgos cognitivos, afectivos y conductuales manifiestos, que persisten por largos periodos de tiempo. Estos rasgos emergen de una complicada matriz de disposiciones biológicas y de aprendizaje basado en la experiencia..."* (pp.4 y 5). Según estos autores la personalidad se iría formando desde que nacemos; en la niñez ciertos hábitos repetitivos van convirtiéndose en patrones y en la adolescencia distintas formas de relacionarse, pensar y reaccionar se van afianzando, dando lugar al establecimiento de un tipo de personalidad que determinará la forma que cada uno tendrá para enfrentar las distintas circunstancias de la vida.

Hogan (1987), por su parte, sugirió dos niveles o perspectivas de las que contemplar la personalidad: el punto de vista del observador; desde el que se construye la reputación social del individuo; y el punto de vista del actor, o el autoconcepto.

McAdams (1994), propone que para entender la estructura y la dinámica de la personalidad, se debe incluir al menos, tres niveles paralelos, teniendo en cuenta que cada uno incluye a su vez, una amplia gama de constructos de la personalidad: los rasgos disposicionales (nivel I), los intereses personales (nivel II) y la narración de la propia vida (nivel III).

En el nivel I incluiría aquellas dimensiones de la personalidad, relativamente descontextualizadas que denominamos rasgos, y que se caracterizan por una cierta estabilidad temporal y consistencia transituacional.

El nivel II se refiere a lo que la persona quiere (expectativas, creencias, motivaciones) y los métodos que utiliza para conseguir lo que desea.

Finalmente el nivel III consideraría la auténtica identidad de una persona, su propia narración o historia vital. El nivel II nos dice qué hace una persona y cómo lo hace, pero el nivel III iría más allá, indicando quién o qué está intentando ser.

A la vista de estas interpretaciones y definiciones más recientes de personalidad, podríamos sugerir que la personalidad hace referencia a la forma de pensar, percibir o sentir de un individuo, que constituye su auténtica identidad, y que está integrada por elementos de carácter más estable (rasgos, o Nivel I) y elementos cognitivos, motivacionales o afectivos (Nivel II) más vinculado con la situación y las influencias socio-culturales, y por tanto, más cambiables y adaptables a las peculiares características del entorno, que determinan, en una continua interrelación e interdependencia, la conducta del individuo. Tanto lo que podemos observar desde fuera (conducta manifiesta), como los nuevos productos cognitivos, motivacionales o afectivos, (conducta privada o interna) que entrarán en juego en la determinación de la conducta futura (cambios en expectativas, creencias, metas, estrategias, valoración de las situaciones, etc.).

A partir del año 2000, distintos autores definirán la personalidad dentro de su correspondiente teoría como por ejemplo (Barembaum & Winter, 2003), entre los cuales destaca su teoría genética de la personalidad (Penke, Denissen & Miller, 2007), la teoría psicodinámica (Carver & Scheier, 2004), la teoría comportamental, (Phelps, 2000), la sociocognitiva (Mischel, 1973), la humanista (Snygg & Combs, 1949), o la biopsicosocial y la teoría de rasgos (Santrock, 2008).

2.1. LA ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD

Quizá el mejor camino para entender la personalidad es mirar la estructura de la personalidad. Tal estructura ha sido trazada por Hollander (1967) y adaptada a la psicología del deporte por Martens (1975). En forma de esquema esta estructura quedaría de la siguiente manera.

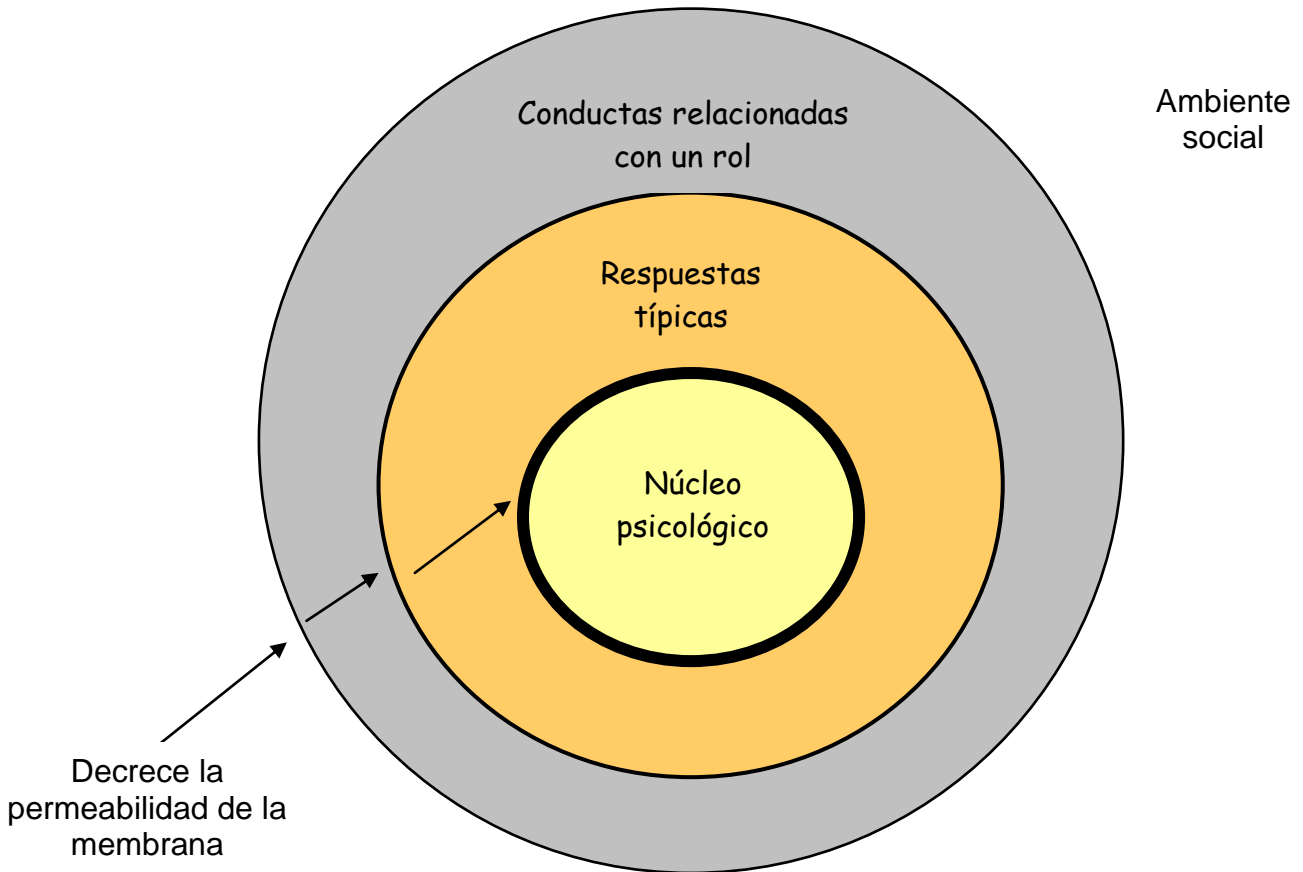


Figura 1. La noción de la estructura de la personalidad de Hollander (1967). Basada en la figura 10.2 de *Principios y Métodos de la Psicología Social* de Edwin P. Hollanders. Oxford University Press (1967)

Como puede ser observado en la figura anterior, la personalidad puede ser dividida en tres niveles separados, pero relacionados. Estos son:

- a) El núcleo psicológico
- b) Las respuestas típicas
- c) La conducta relacionada con un rol.

El núcleo psicológico es de naturaleza interna y consistente, mientras que las respuestas típicas y las conductas relacionadas con los roles son consideradas externas y dinámicas.

El efecto del ambiente social en los tres niveles de personalidad es reflejado por el espesor o permeabilidad de las líneas que separan cada nivel del ambiente. Como puede ser observado, las conductas relacionadas con el rol son las más susceptibles a la influencia del ambiente, mientras los puntos psicológicos están aislados del ambiente.

El núcleo psicológico de un individuo posee la imagen de la persona. Incluido el propio concepto del individuo. Representan la pieza central de la personalidad de una persona; incluye las actitudes básicas, valores, intereses y motivos. En resumen *"lo real de ti"*.

Las respuestas típicas representan la manera típica en la cual nosotros respondemos a situaciones ambientales. Por ejemplo una persona puede exhibir manierismos típicos en respuestas a situaciones de frustración, humor y ansiedad. Las respuestas típicas son modos aprendidos para tratar con el ambiente. A menos que una persona tenga una personalidad inestable, las respuestas típicas son un buen indicador de los puntos psicológicos. Por ejemplo si una persona responde consistentemente a todos los tipos de situaciones ambientales con un sentimiento de aprensión y tensión, podemos concluir que es una persona ansiosa.

Sin embargo si nosotros concluimos de una simple observación que una persona es agresiva porque él o ella mostró una conducta agresiva en una ocasión, podríamos estar muy equivocados, ya que la persona puede haber exhibido una conducta agresiva a causa de la situación (respondiendo a un ataque físico)

Las conductas relacionadas con un rol: representan el aspecto más superficial de nuestra personalidad. Nosotros empleamos la conducta de rol para

acomodarnos a nuestra percepción del ambiente. Consecuentemente como el ambiente o nuestra percepción del ambiente cambia, nuestra conducta cambia. Estas como no son respuestas típicas, no son indicadores válidos del núcleo psicológico.

Un entendimiento claro de la estructura de la personalidad de Hollander es de gran valor cuando procedemos con nuestra consideración de personalidad.

Desde hace mucho tiempo los psicólogos han intentado medir la personalidad directamente a través del uso de los test proyectivos. Sin embargo, las pruebas proyectivas sufren en ocasiones de baja fiabilidad y validez.

Por eso la manera más común y objetiva de medir la personalidad es mediante el uso de algún tipo de cuestionario. Eso no quiere decir que los cuestionarios no tienen sus propios inconvenientes, por lo que deberemos estudiar concienzudamente qué cuestionario será el más apropiado para analizar los aspectos de la personalidad en los que estamos interesados, extroversión y autoestima.

Sin dejar de ser cierto lo dicho, aun así, apenas existe un teórico que se limite exclusivamente a una sola dimensión de la personalidad. Esto sucede, en parte, porque buen número de autores no alcanza a definir sus conceptos dentro del nivel teórico que ellos mismos propugnan. Tampoco su operacionalización (medida) de los conceptos, en su mayoría a base de cuestionarios, se corresponde con las propias exigencias de sus teorías.

2.2. TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD

Las tres teorías más relevantes en el estudio de la personalidad son la teoría psicodinámica, la teoría de rasgos y la teoría de aprendizaje social.

2.2.1. TEORÍA PSICODINÁMICA

Quizás la persona avocada a esta teoría psicodinámica que más influyó fue Sigmund Freud. Sin embargo, en la época de Freud, un número de teorías psicoanalíticas propusieron modificaciones a la teoría original de Freud. Muchos de los neofreudianos son Carl Jung, Erich Fromm, y Eric Erickson (Mischel, 1976). Y muchas de las posiciones de los neofreudianos se desarrollaron de las experiencias personales con pacientes durante las psicoterapias.

La teoría de Sigmund Freud ha tenido una importancia excepcional en la historia del pensamiento psicológico. Su gran descubrimiento fue el subconsciente, ese océano que se esconde en el subsuelo de la personalidad y en donde se fragua buena parte de la conducta. Por otra parte, Freud llamó la atención sobre cómo las experiencias tempranas de la vida establecen sistemas defensivos y marcan criterios que arraigan con firmeza en la persona, configurando un estilo, una forma de ser. El paradigma freudiano consiste en explorar el subconsciente a través de los sueños, los actos fallidos y las asociaciones libres.

En el plano teórico Freud abrió un camino nuevo y sus discípulos (Carl G Jung, Alfred Adler, Wilhelm Reich, Karen Horney, Eric Fromm y otros) se alejaron del cuerpo canónico originario. Una de las aportaciones más originales fue la llevada a cabo por Jean Lacan (1966-1973), al considerar que el subconsciente se organiza como el lenguaje. Freud distingue los distintos tipos de personalidad:

Tipo oral: su principal característica es la dependencia excesiva de los demás. Las respuestas de su actitud pasiva se organizan en torno al binomio dar-recibir: generosidad-avaricia, volubilidad-silenciosa obstinada, etc.

Tipo anal: sujeto que se caracteriza por la parsimonia, la petulancia y la pedantería; es decir, lentitud, orgullo y vanidad.

Tipo uretral: el rasgo principal es la ambición y el sentido competitivo.

Tipo fálico: su comportamiento es temerario, resuelto, firme y seguro.

Tipo genital: corresponde éste al ideal, a la personalidad que ha alcanzado un equilibrio armónico.

La teoría psicodinámica de Freud y su método de tratamiento de la personalidad disturbada, fue basada primordialmente en la observación clínica de neuróticos y en el propio análisis. El énfasis sobre un profundo examen de muchas personas y sobre los motivos inconscientes fueron dos características distintivas de la teoría psicodinámica acerca de la personalidad.

En Freud el yo, el ego y el superego forman la estructura de la personalidad. El yo representa el inconsciente, es el mecanismo de búsqueda de placer. En contraste el ego representa lo consciente, lógico, la orientación real de los aspectos de la personalidad. El superego representa la conciencia de lo individual. Freud propuso que el superego ayuda en la resolución de conflictos entre el id y el ego.

Lo sexual inconsciente del individuo y los instintos de agresividad es lo más determinante de las conductas, según Freud.

2.2.2. TEORÍA DE LOS RASGOS.

El *rasgo* probablemente sea el concepto que más investigación ha generado en psicología de la personalidad y el que ha tenido más repercusión en el campo de las aplicaciones (Romero, 2005).

La evolución de la psicología lo ubica hoy en un lugar fundamental y determinante para entender la personalidad. Como sostiene Romero (2005), describir la historia de la psicología de la personalidad, es, en parte, describir los avatares de los rasgos.

Al hablar de los rasgos, y como en otras tantas cuestiones relacionadas con la psicología de la personalidad, debemos referirnos a Gordon Allport y a su obra "Personalidad: una interpretación psicológica" de 1937. Allí define a los rasgos como predisposiciones a responder, de manera igual o similar, a diferentes tipos de estímulos, como formas congruentes y duraderas de reaccionar al ambiente. Las características principales de los rasgos son las siguientes (Allport, 1974):

1. Tienen existencia real, existen dentro de cada persona. No son constructos teóricos o etiquetas propuestas para explicar la conducta.
2. Determinan o causan el comportamiento; no surgen sólo en respuesta a estímulos ambientales. Nos motivan a buscar los estímulos apropiados e interactúan con el ambiente para determinar la conducta.
3. Pueden demostrarse empíricamente. Al observar la conducta en el tiempo, podemos inferir su existencia en la coherencia de las respuestas de una persona a estímulos iguales o similares.
4. Están interrelacionados; pueden superponerse aún cuando representen características diferentes.
5. Varían con la situación. Una persona puede mostrar rasgos antagónicos en situaciones diferentes.

Por tanto, los rasgos representan disposiciones estables del comportamiento, tendencias a actuar de manera relativamente consistente, y son permanentes a lo largo de la vida.

En este punto conviene ya hacer una aclaración que sirva de advertencia: cuando se habla de "rasgos" se está haciendo referencia a dos líneas de trabajo surgidas a partir del mismo marco común. Por un lado, existen las versiones más débiles que entienden a los rasgos como categorías construidas que no implican necesariamente estructuras subyacentes en las personas.

Los rasgos se consideran como disposiciones (tendencias, inclinaciones, propensiones) que se expresan en patrones de comportamiento (y, para algunos, también de pensamientos y sentimientos) relativamente estables y consistentes (Romero, 2005). Así, los rasgos permitirían describir la personalidad y la conducta. Por otro lado, existen versiones más fuertes para las cuales los rasgos tienen existencia real endógena y genotípica. Por tanto, los rasgos tendrían un origen biológico que permitiría una explicación de la personalidad y de la conducta. Ambas versiones se preocupan por identificar la estructura de la personalidad, aislando sus factores subyacentes.

Cattell también será considerado como una figura clave dentro de la Teoría de Rasgos (Cattell, Eber & Tatsuoka, 1980) expone que tiene identificado 16 rasgos diferentes e independientes, que él cree que describen la personalidad. Estos 16 rasgos se explicarán en el siguiente punto donde describamos su Personality Factor Questionnaire (16 PF).

Los rasgos genéticamente encontrados acerca de la personalidad no van en línea con la teoría de aprendizaje social, aunque es importante destacar que Cattell nunca ignoró la importancia del ambiente. Cattell (1965) cree que las respuestas típicas son una función de ambas situaciones (ambiente) y la disposición de la personalidad. Esto es evidente en su fórmula, $R = f(S \cdot P)$, en la cual R = respuestas, S = situaciones, y P = personalidad. Esta revelación puede ser algo alarmante para los que defienden la teoría de aprendizaje social.

La gran fuerza de la teoría de los rasgos de la personalidad, es que permite una medida fácil y objetiva de la personalidad.

Entre los autores clave dentro de la teoría de rasgos no puede dejar de citarse a Hans Eysenck, quien en 1947 publica su primer libro llamado "Dimensiones de la personalidad". El interés de Eysenck por las diferencias individuales en personalidad surge de su convicción de que limitarse a estudiar las relaciones que las personas establecen entre estímulos y respuestas no era la forma más eficaz de obtener conocimientos ciertos sobre los determinantes del comportamiento.

Estos rasgos son considerados como una predisposición a actuar en ciertas situaciones. Los rasgos son estables, resistentes y consistentes a través de una variedad de diferentes situaciones. Una predisposición a ciertos rasgos no quiere decir que el individuo siempre responda de la misma manera, pero sí que hay una probabilidad que se den.

Los psicólogos británicos (Eysenck & Eysenck, 1968 a) concentraron la dimensión de los rasgos en neuroticismo-estabilidad e introversión-extroversión. Si es posible demostrar que un número de rasgos, pueden exactamente describir el perfil psicológico de una persona, entonces esto podría ser mejor que el psicoanálisis, en el cual una personalidad es deducida a través de técnicas menos objetivas.

La debilidad del método de los rasgos puede fallar en considerar la persona en su totalidad, por la razón que la personalidad según este método está representado por una colección de características (rasgos) específicos.

2.2.3. LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD EYSENCK.

Características principales.

Hans Eysenck fue jefe del Departamento de Psicología del célebre Hospital Maudsley de Londres, desde el principio se mostró un acérrimo detractor del psicoanálisis por su dificultad de aplicación en el campo de la investigación rigurosa.

La personalidad es definida por este autor como *"una organización más o menos estable y duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona que determina su adaptación única al ambiente. El carácter denota el sistema más o menos estable y duradero de la conducta conativa (voluntad) de una persona; el temperamento, su sistema más o menos estable y duradero de la conducta afectiva (emoción); el intelecto, su sistema más o menos estable y duradero de la conducta cognitiva (inteligencia); el físico, su sistema más o menos estable y duradero de la configuración corporal y de la dotación neuroendocrina"* (Eysenck y Eysenck, 1985, p 9).

En sus teorías del comportamiento humano (inteligencia, creatividad, conducta criminal, etc) el rasgo psicológico ocupa un lugar central (Eysenck, 1952; 1976; Eysenck y Eysenck, 1985; Eysenck y Eysenck, 1994), razón por la cual se suele considerar a la suya una teoría disposicional. Una disposición o rasgo es una tendencia de conducta que da estabilidad y consistencia a las acciones, las reacciones emocionales y los estilos cognitivos de los sujetos (Ortet i Fabregat, Ibáñez Ribes, Moro Ipola y Silva Moreno, 2001). En palabras del propio Eysenck, los rasgos son "factores disposicionales que determinan nuestra conducta regular y persistentemente en muchos tipos de situaciones diferentes" (Eysenck y Eysenck, 1985, p 17).

La de Eysenck es, además de una teoría centrada en el rasgo, una teoría dimensional. Las teorías dimensionales (o factorialistas) proponen la existencia de factores de personalidad como dimensiones continuas sobre las que pueden disponerse cuantitativamente las diferencias las diferencias individuales (Mayor y Pinillos, 1989). El concepto de dimensionalidad implica fundamentalmente

dos aspectos básicos: a) existe un limitado número de dimensiones básicas de personalidad, y b) tales dimensiones se distribuyen de manera normal, formando un continuo en el que cualquier persona puede ser ubicada (Pelechano, 2000). También la palabra dimensión puede ser utilizada como sinónimo de factor (por el método estadístico que básicamente se emplea en las teorías dimensionales: el análisis factorial). En este sentido, la dimensión es para Eysenck un factor de segundo orden o suprafactor que supone la correlación entre factores de primer orden o rasgos.

Las dimensiones básicas según Eysenck son: Extroversión (E), Neuroticismo (N) y Psicoticismo (P). Las personas pueden ser descritas en función del grado de E, N y P, y pueden ser ubicadas en algún punto del espacio tridimensional que estos suprafactores generan. De este modo, un sujeto no es simplemente extravertido sino que tiene algún grado de E. Y las tres dimensiones deben ser tratadas como categorías no excluyentes. De allí que todo sujeto pueda ubicarse en el continuo representado por las mismas.

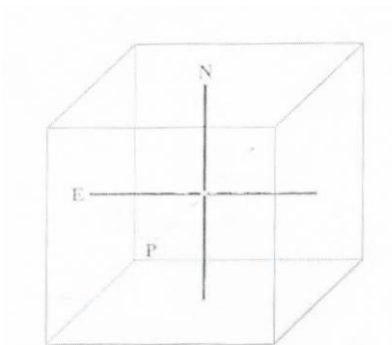


Figura 2. Espacio tridimensional definido por las dimensiones Eysenckianas E, N P (extraído de Ortet, 2001).

La teoría de Eysenck incluye una cuarta dimensión de personalidad: la inteligencia general o factor g (dimensión de las habilidades cognitivas, que tiene características especiales y distintivas con respecto a las tres dimensiones del temperamento y el carácter).

El Neuroticismo es una dimensión relacionada con la disposición da padecer lo que clásicamente se conoce como trastornos neuróticos, tanto trastornos de ansiedad como del estado de ánimo. Un individuo con alto N es : ansioso, deprimido, tenso, irracional, tímido, triste, emotivo, con baja autoestima y sentimientos de culpa (Eysenck, 1990).

Un individuo extravertido es : sociable, vivaz, activo, asertivo, buscador de sensaciones socializadas, despreocupado, dominante, espontáneo y aventurero (Eysenck, 1990). Eysenck (Eysenck y Eysenck, 1985) destacó dos rasgos centrales en esta dimensión: la sociabilidad y la actividad.

Un individuo con alto P es: agresivo, hostil, frío, egocéntrico, impersonal, impulsivo, antisocial, creativo rígido y poco empático. Un individuo con bajo P es: altruista, empático, responsable, socializado y convencional (Eysenck, 1990)

Para Eysenck, contar con una descripción válida y confiable de la personalidad era necesario pero no suficiente para fundar una teoría científica de la personalidad. Consideró (por ejemplo, Eysenck, 1992) que todo modelo de personalidad debe aspirar al análisis causal de este fenómeno y no ahorrar en esfuerzos por identificar las bases biológicas (nivel explicativo). A este nivel pertenecen los intentos de hallar los correlatos genéticos y neurobiológicos de las taxonomías descriptivas del comportamiento humano.

Eysenck afirmaba que las variables de personalidad tienen una clara determinación genética, incluyen estructuras fisiológicas y hormonales concretas, y son contrastables por medio de procedimientos experimentales (Eysenck y Eysenck, 1985).

Es por ello que se afirma que se trata de un modelo psicobiológico de la personalidad.

Consideró que la actividad del cerebro visceral (o sistema límbico), el cual está compuesto por estructuras tales como septum medial, hipocampo, amígdala, cíngulo e hipotálamo, es la responsable de la dimensión N (Eysenck, 1990). Es decir que el grado de actividad del sistema que tradicionalmente ha sido

considerado como el responsable neuroanatómico de las emociones, determina el nivel de emotividad de las personas. Pero, como el propio Eysenck (1990) admitió, el estado actual de la dimensión N y sus correlatos biológicos es claramente insatisfactorio. Otros (por ejemplo, Gray, 1995) han realizado importantes avances en la determinación de las estructuras y los procesos biológicos implicados en la sensibilidad a las señales de castigo o ansiedad (SC), conceptos íntimamente relacionados con el N de Eysenck (ver Schmidt, Cuenya, Pedrón, Blum, Firpo, Vion, y de Costa Oliván, 2007, para una actualización de las bases biológicas identificadas para cada dimensión).

Para explicar las diferencias individuales en E, Eysenck propuso la Teoría de Arousal, cuya base biológica sería el sistema activador reticular ascendente (SARA) (Eysenck, 1990). Así los introvertidos se caracterizan por tener niveles altos de actividad en el circuito retículo-cortical, mientras los extrovertidos se caracterizan por tener niveles bajos en este circuito y, por este motivo, necesitan mayor estimulación ambiental para alcanzar el nivel óptimo de activación cortical (NOA). Los estudios que se han realizado hasta el momento suponen un aceptable apoyo a la teoría del Arousal (Wilson, 1990) si bien, como el mismo Eysenck (1990) afirmó, es necesario profundizar en aspectos tanto teóricos como metodológicos para llegar a resultados más claros.

El Psicoticismo es la dimensión que más tardíamente se incorporó al modelo, si bien en 1952 en (*The Scientific Study of Personality*) había comenzado ya su esbozo conceptual. La propuesta de Eysenck respecto de las bases neurobiológicas de esta dimensión no es muy clara, y está mucho menos desarrollada que las de N y E.

2.2.4. TEORÍA DE APRENDIZAJE SOCIAL.

La teoría de aprendizaje social individual, puede ser reconstruida de la teoría de aprendizaje de Clark Hull (1943). La teoría de estímulo- respuesta de Hull está basada en experimentos en laboratorios con animales. Otros investigadores tales como Miller y Dollard (Miller 1941), Mischel (1976) y Bandura (1977) extendieron la noción de Hullian para completar la conducta humana.

El primer paradigma es el que surgió en los años 60 con Rotter, en el marco de la teoría del aprendizaje social, a partir del cual el autor desarrolló su escala de control interno-externo. Rotter, en su formulación de 1966 describe y utiliza cuatro tipos de variables que intervienen en la teoría del aprendizaje social: a) el potencial para realizar una conducta, b) las expectativas de reforzamiento, c) el valor del reforzamiento y d) la situación psicológica. Dentro de esta teoría las expectativas juegan un papel importante y se distinguen los siguientes tipos: las expectativas generalizadas para el éxito; las expectativas generalizadas de confianza interpersonal y las expectativas generalizadas de control del refuerzo, interno versus externo.

LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE ROTTER	
POTENCIAL DE CONDUCTA	<i>Explica que el ser humano puede actuar de cierta forma dependiendo de la situación.</i>
LA EXPECTATIVA	<i>Creencias de algunas personas sobre el resultado de alguna conducta.</i>
EL VALOR DEL REFORZADOR	<i>Importancia que una persona fija a cada resultado en relación con los otros.</i>
LA SITUACIÓN PSICOLÓGICA	<i>El contexto de la conducta es relevante</i>

Figura 3. Variables que intervienen en el aprendizaje social de Rotter.

Dos de los mecanismos primeros a través de los cuales un individuo aprende son el modelamiento y el reforzamiento social. El modelamiento o las conductas imitadas, están referidas a los fenómenos de aprendizaje a través de la observación.

La teoría de aprendizaje social de Albert Bandura está basada primordialmente en este concepto importante. Acorde con Bandura la conducta es explicada como una función del aprendizaje observacional. El reforzamiento social está basado sobre la noción de que las conductas que son recompensadas, se repiten. Bandura insiste en que los seres humanos, a diferencia de los animales, realizamos la mayoría de nuestros aprendizajes en contextos sociales. Aprendemos esencialmente por observación y no necesitamos que nuestro propio comportamiento sea reforzado, nos basta ver el reforzamiento del comportamiento de otra persona, para aprender. En este sentido Bandura distingue el aprendizaje en acto del aprendizaje vicario. Se da en acto cuando yo aprendo por mí mismo, haciendo, y siendo "reforzado" personalmente. Es vicario cuando aprendo por observación. Cuando observo las consecuencias (consecuencias vicarias) del comportamiento en un sujeto observado. El aprendizaje puede darse, según Bandura, pero no manifestarse; permanecer latente. Las consecuencias vicarias de los comportamientos observados pueden servir como inhibidores o desinhibidores de los comportamientos.. Para él el proceso de aprendizaje se da en dos momentos: un primer momento de adquisición y un segundo momento de ejecución. El aprendizaje coincide con el momento de la adquisición, etapa en la que se da un determinismo recíproco entre elementos externos e internos.

Martens (1975) definió el reforzamiento social como una comunicación verbal o no verbal entre dos individuos, que pueden incrementar la fuerza de una respuesta.

Desde el punto de vista de la teoría de aprendizaje social, la conducta no es simplemente una función de los motivos inconscientes (teoría psicoanalítica) o predisposiciones (teoría de rasgos). La conducta humana es una función del aprendizaje social y la fuerza de las situaciones. Un comportamiento individual

acorde a cómo él o ella han aprendido a comportarse, consistentemente, con el ambiente restringido.

Si la importancia de la situación ambiental es suficientemente fuerte, el efecto de los rasgos de la personalidad o de los motivos inconscientes sobre la conducta deberían ser mínimos.

En la actualidad y después de haber hecho un recorrido sobre las distintas teorías de la personalidad, conviene tener en cuenta la opinión sobre este tema de nuestros autores más contemporáneos. Hoy en día hay una tendencia a plantearse si es necesario tener un paradigma teórico para la disciplina compartido por todos los psicólogos de la personalidad, hecho que tendría grandes ventajas prácticas al proporcionar una mayor organización del campo y disminuiría los debates poco productivos. En este sentido, en opinión de Caprana y Cervone (2000), todos los teóricos estarían de acuerdo hoy en que la personalidad es un sistema dinámico complejo regido por influencias recíprocas entre todos sus elementos (cognitivos, afectivos, motivacionales, biológicos y socioculturales). Sin embargo, en cuanto al modelo teórico que recoge este postulado, ya no hay tanto acuerdo. Posiblemente, los planteamientos de las teorías más recientes de aprendizaje social-cognitivo (por ej. Bandura 1999 y Shoda, 1999) se encontrarían más cerca del mismo. Según estas categorías, el funcionamiento de la personalidad incluye interacciones recíprocas entre personas, sus conductas y el entorno sociocultural. Las personas son agentes causales, cuyas capacidades cognitivas les permiten contribuir activamente en el curso de su desarrollo.

Si, además tenemos en cuenta la demanda social que exigen a los expertos que sean capaces de predecir y explicar la conducta y que ayuden a cambiarla, se necesita por tanto "una teoría que arroje luz sobre los procesos psicológicos y las experiencias sociales que puedan fortalecer la capacidad de las personas para adaptarse a nuestro mundo rápidamente cambiante" (Caprana y Cervone, 2000, pp.392).

2.3. LAS MEDIDAS DE LA PERSONALIDAD

Existen varias técnicas usadas para medir la personalidad, las cuáles deberían corresponderse con las teorías básicas sobre personalidad. Por ejemplo los test proyectivos como el test de Rorschach están estrechamente unidos a la teoría psicoanalítica de la personalidad. Contrariamente los diversos test de "lápiz y papel" están unidos a la teoría de los rasgos, de todas formas existen algunos problemas con respecto a las medidas de la personalidad que quedan aún sin resolver.

Cofer y Jonson (1960) identificaron tres técnicas básicas de medida. Estas son (a) la escala de proporción (b) los test proyectivos no estructurados (c) y los cuestionarios. El método de los cuestionarios es la técnica más comúnmente utilizada hoy por los psicólogos deportivos, ya que demostró objetividad, validez, y seguridad en su funcionamiento (Whiting, Hardman, Hendry, & Jones, 1973)

2.3.1. LA ESCALA DE PROPORCIÓN.

Característicamente la escala de proporción implica la actuación de un juez o jueces, quienes observan a un individuo en diferentes situaciones. Los jueces emplean una lista o escala que ha sido prediseñada con la máxima objetividad. Normalmente si la lista ha sido usada adecuadamente y los jueces están bien entrenados, los resultados pueden ser bastantes seguros y objetivos.

Con esta práctica, se recogen dos tipos de situaciones en la medida de la personalidad, estas son, la entrevista y la observación del rendimiento.

En la entrevista el juez pregunta a los sujetos numerosas preguntas abiertas, cerradas y específicas, para averiguar los rasgos de personalidad y la impresión general. Generalmente varias entrevistas son necesarias para lograr impresiones sobre *"el núcleo de la personalidad"*.

Si la entrevista es conducida adecuada, cuidadosa y sistemáticamente, los resultados pueden ser fidedignos y válidos. Sin embargo depende mucho de la sensibilidad y habilidad de la persona que lleva a cabo la entrevista.

El segundo tipo de sistema utilizado para averiguar la personalidad, es la observación de un sujeto durante alguna situación de rendimiento. Como con la entrevista, las observaciones pueden ser efectivas si la lista que está siendo usada está bien diseñada y planeada, y si el observador está altamente entrenado. Normalmente, para la medida de la personalidad la lista contendría rasgos específicos y conductas que el observador busca.

2.3.2. PROCEDIMIENTOS PROYECTIVOS NO ESTRUCTURADOS.

El método anterior "*escalas de proporción*" es generalmente utilizado para averiguar rasgos de personalidad, aunque en algunas ocasiones se puede deducir "*el núcleo /centro de la personalidad*".

Sin embargo los procedimientos proyectivos aunque pueden ser también usados para identificar rasgos, son comúnmente utilizados para obtener información sobre "*el núcleo o centro de la personalidad*".

Las técnicas proyectivas permiten a los sujetos revelar sus sentimientos internos, a través de tareas no estructuradas. Estas técnicas no estructuradas fueron en un principio empleadas en psicología clínica y son parecidas a las técnicas psicoanalíticas que explican la personalidad.

Se ha desarrollado muchos tipos de test no estructurados como, el Rorschach Test (Sarason, 1954), el Thematic Apercepción Test (Tompkins, 1947), la Sentence Completion Test (Holsopple y Miale, 1954) y el House- Tree- Person test (Buck, 1948). El Inkblot y el TAT son los test proyectivos más comúnmente usados.

Rorschach Test

Herman Rorschach, un psiquiatra suizo, fue el primero en aplicar el inkblot (bloc de tinta) al estudio de la personalidad (Fredenburgh, 1971). El Rorschach test fue introducido en 1921 y permanece como el más famoso de todos los test proyectivos. El material del test consiste en diez cartas. Cada carta tiene un "inkblot" (bloc de tinta). Algunas de las cartas están completamente en blanco y negro, mientras otras tienen salpicaduras de color o están todas en color. Las cartas son presentadas al sujeto en un tiempo y en un orden preestablecido. Cuando las cartas son presentadas, el sujeto es animado a contar que él o ella ve. El examinador guarda las grabaciones verbales, las reacciones emocionales y otros incidentes de conducta. Después de que todas las cartas han sido vistas, el examinador pregunta a los sujetos de forma sistemática respecto a la asociación realizada con cada carta.

En general el Rorschach test no está recomendado para el uso con deportistas. Seis años de uso clínico revelaron que este test no era fidedigno, objetivo y válido para la medida de la personalidad (Ryan, 1981)

Thematic Apercepción Test

El Thematic Apercepción Test (TAT) fue desarrollado por Henry Murria y sus asociados en 1943 en la Universidad de Psicología Clínica de Harvard. El TAT ha sido tan utilizado como el Rorschach Test. El TAT es compuesto de 19 cartas, que contienen pinturas que muestran una situación incierta, y una carta vacía. Los sujetos son animados a dibujar una historia sobre cada dibujo presentado.

En contraste con el Rorschach Test los dibujos en el TAT están mucho más claros y vivos. Por ejemplo los caracteres sexuales en los dibujos y sus expresiones faciales son generalmente identificables. Es creído que los sujetos

revelan o protegen aspectos importantes de sus personalidades, según como ellos interpreten los objetos en los dibujos, tanto oral como en una historia escrita.

Como el Rorschach test, el TAT ha sido sujeto a investigación científica. Como con el Rorschach test el TAT tampoco tiene mucho éxito hoy en día. Parece ser muy sensible a las condiciones temporales que pueden influir en un sujeto durante la administración del test. Tiene también fallos para demostrar aceptablemente objetividad, validez, y fiabilidad (Ryan, 1981).

2.3.3. CUESTIONARIOS ESTRUCTURADOS.

El cuestionario estructurado es un test de *"lápiz y papel"* en el cual el sujeto responde específicamente verdadero o falso o en una escala- tipo de cuestión. Se emplean a menudo tres categorías de preguntas en los cuestionarios de personalidad.

La primera categoría de preguntas es generalmente de naturaleza bibliográfica. Esta consiste en muchas preguntas sobre tu entorno personal.

La segunda categoría tiene que ver con los síntomas de la persona. Por ejemplo se le pide al sujeto que responda preguntas relacionadas con la percepción de fatiga, sentimientos desagradables, pesadillas, o sentimientos positivos de salud y bienestar.

En la tercera categoría de preguntas, se le pide al sujeto que responda acorde a su conducta típica en determinadas situaciones. Por ejemplo, se les pregunta si se divierten en reuniones con nuevas personas.

Hay diferentes tipos de cuestionarios, algunos de ellos han sido diseñados para pacientes anormales, mientras otros son para pacientes normales.

Normalmente ciertas características específicas de la personalidad, pueden ser identificadas a través de estos cuestionarios. Los siguientes cuestionarios han sido utilizados en la literatura de la psicología deportiva.

Aunque se creen que ellos son superiores a los test proyectivos y de proporción, en términos de ser fiable, válidos y aptos, aún están lejos de la perfección.

Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI)

El Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI), apareció a principios de 1940 como un nuevo tipo de herramienta psicométrica para la medida de la personalidad. Fue diseñado para proveer medidas objetivas de alguna de las principales características de la personalidad que afecta al ajuste personal y social en personas psicológicamente anormales.

Se desarrollaron originalmente nueve escalas para uso clínico. Ahora en el test existen las doce escalas siguientes: Hipocondriasis (Hs), depresión (D), histeria (Hy), desviación psicopática (Pd), masculinidad – feminidad (Mf), paranoia (Pa), psicoastenia (Pt), esquizofrenia (Sc), hipomanía (Ma), posición(L), validez (F) y corrección (K).

El test fue diseñado para sujetos de seis años o mayores que habían tenido al menos seis años de escolarización con éxito. Aunque el test fue diseñado para pacientes anormales, puede ser y ha sido utilizado con pacientes normales (Dahlstrom & Walsh, 1960; Hathaway & McKinley, 1967).

California Psychological Inventory

El California Psychological Inventory (CPI) se desarrolló directamente del MMPI. De hecho, el CPI ha sido descrito como "el MMPI del hombre sano" y más o menos la mitad de los 480 ítem vienen directamente del MMPI (Fredenburgh, 1971).

Los ítem del test fueron diseñados para medir 18 escalas diferentes o facetas de la conducta interpersonal, que fueron agrupadas en cuatro grandes categorías.

En la siguiente tabla (1), se muestra un resumen de las 18 escalas y las cuatro grandes categorías.

El test ha sido aplicado a jóvenes de 12 años, pero generalmente requiere un nivel de comprensión lectora de un décimo grado (Cough, 1969; Lake, Mites, & Earle, 1973)

Escalas y Categorías en el <i>California Psychological Inventory</i>	
Categorías	Escalas
Clase I. Medidas de serenidad, equilibrio, autoseguridad, y adecuación interpersonal.	Dominio Capacidad de status Sociabilidad Presencia social Autoaceptación Percepción de bien estar
Clase II. Medidas de socialización, madurez, responsabilidad y estructura intrapersonal de valores	Responsabilidad Socialización Autocontrol Tolerancia Buena impresión Comunicación
Clase III. Medidas de ejecución potencial y eficiencia intelectual	Ejecución vía conformidad Ejecución vía independencia Eficiencia intelectual
Clase IV. Medidas del intelecto y de modos de interés	Mentalidad psicológica Flexibilidad Feminidad

Tabla 1. Categorías y escalas del *California Psychological Inventory Edwards Personal Preference Schedule*

El Edwards Personal Preference Schedule (EPPS)

Mide la fuerza relativa de quince de las necesidades de Murray (1938): cimentación / base, ejecución, afiliación, agresión, autonomía, cambio, deferencia, resistencia, exhibición, heterosexualidad, intracepción, naturaleza, orden y asistencia. El EPPS tiene 225 ítems y fuerzan la elección, en la cual el sujeto tiene que elegir entre dos declaraciones. Por ejemplo, al sujeto se le dice que elija entre las dos frases siguientes:

1. A mí me gusta hablar sobre mí mismo a otros
2. A mí me gusta trabajar hacia un objetivo, que yo me he puesto

Esta técnica requiere que los sujetos elijan entre dos frases descriptivas, que ambas parecen ser igual de aceptables e igual de inaceptables. Se necesita unos 55 minutos para completar el EPPS, y en un principio fue diseñado para adultos y estudiantes en edad universitaria. Los resultados dan un perfil de quince necesidades humanas (Edward, 1959; Lake, Mites, & Earle, 1973).

Cattell Sixteen Personality Factor Questionnaire

Quizás el test de personalidad más sofisticado de "papel y lápiz" es el Personality Factor Questionnaire (16 PF) diseñado y testado por Cattell (1973). Cattell empleó el método de análisis factorial en su estudio de personalidad y firmemente creyó que su test medía los 16 rasgos primarios de la personalidad.

El procedimiento de análisis factorial permitió a los investigadores identificar los factores o grupos más importantes asociados con un test particular. Cattell y sus asociados llevaron una extensa investigación para encontrar el soporte y verificación de esos rasgos primarios (Cattell, Eber, & Tatsuoka, 1980).

Adicionalmente Cattell creía que esos 16 rasgos podían ser reducidos a ocho rasgos secundarios o superficiales. Esos rasgos superficiales representan un

grupo de cosas del mismo tipo y se relacionan con los aprendizajes aprendidos (Fredenburgh, 1971).

De este modo nosotros podríamos deducir que los factores de orden secundario son aprendidos, mientras los factores primarios (rasgos primarios) son fundamentalmente estructuras de la personalidad. Los dieciséis rasgos primarios son los siguientes:

Rasgos primarios del 16 PF de Cattell		
Factor	Bajos puntos de descripción (1-3)	Altos puntos de descripción (8-10)
A	Reservado	Cálido de corazón (afectivo)
B	Menos inteligente	Más inteligente
C	Afectados por los sentimientos	Estable emocionalmente
E	Humilde, sumiso	Dominante
F	Sobria, serie	Entusiasta
G	Conformista, moralista	Concienzudo
H	Seguros, predecibles y estables	Aventurero
I	Prácticos, realistas	Soñadores, temperamentales
L	Abiertos, tolerantes, se adaptan fácilmente	Cerrados, intolerantes
M	Práctico	Imaginativo
N	Directo, sincero	Calculador, frío
O	No perturbado	Aprensivo
Q1	Conservador	Experimentador
Q2	Orientado al grupo	Autosuficiente
Q3	No disciplina en autoconflictos	Controlado
Q4	Relajado (baja tensión érgica)	Tenso (alta tensión érgica)

Tabla 2. Rasgos primarios del 16PF de Cattell.

La puntuación de tres o menos representan una puntuación baja, mientras las puntuaciones de ocho o más son consideradas altas. Las puntuaciones entre cuatro y siete son consideradas medias.

Desarrollo

El desarrollo y normalización se inicia con la reducción mediante la eliminación de sinónimos realizada por Cattell. Comenzando con 4504 rasgos reales de personalidad encontrados en el lenguaje inglés (Allport & Odbert, 1936) logró disminuir la cantidad a 171 términos que abarcaban todo lo cubierto por la lista original.

Prosiguió su labor con la ayuda de un grupo de estudiantes universitarios que se dio a la tarea de evaluar a sus compañeros basándose en estos 171 términos. Los resultados fueron inter correlacionados y sometidos a un análisis factorial, logrando una reducción a 36 dimensiones.

Al realizar más investigaciones analizando factorialmente estas 36 dimensiones, Cattell logra reducir la personalidad a 16 dimensiones o factores básicos.

Estas 16 dimensiones básicas de la personalidad fueron empíricamente estudiadas, tanto con grupos normales como con grupos clínicos, por espacio de diez años. Basándose en estas dimensiones, Cattell desarrolla la primera versión del 16 PF en el año 1949.

Formas del 16 PF

Existen cinco formas del 16PF: A, B, C, D & E. Todas miden los mismos factores, son evaluadas de la misma manera y sirven para obtener la misma información.

Específicamente varían el tiempo requerido para administrar la prueba y en el nivel de lectura en que se encuentre la persona a quien se le administrará la prueba.

La forma A es la versión estándar para los adultos, y la forma B es una forma alterna de la forma A. Ambas contienen 187 ítem, ofreciendo una cantidad de 10 a 13 ítem para la medida de cada factor. El tiempo de administración que requieren es de 45 a 60 minutos. Estas formas están diseñadas para personas con un nivel de lectura equivalente a un séptimo u octavo grado de escuela intermedia. La forma A es la que se utiliza con mayor frecuencia.

Las Formas C y D son similares a la forma A y B, pero contienen una menor cantidad total de ítems; ofreciendo 7 ítems para la exploración de cada factor. El tiempo de administración que requieren es de 25 a 35 minutos. El nivel de complejidad es menor que las formas A, ya que están diseñadas para personas con un nivel de lectura equivalente a un sexto grado de escuela elemental. Otro atractivo de la forma C y D es que contienen una escala de Distorsión Motivacional para detectar si la persona está conscientemente tratando de proyectar una imagen más positiva y aceptada socialmente.

La forma E está diseñada para personas con problemas de lectura, específicamente con un nivel equivalente a un tercer o cuarto grado de escuela elemental. Esta prueba es de particular importancia si se está tratando a personas sometidas a una serie de desventajas educativa, que han repercutido en habilidades limitadas

Factores del 16 PF

El PF mide 16 factores básicos que están identificados de la siguiente manera: A, B, C, E, F, G, H, I, L, M, N, O, Q1, Q2, Q3, & Q4; y cinco factores de segundo orden.

Estos factores están ordenados de acuerdo a su repercusión sobre la conducta en general, siendo el Factor A el de mayor influencia. La interpretación de los factores se basa en cuán alta (8,9 ó 10) o baja (1,2 ó 3) es la puntuación obtenida para cada uno éstos. Por esta razón es que se habla de que una persona sea, por ejemplo, A + o A-; y así sucesivamente con los demás factores. No obstante, no todas las personas son uno o el otro, sino que caen en algún punto del continuo entre estos polos (+ & -).

Factores básicos:

El Factor A mide el carácter gregario del individuo; el grado en que la persona busca establecer contacto con otras personas porque encuentran satisfactorio y gratificante relacionarse con éstas. Las personas que obtienen puntuaciones altas en (A +) tienen un mayor dispositivo para el afecto, tienden a ser más cariñosos, expresivos, dispuestos a cooperar, generosos, activos y no temen a las críticas que puedan hacerse de su persona. Los A + prefieren los proyectos grupales en vez de la competencia a nivel individual, y disfrutan de empleos que enfatizan la interacción social como las ventas, el trabajo

social o la enseñanza. Los A- tienden a ser más reservados, formales, impersonales y escépticos.

Prefieren trabajar solos y son rígidos y precisos al hacer sus cosas; pueden ser en ocasiones altamente críticos y rudos

El Factor B mide inteligencia en base al predominio del pensamiento abstracto o del pensamiento concreto; considerando el predominio de abstracto como

característico de una persona de inteligencia mayor y el concreto como indicador de una inteligencia menor.

Una persona con puntuaciones altas en (B +) demuestra tener un pensamiento abstracto y se le percibe como muy inteligente. Puede captar, analizar y comprender rápidamente y con facilidad las ideas o conceptos que se le presenten; y tienden a ser muy alertas. Los que obtienen puntuaciones bajas en (B-) tienden a interpretar la mayoría de las cosas de manera literal y concreta. Tienen dificultades para comprender conceptos y para el aprendizaje general. Se les describe como lentos a reaccionar y de baja inteligencia

El Factor C está relacionado a la estabilidad emocional de la persona y a la manera en que se adapta al ambiente que le rodea; determina específicamente la fortaleza de ego. Puntuaciones altas (C +) son características de personas realistas y estables emocionalmente. Se les considera maduro, con una alta fortaleza de ego; y se les adjudica una capacidad para mantener sólida la moral de un grupo.

Los que obtienen puntuaciones bajas en (C-) son por lo general personas que se frustran rápidamente bajo condiciones no- satisfactorias, tienden a evadir la realidad y tienen una fortaleza de ego muy baja.

Estas personas se ven afectadas fácilmente por los sentimientos, son neuróticos, la mayor parte del tiempo se encuentran insatisfechos; y tienden a padecer de fobias, dificultades al dormir y problemas de tipo psicosomático.

El Factor E mide el grado de control que tiende a poseer la persona en sus relaciones con otros seres humanos; se determina en términos de si es dominante o es sumiso. Puntuaciones altas en (E +) indica que una persona es muy dominante. A este tipo de persona le resulta muy agradable y atractivo el estar en posesiones de poder para controlar y criticar a otros. Son agresivos, competitivos, tercos, asertivos y muy seguros de sí mismo. Tienden a ser muy autoritario unos con otros y no se someten a la autoridad. Las personas que obtienen puntuaciones bajas (E-) tienden a ser sumisos, humildes y dóciles. Se dejan llevar fácilmente por otros, son conformistas, pasivos y considerados.

Debido a que les interesa evitar los conflictos en sus relaciones interpersonales, se esfuerzan en complacer y en ganarse la aprobación de los demás.

El Factor F está relacionado al nivel de entusiasmo evidente en contextos sociales. Las personas con puntuaciones altas (F +) tienden a ser altamente entusiastas, espontáneas, expresivas y alegres. Estos individuos son muy francos, impulsivos y mercuriales. Con frecuencia sales electo como líderes. Puntuaciones bajas en (F-) son características de personas más sobrias, prudentes, serias, restringidas y, por lo general, pesimistas.

Factor G mide la internalización de los valores morales; estructuralmente se explora el superego según descrito por Freud. Altas puntuaciones en este factor (G +) son representativas de personas altamente moralistas, conformistas, responsables y concienzudas que tienden a actuar siempre de acuerdo a las reglas. Los que obtienen puntuaciones bajas (G-) son personas que no se comportan de acuerdo a las reglas, ni se someten por completo a las normas de la sociedad o de su cultura.

Su necesidad de logro se percibe como baja o ninguna, pero esto no implica que no sean productivos. El que la persona salga bajo (G-) en este factor, no indica que ésta no experimente la presencia de su superego como una fuerza o agencia interna de control; sino que responde a una serie de valores distintos a los que establece la sociedad.

El Factor H mide la reactividad del sistema nervioso en base a la tendencia en la persona de un dominio parasimpático o simpático. En las personas que obtienen puntuaciones altas en este factor (H +) resulta dominante el sistema parasimpático. Estas personas son capaces de funcionar bajo altos niveles de estrés, ignoran las señales que indiquen o presagien peligros externos, les encanta correr riesgos y disfrutan del éxtasis que les produce el ser aventureros. Puntuaciones bajas en este factor (H-) son características de personas bajo el dominio de su sistema simpático. Estas personas tienden a reaccionar de manera exagerada a cualquier percepción posible de amenaza.

Los H- se limitan a lo seguro, predecible y estable para evitar situaciones o estímulos que puedan alterar su delicada homeostasis interna.

El Factor I se utiliza para medir el predominio, ya sea de los sentimientos o del pensamiento racional, en la persona en su toma de decisiones al conducirse en su diario vivir. Los que obtienen puntuaciones altas (I +) funcionan bajo el dominio de sus sentimientos. Estas personas tienden a ser muy emotivas y de sensibilidad extrema. Se les puede describir como distraídos, soñadores, intuitivos impacientes, temperamentales y, por lo general, no son muy realistas.

Los (I-) se rigen por su pensamiento racional, siendo muy prácticos y realistas. Estos individuos son independientes, responsables, escépticos y, en ocasiones, pueden resultar cínicos y rudos.

El Factor L explora la identidad social del individuo; específicamente mide en que grado la persona se siente identificada o unida a la raza humana en general. Los que puntúan alto en (L +) poseen una fronteras personales tan marcadas que se desconectan del resto de la humanidad. Estas personas tienden a desconfiar de los demás, y se ha encontrado que su comportamiento tiende a ser paranoico.

Por estas razones, las relaciones interpersonales de los L + son generalmente problemáticas, deteriorándose por el exceso de celos, sospechas y el escepticismo de estos individuos. Las personas que obtienen bajas puntuaciones en (L-) se caracterizan primordialmente por sentirse uno con los demás. Estas personas no se perciben como un mundo aparte, sino como parte de un mundo compuesto por toda la humanidad. Los L- son personas que confían en los demás, se adaptan fácilmente, se preocupan por sus compañeros, son abiertos, tolerantes y muy poco competitivos.

El Factor M se basa en que los seres humanos pueden percibir de dos modos. La primera manera de percibir se nutre del contacto directo entre los cinco sentidos y el ambiente. La otra forma se compone mayormente de un diseño interno de conexión subliminal de pensamientos y especulaciones que van organizando la información: Las personas con altas puntuaciones (M +) se

caracterizan por una intensa vida interna. Estas personas van por el mundo sumergidas en sus pensamientos, distraídos e inatentos a lo que sucede a su alrededor. Son seres con una gran imaginación, muy creativos, poco convencionales e interesados sólo en la esencia de las cosas. Los que salen bajo en (M-) responden al mundo externo en vez de al interno. Estas personas son muy realistas y prácticas; valoran lo concreto y lo obvio. En términos de creatividad, los M- poseen niveles muy bajos e inexistentes. En caso de emergencia, tienden a mantener la calma y son capaces de resolver la situación

El Factor N está relacionado a las máscaras sociales; describe en qué grado las personas se ocultan, mostrando sólo aquellos rasgos que generen la respuesta que desean obtener de los demás. Las personas que obtienen puntuaciones altas (N +) tienden a ser calculadoras, frías, refinadas, diplomáticas y muy conscientes socialmente. Los (N +) se pueden describir como utilitarias; usan sus destrezas sociales para relacionarse con personas a las que pueden sacar provecho para realizar sus planes. Los que puntúan bajos en N- son personas genuinas, abiertas, directas y sinceras que no se esfuerzan por impresionar a otros. Estos individuos son muy espontáneos y auténticos; si quieren algo, lo piden sin incurrir en planes elaborados de interacciones humanas.

El Factor O explora la auto-estima de las personas en base a tendencias a experimentar culpa o inseguridades. Este factor no pretende categorizar a las personas entre altas o bajas auto-estimas ya que el nivel al momento de la prueba puede ser uno de carácter transitorio, influenciado por eventos recientes. Altas puntuaciones (O+) son obtenidas por personas cuya vida interna se rige por el sufrimiento.

Estas personas tienen expectativas personales muy altas, se preocupan demasiado, experimentan muchos sentimientos de culpa, son inseguros y no se sienten aceptado en situaciones grupales. Los que puntúan bajo (O-) tiene una visión muy positiva de su persona, son seguros de sí mismos y no están propensos a experimentar culpa. Estas personas se sienten tan satisfechas con

lo que son que, en ocasiones, tienden a ser insensibles hacia los sentimientos y necesidades de los demás, pues creen merecerlo todo.

El Factor Q1 explora la orientación psicológica hacia el cambio. Las personas que la prueba define como Q1+ se sienten menos atadas a su pasado que el resto de las personas, tienden a ser muy liberales y rechazan lo tradicional y convencional. Estos individuos son, por lo general, intelectuales y escépticos que se preocupan por estar bien informados y están menos inclinados a moralizar y más propensos a experimentar en la vida. Al otro lado se encuentran los Q1-, muy conservadores y tradicionales. Estas personas aceptan lo establecido sin cuestionarlo, no les interesa el pensamiento intelectual o analítico y demuestran una marcada resistencia al cambio.

El Factor Q2 mide el grado de dependencia de la persona. Los que obtienen puntuaciones altas en este factor (Q2+) son individuos autosuficientes que acostumbran tomar decisiones sin preocuparse por las opiniones ajenas, prefieren estar solos la mayor parte del tiempo y hacen sus cosas sin pedir ayuda a los demás. Los que si demuestran un alto grado de dependencia son lo que obtienen puntuaciones bajas en este factor. Los Q2- demuestran una preferencia por estar en grupo la mayor parte del tiempo y toman sus decisiones en base a lo que piensan otros y lo que establece la sociedad, en vez de utilizar su propio juicio.

Estas personas necesitan sentir que pertenecen a un grupo donde son aceptados y queridos.

El Factor Q3 explora los esfuerzos del individuo por mantener una congruencia entre su yo ideal y su yo real; moldeándose de acuerdo a patrones establecidos y aprobados por la sociedad. Las personas que obtienen puntuaciones altas en (Q3+) se esfuerzan por igualar su conducta a la imagen ideal y socialmente aceptable que se ha creado. Estas personas tienden a controlar sus emociones, son muy auto-conscientes, compulsivos y perfeccionistas. Por otro lado, los Q3- no se esfuerzan por controlarse y disciplinarse para lograr igualar a los ideales de conducta, y no le da importancia alguna a las reglas que establece la sociedad. Estas personas llevan una vida más relajada y menos

estresante que las de los Q3+, pero tienden a ser menos exitosos y reconocidos.

El Factor Q4 mide las sensaciones desagradables que tienden a acompañar la excitación del sistema nervioso autónomo; comúnmente reconocida como tensión nerviosa. Las personas que puntúan alto (Q4+) experimentan niveles extremos de tensión nerviosa. Estos individuos padecen de una incomodidad subjetiva constante, son impacientes y se distinguen por su incapacidad para mantenerse inactivos. Se les describe además como frustrados, pues su conducta se interpreta como un exceso de impulsos que se expresan inadecuadamente. Al otro extremo del continuo se encuentre los Q4-, quienes se caracterizan primordialmente por la ausencia de tensión nerviosa. Los Q4- llevan una existencia tranquila y relajada, regida por la calma, la paciencia y un alto grado de satisfacción que podría concluir a la vagancia y al conformismo

Factores de segundo orden

Combinaciones de varios factores relacionados entre sí dan paso a lo que se conoce como los factores de segundo orden del 16PF. Para comprender la relevancia de los factores de segundo orden, es necesario considerar que los 16 factores básicos de la prueba, descritos en la sección anterior, están dirigidos a rasgos específicos de la personalidad.

Esta especificidad repercute en que al analizarlos por separado se dificulte un poco el obtener de primera intención una clara visión general de la personalidad, pues la describen en base a una menor cantidad de rasgos más generales.

El primer factor de segundo orden del 16PF distingue entre introversión y extraversión. Este factor se deriva de la combinación de los factores primarios "A, F, H y Q". A las personas que puntúan bajo en este factor se les describe como introvertidos. Estas personas tienden a ser tímidas, inhibidas y autosuficientes. Los que obtienen puntuaciones altas son extrovertidos. Estos

son individuos desinhibidos socialmente que tienen la capacidad de establecer y mantener contactos interpersonales.

De la combinación de los factores primarios O, Q4, C, Q3, L y H surge el factor de segundo orden que mide los niveles de ansiedad de la persona. Las personas que obtienen bajas puntuaciones tienen un bajo nivel de ansiedad y se caracterizan por ser serenos, realistas, estables emocionalmente y seguros de sí mismos. Los que obtienen altas puntuaciones son descritos como individuos con alto nivel de ansiedad. Estos tienden a ser inseguros, tensos, emocionalmente inestables, tímidos y desconfiados. Niveles de ansiedad extremadamente altos perjudican la ejecución de la persona y pueden causarles disturbios físicos y desajustes psicológicos.

El tercer factor de segundo orden, "tough poise", se basa en la combinación de los siguientes factores: I, M, A, Q1, F, E, & L. A los que obtienen bajas puntuaciones se les cataloga como individuos de sensibilidad emocional, pues están fuertemente influenciados por sus emociones. Son personas gentiles, imaginativas, distraídas, taciturnas y afectuosas hacia los demás. Tienen intereses artísticos o culturales, y son personas liberales que están abiertas a nuevas experiencias. En el polo opuesto del factor se encuentran las personas que la prueba describe como "tough poise". Estos individuos son prácticos, independientes, realistas, conservadores, dominantes, asertivos, competitivos y reservados. Se mantienen distanciados, tratan a los demás con desconfianza y les complace criticar a otros.

El cuarto factor de segundo orden combina los factores E, H, Q1, L, O, N, G, Q2 & M para distinguir entre independencia y sometimiento. Bajas puntuaciones son indicativas de personas sometidas a las preferencias, expectativas y exigencias de otros. Son personas humildes, dóciles, tímidas, conservadoras, inseguras, y moralistas que dependen por completo del grupo al que pertenezcan. Puntuaciones altas son características de personas independientes. Estas son personas asertivas, agresivas, autosuficientes, desconfiadas, desinhibidas y radicales que no muestran interés o necesidad por ser aceptados socialmente.

El quinto y último factor de segundo orden utiliza una combinación entre los factores G y Q3 para proveer una idea de control por el superego en la persona. Los que obtienen altas puntuaciones en este factor tienen un alto control por el superego; lo cual indica que ha internalizado por completo las reglas que se les han impuesto. Son personas moralistas persistentes, concienzudas, compulsivas, extremadamente controladas y muy precisas socialmente. Los que obtienen bajas puntuaciones tienen un bajo control por su superego. Estos individuos se rigen por un sistema alterno y personalizado, dándose énfasis a sus impulsos y necesidades; no se dejan llevar por las reglas establecidas por la sociedad en que viven.

El 16 PF permanece como el test más sofisticado y científico para la medida de la personalidad, aunque tiene sus críticas; el 16 PF es la mejor herramienta y más simple para medir los rasgos de la personalidad.

2.3.4. EL EYSENCK PERSONALITY INVENTORY.

El trabajo de Eysenck (1959) en personalidad es paralelo a la teoría del trabajo de Cattell, en cuanto al campo de acción y a la dirección general. Eysenck, un psicólogo británico, y Cattell un psicólogo americano, coincidieron sobre el procedimiento de análisis factorial y sobre las aproximaciones de la teoría de rasgos. Sin embargo, mientras que la teoría de Cattell se apoya con gran peso sobre los rasgos específicos primarios, Eysenck prefirió concentrarse sobre los rasgos secundarios o superficiales.

Eysenck creyó que la personalidad puede ser estudiada mejor, a través de dos dimensiones básicas o rasgos. Estas dos son la extroversión- introversión y neuroticismo- estabilidad.

Eysenck y Eysenck (1968b) propusieron una tercera dimensión, psicoticismo. Estas tres dimensiones (especialmente la primera de las dos) son consideradas independientes una de las otras.

Comparado con el 16 PF de Cattell, el Eysenck Personality Inventory (EPI) ha sido una pequeña consecuencia de las investigaciones americanas sobre personalidad (Janis, Mahl, Kagen, & Holt, 1969). Sin embargo, gracias al trabajo de Morgan (1980) y sus asociados, el EPI ha llegado a ser muy importante en la literatura de la psicología deportiva. De hecho, en un reciente trabajo de Morgan, los rasgos de alto orden de extroversión y neuroticismo son los únicos rasgos de personalidad medidos.

2.3.5. THE ATHLETIC MOTIVATION INVENTORY.

El Athletic Motivation Inventory (AMI) (test de motivación deportiva) fue desarrollado por Thomas Tutko, Bruce Ogilvie, y Leland Lyon en el instituto para el estudio de la motivación deportiva en la Universidad del Estado de San José (Tutko & Richards, 1971,1972).

Acorde a este autor, el AMI mide un número de rasgos de la personalidad relacionados con la ejecución de los deportistas de alto nivel. Esos rasgos son: conducción, agresión, determinación, responsabilidad, liderazgo, autoconfidencialidad, control emocional, fuerza mental, entrenabilidad, desarrollo consciente, y verdad.

La validez y la fiabilidad del instrumento ha sido seriamente cuestionada por Corbin (1977) y Martens (1975). Sin embargo, Tutko y Richards (1972) dicen que miles de deportistas han sido testados y que el AMI fue originalmente basado sobre el 16PF, el EPPS, y el Formulario de Investigación de Personalidad de Jackson (Ogilvie, Johnsgard & Tutko, 1971).

El AMI ha sido pobremente recibido por la comunidad científica. Quizás lo que realmente concierne a los psicólogos deportivos, no es que el test sea más o menos fiable que otros test de personalidad; sino que sus creadores dicen que existe grandes problemas para predecir con este test deportistas con éxitos.

2.3.6. THE PROFILE OF MOOD STATES (EL PERFIL DE LOS ESTADOS DE HUMOR)

The Profile of Mood States (POMS) difiere de los otros test descritos aquí en que la medida afecta a los estados, como oposición a los rasgos de personalidad relativamente estables.

Los rasgos sugieren un predisposición de la conducta sin tomar en consideración la situación; los estados reflejan un estado psicológico específicos o de humor en una situación específica y algo transitoria.

Por ejemplo la predisposición a ser ansioso en una extensa variedad de situaciones es un rasgo de personalidad y una manifestación actual de ansiedad en situación específica, es llamado estado de ansiedad.

El POMS es mencionado aquí porque es popularmente una herramienta de investigación de la mayoría de los psicólogos deportivos interesados en la personalidad de los deportistas (Morgan, 1974).

El POMS mide seis identificables disposiciones o estados afectivos: tensión, depresión, enfado, vigor, fatiga, y confusión. Fue originalmente diseñado para el uso de pacientes en psiquiátricos pero han sido encontrados efectivos en la medida de los estados de humor de pacientes normales (McNair, Lorr & Droppleman, 1971).

Inventario de Personalidad NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992). El NEO-PI-R permite obtener puntuaciones en 30 facetas de 8 ítems cada una, que se agrupan en los cinco dominios: Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad. Es una versión revisada del NEO-PI (Costa y McCrae, 1985; véase Silva et al., 1994; Avia et al., 1995), que proporcionaba puntuaciones para las facetas de Neuroticismo, Extraversión y Apertura, pero sólo aportaba puntuaciones globales para Amabilidad y Responsabilidad. Con la adaptación española del NEO-PI-R (TEA Ediciones, 1993) se han obtenido coeficientes de consistencia interna que, en las facetas, oscilan entre .35

(Valores) y .76 (Depresión e Ideas); en los cinco dominios, los coeficientes oscilan entre .82 (Apertura) y .90 (Neuroticismo).

Cuestionario de Personalidad Zuckerman-Kuhlman

El cuestionario de personalidad Zuckerman-Kuhlman consta de 99 ítems, que evalúan los llamados «Cinco Alternativos»: Neuroticismo-Ansiedad (19 ítems); Agresión-Hostilidad (17 ítems), Actividad (17 ítems), Sociabilidad (17 ítems) y Búsqueda de Sensaciones, Impulsiva, No Socializada (19 ítems); a estas escalas se añade una de Infrecuencia, compuesta por 10 ítems y encaminada a detectar distorsiones de respuesta. Zuckerman y Kuhlman (1993) han factorizado cada una de las escalas y han propuesto, de un modo todavía experimental, dos subescalas en tres de los Cinco Alternativos: Actividad estaría integrada por «Actividad General» (9 ítems), en la que se incluyen ítems sobre la necesidad de mantenerse en constante actividad, y «Esfuerzo en el Trabajo» (8 ítems), referida a la preferencia por tareas desafiantes, que requieren energía y concentración. Sociabilidad estaría compuesta por una subescala de «Fiestas y Amigos» (9 ítems), referida a la preferencia por actividades sociales lúdicas y por compartir el tiempo con los amigos, y otra subescala de «Intolerancia al Aislamiento» (8 ítems), referida a la incapacidad para soportar la falta de contacto social.

Finalmente, la escala de Búsqueda de Sensaciones Impulsiva se desdobra en «Búsqueda de Sensaciones» (12 ítems), con contenidos alusivos al gusto por experiencias nuevas, emocionantes y variadas, e «Impulsividad » (7 ítems), referida a dificultades para planificar la acción.

El ZKPQ ha sido traducido y utilizado en España por diversos equipos de investigación utilizando un formato Verdadero-Falso, se ha informado de coeficientes de consistencia (e.g., Peñate, Ibáñez y González, 1999; Zotes, 1999). En las versiones españolas, interna con un rango entre .71 para Agresión (Peñate et al., 1999) y .85 para Neuroticismo (Zotes, 1999). Las

fiabilidades de las subescalas oscilaron entre .47 (Esfuerzo en el Trabajo) y .81 (Búsqueda de Sensaciones) (Zotes, 1999).

2.3.7. ESCALAS PANAS DE AFECTO POSITIVO Y NEGATIVO.

Las escalas PANAS constituyen uno de los instrumentos más utilizados para la medida de afecto positivo y negativo. Watson et al. (1988) crearon estas escalas en busca de un instrumento breve, fiable y válido que integrase marcadores «puros» de ambos tipos de afecto. Constan de 20 adjetivos, 10 de ellos en la escala de Afecto Positivo (e.g., entusiasmado, orgulloso, activo) y 10 en la escala de Afecto Negativo (e.g., tenso, disgustado, culpable, irritado). Las escalas han sido ya utilizadas y analizadas en nuestro país, donde se ha encontrado evidencia de su fiabilidad y validez; se ha encontrado, en muestras de mujeres adultas (Joiner, Sandín, Chorot, Lostao y Marquina, 1997) y de universitarios (Sandín et al., 1999), que se replica la estructura bifactorial postulada por Watson y sus colaboradores. El PANAS puede utilizarse con muy diferentes períodos de referencia.

El primer cuestionario diseñado de forma específica con esta finalidad fue el PANAS para niños y adolescentes (PANASN), el cual fue construido por Sandín (1997) a partir de la versión para adultos de Watson et al. (1988). Datos preliminares sobre la estructura factorial de esta prueba fueron presentados por Romero, Sandín y Chorot (1997). El PANASN es similar en su estructura y contenido al PANAS, ya que incluye los mismos items (20 elementos; 10 sobre AP y 10 sobre AN) que este último. No obstante, la redacción de los elementos del PANASN se llevó a cabo de forma que, sin perder el significado original, pudieran ser comprendidos por los niños y adolescentes. Posteriormente, Laurent et al. (1999) publicaron un cuestionario similar al PANASN aunque algo más largo (30 elementos).

Los análisis correlacionales entre las escalas del PANASN y determinadas variables de ansiedad y depresión deberían indicar la existencia de

correlaciones positivas entre estas últimas variables y el AN, y correlaciones negativas entre dichas variables y el AP. Así mismo, de acuerdo con el modelo tripartito del afecto, la ansiedad y la depresión, el afecto positivo debería correlacionar (negativamente) de forma más elevada con la depresión que con las variables de ansiedad.

3. LA EXTROVERSIÓN

El diccionario Merriam Webster nos indica como origen de la palabra extroversión una modificación de la palabra alemana "extravertiert", del latín extra+verteré y data su primer uso conocido de 1918.

El término extroversión es definido por la Real Academia Española como "Tendencia de la persona sociable a comunicar a los demás sus sentimientos".

La definición actual que tenemos del término está basado en el Modelo de los Cinco Grandes, un modelo utilizado en psicología para diferenciar y definir la personalidad con el estudio de sus cinco principales dimensiones: extraversión, responsabilidad, emocionalidad, nuevas experiencias y amabilidad.

Así la extraversión sería el deseo y la facilidad que tenemos para contactar con otras personas. La diferencia entre la introversión y la extraversión residiría en nuestra forma de relacionarnos con otras personas.

A veces a un extrovertido le gusta ser el centro de atención mientras que el introvertido es posible que se quede callado intentando pasar inadvertido.

La enciclopedia británica ya nos lleva hacia un estudio dentro de la psicología para este término, definiéndonos extroversión vs introversión y llevándolo hacia un tipo básico de personalidad de acuerdo con las teorías del psiquiatra Suizo del siglo XX Carl Jung que posteriormente desarrollaremos.

La historia por comprender las diferencias individuales se remonta a Galeno, médico griego al que se le atribuye la teoría de los cuatro temperamentos:

- Melancólico (definido como sombrío, triste, apesadumbrado).
- Colérico (violento, enojado). Este temperamento equivaldría al extravertido y emocionalmente inestable.
- Sanguíneo (esperanzado, optimista).
- Flemático (calmado, reposado, lento).

Wundt (1874) fue la persona que dio el salto y pasó a considerar las categorías separadas como dimensiones continuas. Hablaba de dos dimensiones:

mutable-Inmutable (extravertido-introvertido en la terminología de Eysenck) y emotivo-no emotivo (equivalente a la dimensión del neuroticismo de Eysenck).

Otra gran contribución fue la de Gross (1909) que intentó ofrecer el fundamento fisiológico de la dimensión extraversión-introversión, aunque de forma especulativa. Fue el primero en relacionar la dimensión de extraversión con una propiedad funcional cerebral que se denomina función primaria y secundaria.

El primero en trabajar con la dimensión de extraversión - introversión fue Carl Jung, pero ya antes de que Jung forjara estos términos, William James había llamado la atención sobre la diferencia que existía entre los individuos "de mente resistente" y los "de mente sensible"; los que miran hacia afuera y los que miran hacia adentro. (Allport 1992). Jung define al extrovertido como 'la persona cuyo interés en general se enfoca hacia la vida social y el mundo externo y no hacia sus experiencias internas', por otro lado define al introvertido como "una persona que en general se enfoca hacia sus pensamientos y sentimientos interiores".

Para Jung, las características del extravertido y del introvertido son:

"En el extravertido domina la realidad exterior y social. Está directamente orientado a la realidad objetiva, regido por lo práctico y necesario, se adapta fácilmente a situaciones nuevas, la vida afectiva no está finamente moldeada, de débil autocrítica, acción directa, compensación real, la psiconeurosis típica es histérica".

En el introvertido es decisivo el mundo subjetivo, regido por principios absolutos, rígido e inflexible, delicadeza en los sentimientos, inclinado al análisis de sí mismo y la autocrítica, compensación en la huida y la fantasía, la psiconeurosis típica es de ansiedad obsesiva." (Jung, 19 CP. Allport, p. 501)

Jung (1921) popularizó los términos Extroversión-Introversión, sugiriendo que la extraversión se relacionaba con la histeria (síntomas de conversión),

mientras que la introversión lo hacía con la psicastenia (que englobaría lo que hoy entendemos como ansiedad, depresión, fobias y trastorno obsesivo-compulsivo).

Cattell (1965/1975) califica la terminología extroversión - introversión como corrompida por el excesivo uso popular, y hasta llega a decir que puede significar cualquier cosa, desde la sociabilidad a la buena adaptación emocional, según el trasfondo del que lo usa. Por tanto, Cattell va más allá de la terminología popular introversión - extroversión, describiéndola en una serie de rasgos los cuales quedan tipificados en categorías de factores.

Y en efecto, el resultado del estudio cuantitativo de la personalidad es una clasificación (tipificación de los rasgos) no de los individuos, aunque quedan clasificados indirectamente los que ostentan estos rasgos.

Es lógico que hagamos referencia a Guilford (1940) en la descripción de sus factores de introversión, como ejemplo de la tipificación de los rasgos:

S: introversión social, manifestada por timidez y tendencia a apartarse de contactos sociales

T: introversión de pensamiento, con inclinación a la meditación, a filosofar y a analizarse a sí mismo y a los demás.

D: depresión, incluyendo sentimientos de inferioridad y de culpabilidad.

De acuerdo con el análisis factorial, es posible hacer la medición de la extraversión e introversión, bajo la cual 'existe una distribución continua y normal que va desde el extravertido extremo al introvertido extremo' (Cattell, 1965). Sin embargo, para Cattell esta dimensión sólo quedó definida a nivel de rasgos superficiales, o mero conglomerado de atributos al que cualquiera podía añadir o sustraer alguno según su imaginación lo deseara.

Por las distintas definiciones de extroversión encontradas parece difícil explicar este término sin adentrarnos en la personalidad haciendo un breve repaso de las distintas teorías de los rasgos que la conforman, y en la que la mayoría de los autores y los estudios a lo largo de la historia han concluido que uno de los rasgos diferenciadores de los distintos individuos y su personalidad es su grado de introversión-extroversión.

Las distintas teorías ofrecen una descripción de los elementos o rasgos que configuran la personalidad. (Bermúdez, Pérez y San Juan) Rasgo psicológico es un concepto científico que resume las conductas que las personas realizan en distintas situaciones y ocasiones. Así, por ejemplo, observamos que a una persona le gusta estar en compañía en mayor medida que solo, que le gusta charlar con la gente y propicia realizar actividades sociales e inferimos que es una persona sociable. La Sociabilidad es uno de los rasgos psicológicos que utilizamos para describir la personalidad de la gente que nos rodea.

Los rasgos son conceptos que permiten describir las diferencias individuales.

No existe un consenso entre los teóricos de los rasgos en lo que respecta al número de dimensiones necesarias para poder describir la personalidad de un individuo. Como ya hemos visto Cattell propone 16 factores, Eysenck considera 3, mientras que otros creen que se requieren 5 dimensiones. A pesar de la falta de acuerdo todos los modelos incluyen la Extraversión y el Neuroticismo (Cattell lo llama ansiedad).

El factor de extraversión no es visto exactamente igual en todos los modelos, pero la mayoría (Cattell, Eysenck y Costa y McCrae, como exponentes de los Cinco Grandes) destacan su componente de sociabilidad y relaciones interpersonales. Ellos describen al extravertido como entusiasta. Costa y McCrae, en la misma línea, incluyen dentro de la dimensión Extraversión un subfactor denominado "emociones positivas".

Para otros como Tellegen (Tellegen y cols, 1988), el aspecto más relevante de la dimensión de Extraversión no es la sociabilidad sino el afecto positivo y por

eso lo rebautiza como Emocionalidad Positiva (EP). De igual forma Neuroticismo lo llamaría Emocionalidad Negativa (EN).

Teoría de Eysenck posee sus bases en un estudio neurofisiológico acerca de los grados de activación interna del organismo, pero sin embargo, mantiene el rasgo extroversión - introversión de Jung. Eysenck (1953) dentro del nivel de los tipos, en su jerarquización de la personalidad, la analiza a lo largo de tres amplias dimensiones: neuroticismo, extroversión - introversión y psicoticismo. (Hall y Lindzey, 1975)

La extroversión tiene su base fisiológica en los procesos inhibidores, más específicamente, en una mayor inhibición de la corteza, lo cual impide el normal desarrollo de la actividad vigilante. La extroversión está caracterizada por la insensibilidad a los niveles bajos de estimulación y reactiva a los niveles altos de estimulación, por lo tanto los extravertidos necesitan niveles altos de estimulación para que se active su sistema reticular activador ascendente. Los extravertidos heredan genéticamente un nivel de activación que se encuentra por debajo del nivel óptimo, por esto se comportan de una manera en la cual se produzca un aumento en la estimulación externa (estimulan sus órganos sensoriales activamente) (Reeve, 1994).

Cabe destacar este último aspecto, dado que la activación neurológica heredada es para Eysenck determinante de la personalidad y así como del comportamiento del individuo. Es decir, que en el caso de los sujetos extravertidos, por la alta inhibición en la corteza, éstos se aproximan a fuentes de estimulación y así elevar la activación a un nivel óptimo, diferencia fundamental en cuanto a los introvertidos en quienes sucede todo lo contrario: dada la alta activación reticular, éstos evitan las fuentes de estimulación, ya que al poseer intrínsecamente la activación requerida y que en casos extremos sobrepasa el nivel óptimo, éstos tienden entonces a evitar mayores niveles porque ya los poseen.

Eysenck en su obra Readings 1971, describe los rasgos de extroversión e introversión de la siguiente manera:

"El extravertido típico es sociable, le gustan las reuniones, tiene muchos amigos, necesita de personas con quien charlar y no le gusta leer o trabajar en solitario; busca las emociones fuertes, se arriesga, hace proyectos y se conduce por impulsos del momento; generalmente es un individuo impulsivo; le gusta mucho la diversión, tiene siempre dispuesta una respuesta rápida y, en general, le gusta el cambio; es despreocupado, poco exigente, optimista y propende a reír y vivir contento; esta persona prefiere el movimiento y la acción: tiende a ser agresivo y pierde fácilmente la sangre fría; no posee un gran control sobre sus sentimientos, ni es una persona con la que siempre se puede contar."

Las características del introvertido son todo lo contrario a las del extravertido y estas son la persistencia, la rigidez, la subjetividad, la irritabilidad, la timidez, es un individuo tranquilo, retraído, introspecto, a quien le gusta más los libros que las personas; se muestra reservado y distante, excepto con sus amigos íntimos, tiende a ser previsor, a pensarlo antes de comprometerse y a desconfiar de los impulsos del momento; no le gustan las sensaciones fuertes, toma en serio las cosas cotidianas y prefiere llevar una vida ordenada; controla estrechamente sus sentimientos, raramente se conduce de una manera agresiva y no se encoleriza fácilmente, es un poco pesimista, concede gran valor a los criterios éticos y es una persona en la se puede confiar. Los sujetos introvertidos se caracterizan por un fuerte potencial de excitación y un débil potencial de inhibición. (Quintana, 1992).

La introversión también está caracterizada por la sensibilidad hacia niveles bajos de activación e intolerancia ante niveles altos de estimulación, estos se comportan de manera que reducen la estimulación externa (evitando la estimulación de sus órganos sensoriales), además alcanzan niveles óptimos de activación a niveles de estimulación relativamente bajos y evitan la estimulación fuerte. (Reeve, 1994).

Es importante destacar este punto en cuanto a la intolerancia de los introvertidos a niveles altos de estimulación, ya que es este factor uno de los determinantes de la conducta de este tipo de sujetos y donde estriba además su diferencia con los extrvertidos.

Es importante destacar una de las críticas que hace Cattell a Eysenck en su 'Análisis Científico de la Personalidad', donde se subraya el hecho que la inhibición no es una cualidad neurológica exclusivamente sino más bien una inhibición social, relacionada con el concepto del yo, tanto en introvertidos como en extrovertidos.

En un estudio realizado en 1990 sobre los efectos del ruido en extrvertidos e introvertidos, se reafirman la Teoría de la Personalidad de Eysenck. El experimento consistió en dos etapas, en la primera se les presentó un ruido Blanco (fondo) a 60 decibeles exactamente, a 63 individuos introvertidos y 60 extrvertidos todos estudiantes universitarios y este produjo sobre los grupos los siguientes resultados; en el primero (introvertidos) se observó una alta activación Psicológica, esto reafirma que los introvertidos tratan de escapar de las conductas sociales en el sentido que esta quizás implica sobre activación que en este caso esto es lo que simularía el ruido blanco. Por otro lado en el grupo de extrvertidos no se notó ninguna activación Psicológica lo cual reafirma el supuesto que al poseer mayor inhibición en la corteza, el ruido incrementa el nivel de activación el cual en ellos es bajo y por consiguiente no supone ninguna aversión.

En la segunda etapa del experimento, los sujetos fueron expuestos a un ruido determinado, es decir, no de fondo; los resultados fueron de incremento de la ansiedad para los introvertidos y ligeramente para los extrvertidos, pero no hubo ningún cambio notorio en la agresividad. (Standing, Lynn y Moxness).

En otra investigación se puede ver como se reafirma nuevamente la teoría de Eynseck:

"Diferencias encontradas en 80 estudiantes universitarios en respuestas facilitadoras e inhibitorias a través de una

modificación de go/on a través de un trabajo presentado en bloques alternados de incentivo positivo y negativo. Extrovertidos neuróticos mostraron una facilitación aumentada y bloques positivos después de un feedback positivo. Introversos neuróticos e individuos con un alto estado de ansiedad mostraron aumento de inhibición y bloques negativos. Si que obtuvieron altas respuestas en la escala de impulsividad del cuestionario I17 de impulsividad, mostraban generalmente bajas inhibiciones. Los resultados apoyaron modelos de consecuencia como tope en extrovertidos neuróticos, de motivación incentiva negativa y sus topes de efectos inhibitorios en introversos neuróticos."

A pesar de esto, los extrovertidos neuróticos fueron relativamente altos en responder después de un feedback negativo, confirmando los reportajes sobre impulsividad ansiosa. (Cooper, Okamura, Linda y Gurka, 1992)

En esta investigación notamos como los sujetos extravertidos dado su alto nivel de inhibición presentan mayores respuestas de impulsividad, siendo esta conducta muestra de la aproximación de la activación en la zona reticular ascendente que sería la zona que este busca activar para lograr una satisfacción propia, por otro lado se observa como los introversos presentan menores respuestas de impulsividad debido a que necesitan poca activación ya que este presenta más activación en la zona reticular ascendente.

Otra investigación que respalda la Teoría de Eysenck es la de Revelle, Amaral y Turiff (1976) quienes invitaron a estudiantes universitarios a participar en dos test de vocabulario en condiciones diferentes. La primera condición era de relajación en la que los estudiantes podían tomar todo el tiempo que quisieran en completar un test. La segunda condición era de estrés en la que los estudiantes tenían que completar el test dentro de un límite de tiempo dentro de diez minutos. Además, cada estudiante debía tomar una pastilla de cafeína de 200 mg (equivalente a dos tazas de café) o un placebo (pastilla sin cafeína) antes de realizar la prueba. El establecer un límite de tiempo de diez minutos y

administrar una pastilla de cafeína fue para crear una condición de alta estimulación, mientras que la ausencia de presiones y la pastilla placebo creaba una condición de baja estimulación. El experimento incluía otra variable muy importante. Los estudiantes realizaron un test de personalidad para diferenciar los introvertidos (personas sobreactivadas) y extravertidos (personas subactivadas).

Revelle y cols. Pidieron a individuos introvertidos y extravertidos realizar un test de vocabulario bajo condiciones de baja estimulación (sin presiones de tiempo y sin cafeína) y alta estimulación (con presiones de tiempo y cafeína) y formularon la hipótesis de que los introvertidos rendirían mejor estando relajados y peor estando estresados y que los extravertidos rendirían peor estando relajados y mejor estando estresados. Los resultados confirmaron la hipótesis: los introvertidos relajados sacaron mejores puntuaciones que los introvertidos estresados y los extravertidos estresados sacaron mejores puntuaciones que los extravertidos relajados. Revelle y cols. Mostraron que cuando las personas están sobreactivadas, como es el caso de los introvertidos, la estimulación externa afecta el rendimiento de forma negativa, que cuando las personas están sub activadas, como es el caso de los extrovertidos, la estimulación externa mejora el rendimiento. (Reeve, 1994)

En un distinto experimento, se examinó la relación entre actividad social y buen estado subjetivo en dos estudios. Grupos de amigos de estudiantes universitarios completaron la medición de (1) Extroversión, (2) Necesidad de aprobación social, (3) Frecuente satisfacción, y (4) Tipos de actividad Social con (Padres, familia, amigos y grupos).

Satisfacción con las actividades sociales fue la predicción más fuerte (positiva) de predicciones subjetivas (positiva) también. El número de actividades con grupos fue el único predictor consistente (positivo) de felicidad. Los sujetos que realizaron los cuestionarios en la presencia de amigos reportaron mayor satisfacción por la vida que sujetos completando cuestionarios con extraños. (Cooper, Okamura, y Gurka, 1992)

En esta investigación se observa que las personas extrovertidas al realizar cuestionarios ante personas amigas mostraron más placer por la vida y esto demuestra que los extrovertidos necesitan de la vida social para sentirse a gusto al contrario de los introvertidos que sienten aversión por la conducta social, reafirmando así todo lo antes expuesto sobre las diferencias de los introvertidos y los extrovertidos.

Todas estas investigaciones tienen en común la diferenciación entre los dos tipos de personalidad, introvertida y extravertida y las diferencias existentes en ambos en relación a su desempeño en las tareas medidas, por lo que es lógico resaltar que son material empírico de apoyo para sustentar las teorías anteriormente comentadas y constatar de cierta manera que las diferencias existen y que pueden ser observadas en distintas circunstancias, recalcando así la pertinencia de nuestro problema de investigación al querer describir las diferencias de esta dimensión de la personalidad en relación a la evitación social la cual será descrita a continuación.

3.1. EXTROVERSION Y APRENDIZAJE SOCIAL.

De acuerdo con Cattell (1965) siendo los rasgos producto de la herencia y del entorno, tanto físico como mental, éstos ocupan su desarrollo por medio del aprendizaje, bien sea mediante el condicionamiento clásico u operante, donde en el primero (...) 'un estímulo previamente neutro llega a evocar una respuesta por medio de su asociación con un estímulo que genera la respuesta por vía natural' (Feldman, 1957 p.172). Y en el Operante, 'una respuesta voluntaria se fortalece o debilita según que sus consecuencias sean positivas o negativas; el organismo opera en su ambiente con el fin de producir un resultado específico' (Feldmann, 1957 p. 181). Por tanto, el sujeto adopta una respuesta determinada, en función de las recompensas obtenidas al operar una conducta.

Los primeros años de vida son particularmente potentes en cuanto a los efectos del aprendizaje y se deduce que una gran parte de la formación básica de la personalidad tiene lugar antes de los seis o siete años. Además, el aprendizaje de la personalidad continúa a lo largo de la vida hasta la vejez, siendo la etapa de la adolescencia, combinada con la independencia del hogar paterno fundamental en la gestación del individuo adulto.

Mediante las interminables aplicaciones de recompensas y castigos en la familia, el colegio y el grupo de amigos, se van formando gradualmente ciertos modelos de respuesta de la personalidad -rasgos- adaptados a la cultura social. Estos modelos tienden a la búsqueda de satisfacción de la personalidad total, creando el individuo una jerarquía de los motivos que lo lleven a conseguir el beneficio de una mayor satisfacción. En este sentido, los conceptos de reforzamiento ayudan a esclarecer el por qué los individuos repiten con frecuencia las mismas respuestas o conductas, ya que entendiéndose por refuerzo toda aquella contingencia que aumenta la probabilidad de ocurrencia de la conducta, una respuesta será reforzada positivamente cuando ante un estímulo que se añade al entorno provoca el aumento de la respuesta precedente. Por tanto, todo aquello que es satisfactorio para la personalidad del sujeto es positivamente reforzador, tanto para la conducta como para la propia personalidad. (Feldman, 1957)

El condicionamiento clásico, para Cattell tiene importancia en las respuestas emocionales, y el condicionamiento operante para establecer los medios de satisfacer los fines propios. En este sentido, la conducta de evitación, es la respuesta de un organismo a la señal de la eminente ocurrencia de un suceso desagradable, donde es posible su evasión. (Morris, 1992). Por tanto, el reforzamiento negativo juega un papel crucial en las conductas evitativas, puesto que ante la presencia un estímulo aversivo se aumenta la probabilidad de ocurrencia de una conducta, siempre y cuando ésta proceda a evitar o suprimir el contacto con el estímulo aversivo.

De acuerdo con la dimensión de extraversión - introversión, habrán igualmente dos tipos de respuesta del organismo, ante dos tipos de sucesos desagradables, los cuales están bajo el juicio de la personalidad.

Dada la naturaleza de la personalidad de los individuos, tanto los sujetos introvertidos como extrovertidos, van a evitar los contextos, situaciones y circunstancias que vayan en contra de la esencia de su personalidad. Así mismo, para Cattell (1965) el introvertido evitará la gente en masa, ya que es individualista, rígido y desconfiado. El extrovertido dada su naturaleza sociable, locuaz y dependiente del grupo, evitará situaciones de aislamiento, que comporten silencio o soledad. El introvertido, por ejemplo, en el caso de esquizotimia, evitaría los contactos espontáneos con personas desconocidas, así como la espontaneidad de sí mismo, ya que posee una fuerte autocrítica y tendencias de estar alejado de los demás. Contrariamente, el ciclotímico, dado que le gusta estar con la gente y no le preocupan las críticas, su conducta de evitación probablemente se manifestará hacia la soledad, el contacto con personas frías y distantes, así como los contextos silenciosos o tranquilos. Tenemos entonces la bipolaridad de estos rasgos dado que lo que es positivamente reforzador para el introvertido, es lo que evitará entonces el extrovertido y viceversa.

Es importante señalar que el aspecto social juega un papel determinante de estos tipos de personalidad y las conductas evitativas. Estos dos tipos considerados aislados, quizás no comportan conductas evasivas; sin embargo, este es un supuesto inútil, porque es inconcebible el hombre sin el entorno social. De allí que se defina la Psicología Social como 'el estudio de la forma en que los pensamientos, sentimientos y conductas de un individuo son influidos por el comportamiento o características reales, imaginarias o supuestas de otros' (Morris, 1992 p. 638).

Unos y otros tendrán cambios de conducta para acabar a veces con una modificación de actitud y el conformismo, la condescendencia y la obediencia tendrán sus variantes ante los dos tipos de personalidad, para ofrecer una influencia social sobre el comportamiento; y tendrán sus propios estereotipos o

‘esquema en el cual creemos que un conjunto de características se aplican a todos los que pertenecen a un grupo social’. Este concepto jugará un papel preponderante tanto en el introvertido como en el extrovertido porque los estereotipos afectan a lo que recordamos sobre las personas y se convierten en profecías autocumplidas (Morris, 1992 pp. 671-672).

4. AUTOESTIMA.

Por autoestima entendemos la autoevaluación que el individuo hace y mantiene en forma persistente sobre sí mismo. Se expresa en una actitud de aprobación o reprobación e indica hasta donde él se siente capaz, significativo, exitoso y valioso.

La autoestima es un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que el individuo tiene de sí mismo (Coopersmith, 1967). Es el grado relativo de valoración o aceptación con que las personas perciben su autoimagen (Gurney P, 1988). Estas percepciones incluyen la imagen de sí mismos en comparación con otros (percepción de sí), la imagen que percibe que los otros tienen de él (percepción del otro), y la imagen de cómo quisiera ser (sí mismo ideal) (Quandt, Selznick R, 1984). A mayor discrepancia entre el autoconcepto ideal y la percepción que tiene de sí o de la respuesta a las expectativas del otro, hay mayor alteración en la autoestima.

Clemes (1998:7), refiriéndose a la autoestima como parte efectiva del autoconcepto, opina que "es el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Es el "aglutinante" que liga la personalidad del hombre y conforma una estructura positiva, homogénea y eficaz. Siempre será la autoestima la que determine hasta qué punto podrá el hombre utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido, sea cual fuere la etapa de desarrollo en que se encuentre."

Existen estudios realizados a adolescentes que han demostrado que la autoestima es un factor relevante en el desarrollo, especialmente en los aspectos de personalidad, adaptación social y emocional, así como en salud mental en general (Minsal S ,1991). Una baja autoestima se asocia con estructuras de personalidad depresivas y narcisistas, timidez y ansiedad social (Mussem P, Conger, J, Kagan J, 1990). Así mismo se ha demostrado, en pacientes que presentan cuadros afectivos, una alteración en la capacidad de

evaluar fortalezas y debilidades, tendiendo a distorsionar la imagen de sí mismos.

La autoestima influye sobre aspectos importantes de la vida tales como: la adaptación a situaciones nuevas, nivel de ansiedad y aceptación de los otros (Smith R Smoll F, 1990), rendimiento escolar, relaciones interpersonales, etc.

Para Zegers (1981), correspondería a la percepción de los atributos y juicios de valor del Yo. Para Satir (1978) es el concepto el valor individual que cada quien tiene de sí mismo.

Para González y Tourón (1992), la autoestima sería "una organización de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo" coincidiendo con esta definición nos encontraríamos con Wells y Marwell (1976), Burns (1979), Greenwald y Pratkanis (1984).

El desarrollo de una autoestima positiva propicia el desarrollo de una personalidad sana, en la que el individuo se siente satisfecho consigo mismo y con sus relaciones interpersonales.

La autoestima se desarrolla paulatinamente desde el nacimiento, a través de la interacción del sujeto con otros sujetos y del sujeto consigo mismo, tendiendo a lograr mayores niveles de estabilidad durante la etapa escolar y la adolescencia (Pelham, B, Swann W, 1989).

Durante las primeras etapas de la infancia, el sujeto normalmente muestra una elevada autoestima, en la medida en que el niño no está en condiciones de evaluarse a sí mismo y depende en mayor medida de lo que lo que le comunican los otros sobre sí para organizar su imagen personal (López E, Schnitzler E, 1983), para descender al inicio de la etapa escolar. Este descenso se debería presumiblemente a que en este momento el individuo abandona el contexto protegido que ha mantenido en la familia, para hacer frente a otras realidades y fuentes de información que moderan la visión tal vez ilusoriamente positiva que mantiene sobre sí mismo.

La etapa escolar es un periodo crítico en la formación del autoconcepto. El desarrollo del pensamiento lógico-concreto permite que el niño evalúe sus

habilidades y las compare con las de otros y con las expectativas de los padres. En esta etapa se internalizan las exigencias de las figuras significativas, lo que opera como un autoconcepto ideal, con el cual el niño estará permanentemente contrastándose. En la medida que el niño se ajuste a este ideal, su autoestima se fortalecerá. El concepto de sí que tiene el escolar, es el concepto que piensa que tienen los otros de él (Zegers B, 1981).

Las motivaciones sociales y la necesidad de pertenecer al grupo, propias de esta edad, hacen que el escolar sea muy sensible a la opinión que tienen los iguales con respecto a él. Tener amigos, por ejemplo, se considera un importante logro social. Será un indicador de la existencia de habilidades sociales y de buena adaptación. En este sentido, diversos estudios demuestran que los jóvenes con trastornos psicológicos tienen menos amistades que sus iguales sin problemas y que éstas son menos estables o que los adolescentes sin problemas de conducta tienen más amigos, presentan mayores niveles de autoestima y obtienen mejores rendimientos académicos. (Berndt, 1992; Bierman, 1989). En consecuencia, los jóvenes que carecen de habilidades sociales corren el riesgo de no gustar a sus compañeros, de resultar agresivos y ser rechazados y aislados. Por ello, ésta puede ser una fuente de problemas que como docentes convendría vigilar en nuestras clases. De este modo el grupo de coetáneos pasa a tener un papel importante en el desarrollo de la autoestima. Así la presencia de habilidades sociales, motoras o cognitivas, que tienen alta valoración dentro del grupo de iguales, contribuyen a desarrollar una autoestima alta. (Covington & Beery, 1977), observaron que los escolares con baja autoestima se planteaban metas no realistas y adoptaban estrategias, como la evitación de la participación y el no esforzarse en tareas difíciles, cuando anticipaban el fracaso. (Campbell J & Fehr B, 1990) muestran que los sujetos con baja autoestima son menos exactos en la percepción que los iguales tienen de ellos en comparación con los que tienen la autoestima alta. Esta percepción de las actitudes del otro gradualmente son incorporadas al autoconcepto. (Crocker J & Thompson L, 1987).

Los estudiantes con una buena imagen personal se muestran motivados por aprender, se acercan a las tareas con expectativas de éxito, confiados en que el logro depende de su propio esfuerzo, tienen confianza en sí mismos, en sus percepciones y los problemas no les interfieren en el examen de cuestiones externas a ellos.(Arancibia V,1990).

En el paso a la adolescencia, puede producirse un segundo cambio, generalmente en dirección negativa, debido en esta ocasión a los cambios biológicos y sociales que acompañan a este período evolutivo. Durante la adolescencia aumentan las exigencias sociales, esperándose que el joven defina una vocación, aprenda a relacionarse con el sexo opuesto, defina una identidad personal, adquiera autonomía etc. Todas estas exigencias asociadas al desarrollo del pensamiento del pensamiento hipotético-deductivo, tienden a generar un Yo ideal muy alto, el que muchos jóvenes sienten que no pueden alcanzar. Este yo ideal puede constituirse en una fuente potencial de amenazas a la autoestima. (Haeussler P & Milicic N, 1995).

Setterlund, M & Niedenthal, P, (1993), plantean que los individuos con baja autoestima tienden a tener una identidad "confusa, plástica e inestable". Esto implica que los adolescentes con baja autoestima tendrían dificultades para definir su identidad social y personal. En esta etapa la autoestima colectiva (Crocker, J & Luhtanem R,1990), es decir, la evaluación que se tiene del grupo de pertenencia respecto a otros grupos y la evaluación de la posición o estatus de la persona en ese grupo, contribuyen a definir el autoconcepto.

Muchos estudios nos muestran los efectos positivos de la autoestima para afrontar distintas situaciones en la vida. Cozzarelli (1993), demostró que la alta autoestima actúa como amortiguador de los efectos negativos del estrés, de tal manera que los individuos con alta autoestima, serán capaces de reaccionar a las situaciones de estrés de un modo más autoprotector, utilizarán un estilo explicativo de autodefensa, desarrollará y mantendrá vínculos con personas íntimas en situaciones de estrés y utilizará estrategias de aproximación o centradas en el problema en mayor medida que estrategias de evitación. (Cozzarelli, 1993; Terry, 1994). Otros estudios realizados por Cozzarelli,

sugieren que los individuos con elevada sensación de control personal, en situaciones de afrontamiento, ejercen más esfuerzos, buscan más o hacen mejor uso del apoyo social, tienen un mayor repertorio de recursos de afrontamiento a su disposición y utilizan estrategias de afrontamiento efectivas.

Hay estudios que no han mostrado diferencias concluyentes relacionadas con el género en el autoconcepto general en cualquier nivel de edad (Watkins D, Regmi M & Alfon M, 1990).

Los datos de investigación relativos a la evolución a lo largo de la adolescencia e inicio de la edad adulta son, con todo, bastante confusos. Unas investigaciones apuntan a un crecimiento de la autoestima durante este periodo, otras indican un descenso, mientras que otras señalan que prácticamente no se produce cambio alguno.

Lo cierto es que en esta etapa en la que la presión social y la asimilación de normas y roles sociales es más fuerte e incide de manera diferencial en el establecimiento de patrones diferenciales de conducta en función del género. En este sentido, algunas investigaciones apuntan a que precisamente este papel modulador del género es lo que origina la ambigüedad comentada de los resultados de investigación en esta etapa. Para ilustrarlo nos vamos a detener en analizar la investigación longitudinal llevada a cabo por Block y Robins (1993), no sólo porque nos puede ilustrar acerca del perfil evolutivo de los niveles de autoestima, cuanto porque nos permite apuntar evidencia acerca del papel que el contexto social y el patrón de interacción que se establece entre individuo y contexto ejercen sobre la adopción de esquemas autoconceptuales y su evolución en este importante ciclo vital. En este estudio se midió la autoestima en un grupo de sujetos, hombres y mujeres en tres momentos de su vida con 14, 18 y 23 años. Los resultados apuntaron a la adolescencia como el inicio de las diferencias entre hombres y mujeres en autoestima (los hombres comienzan a mostrar mayores niveles de autoestima que las mujeres); diferencias que se mantienen en las siguientes etapas evolutivas, podrían ser un reflejo de la mayor presión que el contexto social ejerce sobre las mujeres para que adopten patrones de conducta, expectativas y esquemas valorativos

de sí mismas que pueden hacerlas más vulnerables y que llevan a desarrollar visiones de sí mismas algo menos positivas (diferencias debidas a las distintas experiencias de socialización experimentadas por chicas y chicos) (Major, Barr, Zubek y Babey, 1999).

Finalmente, en la edad adulta es muy escasa la investigación, aunque más consistente, señalando como pauta general un incremento en autoestima. Mientras en etapas posteriores se producirán un nuevo descenso, esperable de nuevo por los cambios que se producen en torno a la jubilación, pérdidas personales afectivas, sociales, disminución de habilidades y competencias, y demás acontecimientos asociados a estas últimas fases del ciclo evolutivo.

Hablando metafóricamente, podríamos decir que la autoestima es el combustible del motor que supone el autoconcepto respecto a la personalidad, vehículo que nos conducirá por la vida, y su particular forma de conducirse, más o menos acertada, determinará su autoeficacia.

Autoconcepto y rendimiento académico están ligados íntimamente, es más, hasta se utiliza el rendimiento académico como medidor de la autoeficacia. De tal manera que, un estudiante con éxito llega a sentirse competente y significativo, mientras que el que fracasa termina por sentirse incompetente e inferior.

Los niños se van formando imágenes firmes de su autoeficacia que les proporcionan un abanico de expectativas acerca de su comportamiento en el trabajo escolar y en la manera en que los otros van a reaccionar ante ellos como personas. Cada niño se encuentra etiquetado invisiblemente, algunos de forma positiva a través del interés y el afecto, por contra, otros reciben constantemente mensajes negativos de los demás, debilitando y distorsionando sus autoconceptos. Así pues, los niños entran en el medio escolar con un autoconcepto ya formado, pero susceptible de ser modificado.

Los profesores y los compañeros comienzan a reemplazar a los padres como fuente principal de autoinformación. Los profesores, como expertos, fuente de autoridad y evaluación, condicionarán los autoconceptos de los alumnos con

refuerzos positivos, neutros o negativos, creando un clima en la relación que puede fortalecer o debilitar el comportamiento académico. En general, la mayoría de los centros educativos representan más evaluación de la que el niño tiene que afrontar en su casa.

Desde James (1892), pasando por Walsh (1956), Kink (1962), Sow & Alves (1962), Borislow (1962), Combs (1964), Brookover, Thomas & Patterson (1964), Zimmerman & Allebrand (1965), Coopersmith (1967), Brookover, Erikson & Joiner (1969), Simon & Simon (1975), Stenner & Katzenmeyer (1976), Caslyn & Kenny (1977), Jones & Grieneks (1979), hasta hoy día, se ha podido observar que los alumnos de rendimiento insuficiente se ven así mismos menos adecuados que los demás, perciben a los compañeros y a los adultos como menos aceptables, muestran menos eficacia en la resolución de problemas y menor libertad, y adecuación en la expresión emocional.

Como apuntan González-Pineda y Núñez (1997:278), refiriéndose a la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, los resultados aportados por los trabajos realizados en las últimas tres décadas llevan a diferenciar cuatro posibles patrones o modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico:

1. El rendimiento determina el autoconcepto (las experiencias académicas de éxito o fracaso inciden significativamente sobre el autorrespeto y la autoimagen del alumno más que lo contrario, lo cual podría ser explicado mediante el papel de las evaluaciones de los otros significativos (Rosenberg, 1979) o la teoría de la comparación social (Rogers, Smith y Coleman, 1978; ; Marsh y Parker, 1984).
2. Los niveles del autoconcepto determinan el grado de logro académico, punto de vista mantenido en función de la teoría de la autoconsistencia de Jones (1973) y la del autorrespeto formulada por Covington (1977).
3. Autoconcepto y rendimiento se influyen y determinan mutuamente. Marsh (2008) propone un modelo de relaciones recíprocas entre autoconceptos, atribuciones y rendimiento académico, con la

particularidad de que un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en los otros con el fin de restablecer el equilibrio inicial.

4. Es posible que terceras variables sean la causa tanto del autoconcepto como del rendimiento, como proponen Maruyama, Rubin y Kinsburg (1981).

4.1. MEDIDAS GENERALES DEL AUTOCONCEPTO/ AUTOESTIMA.

- Índice de adaptación y valores (Bills, Vance y McLean, 1951).
- Escala de autoconcepto de Tennessee (Fitts, 1955).
- Lista de control interpersonal (Leary, 1957).
- Escala de autoconcepto (Lippsit, 1958).
- El juego "¿dónde estás?" (Engel y Raine, 1963).
- Hoja para puntuar la percepción (Combs y Soper, 1963).
- Escala de autoconcepto de niños (Piers y Harris, 1964).
- Instrumento de autoconcepto para niños pequeños (Wattenberg y Clifford, 1964).
- Escala de autoconcepto de Bledsoe, (Bledsoe, 1964 y 1967).
- Escala de autoestima (Rosenberg, 1965).
- Escala de "cómo me veo a mí mismo" (Gordon, 1965).
- Inventario de autoestima (Coopersmith, 1967).
- Tarea de símbolos referentes al yo social (Long, Ziller y Henderson, 1968).
- Inventario "siento - me siento" (Yeatts y Bentley, 1968).
- Escala de autoconcepto para alumnos de primaria (Muller y Leonetti, 1972).
- Cuestionario de autoimagen (Offer, 1974).

- Inventario canadiense de autoestima (Battle, 1976, 1977a y 1977b).
- Cuestionario de autodescripción SDQII (Marsh, Smith y Barnes, 1985).
- Escala de autoestimación - EAE (Lavoegíe, 1987).
- Cuestionario de autoconcepto forma A (Musitu, García y Gutiérrez, 1991, 1994).

Escalas de autoaceptación

- El cuestionario "yo-otros" (Phillips, 1951).
- Escala de aceptación del yo y de los otros (Berger, 1952).
- Escala de autoconcepto académico (Payne y Farquhar, 1962).
- Escala de autoconcepto en cuanto estudiante (Waetjen, 1963).
- Escala para inferir el autoconcepto (Combs y Soper, 1963).
- Escala de autoevaluación (Davidson y Greenberg, 1967).
- Autoconcepto de la habilidad académica (Brookver, Erikson y Joiner, 1967).
- Escala de posición en la clase (Willig, 1973).

4.2. AUTOESTIMA Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA.

Desde el siglo XIX en EEUU ya tenemos noticias de lo que en la actualidad conocemos como Aprendizaje Cooperativo. Es en el siglo XX y de mano de los hermanos David W. Johnson y Roger J. Johnson, cuando comienza a configurarse desde el punto de vista teórico y práctico. Sus investigaciones, (cuyas fuentes se encuentran en trabajos realizados desde comienzos del siglo pasado), han permitido sistematizar la metodología cooperativa y crear procedimientos para ser implementada en el aula. Los autores de *la teoría de la interdependencia social*, describen cómo las relaciones en un grupo están determinadas por la estructura del mismo, y, esto, permite predecir los resultados de las interacciones entre sus miembros. Así, si se produce *interdependencia negativa*, es decir, relaciones de competencia, los miembros del grupo experimentan como el fracaso ajeno redundando en el éxito personal. Si no hay interdependencia, no existen interacciones entre los miembros del grupo, cada uno de ellos actúa en el propio beneficio, sin que las acciones del otro tengan influencia sobre las propias. Los grupos en los que sus miembros colaboran, *interdependencia positiva*, permite que se alcance la *interacción promotora*, el aprendizaje se convierte en una meta común.

Esta es la meta del AC, crear las condiciones adecuadas para que se puede alcanzar la interacción promotora: alumnos recibiendo y proporcionando ayuda para alcanzar un resultado que beneficie a todos. Aprender juntos para poder adquirir las competencias que permitan más tarde al alumno enfrentarse individualmente a los retos de su vida profesional. Se hace evidente que si es necesaria la participación en el grupo, el intercambio, entrarán en juego las habilidades sociales.

En la actualidad, en distintos trabajos de investigación ha quedado demostrado la relación directa que existe entre el uso del aprendizaje cooperativo en las aulas y su repercusión directa en la mejora de la autoestima del adolescente, y por tanto redundará en una mejor vida emocional y mejor rendimiento académico. Será por tanto necesario atender al aprendizaje cooperativo como

la propuesta metodológica que puede llevar al aula los beneficios de una buena autoestima en nuestros alumnos adolescentes.

Los Johnson afirman que las relaciones de afecto y de ayuda entre los integrantes del grupo se convierten en situaciones cooperativas en recompensas en sí misma, más allá de la recompensa extrínseca de alcanzar la meta propuesta por el docente, de tal forma, lo que permite trabajar las habilidades sociales de los alumnos, su mundo emocional.

Los Johnson muestran como las relaciones afectivas mejoran en las situaciones cooperativas. Las experiencias de aprendizaje cooperativo - comparadas con las de aprendizaje individualista, competitivo y con la enseñanza tradicional- favorecen mucho más el afecto entre los alumnos (impacto del efecto = 0,66 y 0,60, respectivamente) (Johnson y Johnson, 1989; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983) [...]desarrollan un compromiso y un afecto mucho mayores por el otro, sin importar sus impresiones y actitudes iniciales. Cuando sólo se incluyen en el análisis los estudios de calidad, los impactos del efecto son de 0,82 (cooperativo vs. competitivo) y 0,62 (cooperativo vs. individualista), respectivamente. Estas mediciones son más altas en los estudios que usan aprendizaje cooperativo puro que en los mixtos (cooperativo vs. competitivo, puro = p 0,79 y mixto = 0,46; cooperativo vs. individualista, puro = 0,66 y mixto = 0,36).

La confianza interpersonal se produce en situaciones cooperativas. Los alumnos sienten que sus compañeros responderán a sus expectativas, y sienten la obligación de atender a las del compañero. Como afirman Johnson y Johnson, en los contextos colaborativos las personas *tienden a ser confiadas y confiables*.

En general, la cooperación produce, por un lado, menor ansiedad y estrés que la competencia y, por el otro, permite la construcción de estrategias más eficaces para enfrentar esa ansiedad, que es uno de los principales obstáculos para la productividad y las relaciones interpersonales positivas, ya que suele favorecer una preocupación egocéntrica, dificultades en el razonamiento cognitivo y evitación de las situaciones que uno teme. Esto suele hacerse

faltando a la escuela o al trabajo, tomando largos recreos o evitando las situaciones de aprendizaje o trabajo difíciles. Una experiencia de ansiedad sostenida a lo largo de varios años -aunque sea en un nivel moderado- puede producir, además, daños psicológicos o fisiológicos. La cooperación facilita un mejor clima de aprendizaje y trabajo, especialmente para aquellos que viven en un estado crónico de intensa ansiedad.

Las relaciones de colaboración en un grupo permiten que se desarrolle *apoyo social*, es decir, la existencia de personas que recíprocamente se brindan ayuda en la tarea, se acompañan en la consecución de los objetivos personales, se proporcionan ayuda instrumental y emocional. Desde los años cuarenta, se han hecho 106 estudios para comparar el impacto relativo de los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas sobre el apoyo social. Las experiencias cooperativas tienden a favorecer un mayor apoyo social que las competitivas (impacto del efecto = 0,62) o que las individualistas (impacto del efecto = 0,70). Las formas de cooperación puras favorecen niveles significativamente superiores de apoyo social que las mixtas (competitivo: mixto = 0,45 y puro = 0,73; individualista: mixto = 0,02 y puro = 0,77). El apoyo social aumenta tanto el compromiso y el afecto personal como el estímulo para la tarea. Se ha comprobado que preocuparse por el logro de una persona y desear ser su amigo van de la mano. Se encontraron pocas diferencias entre los niveles de apoyo para la actividad y de apoyo personal, tanto entre pares como con los superiores (docentes).

La relación entre iguales permite a alumnos desarrollar la capacidad para la ayuda, la escucha, la compasión el afecto, si no se fomentan las relaciones interpersonales, el adolescente no puede alcanzar la madurez en su relación con los otros, pues no se le ha proporcionado oportunidad para "ensayar" su relación con los otros, si no hay contextos en los que puedan desarrollar estas habilidades, no habrá existido un terreno para la socialización. Permite entender cuáles son los modelos aceptados socialmente para aprender controlar y regular los impulsos, permitiendo, por ejemplo, prevenir y suprimir las conductas agresivas. El proceso de madurez social y cognitivo exige el

encuentro con los iguales, pues, supone abandonar de manera progresiva el egocentrismo, y ser capaz de empatizar, de integrar la visión de los que nos rodean, hacerla propia si llegamos a identificarnos con ella, o al menos ser capaces de conocerla y respetarla. Llegar a actuar de manera autónoma supone ser capaz de responder de manera adecuada en una situación, conociendo cuál es la conducta social deseable, pero sin dejar de atender a los criterios individuales. Aquellas personas que han sufrido aislamiento con respecto a sus iguales, se someten a las decisiones grupales, aun entendiendo que están son erróneas, precisamente, debido a lo que ya mencionábamos, la falta de práctica social. En el proceso de crecimiento, es imprescindible el espejo de los otros para poder conocer los cambios que se suceden en la propia identidad. Se necesitan los modelos que ofrecen los otros niños, adolescentes, jóvenes, para la configuración de la propia personalidad. Ya lo hemos mencionado anteriormente, el apoyo social que proporcionan las amistades es imprescindible. La falta de relaciones en la adolescencia puede generar problemas psíquicos en la vida adulta.

El trabajo colaborativo permite que cada individuo se sienta competente, capaz de alcanzar el éxito en las tareas encomendadas por el grupos, pues, así experimenta que sus compañeros le perciben. Cada miembro es evaluado de manera realista, y siempre, desde la idea de complementariedad de los distintos integrantes del equipo. Por ellos, éxitos y fracasos no son valorados en la misma medida que en los contextos competitivos, los Johnson en este caso hablan de autoestima condicionada: el éxito se atribuye a cualidades o capacidad superiores a los iguales, el fracaso a la incapacidad para posicionarse en el mismo nivel que los otros, se distorsiona la autopercepción. En la situación individualista, la falta de referencias, condiciona el miedo a ser evaluado, y sensación de inseguridad en la relación con los otros.

Desde los años cincuenta, se han hecho más de 80 estudios para comparar el impacto relativo de las experiencias cooperativas, competitivas e individualistas en la autoestima y se ha encontrado que los esfuerzos cooperativos favorecen una autoestima superior a los competitivos (impacto del efecto = 0,58) o los

individualistas (impacto del efecto = 0,44) (Johnson y Johnson, 1989). Estos descubrimientos son similares en todos los estudios (ya sean de alta, media o baja calidad). Las formas de cooperación puras tienen, por su parte, un impacto significativamente mayor en la autoestima que las formas mixtas (competitivo: mixta = 0,33 y pura = 0,74; cooperativo vs. individualista: mixtas = 0,22 y puras = 0,51). Se encontró también un patrón similar para la autoestima académica y la autoestima reflejada. Las experiencias cooperativas tienden a relacionarse con la convicción de que uno es intrínsecamente valioso y de que los otros lo ven de maneras positivas y a comparar favorablemente los propios atributos con los de los pares y juzgar que uno es un individuo capaz, competente y exitoso (Johnson, 1979; Norem-Hebeisen, 1974, 1976; Norem-Hebeisen y Johnson, 1981). En los esfuerzos cooperativos, los alumnos: (a) comprenden que son bien conocidos, aceptados y apreciados por sus pares (autoaceptación básica); (b) saben que han contribuido al éxito propio, de los otros y del grupo (autoestima reflejada) y (c) se perciben a sí mismos y a los demás en una forma diferenciada y realista, que les permite hacer comparaciones multidimensionales basadas en la complementariedad de las aptitudes propias con las de los otros (autoevaluación comparativa). En las situaciones cooperativas, las personas tienden a interactuar, favorecer el éxito del otro, configurar impresiones multidimensionales y realistas de las aptitudes ajenas y ofrecer realimentación precisa. Esta interacción tiende a favorecer una autoaceptación básica de uno mismo como persona capaz. Las experiencias competitivas tienden a relacionarse con una autoestima condicional, basada en una visión contingente de las propias aptitudes: "Si gano, tendré valor como persona; pero si pierdo, no lo tendré". Los ganadores atribuyen su éxito a una capacidad superior y el fracaso ajeno a falta de capacidad y ambas cosas contribuyen a la exaltación de uno mismo. Los perdedores, que constituyen la amplia mayoría, tienden defensivamente a menospreciarse a sí mismos, temerle a las evaluaciones y aislarse psicológica y físicamente. Las experiencias individualistas tienden a relacionarse con el rechazo al propio yo. En las situaciones individualistas, los alumnos están aislados del otro, reciben pocas comparaciones directas o realimentación de sus pares y sienten que las

evaluaciones son imprecisas e irreales. El resultado es una actitud de evitación defensiva, temor a la evaluación y desconfianza hacia los pares.

La implantación de estructuras cooperativas en el aula exige que los alumnos escuchen y sean capaces de mostrar sus opiniones de manera asertiva, que confíen en sus compañeros, mostrar apoyo y empatía, en conclusión, que adquieran habilidades sociales que permitan que el trabajo en común que se les propone se desarrolle con éxito. Se ha demostrado como los alumnos con dificultades de relación mejoraban las mismas gracias a implementación de este estilo de aprendizaje.

Si entendemos por tanto las habilidades sociales como el resultado de la confluencia del desarrollo de las habilidades cognitivas y los valores morales: cuanto más desarrolladas tengan los alumnos y las alumnas las capacidades relacionadas con las habilidades cognitivas y cuanto más alto sea el *estadio moral* donde estén situados, más fácilmente podrán desarrollar dichas habilidades sociales como las siguientes:

- * Escuchar lo que dicen los demás, su punto de vista, sus razones...
- * Agradecer un favor, una ayuda puntual, una palabra de ánimo...
- * Disculparse ante los compañeros y compañeras cuando se ha cometido un error o no se ha sido suficientemente responsable, de modo que los otros han sido perjudicados.
- * Pedir un favor.
- * Enfrentarse a las presiones, no ceder ante la opinión o el comportamiento de la mayoría si uno cree que no son los correctos o los más apropiados.
- * Mostrar desacuerdo o saber expresar su opinión contraria con claridad y respeto.
- * Responder al fracaso, tolerar la frustración, no desanimarse fácilmente.

- * Saber reconocer y elogiar los aciertos ajenos, alegrarse de los éxitos de los demás.
- * Negociar, llegar a acuerdos de forma consensuada.

Se tratará de encontrar el equilibrio entre la inhibición y la agresividad (es decir, desarrollar la asertividad); se trata de conseguir ser capaces de controlar los impulsos, la ansiedad, los miedos, las inseguridades...se trata ni más ni menos, de ir aumentando el grado de madurez emocional de nuestros alumnos.

El hecho de que haya una interacción estimulante cara a cara o una participación igualitaria y una interacción simultánea dentro de los distintos equipos en los que estará dividida la clase contribuirá a que cada alumno tenga una imagen más positiva de sí mismo. Puesto que cuenta con el clima adecuado y con la ayuda de los compañeros y compañeras, aprende más fácilmente lo que se le propone que aprenda, y así se siente cada vez más capaz de aprender y se autopercibe como alguien competente para aprender. Esta interacción estimulante proporcionará a cada componente de éste una visión más amplia y realista de los demás y de las competencias y habilidades propias, le da una imagen más ajustada de sí mismo y de sus compañeros y compañeras.

Esta imagen está relacionada con su autoestima, con el valor que se dan a ellos mismos, y difiere sustancialmente de la imagen que perciben de sí mismos, cuando se trata de situaciones de aprendizaje de tipo individualista o competitivo (Johnson y Johnson, 1997): "En el aprendizaje competitivo la autoestima está unida al hecho de ganar o perder. Los ganadores, por una parte, atribuyen su éxito a su mayor capacidad y el fracaso de los demás a la falta de capacidad. Los perdedores, por otra parte, tienden a auto desvalorarse porque no ganan, y el hecho de perder repetidamente les hace sentir incapaces de ganar. Por eso, tienen miedo de la evaluación y se retiran psicológicamente y físicamente. Por no perder no quieren jugar, es decir, dejan de participar en la acción de aprender". Los rasgos distintivos de un alumno con una autoestima

alta pudieran ser por tanto estar orgulloso de sus logros, actuar con independencia, asumir responsabilidades, aceptar las frustraciones, estar siempre dispuesto a aprender algo nuevo, afrontar nuevos retos, sentirse capaz de influir en otros compañeros o mostrar amplitud de emociones y sentimientos. Por otro lado, un alumno con baja autoestima evitará situaciones que le provoquen ansiedad, despreciará sus dotes naturales, no tendrá una idea clara de sus posibilidades, sentirán que los demás no le valoran, echará la culpa de todo lo que ocurre a los demás, se dejará influir por sus compañeros con demasiada facilidad, se pondrá a la defensiva y se frustrará fácilmente, tendrá estrechez y rigidez de emociones y sentimientos, y se sentirá constantemente impotente en clase, sin saber cómo actuar en múltiples situaciones cotidianas.

5. PERSONALIDAD Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS.

Empecemos por definir qué entendemos por destrezas lingüísticas para poder así entender mejor a qué nos referimos con personalidad y destrezas lingüísticas.

Con la expresión *destrezas lingüísticas* se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (oral y escrita) y al papel que desempeñan en la comunicación (productiva y receptiva). Entenderemos por tanto por destrezas lingüísticas la expresión oral, expresión escrita y la comprensión auditiva y lectora de una lengua (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisociable la expresión y la audición.

Cada una de estas destrezas incluye a su vez un conjunto de micro destrezas; así, por ejemplo, la comprensión auditiva requiere la habilidad de reconocer y segmentar adecuadamente las palabras que integran la cadena fónica y que, sin embargo, en el texto escrito el lector encuentra ya aisladas.

De manera análoga, los enfoques comunicativos y discursivos, que reconocen la primacía del significado en el proceso de comunicación, han puesto destacado otras habilidades complementarias de las que integraban tradicionalmente las destrezas. En el caso de la comprensión, por ejemplo, una de esas habilidades complementarias es la capacidad de establecer relaciones entre diferentes pasajes de un texto oral o escrito, o entre el texto y el conocimiento del mundo que se posee, con el fin de interpretar apropiadamente el texto. Los diferentes géneros discursivos y tipos de textos requieren a su vez habilidades o destrezas comunicativas particulares. Así, en la comprensión del discurso académico hay que ser capaz de distinguir digresiones o bromas del profesor, de reconocer los ejemplos o casos particulares como tales, etc.

Autores como H.G. Widdowson (1978), distinguen entre destrezas aplicadas al sistema de la lengua y destrezas aplicadas al uso de la lengua. En la expresión oral, por ejemplo, el dominio del sistema de la lengua equivale al de la fonética (pronunciación de sonidos particulares, de los distintos patrones de entonación, etc.) y el dominio del uso de la lengua, a la transmisión efectiva y adecuada del mensaje. Para lograr esta transmisión del mensaje, al hablante no le basta con el dominio de la pronunciación y la entonación; necesita recurrir al uso de estructuras morfosintácticas, léxicas y textuales particulares de la lengua oral frente a la escrita, así como también a la aplicación de una serie de procedimientos, derivados de las características del contexto de comunicación, de la identidad de los interlocutores o destinatarios, de los conocimientos acerca del mundo que el hablante supone en ellos, etc. Por lo tanto, las destrezas lingüísticas aplicadas al uso de la lengua requieren la activación de las estrategias comunicativas.

En nuestro estudio, buscaremos evidencias para demostrar si existe o no relación entre ciertos aspectos de la personalidad de nuestros alumnos y su mayor o menor destreza lingüística en este caso de la lengua Inglesa. Al comparar los niveles de las notas de inglés del alumno conviene desgranar cómo evaluaremos su destreza lingüística.

Intentaremos mostrar hasta qué punto, los niveles de extroversión y la buena autoestima de un alumno, derivada de la existencia de un clima afectivo favorable en la clase, podrá favorecer la interacción y, por consiguiente el aprendizaje de la lengua Inglesa como lengua extranjera.

Chastain (1975) y Hamayan et al. (1975) demostraron en sus respectivos estudios que existían evidencias de que las variables individuales de personalidad influían en el aprendizaje de lenguas y comprobaron la importancia tanto de factores afectivos como cognitivos en el aprendizaje del inglés.

Al final de los años 70 se consideró por tanto que la tensión de los alumnos en la clase actuaba desfavorablemente en la intención de interaccionar en una lengua extranjera y por consiguiente evitaba su correcta adquisición. Para

impedir esta situación surgió un método llamado *sugestopedia*. Al utilizar dicho método, los alumnos lograban romper la tensión y utilizaban todo el potencial de sus mentes, presentando una actitud abierta, espontánea y de autoestima, crucial en el aprendizaje.

Mostokowitz (1978), sugirió la necesidad de dar al alumno el tipo de estabilidad emotiva que le permitiera superar el miedo a interaccionar con sus compañeros con una lengua extranjera. En el estudio de Sharing and Caring (1978), se ofrece todo tipo de material para potenciar un clima afectivo favorable a la interacción, ya que a su entender, ésta es la máxima responsable del aprendizaje.

Estas observaciones serían correctas en mi opinión si nos centráramos exclusivamente en el aspecto oral del aprendizaje del inglés, es decir de la interacción verbal en el aula. Pero como ya explicamos al definir destrezas lingüísticas, será un compendio de adquisición de gramática, vocabulario, escritura y comprensión oral (listening).

Analizaremos ahora la importancia de la socialización y la motivación en el aprendizaje del inglés. En múltiples estudios no parece existir un acuerdo entre ciertos rasgos psicológicos de personalidad como son la extroversión-introversión por lo que serán el centro de nuestro presente estudio.

Mientras Chastain (1975) encuentra una relación positiva entre extroversión y nivel de destreza lingüística, Busch (1982) demuestra una correlación negativa, y Naiman (1978) no encuentra ningún tipo de relación. Por otra parte, la influencia de la extroversión-introversión en la interacción también se ha relacionado con la habilidad social de los individuos. Así lo considera Filmore (1979), quien en su estudio demuestra que la habilidad social facilita una mayor exposición al input, y como consecuencia un mayor desarrollo de las destrezas lingüísticas.

Desde el punto de vista de la enseñanza comunicativa, la extroversión tiende a asociarse con logros en el terreno de la adquisición de idiomas y la introversión a verse como un aspecto que perjudica la adquisición, al mostrar los individuos

introvertidos menos disposición a participar en intercambios orales. Esto se traduce en menos práctica y en menos oportunidades de retroalimentación. Para una metodología como el enfoque comunicativo que da mucha importancia a la participación oral en debates, simulaciones, trabajo en grupo y en parejas, exposiciones, etc., la introversión puede ser un obstáculo importante.

Sin embargo considerando la adquisición de un idioma como un proceso más complejo, estos aspectos de la personalidad (extroversión e introversión) podrían ofrecer resultados no tan claros.

Skehan (1989:101), señala que saliendo del ámbito de idiomas, los estudios generales de aprendizaje predicen que los alumnos introvertidos suelen obtener mejores resultados académicos porque su concentración es mayor y su capacidad de memorización a largo plazo también. Los alumnos extrovertidos, por su parte, tienden a distraerse más porque son más sociables e impulsivos. Estos resultados indican que la extroversión puede favorecer tan sólo un modo de aprendizaje o un aspecto de la del aprendizaje de idiomas.

Otro estudio realizado por Wankowski (1991), señala que debemos relacionar la extroversión y la introversión con la edad. La extroversión en los niños es un rasgo positivo frente a la introversión, mientras que a partir de la pubertad las cosas no están tan claras y la introversión suele ir asociada a logros académicos. Para el investigador esto se debe al cambio de naturaleza de las actividades que se realizan en la clase a partir de ciertas edades. Por tanto, cuanto más especialización va alcanzando el alumno, más necesario se hace el trabajo individual y reflexivo.

Estas investigaciones nos llevan a pensar que ni la extroversión es totalmente positiva ni la introversión es negativa siempre. Los docentes debemos dar oportunidades para que en clase, nuestros alumnos, hagan actividades de todo tipo. No es necesario "forzar" a los introvertidos a que cambien su estilo de aprendizaje ya que no está demostrado que esta característica de la personalidad sea peor. Para salvar el problema de la evaluación de la destreza oral con los alumnos introvertidos, deberíamos evitar que realizaran actividades

orales de improvisación, dando así tiempo extra a la preparación de dicha actividad. Otra solución podría ser la consideración de estos rasgos de personalidad de nuestros alumnos a la hora de organizar grupos por parte del profesor, de modo que los alumnos más introvertidos cuenten con el apoyo de sus compañeros más desinhibidos. Lo más importante es evitar poner en evidencia a los alumnos más introvertidos delante de la clase, y la realidad es que si el profesor no forma parte de la organización de grupos, resultará que los más introvertidos se encontrarán en el mismo grupo, algo que queda demostrado que debemos intentar evitar por completo.

Aunque con nuestra profesionalidad docente podamos ayudar a los alumnos tímidos a ser menos tímidos y a los impulsivos a ser más reflexivos, todos estos cambios se producen de forma muy lenta y a veces nunca llegan a darse totalmente. En este caso lo único que puede ser modificado es nuestro propio estilo de enseñar, de organizar el aula y de tratar a los alumnos.

La mayor parte de los estudios que tratan de esclarecer las relaciones entre la personalidad y el rendimiento académico se ha centrado en los rasgos de extraversión-introversión y neuroticismo-estabilidad emocional, aunque no exclusivamente (Digman, 1989). Estas relaciones han sido establecidas principalmente por medio de estudios correlacionales, como consecuencia, no se pueden establecer relaciones de causa-efecto. Por lo tanto, es bastante difícil decidir cómo la personalidad consigue un efecto sobre el rendimiento. Así, el objetivo de este estudio es identificar características de personalidad que puedan estar asociadas con el éxito académico. Sin embargo, este no es un tema fácil de resolver, puesto que es probable que las características concretas de personalidad generadoras del éxito académico estén en función del sujeto estudiado, los métodos de enseñanza utilizados, la edad de quién aprende, etc. (Martin, 1994). A pesar de estas complicaciones han surgido unas cuantas generalizaciones razonablemente robustas de la investigación, en la que los logros académicos se han correlacionado con las puntuaciones en personalidad.

Savage (1966) confirmó igualmente que el neuroticismo estaba relacionado negativamente con el rendimiento, mientras que la extraversión estaba relacionada con el rendimiento positivamente. Los mejores alumnos en primaria eran los extravertidos y emocionalmente estables. Más clarificador resulta todavía el estudio de Entwistle y Cunningham (1968). Se plantearon 4 hipótesis: correlación entre rendimiento y neuroticismo-extraversión, linealidad de las relaciones, diferencias entre los sexos y si entre los niños más brillantes los neuróticos introvertidos formaban el grupo superior en rendimiento académico. Los niños tenían 13 años. Los resultados eran contundentes. El neuroticismo correlacionaba significativamente con el rendimiento escolar: los niños muy neuróticos tenían menos éxito que los pocos neuróticos. Y esto se confirmaba en los chicos y en las chicas. La extraversión mostró una correlación significativa por la influencia de sexo. Las chicas extravertidas y los chicos introvertidos tendían a tener mejor rendimiento que las chicas y chicos de características opuestas. Las chicas que son estables extravertidas y los chicos que son estables introvertidos obtienen las mejores puntuaciones medias de rendimiento. Esto también era verdad respecto a los alumnos brillantes. La hipótesis de que los individuos neuróticos serían el grupo superior entre los brillante fue rechazada. Confirmaron también la linealidad de la relación entre el neuroticismo y rendimiento, aunque la relación no es lineal sino en forma de U respecto a la introversión para el grupo total. Los autores explicaron el resultado más curioso, que la extraversión era una ventaja para las chicas en su trabajo escolar, y una desventaja para los chicos porque las chicas vivían la extraversión de una manera académicamente más aceptable que los chicos, ya que los valores del grupo de iguales de los chicos suele estar en oposición el rendimiento escolar. Ahora bien, los chicos extravertidos participan más activamente en estos grupos que los introvertidos. Posiblemente los valores de los grupos de las chicas favorecían el rendimiento y el éxito académico.

Por otra parte, la superioridad de los chicos introvertidos se explica fácilmente teniendo en cuenta los patrones de conducta que les asignó Eysenck (solitario, introspectivo, aficionado a los libros más que a las personas...). El introvertido está en ventaja en el ámbito académico, ya que los extravertidos generan una

inhibición reactiva más rápidamente que el introvertido, lo que interfiere el proceso de aprendizaje al impedir al extravertido centrarse en las tareas escolares, sino que es por períodos muy cortos de tiempo. Esto no ocurre en las chicas porque la chica introvertida se distancia quizás excesivamente de la interacción escolar en el proceso de aprendizaje.

En un estudio realizado por Eysenck y Cookson (1969) con niños de 11 años. Se dedujo que los chicos y las chicas extravertidos rinden mejor académicamente y en pruebas de razonamiento verbal que los introvertidos. La relación es lineal en el conjunto, expresada en una correlación aproximada de 0.20. Los chicos y las chicas inestables lo hacen ligeramente peor que los estables y la significación del neuroticismo como factor principal es marginal. La relación es curvilínea, haciéndolo mejor los niños altos y bajos en neuroticismo que los de neuroticismo medio. De esta forma, los resultados de los niveles correspondientes a los 11 y los 13 años parecen estar clasificados (las investigaciones de Eysenck y Cookson y las de Entwistle Cunningham coinciden, excepto que en este último no había correlación entre extraversión y neuroticismo por la diferencia de sexo). Los trabajos de Elliott (1972) y Bynner (1972) también van en este sentido, en cuanto que la extraversión correlaciona positivamente con rendimiento hasta los 14-15 años, siendo la relación inversa años más tarde.

En base a los datos que la literatura aporta sobre esta temática sobre que la extraversión en niños de esta edad conduce a un mejor rendimiento académico, entonces se hipotetiza que la variable de personalidad neuroticismo estará asociada con un bajo rendimiento escolar. Además, se espera encontrar diferencias entre los sexos en cuanto a la relación entre la personalidad y el rendimiento escolar.

Dentro de los rasgos de personalidad que presentan los alumnos, es un hecho probado que el nivel de autoestima incide directamente en el aprendizaje. La autoestima del individuo es considerada ya por Marlow (1962) una necesidad de supervivencia junto a las necesidades fisiológicas básicas como la comida y el sueño, la necesidad de seguridad personal y de intimidad. El autor

representa estas necesidades del ser humano en su famosa pirámide, indicando la idea de que existe una jerarquía entre ellas, de manera que hasta que no se ha satisfecho el escalón más bajo no pueden alcanzarse niveles superiores. Maslow organiza las necesidades de la siguiente manera: Necesidades de autorrealización (dar lo que uno es capaz, autocumplimiento); necesidades de autoestima (autovalía, éxito, prestigio); necesidades de aceptación social (afecto, amor, pertenencia y amistad); necesidades de seguridad (seguridad, protección contra el daño) y necesidades fisiológicas (alimentación, agua, aire).

Según esta teoría, las necesidades fisiológicas constituyen el escalón básico que debe estar cubierto para que el ser humano pueda pensar en ocuparse de su seguridad. Cuando el individuo siente cubiertas sus necesidades fisiológicas y se siente seguro, empieza a ocuparse de su aceptación social. Una vez que se considera aceptado por su grupo, el individuo empieza a buscar el prestigio y el éxito, El escalón más alto de la pirámide lo ocupa la autorrealización o deseo de ser útil y crear para los demás.



Figura 4. Pirámide de Maslow.

Compartirán la idea de la gran importancia de la autoestima en el correcto desarrollo de la persona y de su primordial posición muchos estudiosos de la personalidad.

El trabajo de Snygg, Combs y Jersild (1949) fue el primero en referirse al autoconcepto como variable importante que influye en el rendimiento del profesor y del alumno. Staine (1958) pudo concluir que el autoconcepto no sólo estaba presente en todo el aprendizaje, sino que era también el resultado más importante de todas las situaciones del aprendizaje escolar, aunque su presencia pasará desapercibida al intentar inculcar los profesores a sus alumnos conocimientos y habilidades académicas.

Centrándonos en su importancia en el aula, autores como Williams y Burden (1997:43) afirmarán: " resultará improbable que los niños que se sientan inseguros o que tengan una baja autoestima puedan prestar toda su atención al aprendizaje en el aula".

La opinión de Antonio Alcántara (2001), con respecto a la importancia de la autoestima en el aprendizaje de un idioma será: "La autoestima influye en el aprendizaje, en el grado de responsabilidad que asume el alumno, en su capacidad creativa, en su autonomía personal y en su capacidad para establecer relaciones sociales satisfactorias. Si el alumno presenta un déficit de autoestima, todos estos aspectos presentarán también carencias".

Aunque no haya datos concluyentes sobre la influencia de la autoestima en la consecución de logros, sí parece aceptado que ésta, combinada con otras cualidades, favorecerá el aprendizaje.

Williams y Burden (1997:109) "el mensaje que los profesores de idiomas deben extraer es que es posible que los resultados más positivos provengan de los profesores que orienten sus esfuerzos a la mejora tanto del rendimiento académico como de la autoestima".

Bermúdez (2000: 30-34), en su libro *Déficit de Autoestima*, nos informa de que es fácil comprender las grandes dificultades que alumnos con una autoestima baja pueden tener al enfrentarse a una clase de idiomas, fundamentalmente al afrontar el enfoque comunicativo que requerirá una interacción social, trabajar con vacíos de información, simulación de situaciones orales y una gran creatividad. Supondrá una dificultad ya que los alumnos con una baja autoestima suelen caracterizarse por una gran dosis de timidez, retraimiento, tienen necesidad de control y ansiedad ante la duda o el desconocimiento, miedo a hablar en público, falta de espontaneidad, falta de creatividad o bloqueo por el miedo al ridículo.

Para favorecer la autoestima en el aula, Prieto Sánchez y Ballester Martínez (2003:258) proponen las siguientes pautas generales que los docentes deberíamos tener en cuenta como reconocer los éxitos de cada alumno, mantener altas expectativas para cada alumno, contar con su opinión en la toma de decisiones sobre reglas, lecciones y evaluación, utilizar diversos programas de trabajo cooperativo, asesorar y apoyar a los alumnos en la identificación de sus puntos fuertes, reconocer sus cualidades y contribuciones dentro y fuera de clase y ayudarles a comprender que la reflexión forma parte

del proceso de aprendizaje al ofrecer información para trabajar mejor en el futuro.

Entre las actividades que se proponen para mejorar la autoestima en el aula, Alcántara(2001); Arnold (1999); Williams y Burden (1997), destacan las interacciones en parejas o en grupo en las que los alumnos se dicen unos a otros halagos, se reconocen logros, se insiste en las buenas cualidades personales, se expresa agradecimiento, etc.

Por lo que respecta a la motivación, ésta ha venido considerándose, dentro de la teoría de adquisición de lenguas como un factor más. Gardner y su equipo desde 1950, han estudiado la fuerte relación entre las características afectivas, especialmente la actitud hacia la lengua extranjera y la motivación. Los consideran fenómenos inseparables y se establece una distinción entre motivación integral e instrumental. La primera se identifica con una actitud positiva hacia la lengua, la segunda con aspectos más funcionales (aprobar un examen, conocer a gente de distintos países, tener en el futuro un mejor trabajo...). La distinción de estos dos tipos de motivación permitió a Gardner comprobar cómo la motivación integral conlleva mayor éxito en el aprendizaje de las lenguas, en este caso del francés, en el contexto situacional de Quebec.

Williams y Burden (1999), señalaron que el aprendizaje de idiomas era diferente al aprendizaje de otras materias "debido fundamentalmente al carácter social de dicha empresa y a que el lenguaje pertenece a toda la esencia social de la persona, es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas".

Palacios Martínez (2002: 146-147) resumió en un cuadro las siguientes dimensiones de la personalidad que la investigación ha considerado relevantes para el aprendizaje de idiomas: extroversión/ introversión, capacidad para asumir riesgos, tolerancia con la ambigüedad, empatía (como capacidad para ponerse en la situación del otro) autoestima e inhibición.

Atender a estos aspectos debe suponer un cambio en la actitud del profesor hacia su papel en el aula, su relación con los alumnos y los objetivos que

pretende conseguir con su actividad docente, si de verdad quiere favorecer la comunicación. Estos cambios no son siempre fáciles y exigen una formación más amplia del profesor que la que se ha venido dando hasta hace poco. Como señala Palacios:" Un docente de lenguas debe poseer distintos tipos de conocimientos, desde el propio de la lengua meta que enseña hasta diversas técnicas didácticas y metodologías, pasando por presupuestos elementales de la psicología y sociología así como los principios básicos de la adquisición de lenguas (2002:133).

Parece evidente que en una clase de idiomas que se quiera que sea participativa, se deberían organizar además de los contenidos lingüísticos, los aspectos psicológicos y de motivación de nuestros alumnos ya que de poco servirán los aspectos lingüísticos si los alumnos no quieren o no pueden participar por problemas de ansiedad, o por falta de seguridad en sí mismos.

Al parecer, la falta de autoestima, que está en la base de muchos de nuestros comportamientos negativos, influye directamente en el sentimiento de muchos alumnos de todas las edades sobre su " falta de aptitudes" para aprender una segunda lengua. Es increíble como docente ver como alumnos de los primeros cursos de educación secundaria de 12 o 13 años, afirman vencidos que a ellos se les da mal el inglés cuando tienen toda la vida para convertirse en auténticos expertos de lo que deseen. Entonces, ¿de dónde procede este complejo? Es posible que provenga de malas experiencias anteriores, en los primeros cursos de escolarización, suspensos, prohibición absoluta de la L1, etc. En mi opinión, todos los profesores de lenguas extranjeras en todos los cursos de su vida académica, en especial en los primeros cursos de educación infantil y primaria, deberíamos asegurarnos de transmitir que todos nuestros alumnos tienen la capacidad de aprender una segunda lengua. No creo que sea suficiente el hecho de ser conscientes del problema, deberíamos incluir una "dimensión afectiva" en la enseñanza del inglés, parafraseando la obra de Jane Arnold (1999) en el diseño y selección de actividades que intenten respetar los ritmos, los estilos y también, por qué no decirlo, los sentimientos de los alumnos.

Algunos estudios recogidos por R. Ellis (1994:477) han demostrado que una mayoría de alumnos considera que ciertas personas poseen habilidades especiales para la adquisición de segundas lenguas. Esta "habilidad" o aptitud tiende a verse como todo un continuo por parte de los alumnos, que suelen etiquetarse como buenos o malos para esta materia. El objetivo como profesor sería que el alumno aprendiera a diferenciar los aspectos en los que tiene dificultades de aquellos en los que se desenvuelve con facilidad para que oriente su aprendizaje de un modo más efectivo. A pesar de que resulta difícil demostrar esta hipótesis, sí parece que ciertos alumnos utilizan de manera natural estrategias que favorecen el aprendizaje. Por otro lado, razones efectivas como la creencia en las propias habilidades y la motivación favorecen en gran medida la adquisición del idioma

Sánchez Pérez (1982:105), al hablar de las características del discente, señala que en la clase encontramos alumnos más capacitados para la creatividad, a otros de pensamiento más lógico o con mayor capacidad para organizar el pensamiento. Según el autor, estas diferencias deben tenerse en cuenta "para ajustar nuestras expectativas, nuestra programación y la definición de nuestras técnicas y estrategias" (1982:114).

Ya a partir del año 2000, se ha observado un cambio con respecto a lo que se considera importante para el aprendizaje de una lengua extranjera. La inclusión de estas ideas no es casual, el cambio de perspectiva procede en muchos casos de la atención en los colegios e institutos españoles de alumnos con dificultades de aprendizaje o del interés en el trabajo con los alumnos inmigrantes. En los protocolos de acogida y sus materiales es frecuente encontrar la mención a los aspectos afectivos y psicológicos de los alumnos.

García Santa-Cecilia (200:34), considera que al hablar de las necesidades del alumno debemos hablar ya de necesidades objetivas y subjetivas del alumno, habla de variables afectivas y cognitivas como la motivación, la personalidad, los deseos, las expectativas, los estilos de aprendizaje.

El interés por las diferencias individuales procede de la psicología más que de la metodología de lenguas extranjeras, y, por ello, la bibliografía es más

abundante en el primer campo de conocimiento. Considero que conocer y entender la personalidad y los distintos estilos de aprendizaje puede ayudar al profesor de idiomas a organizar con más eficacia su labor docente. Existen características positivas que pueden ser reforzadas en el aula al igual que se puede ayudar al alumno a salvar los obstáculos provocados por esos rasgos que no favorecen la adquisición de la lengua.

6. ADOLESCENCIA Y PERSONALIDAD

Históricamente la adolescencia, según nosotros la entendemos es un fenómeno reciente. De acuerdo con Philippe Aries en su historia social de la familia, la adolescencia como período evolutivo, quedó absorbida en la infancia hasta el siglo XVIII (Aries, 1962).

Antes de la Revolución Industrial (siglos XVII y XVIII) la independencia adulta sólo se adquiría cuando se dividía la tierra porque los padres decidían renunciar a su control. El matrimonio se demoraba hasta que el hombre podía mantener a su esposa. Pero con el desarrollo de la industria y su expansión del comercio (en general durante el siglo XIX se incrementa la probabilidad de tener una oportunidad educativa y se crea el concepto de adolescencia en el pensamiento social, como una fase o etapa de la vida. De hecho, es ahora cuando se publica el que podemos considerar primer libro de texto sobre la adolescencia, escrito por G. Stanley Hall (Hall, 1904).

No hubo demasiado interés en considerar a la adolescencia como una época evolutiva diferente y merecedora de especial atención. *La Era del Adolescente*, tal como Joseph Kett (1977) describió nuestra preocupación actual por la juventud, comenzó en las primeras dos décadas del siglo XX. Por aquella época, se volvieron a definir las expectativas de los adolescentes. La contribución principal durante el periodo de 1900-1920, no fue tanto el descubrimiento de la adolescencia reconociendo de una forma o de otra la existencia de cambios en la pubertad, incluso cambios drásticos, que habían estado presentes mucho antes de 1900. Más bien, fue la invención del adolescente, de la juventud, cuya definición social y cuyo ser completo, se determina por un proceso biológico de maduración (Kett, 1977, p 243).

En el siglo XX se producen dos hechos históricos de especial relevancia. El primero corresponde al espectacular incremento de matriculaciones escolares (el control en la formación de los hijos pasa de la familia a la escuela). Este acontecimiento produce entre otros efectos la necesidad de disponer de un

criterio más claro para delimitar el inicio de la adolescencia: *edad escolar* que se ha ido correspondiendo con el inicio del bachillerato elemental, la EGB o la actual ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria).

El segundo hecho histórico es el gran número de jóvenes que logran sobrevivir a los problemas de salud de la infancia (descubrimiento de la penicilina), sobre todo tras la Segunda Guerra Mundial. En el ámbito estrictamente psicológico, este incremento de la población adolescente lleva al inicio del diseño de programas preventivos y/o de detención e intervención temprana que, sobre todo en la década de los ochenta, hacen que se renueve el interés por la denominada adolescencia temprana (Lerner, 1993).

Actualmente, en las sociedades desarrolladas el período que se denomina adolescencia se define por negación (*lo que no es adolescencia*). Así, decidimos que alguien es adolescente cuando es demasiado joven para ser adulto y demasiado mayor para ser un niño.

Hasta ahora no se dispone de criterios objetivos que representen a todos los sujetos, tienden a establecerse estos límites en términos de edad biológica para el inicio, y de edad social para el final (Schlegel y Barry, 1991), pues esta forma de enfocar la delimitación de la edad adolescente ofrece la posibilidad de establecer criterios menos confusos que los que genera el empleo de la edad cronológica o la definición por negación.

La edad biológica se deduce de una escala de desarrollo que integra alguna de las respuestas o marcadores biológicos que resultan más precisos para determinar el inicio de la adolescencia. Ejemplos de edades biológicas son *la dental* (número y tipo de dientes), *la esquelética* (longitud, grosor y densidad de los huesos) o *la hormonal* (cambios hormonales). Otras medidas de la edad biológica están relacionadas o reflejan las fases del desarrollo del vello púbico, de los genitales en los chicos o los pechos en las chicas: todas ellas son medidas estrechamente relacionadas con los cambios hormonales.

Desde el punto de vista social, son muchas las instituciones que han definido con bastante claridad el inicio de la adolescencia, aunque la edad cronológica

tomada como referencia varía mucho según que se emplee para delimitar una u otra característica. Así, por ejemplo, la escuela marca actualmente el inicio de la adolescencia con el inicio de la Educación Secundaria Obligatoria, los grupos cristianos con la confirmación (sobre los trece años), la familia con el incremento de la tolerancia para salir con personas del sexo opuesto o una mayor flexibilidad horaria en relación con la propia organización del tiempo de ocio.

Ahora bien, si deseáramos determinar cuándo finaliza la adolescencia en función de la edad biológica, resultaría imposible, pues no existen cambios biológicos que permitan diferenciar los últimos años de un adolescente del chico o la chica de veinte años. En cambio, desde la perspectiva conductual, desde la óptica de lo que se hace en función de lo que se espera que haga el sujeto, sí es posible obtener medidas de *la edad social*, del adolescente. Desde esta posición, cuando la mayor parte de las tareas que realiza el sujeto son propias del dominio o rol de un adulto, se le considera como tal y él mismo y los demás así lo perciben. Desde la última perspectiva son marcadores o indicadores importantes de la edad social los cambios en los roles sociales (por ejemplo, paso de niño/a a padre/madre, la gradación formal por la edad en la estructura social que transforma al individuo de *trabajador ilegal o menor* en *trabajador legalmente responsable* o las expectativas sociales sobre cuál ha de ser la conducta de los individuos. Con independencia de su duración, la adolescencia es reconocida por medio del cambio de roles por todas las culturas.

La edad adolescente tendría como límite inferior los cambios biológicos y como límite y como límite superior la adquisición de las pautas conductuales propias del repertorio o dominio del adulto. Ahora bien, este acuerdo, respecto de lo que en Occidente hemos consensuado hoy por *edad adolescente* no es generalizable ni a cualquier tiempo histórico ni a toda cultura dentro de un mismo tiempo. La evidencia antropológica pone de manifiesto que el significado que se le da a la adolescencia puede diferir enormemente de una cultura a otra (Schlegel y Barry, 1991).

Situemos a nuestros adolescentes en la época actual en que les toca vivir. Introduciremos algunos conceptos que nos permitan reflexionar acerca de las características del mundo actual. Hoy en día nos encontramos inmersos en un contexto de significaciones atravesado por los modos de pensar propios del "posmodernismo", o sea, en una cultura "posmoderna". Desde la segunda mitad del siglo XX, algunas corrientes de opinión comenzaron a utilizar este término para referirse a la crisis ideológica actual, promovida por la pérdida de vigencia de los ideales de la modernidad, lo que señala el advenimiento de una nueva época histórica. Hay quienes también se refieren a ésta época usando la terminología de capitalismo tardío, época posindustrial o edad digital. Son denominaciones que pretenden poner de manifiesto que la influencia de los ideales modernos han perdido apogeo, produciéndose cambios profundos en los valores cognitivos, económicos, estéticos, mítico-religiosos, políticos, éticos y eróticos de nuestra cultura occidental (Díaz E, 2000).

La modernidad descansó en el ideal de progreso, en la universalidad de la razón, apuntando a la idea de un futuro mejor. El ideal de la ciencia era progresar hasta poder conocer los secretos de la naturaleza, con objetividad absoluta y unidad metodológica. La ética crecería cada vez más en justicia, permitiéndonos vivir en un mundo mejor y más justo para todos y el arte mantendría una lógica interna racional. Pero desde las prácticas y discursos contemporáneos asistimos a la siguiente realidad: cada ciencia impone sus reglas de juego, la moralidad se rige por pluralidad de códigos y el arte no atiende a imperativos racionales sino que se rige por criterios creativos, sensitivos, eruditos y populares. El discurso de la modernidad se refiere a leyes universales que constituyen y explican la realidad. En cambio el discurso de la posmodernidad sostiene que sólo puede haber consensos locales o parciales y no universales. En el campo de las ciencias nos encontramos más que con una actitud investigadora comprometida en la búsqueda de la verdad, con una ciencia que depende de manera importante de las inversiones económico-tecnológicas de grupos de poder. En cuanto a la moral, vemos cómo ha fracasado el ideal moderno a partir de la segunda guerra mundial. Sólo por mencionar algunos acontecimientos de violencia social que todos conocemos,

hago mención a las manifestaciones antiglobalización que suceden en cada reunión del G-8, o las sangrientas dictaduras del tercer mundo. Este tipo de acciones ponen en cuestión las estructuras valorativas de la modernidad. Nuestra sociedad está plagada de contradicciones, a modo de ejemplo les puedo señalar las siguientes: tenemos la capacidad de proveernos de bienes que nos proporcionan una existencia fácil y placentera, pero a la vez generamos desmedida pobreza; somos capaces de generar violencia institucionalizada a la vez que la defensa de los derechos humanos; producimos desperdicios tóxicos a la vez que sofisticados planteamientos ecológicos. Cohabitan el desencanto político con la reafirmación de las democracias, el culto al individualismo con la participación social, el rechazo de los deberes altruistas con nuevas formas de solidaridad. Nuestra sociedad se encuentra altamente influenciada por los medios masivos de comunicación, y el culto a la libertad individual unida al hedonismo, el consumismo y el rechazo de la autoridad (Roa, A. 1995).

En esta época que nos toca vivir, la saturación informática, y la inmediatez de la comunicación, los ha llevado a la constante presencia de la instantaneidad en nuestras vidas, con el uso constante del móvil, casi todo tiene solución ahora, ya. Nadie consulta mapas porque el gps nos indicará en tiempo real dónde estamos, la distancia al lugar de origen o incluso si hay más o menos tráfico, todo en tiempo real, inmediatamente.

Los sorprendentes cambios tecnológicos tienen una enorme incidencia sobre nuestra concepción del cuerpo. La ciencia actual discurre por caminos que distan de aquellos señalados por los ideales modernos y nos plantean serios problemas bioéticos. Nos encontramos con un aluvión de nuevas circunstancias que nos hacen replantear nuestro compromiso y lealtad con los valores modernos en los que nos subjetivamos, por ejemplo con asuntos como la fertilización asistida se pueden procrear bebés por medios no convencionales; hay hombres y mujeres que donan sus espermatozoides y óvulos para que otros hombres y mujeres puedan procrear; una viuda puede tener un hijo del marido que hace tiempo falleció; hay mujeres que pueden

engendrar hijos en sus vientres para otras mujeres; se puede gestar un hijo genéticamente adecuado para salvarle la vida a otro hijo; se puede hacer uso de tejidos de embriones humanos; se puede manipular el genoma humano y también se puede clonar. Nos encontramos con la dificultad de no saber cuáles son las fronteras que nos indican qué es correcto y qué no lo es. Las decisiones se toman siguiendo criterios de conveniencia sin tener en cuenta posibles compromisos éticos.

La igualdad de derechos trae unida una serie de dificultades inevitables. Nos encontramos con circunstancias que plantean problemas inéditos: las nuevas configuraciones familiares. familias donde cada miembro de la pareja puede aportar hijos de un matrimonio anterior y tener luego más hijos de la nueva unión, matrimonio entre homosexuales que podrán adoptar hijos, padres muy mayores, de edades equivalentes a las que hace un par de generaciones podrían pertenecer a los abuelos, hoy todo puede pasar, todo puede ser alterado.

Todas estas nuevas cuestiones producen efectos sobre el psiquismo que inciden en el proceso de subjetivación y más aún, sobre aquellos que tienen que dejar de ser niños y pasar a ser adultos.

Nuestra sociedad occidental actual plantea un modo de vida de características adolescentes. La estética de la imagen, la importancia que se le concede al cuerpo, la permanencia de rasgos de juventud son deseados, y activamente buscados, por adultos que hace tiempo ya no son adolescentes desde el punto de vista de la cronología. Las características de nuestra cultura actual complican el trabajo mental que debe poder llevar a cabo un adolescente, que ha de poder plantearse el dejar a un lado el ideal infantil para dar paso a la constitución de otros ideales que le permitan instalarse en la vida con la identidad propia de un adulto (Olmos de Paz, 1996).

¿Cómo podrá un niño que tiene que pasar su proceso , incorporar la imagen de un adulto con el que mantenga la necesaria brecha generacional? Evidentemente la situación actual dificulta este proceso. En más de una ocasión, nos encontramos padres con dificultades a este nivel: no pueden

preservar los límites necesarios entre generaciones. Padres que pretenden ser colegas de sus hijos, entorpece las operaciones mentales que el hijo adolescente debe poder realizar. Tomemos una cita de Sigmund Freud en 1905 en su ensayo "La metamorfosis de la pubertad": "...Con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que deben llevar la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva...la nueva meta sexual asigna a los dos sexos funciones muy diferentes, su desarrollo sexual se separa mucho en lo sucesivo....como se sabe, sólo con la pubertad se establece la separación tajante entre el carácter masculino y el femenino, una oposición que después influye de manera más decisiva que cualquier otra sobre la trama...Pero la elección de objeto se consume primero en la esfera de la representación; y es difícil que la vida sexual del joven que madura pueda desplegarse en otro espacio de juego que el de las fantasías, o sea, representaciones no destinadas a ejecutarse. A raíz de estas fantasías vuelven a emerger en todos los hombres las inclinaciones infantiles. Las fantasías del periodo de la pubertad prosiguen la investigación sexual abandonada en la infancia sólo que ahora con un esfuerzo somático y entre éstas y con la frecuencia de una ley, la moción sexual del niño hacia sus progenitores. Contemporáneamente a la desestimación de esas fantasías claramente incestuosas, se consume uno de los logros psíquicos más importantes, pero también más dolorosos, que el sujeto humano debe poder llevar a cabo: el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores, el único que crea la oposición tan importante para el progreso de la cultura, entre la nueva generación y la antigua. Un número de individuos se queda retrasado en cada una de las estaciones de esta vía que todos deben recorrer. Así hay personas que nunca superaron la autoridad de los padres y no les retiraron su ternura o lo hicieron sólo de modo muy parcial....conservando plenamente su amor infantil mucho más allá de la pubertad".

La confrontación generacional es un proceso esencial que debe tener lugar para que un sujeto adquiriera una identidad que le sea propia (Kancyper, L. 1997). La Real Academia de la Lengua Española define el término "confrontación" como el "cotejo de una cosa con otra", para lo cual deben

sostenerse dos opiniones claramente diferenciadas, se necesitan dos sujetos posicionados en lugares diferentes. Teniendo en cuenta que esta confrontación es necesaria, nos encontramos con circunstancias en las que los padres pretenden situarse ante sus hijos como si se situasen frente a un igual. En estos casos la confrontación se ve obturada, ya que no se trata de dos sujetos con opiniones diferenciadas tal cual se plantea en la definición. Aquellos padres que pretenden ser colegas de sus hijos, son padres que con este tipo de actitudes no hacen más que crearles un estado de confusión.

Para que el adolescente pueda "dejar de ser" a través de los padres y sea garante de su ser, ha de poder llevar a cabo todas las operaciones mentales que le permitan dejar de idealizar a esos padres de la infancia. Esta acción tan necesaria que los padres han de sufrir, por parte de ese hijo que hasta hace poco era un niño dependiente, les reactiva distintos duelos como el duelo por el paso del tiempo, o sea, la pérdida de "el niño" y el hacerse viejos.

La aceptación de su estado incompleto que quedaba escondido tras el niño dependiente o las heridas no superadas a nivel de autoestima, o sea a nivel narcisista, se ven reactivadas. Hay padres que esconden secretas esperanzas de que sus hijos puedan concretar proyectos que ellos tuvieron hace tiempo y que no pudieron llevar a cabo, y se empeñan en que ahora su hijo adolescente se encargue de resarcirlos de aquellas expectativas frustradas.

Haciendo ahora referencia a las características intrínsecas de este momento de reestructuración subjetiva, o sea a lo intrasubjetivo, podremos decir que el proceso adolescente comienza con la pubertad. La pubertad conduce a un estado de crisis respecto del equilibrio logrado durante la latencia. Esta crisis afecta tanto a lo corporal como a lo psicológico. El adolescente también debe enfrentarse a pérdidas o duelos como por ejemplo el duelo por la pérdida de su cuerpo infantil. El púber se siente sometido de forma pasiva a una serie de cambios importantes a nivel de su cuerpo. Diversos cambios a nivel hormonal producen revolución a nivel de su biología, junto a demandas de impulsos instintivos. Estos cambios producen estados de despersonalización en el adolescente debido a la importante contradicción que se da entre un cuerpo

casi adulto y su mente que permanece aún en estado infantil. El adolescente debe poder soportar estos estados mentales. Otro duelo tiene que ver con la pérdida de identidad infantil, el de pérdida de los padres idealizados desde la infancia, y finalmente el duelo por la pérdida de la bisexualidad ya que también se ve enfrentado a la elección de una identidad sexual, tema claramente planteado en la cita de Freud.

Estos duelos han de ser elaborados de manera paulatina. Este trabajo es lento y cada adolescente tiene sus propios tiempos que no pueden ser alterados. Por lo tanto, debemos comprender el dolor mental, en la que tiene que ir dejando en el camino viejas identificaciones para ir ganando otras, proceso que como bien planteó Freud puede entenderse como una verdadera "metamorfosis". Hasta el momento previo a la pubertad, las convicciones y certidumbres que para el niño vertebran su existencia psicológica pierden vigencia y ya no le sirven de apoyadura. De niño, la cosmovisión de los padres, ahora ya no le sirve. Todo este proceso puede denominarse "crisis de identidad" ya que así es como verdaderamente lo experimenta el adolescente. Imaginémosnos que si ante este proceso de metamorfosis un adolescente no tuviera la posibilidad de mantener, dentro de sí, un núcleo estable de puntos de referencia, de identificaciones, que le permitieran reconocerse a lo largo del tiempo, no le quedaría otra alternativa que iniciar de manera irremediable un proceso patológico. En su cita Freud nos advertía acerca de una de las tareas importantes que debe realizar un adolescente: " el desasimio de la autoridad de los padres". Nos encontramos con casos de adolescentes que son incapaces de confrontarse a los padres y por lo tanto quedan unidos a ellos. En otros casos hay adolescentes que se perpetúan en una confrontación que parece que nunca llegará a su fin, mientras que otro grupo, al que podríamos llamar "adolescentes exitosos" es capaz de dejar de lado la confrontación y adquirir una nueva identidad que les permita ingresar en el mundo adulto.

Esta primera etapa de desarrollo, que aproximadamente va de los 10 a los 14 años en las chicas y de los 12 a los 16 años en los chicos, supone la maduración biológica, corporal, que culmina con la capacidad de ambos para

engendrar. Esta etapa se caracteriza por una hipersensibilidad psicológica: grandes cambios de ánimo y de criterio, inestabilidad emocional, rebeldía, sentimientos de incompreensión, rabieta y crisis de llanto que requieren por parte de los padres y profesores, tacto, paciencia y saber hacer ante esta conducta ondulante. Todo este incremento relativamente rápido de los niveles hormonales nos podría hacer creer que este fenómeno es capaz de alterar por sí mismo el equilibrio emocional de un individuo y dar lugar a una conducta imprevisible, caracterizada por la ausencia de autocontrol y un estado psicológico desequilibrado, los cuales terminarían mostrando a un adolescente inestable y especialmente vulnerable al estrés con el que, en definitiva, resultaría difícil convivir. Esto no es del todo cierto, de hecho, una de las dos grandes variantes del enfoque biológico que existen hoy, la de los efectos directos, cuenta con escasa confirmación empírica. Sobre la base de esta escasa confirmación de sus hipótesis, autores como Richards, Abell y Petersen (1993) afirman que "no es sólo el aumento o fluctuación de hormonas lo que afecta a los estados emocionales de los adolescentes, sino la interacción de las hormonas con variables de contenido social" (p.29). Por su parte, el denominado modelo de los efectos mediados, la otra gran variante, sí goza de un respaldo empírico considerable (Richards y cols; 1993). Este último modelo se centra en las variables definidas como mediadoras (por ejemplo, el nivel de desarrollo físico), las cuales son distintas para cada sujeto, y las denominadas variables moderadoras que no difieren de un sujeto a otro y afectan tanto a las propias variables mediadoras como al efecto psicológicos de los cambios que se producen en el sistema biológico (ejemplo: las expectativas sociales o la creencia que existe respecto de la conducta que cabe esperar en un sujeto como consecuencia de su desarrollo físico). Así, si algún adolescente tiene un desarrollo físico adelantado, los adultos generalmente esperamos de él o ella (variable moderadora) mayor grado de autocontrol y responsabilidad que de otro/a chico/a de la misma edad con un desarrollo físico menor (variable mediadora).

Desde la variante de los efectos mediados se pronostica que los cambios físicos en la pubertad pueden tener efectos positivos o negativos si se

producen antes que en el promedio del grupo de compañeros. Así, por ejemplo, la maduración temprana parece tener efectos positivos en los chicos de nuestra cultura debido a que el aumento de prestigio social se asocia con un mayor desarrollo muscular, en cambio, las chicas que presentan maduración temprana resultan más vulnerables a presentar problemas de conducta, sobre todo si ya existían estos problemas antes de la pubertad.

En síntesis, hemos de recordar que pese a que los cambios biológicos pueden ejercer y ejercen influencias importantes sobre el desarrollo psicológico de los adolescentes, todos los datos indican que su influencia está menos determinada por los cambios producidos a nivel bioquímico que por el entorno sociocultural en el que vive el adolescente.

La inestabilidad de ánimo es frecuente, con oscilaciones que van de la alegría a la tristeza, del entusiasmo enfervorizado a decepciones que tienen para ellos el sabor de grandes derrotas. Las pequeñas frustraciones del día a día son vividas de forma exagerada e incluso dramática, ya que todavía no han aprendido a valorar los hechos de forma moderada y ecuánime.

Encontraríamos una segunda etapa de adolescencia que iría desde los 15-17 años hasta que uno se convierte en adulto, en este punto cabría destacar que aunque tradicionalmente esta sería una buena división, en nuestra cultura occidental urbana actual se ha verificado una prolongación en años de la duración de esta etapa, por lo que autores como Elliott y Feldman (2000) sugieren hablar de sub-etapas: la adolescencia temprana (11 a 14 años), la media (15 a 17 años) y la adolescencia tardía (18 a 25 años).

A la adolescencia se le conoce también como la edad de las carencias. El término procede etimológicamente de la palabra latina, que define al que adolece de madurez. Es la edad de las carencias, pero con la sorpresa paradójica de que constituye la etapa en la que uno cree que lo sabe todo. Es una época de tormentas y malestares en las que aparecen determinadas alteraciones conductuales, cognitivas y afectivas no consideradas patológicas (Aberastury y Knobel, 1971). Años después Hill (1993) revisó una serie de estudios empíricos sobre adolescentes y consideró que es un período

evolutivo en el que sólo algunos individuos desarrollan problemas con significación clínica. Las transiciones que tienen lugar durante la segunda y tercera décadas de la vida de todo individuo proveen las estructuras y recursos que permiten que el niño se transforme en adolescente y éste en un adulto (McCullough et al., 2000). Todas las transiciones tienen en común un elemento de discontinuidad, que si bien no necesariamente es abrupta o azarosa, implica un proceso de cambio en la manera en la que las personas se autoperciben y perciben el mundo en el que están inmersas; todo cambio siempre implica un riesgo. Las experiencias de transición (la pubertad, el ingreso en educación secundaria, la finalización de esos estudios, construir la identidad sexual), alteran el equilibrio afectivo y la percepción subjetiva de bienestar. Como bien lo señalan Petersen y Leffert (1995) la adolescencia se caracteriza por experiencias de cambios, es un período de desafíos no necesariamente negativo y problemático, a menos que condiciones socioculturales o neurobiológicas específicas lo provoquen.

La formación de la personalidad en la adolescencia responde a criterios de maduración física, psicológica y sociocultural, con una difícil mezcla de claridad y confusión, nitidez en la captación de lo que es la vida y borrosidad en los métodos para aprehenderla. En esta transición tridimensional- corporal, psicológica y sociocultural-asistiremos a una serie de cambios que van a dejar una huella imborrable.

En las últimas dos décadas del siglo XX los investigadores han enfocado su estudio como una etapa de transición en el ciclo vital personal en la que se producen hechos de alta relevancia para el logro de una vida adulta sana: los cambios corporales relacionados con la pubertad, el acceso a la sexualidad reproductiva, el establecimiento de nuevos vínculos psicosociales, en especial con personas de sexo diferente al propio, el logro de ciertas competencias intelectuales que hacen posible una manera diferente de pensar y analizar la realidad, la construcción de las identidades sexuales y ocupacionales.

En el plano físico destaca el aumento de estatura: mientras que los varones crecen hasta 13 centímetros por año, las chicas lo hacen en unos 8

centímetros. También se manifestarán las características sexuales primarias y secundarias, con todo lo que eso significa, y se asientan la menarquia y la eyaculación.

En el plano psicológico se producen una gran cantidad de cambios que se irán sumando y superponiendo, y que se rigen por dos elementos importantes: la inteligencia y la afectividad. La inteligencia como capacidad del adolescente para razonar y plantearse cuestiones filosóficas acerca de la vida. Su pensamiento se vuelve más crítico y le lleva con frecuencia a enfrentarse con los padres, de un modo casi natural; en medio de la tensión se controla mal y pasa de la rebeldía al silencio, del enfado al encierro en sí mismo, y suele buscar en alguna de sus amistades la comprensión que no encuentra en su hogar.

En la adolescencia la forma de pensar se hace más lógica, abstracta y sistemática. Este hecho, sumado a su afán por cambiar el mundo, les vuelve muy idealistas. Sentido crítico e idealismo son dos elementos característicos de esta etapa.

Son diversos los descubrimientos que hace el adolescente. En primer lugar, su propia intimidad. Intimidad es saber que necesitamos regresar a nosotros mismos para revivir lo ya experimentado. El pensador español Ortega y Gasset afirmaba que existen dos operaciones psicológicas especialmente típicas de contacto con la realidad: el ensimismamiento (bucear en nuestro interior más profundo) y la alteración (vivir en la acción de lo que está fuera, traídos y llevados por el mundo exterior). Junto a la intimidad y el deseo de independencia, surgirá un acentuado espíritu crítico. Es básico que el adolescente pueda contar con modelos de identidad coherentes y atractivos que le sirvan de referentes de la conducta. La imitación de conductas es un punto importante en estos momentos, como lo es la transmisión de valores desde la familia, auténtica escuela en la que se aprende lo mejor: distinguir lo bueno de lo malo, tener criterios morales y no aceptar las normas de la sociedad si éstas son contrarias a la naturaleza humana.

Las principales transiciones que se llevan a cabo durante la adolescencia suponen un movimiento hacia comportamientos más libres y responsables; junto a los cambios puberales y cognitivos se producen modificaciones en el ámbito de las afiliaciones (los vínculos con los padres, los pares, las experiencias de enamoramiento), en el campo de la actividad académica-laboral (la escuela y el mundo del trabajo) y se construye la identidad personal. El recorrido de esa transición está condicionado por las posibilidades biológicas, personales y culturales y afecta el logro de la salud psíquica, entendida como la percepción subjetiva y objetiva de bienestar (Lemos y col., 1992). Este logro es posible cuando las metas que el sujeto se propone alcanzar armonizan con sus desarrollos físico, afectivo, cognitivo y social y sus condiciones de vida (Schulenberg et al., 1997).

El desarrollo social es un asunto de primera magnitud y la escuela/instituto será una de las fuentes más importantes de socialización durante la adolescencia. Se trata de un contexto donde los adolescentes aprenden importantes pautas de relación con los iguales y con figuras de autoridad como los profesores. Al ser la escuela uno de los lugares donde más tiempo pasa el alumno, es de suponer la importancia que dicho contexto tiene en su ajuste psicosocial (Otero-López, 2001). También las relaciones del adolescente con los profesores y con los iguales pueden favorecer o disminuir el desarrollo de conductas violentas en la escuela. De hecho ha sido ampliamente estudiado cómo el aumento del apoyo del profesor y de los iguales se asocia con un menor riesgo de sufrir situaciones de victimización o acoso escolar (Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001). En diferentes trabajos se ha observado que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les presta atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece su apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula (Casamayor, 1999; Hrdlicka et al, 2005; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhal, 2003). Asimismo, diversos trabajos que analizan el clima social del aula indican que los adolescentes que perciben un clima social positivo en el aula, que son aceptados por sus iguales y disponen de mayores recursos de apoyo,

presentan mejores sentimientos de bienestar y ajuste psicosocial (Cava y Musito, 2001; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Kurdek y Krile, 1982).

Otro aspecto importante de este periodo de adolescencia es la voluntad. La voluntad es la capacidad para hacer algo valioso y que cuesta sin tener un resultado inmediato. Es la capacidad para aplazar la recompensa haciendo lo que se debe. Educar la voluntad es aprender a renunciar a las satisfacciones inmediatas y a valorar y sopesar las cosas antes de actuar. Se trata de un largo proceso que empieza en la infancia y que tiene unos resultados concretos en la adolescencia. La voluntad tiene en la adolescencia dos campos de exploración: los estudios y la constancia. El primero consiste en el aprovechamiento del tiempo en el colegio y en la propia casa y la constancia es la propia tenacidad para conseguir logros en los estudios.

Hoy en día se habla mucho de la falta de valores en nuestros adolescentes, y debemos insistir en la importancia que la familia tiene. Es el primer agente socializador del niño/a y, por tanto, es donde se fundamentan los pilares esenciales para la construcción de la personalidad de chicos y chicas. Aquí es donde radica la importancia que tiene el contexto familiar para el desarrollo de la función socializadora, así como también transmisora de actitudes, conductas y valores necesarios para que los adolescentes se adapten a la sociedad en la que tienen que vivir. La familia tiene un rol protagonista en la transmisión de valores (Buxarraís, 2012) ya que es la unidad clave en la configuración del sistema de valores de las personas.

Si bien la familia no es el único agente educativo, se la considera como el más influyente en el aprendizaje de valores y de patrones de conducta. Y, obviamente, cuando esto no ocurre es muy difícil reemplazarlo (Buxarraís y Zeledón, 2006).

“En la familia se aprenden los valores en un ambiente de proximidad, a través del afecto, la comunicación y la cooperación, constituyéndose en el referente primordial de los aprendizajes eficaces y duraderos para todos sus miembros” (Ruiz-Corbella, 2003, p. 156). En el núcleo familiar se establecen las bases

sobre las cuales se elaboran las formas generales del funcionamiento de la realidad social.

En el ámbito de la educación en valores es necesario destacar que junto a la familia debe haber una complementariedad con la escuela. Con independencia de los valores en los que cada familia eduque a sus hijos es necesario que lo haga a partir de un mínimo de referentes que permitan apreciar los valores propios de los estilos de vida democráticos basados en la igualdad de derechos, la aceptación de deberes, la libertad, la autonomía, la superación personal y el ejercicio de la responsabilidad. Este conjunto mínimo de referentes, si son compartidos y estables, permitirán que escuelas y familias puedan ejercer mejor su función y responsabilidad social en relación con la educación en valores. La escuela es, sin lugar a dudas, el escenario más idóneo para desarrollar una educación en valores cívicos y éticos en la medida en que es, o debe ser, un espacio para ensayar la democracia. La razón es obvia, ya que el principal planteamiento de la escuela democrática tiene que ser formar ciudadanos y ciudadanas para el siglo XXI.

7. HIPÓTESIS.

Mi hipótesis, base de esta tesis doctoral, consiste en demostrar empíricamente si son ciertas las observaciones realizadas en clase a lo largo de más de 15 años como profesora de inglés en Educación Secundaria. Con el amplio estudio de nuestra muestra (224 alumnos analizados), pretendo demostrar si existe alguna relación entre rasgos de la personalidad como la extroversión, el nivel de autoestima y las destrezas lingüísticas, en el caso concreto de la lengua Inglesa, asignatura que yo imparto en toda la Secundaria. Veremos si influye la extroversión y el nivel de autoestima en los resultados académicos de inglés y para contrastar analizaremos y compararemos los resultados con los de otra asignatura como son las matemáticas, para concluir finalmente la relación resultante entre personalidad y destreza lingüística y matemática.

8. METODOLOGÍA.

8.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

El presente estudio será realizado con 224 alumnos de un colegio concertado del centro de Madrid. La muestra a analizar serán 224 alumnos de Secundaria. Desde 2007 a 2015 se han ido realizando test de personalidad a los alumnos de 2º, 3º y 4º de Educación Obligatoria. Con respecto al total de la muestra y diferenciándolo por sexos tendríamos que 169 son mujeres y 55 hombres. Este número eminentemente superior de chicas que de chicos podría ser debido a que aunque en la actualidad el colegio es mixto, originariamente fue un colegio femenino por lo que este hecho podría contribuir a que dentro de los colegios de la misma zona, éste sea el que tenga más chicas. Diferenciándolos por edades tendremos 28 mujeres de 13 años, 45 de 14 años y 96 de 15 años. Con respecto a los chicos tendremos 9 de 13 años, 29 de 14 años y 17 de 15 años.

Si hacemos un análisis porcentual podremos apreciar que el 75,78% del total de nuestra muestra serán mujeres, siendo el 12,50% de 13 años, el 20,09% de 14 años y el 42,86%

de 15 años. Con respecto a los chicos que serán un 24,22% de nuestra muestra el 3,57% tendrán 13 años, el 12,95% tendrán 14 años y el 7,59% tendrán 15 años.

En total, hombres y mujeres de 13 años serán el 16,07% de nuestra muestra, el 33,04% tendrán 14 años y el 50,45% tendrán 15 años.

Este aumento en el número de alumnos con 15 años se debe a que se hizo el test en el 2014 en el tercer trimestre donde la mayoría ya habrían cumplido los 15 años y los del 2015 se realizaron los test en el primer trimestre del curso escolar, por lo que hasta enero de 2016 no cumplirán los 16 años.

La razón de la elección de esta muestra se debe a que son los alumnos a los que enseño diariamente, y fue con ellos, con los que, observándolos

diariamente en clase, decidí estudiar posibles relaciones entre aspectos de la personalidad como extroversión y autoestima y mayor éxito en sus destrezas lingüísticas, en este caso concreto en la asignatura que yo imparto, inglés.

8.2. DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS.

Para la realización y posterior evaluación experimental de este trabajo

Para la evaluación y posterior evaluación experimental de este trabajo utilicé el Cuestionario EPQ-J de H. J. Eysenck y S. B. G. Eysenck, (1975) que es un instrumento de 81 ítems cuyo objeto es evaluar en niños las tres dimensiones básicas de la personalidad: Neuroticismo o emotividad (N), Extraversión (E) y Psicoticismo o dureza (P), también la Sinceridad (S) y predisposición a la Conducta Antisocial (CA), respecto a esta última es importante advertir que está pendiente de validación en muestra española. Al sujeto se le pide que conteste «SI» o «NO» a los ítems en función de si la pregunta se refiere a su modo de pensar y sentir. Los ítems están formulados en sentido positivo y negativo y en este caso para obtener la puntuación total del sujeto hay que tener en cuenta las dimensiones anteriores.

Utilizaremos la versión española del manual, publicados por TEA ediciones, Madrid 2004. La principal innovación de Eysenck en este test consistió en introducir la variable de psicoticismo (P), dimensión que si bien había sido introducida teóricamente en 1952 y discutida en 1957, no fue incorporada en los cuestionarios hasta este momento (1975). La atención de que había sido objeto el E.P.Q. quedó demostrada tanto por su utilización en investigaciones interculturales, como por su traducción a numerosas lenguas, entre las que se encuentra la húngara, china, española y griega. Para hacernos una idea de la visibilidad o impacto de Eysenck en la psicología actual consideraremos el número de citas recibidas por sus trabajos y recogidas por el SSCI (*Social Science Citation Index*) entre los años 1966 y 1997, ambos inclusive. Quedan contabilizadas 23.308, con una media de 728.3 citas por año. Por tanto podemos considerar a Eysenck como un autor de actualidad, no un valor residual o histórico.

Según Carpintero, Sanchís y Tortosa (1999, p. 35): "no es demasiado osado pensar que la Psicología del futuro andará en gran medida a lo largo de

muchas de las sendas que ha ido abriendo, obstinado y perseverante, Hans Eysenck".

Las instrucciones para la aplicación del test están impresas en la portada de cada ejemplar, con un par de ejemplos de práctica para subrayar la forma de dar la respuesta y lograr la cooperación de los sujetos.

Para medir la autoestima de mis alumnos, utilicé el test de Rosenberg ya que se considera uno de los instrumentos más utilizados y con más prestigio en la evaluación de la autoestima global (EAR, Rosenberg, 1989). Según Blascovich y Tomaka (1991), y Zimprich, Perren y Hornung (2005) es probablemente la forma más común de medir autoestima. Consta de 10 ítems con una consistencia interna reportada por Zimprich et al. (2005) de .88, y de .84 por Vázquez, Jiménez y Vázquez (2004).

Las características psicométricas de esta escala han sido ampliamente estudiadas en su versión original americana, así como en otros idiomas (Rosenberg, 1965; Curbow y Somerfield, 1991; Kernis y Grannemann, 1991; Roberts y Monroe, 1992). Sin embargo en nuestro país, aunque esta escala es ampliamente utilizada, los datos sobre sus características psicométricas son muy limitados. Así el estudio de Baños y Guillén (2000) explora alguna de sus características en dos tipos de muestras (en pacientes con fobia social y en una muestra no clínica), mientras que Cerezo (1996) explora estas características en población adolescente.

La evaluación del rendimiento escolar se realizó a través de las calificaciones escolares. En este sentido, se recogió información del nivel escolar del adolescente sobre las notas numéricas finales de Junio de las asignaturas de Lengua Extranjera Inglés y Matemáticas durante tres años consecutivos.

8.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL TEST DE PERSONALIDAD DE EYSENCK.

Siempre ha sido reconocida por los psicólogos la importancia de la descripción de los principales modelos de conducta en las personas, e investigadores de reconocida fama han dirigido sus esfuerzos a la búsqueda de las dimensiones fundamentales de la personalidad. Eysenck (1970), en una revisión de la literatura, ha mostrado bastante evidencia sobre un enfoque que reconoce la existencia de dos dimensiones muy claramente señaladas y de destacada importancia; estas han sido denominadas, respectivamente, Extraversión-Introversión y Neuroticismo (emocionabilidad o inestabilidad-Estabilidad).

Con la realización de estos test estudiaremos las variables N, E, P y S que corresponderán a las expresiones emocionabilidad, extraversión, dureza y sinceridad respectivamente. La escala L además, (disimulo/conformidad), se incorporó por primera vez en el EPI, uno de los cuestionarios antecesores del EPQ y pretende medir la tendencia de algunas personas al falseamiento positivo, tendencia que es especialmente marcada cuando el cuestionario se aplica bajo condiciones en las que el disimulo parecería apropiado. Se han realizado una serie de estudios factoriales y experimentales para investigar en más detalle la naturaleza de esta escala (Eysenck y Eysenck, 1970; Michaelis y Eysenck, 1971; Seisdodos, 1988; Fernando, Chico y Lorenzo, 1997). Resulta claro que la escala posee un grado considerable de unidad factorial, los ítems de la misma tienen saturaciones en este factor y en ningún otro. Sin embargo, resulta algo difícil interpretar las puntuaciones como simples indicadores de disimulo. La principal dificultad parece ser el que, además de medir disimulo, la escala L también mide algún factor estable de personalidad que posiblemente puede denotar algún grado de ingenuidad social o conformidad. Michaelis y Eysenck (1971) han demostrado que es posible manipular las puntuaciones de la escala L variando las condiciones experimentales de alta a baja motivación para disimular, lo que indica que la escala L mide realmente disimulo. No obstante, si el disimulo fuera el único factor que afecta a la varianza de estas

puntuaciones, entonces la fiabilidad de las mismas debería estar en función de cómo son las puntuaciones. Así, cuando las puntuaciones son bajas, indicando que las personas no están disimulando, la escala debería tener una baja fiabilidad. Éste no parece ser el caso desde un punto de vista empírico, ya que no se encuentran fiabilidades más bajas en la escala L en condiciones de bajo disimulo, ni tampoco un aumento de la fiabilidad en condiciones de alto disimulo. Por tanto, la escala tiene que medir alguna característica estable de personalidad.

Michaelis y Eysenck han mostrado que las condiciones de motivación para disimular se pueden distinguir de forma bastante adecuada de las condiciones de motivación para no disimular prestando atención a la correlación entre N y L. Cuando las condiciones favorecen la motivación para disimular, la correlación entre N y L es relativamente alta (aproximándose o incluso sobrepasando 0,50). Cuando las condiciones son poco motivadoras para disimular, la correlación entre N y L es muy baja o nula. De este modo, en condiciones de poca motivación para disimular, la puntuación en la escala L puede usarse como una medida de cualquiera que sea la característica de personalidad evaluada por ésta, lo que al mismo tiempo plantea un problema experimental importante. En estas condiciones no cabe intentar corregir las puntuaciones por disimulo, por lo que la escala no debería usarse con este propósito.

En condiciones de alta motivación para disimular, la escala L puede usarse de manera conveniente para detectar a los disimuladores, por ejemplo el 5 por ciento de las puntuaciones L más altas. No se sugiere un punto de corte definitivo más allá del cual el perfil del EPQ-R debe considerarse falseado positivamente, ya que de ello depende del nivel general de las puntuaciones de la población, así como de su edad, pues las puntuaciones de L disminuyen con la edad en los niños y aumentan con los años en los adultos.

Escalas E (Extraversión) y N (Emotividad).

Descriptivamente, los estudios factoriales de E han dado lugar a una imagen que se parece, aunque ciertamente no es exactamente igual a la dada por Jung. A continuación se hace una breve descripción del "típico" extravertido y del "típico" introvertido: éstos han de considerarse como extremos idealizados de un continuo al que las personas reales pueden aproximarse en mayor o menor medida.

El típico extravertido es sociable, le gustan las fiestas, tiene muchos amigos, necesita hablar con la gente y no le gusta leer o estudiar solo. Anhela la animación, es arriesgado, actúa improvisadamente y generalmente es una persona impulsiva. Es aficionado a las bromas, siempre tiene una respuesta a punto y generalmente le gustan los cambios. Es despreocupado, condescendiente, optimista y le gusta reír y divertirse. Prefiere permanecer ocupado y tiende a perder los nervios rápidamente. En conjunto sus sentimientos no están bajo un fuerte control y no siempre es una persona fiable.

El típico introvertido es tranquilo, retraído, introspectivo, aficionado a los libros más que a las personas. Es reservado y distante excepto con los amigos íntimos. Tiende a planificarlo todo, se lo piensa dos veces antes de actuar y desconfía de los impulsos momentáneos. No le gusta la animación, se toma las cosas de cada día con seriedad y le gusta un modo de vida ordenado. Mantiene sus sentimientos bajo control y no pierde los nervios fácilmente. Es fiable, algo pesimista y otorga gran valor a las normas éticas.

Por lo que se refiere a N, la descripción es muy similar a las realizadas por muchos otros autores desde que Woodworth publicara su *Hoja de datos Personales* y Taylor su *Escala de Ansiedad Manifiesta*. El típico alto N es ansioso, preocupado, tiene tendencia a los cambios de humor bruscos y frecuentemente se siente deprimido. Probablemente duerme mal y sufre de varios trastornos psicósomáticos. Es muy emotivo, reacciona de forma excesiva a todo tipo de estímulos y encuentra dificultades para volver a su nivel emocional normal después de cada experiencia activadora a nivel emotivo. Sus

fuertes reacciones emocionales interfieren la realización de conductas apropiadas y le hacen actuar de forma irracional y, a veces rígida. Cuando se combina con extraversión, la persona es probable que sea susceptible e inquieta, puede llegar a sentirse exaltada e incluso agresiva. Si a una persona alta en N hay que describirla con una sola palabra, se podría decir que es aprensiva, su principal característica es una constante preocupación porque las cosas podrían ir mal y una fuerte reacción de ansiedad a estos pensamientos.

La persona estable, por otro lado, tiende a responder emotivamente sólo de una forma suave y generalmente débil y vuelve a su línea base rápidamente después de una activación emocional. Habitualmente es calmada, emocionalmente equilibrada, controlada y poco aprensiva.

Escala P (Dureza).

Las escalas N, E, y P, utilizadas en este cuestionario, fueron elaboradas después de laboriosas series de , aproximadamente, veinte estudios factoriales; en cada caso se utilizaron elementos algo diferentes, seleccionados, por una parte, sobre las bases de los resultados obtenidos en análisis previos, y, por otra, basándose en consideraciones teóricas.

En varias fases del trabajo, los cuestionarios se consideraron parcialmente terminados para llevar a cabo estudios experimentales y de validación; los dos principales cuestionarios se consideraron parcialmente terminados para llevar a cabo estudios experimentales y de validación; los dos principales cuestionarios que fueron muy ampliamente utilizados, y que en la mayoría de sus aspectos son muy similares al EPQ, han sido el PI (Personality Inventory) y el PEN (Psychoticism Extraversion-Neuroticism). Las escalas fueron construidas para su utilización, en ambos casos, con adultos y niños. El desarrollo de las escalas se describe con algún detalle en varias publicaciones; cuatro de éstas aluden a las escalas de adultos (Eysenck y Eysenck, 1969b; Eysenck, Easting y Eysenck, 1971; Eysenck y Eysenck, 1973a). En estas publicaciones aparecen los elementos realmente utilizados en las diferentes fases; los cambios no son

en realidad muy grandes, y consisten principalmente en la sustitución de uno o dos elementos por otros más satisfactorios, o leves cambios en la redacción de los elementos existentes. Los cambios se hicieron por varias razones psicométricas, tales como: 1) eliminación o reducción de las correlaciones entre factores; 2) eliminación de elementos que presentaban saturaciones en más de un factor y 3) aumento de la fiabilidad de las escalas utilizadas. También se intentó hacer que las tres dimensiones de personalidad fueran independientes de la inteligencia, meta que aparentemente se alcanzó sin dificultad (Eysenck, 1971a).

Por el momento, sólo se puede, naturalmente, aventurar la naturaleza de la variable P a la vista del contenido de los elementos que la constituyen y de los estudios experimentales realizados; también es útil observar los grupos (psicóticos y criminales) utilizados como criterios y que puntúan particularmente alto en la escala P. Puede ser prematuro intentar una descripción del sujeto que puntúa alto en P, lo mismo que se hizo con los que puntuaban alto en N y E; pero puede resultar útil intentar comunicar las cualidades peculiares de este tipo de personalidad. Así, pues, un sujeto con puntuación alta se puede describir como solitario, despreocupado de las personas, crea problemas a los demás y no compagina con los otros fácilmente; puede ser cruel, inhumano e insensible, y tener falta de sentimientos y empatía; se muestra hostil, incluso con los más íntimos, y agresivo, incluso con las personas amadas. Tiene una cierta inclinación por cosas raras y extravagantes; desperdicia el peligro; le gusta burlarse de los demás y ponerles de mal humor. La descripción anterior se aplica a un adulto con P alto; en cuanto a los niños, se puede decir de ellos que son raros y solitarios, se meten en problemas, son fríos y faltos de sentimientos humanitarios con sus compañeros o con los animales, son agresivos y hostiles incluso con los más próximos y queridos. Tales niños intentan suplir la falta de sentimientos entregándose a la búsqueda de sensaciones dolorosas sin pensar en los riesgos implicados. La socialización es un concepto relativamente ajeno, tanto a esos adultos y niños; tanto la empatía como los sentimientos de culpabilidad o la sensibilidad para con los demás, son nociones que les resultan extrañas y desconocidas. Naturalmente,

esta descripción se refiere en su totalidad sólo a los casos extremos; tal vez las personas que puntúan relativamente alto, pero más cerca del promedio, son, naturalmente, más frecuentes que las extremas, y sólo mostrarán dicho modelo de conducta en un grado mucho menos evolucionado. Los términos psiquiátricos que parecen asimilarse a este tipo de conducta son *esquizoide* y *psicopático*; *problemas de conducta* es otra expresión que podría emplearse. Cuando Eysenck utiliza el concepto de *psicoticismo*, el término se solapa con las tres categorías de diagnóstico en cursiva de la frase anterior.

A pesar de la naturaleza psiquiátrica del término empleado y de su semejanza con otros conceptos psiquiátricos, hay que subrayar que la escala P del EPQ difiere en gran medida de las utilizadas en otros cuestionarios para medir rasgos patológicos. El Cuestionario, en su totalidad, es aplicable a conductas normales, no a síntomas de otra índole; como en el caso de Neuroticismo, se trata de una variable de personalidad subyacente en la conducta, que puede llegar a ser patológica sólo en casos extremos. Por estas razones, la escala P del EPQ es apropiada en muestras de sujetos normales, no patológicos, de la población, y, también, por lo mismo, los autores han sugerido que, en pro de una mejor comunicación e información de resultados, los usuarios no familiarizados con los supuestos teóricos anteriormente citados, no empleen los términos *neuroticismo* y *psicoticismo*, y, en su lugar utilicen los de *emocionabilidad* y *dureza*. Esta sustitución podría también ser útil para mitigar los temores de aquellos sujetos que se sienten turbados cuando se enfrentan con escalas que tienen un extremo más socialmente deseable que el otro; frecuentemente se ha observado que las pautas sociales interfieren en los cuestionarios de personalidad a la hora de tener respuestas sinceras.

Escala S (Sinceridad)

La escala original L (Lie, que apareció por primera vez en los instrumentos de Eysenck en el cuestionario EPI), intenta medir la tendencia al disimulo de algunos sujetos para presentar *un buen aspecto*; este rasgo es particularmente acusado cuando el cuestionario se aplica en situaciones en las que el sujeto piensa que hay *aspectos* más adecuados (tales como en las entrevistas de selección de personal). Se han llevado a cabo varios estudios experimentales y análisis factoriales para investigar con algún detalle la naturaleza de esta escala (Eysenck y Eysenck, 1970a; Michaelis y Eysenck, 1971; Seisdodos, 1988), y parece claramente que la escala posee un alto grado de unidad factorial, con elementos específicos que tienen saturaciones elevadas únicamente en esta dimensión; sin embargo, existen algunas dificultades a la hora de interpretar las puntuaciones, puesto que no significan, por el momento, otra cosa que disimulación. En la versión española se utiliza (por razones prácticas) el polo opuesto (S, la no disimulación), es decir, la Sinceridad.

Más difícil parece la justificación de otras extrapolaciones aplicando la escala S para medir, además de falta de disimulación, algún otro factor estable de la personalidad, tal como podría ser la ingenuidad en las relaciones sociales; parece haber alguna evidencia de esto (Eysenck y Eysenck, 1968). Una razón de que mide disimulación la han mostrado Michaelis y Eysenck (1971), al ver que es posible manipular la escala S variando las condiciones experimentales de la aplicación con la introducción de mucha o poca motivación para la disimulación. Sin embargo, si la disimulación fuera el único factor que afecta a la varianza de una puntuación, la fiabilidad de la misma estaría en función de la cuantía de la puntuación; cuando las puntuaciones son bajas en disimulación (es decir, altas en Sinceridad porque no hay disimulación), la escala debería tener mucha fiabilidad. Esto no se ha encontrado empíricamente; no aumenta la fiabilidad de la escala S cuando se ponen condiciones para que haya poca disimulación (mucha sinceridad), ni disminuye cuando se estimula la disimulación (baja sinceridad). Es por esto por lo que la escala debe medir

alguna función estable de la personalidad, aunque desgraciadamente no se conoce la naturaleza precisa de esta variable o función.

Michaelis y Eysenck han mostrado que se pueden distinguir bastante claramente las condiciones motivantes de disimulación y las no motivantes, observando la correlación entre N y S; cuando existen condiciones que ofrecen un alto grado de motivación hacia la disimulación, la correlación N-S disminuye o resulta completamente nula. Así, pues, en condiciones poco motivantes hacia la disimulación, la puntuación S se puede considerar como medida de esa variable desconocida de la personalidad, pero es un problema interesante de investigación el determinarla. En estas condiciones, no hay razón para introducir una corrección en las demás escalas del Cuestionario, y no deberían utilizarse para esta finalidad. En condiciones en las que haya una fuerte motivación para la disimulación (es decir, cuando la correlación N-S es relativamente alta), las puntuaciones S se pueden utilizar para discriminar a los *falseadores*, por ejemplo, el cinco por ciento de los sujetos que obtienen puntuaciones más bajas. Con esto no se intenta dar un punto crítico por debajo del cual no haya que tener en cuenta las puntuaciones del sujeto en las demás escalas, puesto que esto depende del nivel general de las puntuaciones de la población, así como de la edad; en los niños, las puntuaciones S aumentan con la edad, mientras que en los adultos disminuyen con el paso de los años. Tal vez el mejor consejo que pueda dar a los investigadores en este momento sea analizar sus datos sin eliminar ningún sujeto por la variable S, y correlacionar esta variable con cualquier otra que considere relevante; a continuación pueden eliminar de su muestra el 5 por ciento con puntuaciones más bajas en S y repetir el proceso obtenido de nuevo las correlaciones anteriores. Este procedimiento de eliminación de puntuaciones bajas se puede repetir de nuevo hasta que se vea claro en los estudios de regresión si existe alguna influencia de S en los resultados de otras variables y en qué dirección se muestra. En circunstancias especiales se puede corregir su efecto en las correlaciones entre variables experimentales y N, E y P, seleccionando la muestra mediante la escala S, o corrigiendo de alguna manera sistemática las puntuaciones en las variables de personalidad de la influencia que haya podido tener la variable

S; esto habrá que decidirlo en cada caso de estudio, dependiendo de las circunstancias del mismo.

Cuando en un grupo la media en S se considere baja, los autores aconsejan dividir en dos grupos (con S alta y S baja) y analizarlos separadamente. Si las medias de N y P y sus correlaciones con S son similares, los dos grupos se pueden tratar como una sola muestra. (Hay algunos grupos que tienen puntuaciones bajas en S pero no por ello han alterado sus contestaciones a las demás escalas. En ellos se observarán correlaciones bajas entre N y S y entre P y S, a pesar de tener una media baja en S, lo cual hace confiar que son aceptables las puntuaciones en N, E y P). Si, en otras ocasiones, se observan correlaciones N-S y P-S más grandes en el grupo con S baja que en grupo con S alta se considerará sólo fiable este segundo grupo, y el primero se dejará para un análisis e interpretación separada

Las contestaciones anotadas en el Ejemplar del EPQ se puntúan y corrigen con la ayuda de la Plantilla de corrección. En la adaptación española se ha modificado el diseño del Ejemplar y Plantillas originales para que todo este proceso de corrección pueda realizarse con una sola Plantilla, construida sobre material transparente.

8.4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL TEST DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG.

Rosenberg (1989) definió la autoestima como la actitud global, favorable o desfavorable, que el individuo tiene hacia sí mismo.

La EAR consta de 10 ítems en formato de respuestas de 4 puntos, con rango que fluctúa desde 1 "muy en desacuerdo" a 4 "muy de acuerdo". Con objeto de minimizar el efecto asentimiento cinco de los ítems se presentan redactados positivamente y cinco redactados negativamente. Para que las puntuaciones altas y bajas en los ítems positivos y negativos tuvieran el mismo valor, las puntuaciones a los ítems negativos fueron reversadas. De esta manera, la puntuación total de la escala fluctúa en un rango de 10 a 40, indicando la puntuación 10 la más baja y la puntuación 40 la más alta.

La autoestima es uno de los conceptos objeto de mayor estudio e investigación en ciencias sociales y del comportamiento. La definición para autoestima ha cambiado poco desde los primeros usos en el siglo XIX; no obstante, a la connotación global inicial se sumaron aspectos relacionados con el autorrespeto y la autoaceptación (Tafarodi & Milne, 2002). Tradicionalmente, se concibe la autoestima como una experiencia individual, íntima o personal de la propia estimación de valía. Así, con independencia de una validación externa o social, se entendería que la persona se considera con una alta autoestima si hace una alta valoración de sí misma (Donnellan, Trzesniewski, & Robins, 2011). En consecuencia, se han diseñado y utilizado varios instrumentos para la cuantificación de autoestima en diferentes contextos (Chiu, 1988). Desde la presentación de la primera versión en 1965 se han empleado distintas versiones de la Escala de Rosenberg para Autoestima (ERA), una de las escalas más conocidas para medir este concepto (Donnellan, Trzesniewski, & Robins, 2011; Rosenberg, 1989). La ERA es un instrumento que se compone de diez ítems con un patrón de respuesta dicotómico u ordinal; los patrones ordinales más empleados son aquellos que dan de cuatro a siete opciones de respuesta, desde '*muy en desacuerdo*' hasta '*muy de acuerdo*' (Chiu, 1988;

Donnellan, Trzesniewski, & Robins, 2011). Estos diez incisos, teóricamente, se agregan en una sola dimensión; no obstante, los mismos se distribuyen en dos partes iguales; cinco exploran 'autoconfianza' o 'satisfacción personal' (algunos autores le conocen como 'autoestima positiva') y los cinco restantes, 'autodesprecio' o 'devaluación personal' (llamada por algunos investigadores como 'autoestima negativa') (Rosenberg, 1989).

En las distintas versiones los reactivos se han ordenado en diferentes formas; primero los relacionados con autoconfianza, seguidos por aquellos para la medición de autodesprecio o en forma alterna para controlar los eventuales sesgos que se pudieran presentar en el patrón de respuesta (Huang & Dong, 2012). La dimensión/escala autoconfianza aborda los aspectos relacionados con saberse o sentirse competente en varios aspectos de la vida; y la dimensión/escala autodesprecio emplea términos peyorativos asociados a la simpatía consigo mismo (Tafarodi & Milne, 2002; Tafarodi, & Swann, 2001). No obstante, se observa que el ordenamiento de los incisos y la redacción de los mismos no afecta significativamente la estructura factorial de la ERA (Greenberger, Chen, Dmitrieva, & Farruggia, 2003; Tinakon, & Nahathai, 2012; Tomás, Galiana, Hontangas, Oliver, & Sancho, 2013). En la mayoría de los estudios la ERA en poblaciones de diferentes edades u otras características muestra alta consistencia interna con valores por lo general entre los coeficientes ideales, entre 0,70 y 0,90,

No obstante, en una amplia revisión de trabajos independientes realizados en 53 países alrededor del mundo se observó un amplio rango de valores para la consistencia interna, entre 0,45 y 0,90 (Schmitt & Allik, 2005). Sin embargo, la consideración inicial de la ERA como una medición unidimensional de la autoestima mostró limitaciones en algunos contextos culturales particulares. En un análisis que incluyó la revisión de trabajos realizados en 53 países y diferentes idiomas, observaron que en cinco países no fue posible replicar la estructura unidimensional de la ERA. Más aún, en un meta-análisis reciente se precisó que la ERA se desempeñó realmente como una escala con dos dimensiones definidas claramente y que con altas probabilidades que estas dos

dimensiones fueran constructos muy diferentes y, en consecuencia, dos escalas completamente distintas (Huang & Dong, 2012). En otros términos, según Slocum-Gori y Zumbo (2011), la ERA no se puede considerar un instrumento 'estrictamente' unidimensional, es decir, que presenta una única dimensión mayor sin dominios menores secundarios subyacentes; en el mejor de los casos la ERA se debería suponer como una escala 'esencialmente' unidimensional, o sea, que muestra un dominio dominante que incluye otro u otros dominios menores secundarios. Por lo general, la autoconfianza se agrupa en el primer factor, que recoge el aspecto esencial del constructo autoestima como se concibe en la actualidad, y repetidamente explica el mayor porcentaje de la varianza total en el análisis factorial (Huang & Dong, 2012; Norman & Streiner, 1996). Sin contar con la evaluación cuidadosa del desempeño psicométrico de la ERA en los distintos grupos de población e informar las adaptaciones lingüísticas necesarias para el contexto cultural del país (Sousa & Rojjanasrirat, 2011), en Colombia se han llevado a cabo varias investigaciones con la participación de adolescentes con el uso de la ERA sin notificar la consistencia interna en los participantes (Pérez-Olmos, Téllez, Vélez, & Ibáñez-Pinilla, 2012; Plata, Riveros, & Moreno, 2012). En otras investigaciones con adolescentes colombianos en que se usó la ERA los autores informaron la consistencia interna; no obstante, la encontraron por debajo del rango aceptable, un coeficiente inferior 0,70 (Morales, Montenegro, Pulido, Herazo, & Campo-Arias, 2011; Rueda-Jaimes, Camacho, RangelMartínez, & Campo-Arias, 2009). Igualmente, en los estudios realizados en la costa caribe colombiana se documentaron consistencias internas por debajo de 0,70 para la ERA (Gómez-Bustamante, & Cogollo, 2010). Dado que la consistencia interna es el promedio de las correlaciones entre los ítems que hacen parte de una escala (Campo-Arias & Oviedo, 2008), el análisis factorial del conjunto de ítems que muestran baja consistencia interna, que sigue los mismos principios estadísticos que el cálculo de la consistencia interna (Kasper & Ünlü, 2013), presentará un patrón inesperado, por lo general, una solución factorial poco satisfactoria o de difícil interpretación a la luz de los conceptualización teórica que respalda el diseño del instrumento (Slocum-Gori

& Zumbo, 2011). De lo anterior se puede concluir que en adolescentes del caribe colombiano la ERA ha mostrado una pobre consistencia interna y no existe información alguna sobre la dimensionalidad. La baja consistencia interna observada sugiere que no se encontrará la estructura unidimensional observada en otros contextos (Schmitt & Allik, 2005) y es más probable que se evidencien dos dimensiones notoriamente diferenciables (Huang & Dong, 2012). Esto hace necesario un análisis más cuidadoso de la consistencia interna y la dimensionalidad de la ERA en adolescentes del Caribe colombiano, por lo menos, para garantizar la confiabilidad y la validez de la cuantificación de la autoestima en futuras investigaciones, puesto que estos indicadores suelen variar considerablemente según las características demográficas, étnicas o culturales de la población (Schmitt & Allik, 2005). En escolares y adolescentes, la autoestima es una característica muy importante relacionada con el bienestar y el comportamiento en salud. Por ejemplo, niñas adolescentes con alta autoestima inician más tarde las relaciones sexuales (Vargas-Trujillo, Gambará, & Botella, 2006) y, por lo tanto, presentan menor número de embarazos antes de lo esperado (Baeza, Póo, Vásquez, Muñoz, & Vallejos, 2007; House, Bates, Markham, & Lesesne, 2010). Y en varones con baja autoestima se incrementa significativamente la posibilidad de comportamientos que pueden comprometer negativamente la salud (McGee & Williams, 2000), como el consumo de cigarrillo, alcohol y otras sustancias capaces de producir adicción. Dado que el desempeño de las escalas en los distintos contextos y poblaciones puede variar en forma importante hasta el punto de distorsionar o invalidar los resultados de la medición se hace necesario llevar a cabo estudios de validación iniciales y sucesivos cuando se introducen instrumentos en otros ámbitos distintos a la validación inicial (Blacker & Endicott, 2002). Por razones prácticas, los altos costos y largos procesos que implican conocer el desempeño de una escala en un contexto particular y otras; por desinformación, se tiende desprevenida o erróneamente a generalizar el desempeño de una escala de medición (Cook & Beckman, 2006; Sánchez & Echeverry, 2004). En el uso de cuestionarios o escalas que cuantifican constructos no se puede asumir que estos presentarán igual desempeño

psicométrico, aun si en las poblaciones en que se hizo la validación y la que se va a aplicar nuevamente compartan muchas características; siempre es necesario revisar el desempeño de la escala en cada aplicación (Ochoa, González, & Buñuel, 2007).

UTILIZACIÓN DE LOS DATOS NORMATIVOS.

En origen, los autores del EPQ ofrecen los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de los grupos normativos, como única base la interpretación de los resultados directos obtenidos en las aplicaciones prácticas.

En la tipificación española, no obstante, se han seguido unos criterios más acordes con la utilización usual de los psicólogos españoles. En nuestro país estos profesionales están muy acostumbrados a disponer de unos baremos en una escala de universal (centiles, eneatispos, cocientes intelectuales, etc.). Por esta razón se ha creído conveniente la construcción de los 16 baremos que viene en las tablas siguientes 11.

A la hora de decidir el tipo de escala más conveniente para los baremos del EPQ, se ha tenido en cuenta, por una parte, el que las variables son rasgos de personalidad, y, por otra, el ámbito de la aplicación del instrumento, principalmente el escolar en el caso del EPQ-J. Por todo ello, se ha elegido la escala de centiles muy usual en nuestro país y bastante comprensible para los sujetos y los profesionales no psicólogos. Como es sabido, la puntuación centil indica tanto el tanto por ciento del grupo normativo al que el sujeto es superior en el rasgo apreciado por el instrumento. En la **Figura 5** aparecen las puntuaciones directas. En las columnas centrales, y en la primera y última columnas se representan los centiles correspondientes. En las cabeceras de las columnas se encuentran las siglas de las variables apreciadas: N (emocionabilidad o inestabilidad), E (Extraversión), P (dureza) y S (Sinceridad).

Centiles	5.º EGB (10-11 años)				8.º EGB (13-14 años)				Centiles
	N	E	P	S	N	E	P	S	
99	19-20	24	13-17	19-20	20	24	11-17	20	99
95	17	23	9	17	19	23	8	18	95
90	16	22	7	15	18	-	7	-	90
85	15	-	6	14	17	22	6	17	85
80	-	21	5	13	16	-	5	16	80
75	14	-	-	12	15	21	-	-	75
70	-	20	4	11	-	-	4	15	70
65	13	-	-	-	14	20	-	-	65
60	-	-	-	10	-	-	-	14	60
55	12	19	-	9	13	-	-	-	55
50	11	18	3	8	12	19	3	13	50
45	-	-	-	-	-	-	-	12	45
40	-	-	2	7	11	18	-	-	40
35	10	17	-	6	-	-	2	11	35
30	9	-	-	5	10	17	-	10	30
25	-	16	-	-	9	-	-	9	25
20	8	15	1	4	8	16	1	8	20
15	7	14	-	3	7	15	-	7	15
10	6	13	-	2	6	14	-	6	10
5	5	11	0	1	5	12	0	4	5
1	0-2	0-7	-	0	0-3	0-7	-	0-2	1
N	1.347				1.318				N
Media	11,23	17,82	3,23	8,37	12,04	18,31	3,19	12,22	Media
Desviación típica	3,75	3,58	2,80	4,78	4,17	3,46	2,44	4,26	Desviación típica

Figura 5. EPJ-F Baremación escolares.

Cuando una puntuación directa no aparezca expresamente indicada, puede hacerse una interpolación y asignarle un centil comprendido entre los correspondientes a los valores inmediatamente superior e inferior registrados, o bien escoger entre estos dos el que esté más próximo. En la construcción de los baremos no ha parecido conveniente la utilización de todos los centiles, pues con ellos se daría la impresión de una excesiva exactitud que el error de medida del instrumento no garantiza.

En la base de las columnas correspondientes a las variables del EPQ se encuentran los estadísticos del grupo normativo utilizado (número de casos, media y desviación típica).

8.5. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR.

El Colegio del que hemos tomado la muestra, está situado en el centro de Madrid y pertenece al distrito municipal Moncloa-Aravaca. Es un centro católico y concertado.

Desde 1897 promueve en Madrid la formación de niños y jóvenes, impartiendo diversos niveles educativos. Es un centro que participa en la misión docente de la Iglesia católica, abierto a todos sin distinción de raza, sexo, religión o condición social y con especial atención a los más necesitados.

LM1. El Colegio imparte los niveles de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. La Autorización definitiva de apertura y funcionamiento del Centro está recogida en la **O.M. 11-4-1997 BOE 19-05-97**. Actualmente la configuración del mismo queda reflejada en la siguiente tabla:

Niveles		Unidades	Puestos escolares
Educación Infantil	Primer ciclo	1	20
	Segundo ciclo	9	255
Educación Primaria	De 1º a 6º	18	450
Educación Secundaria	De 1º a 4º	12	360
Bachillerato	Humanidades y Ciencias Sociales	2	70
	Científico-Tecnológico	2	70

LM4. En el ámbito educativo se configura como centro de régimen general integrado. Se acoge al régimen de enseñanza concertada con la administración educativa estatal en los niveles educativos que abarcan desde la educación infantil, segundo ciclo, hasta la Educación Secundaria Obligatoria. Se financia con la aportación del régimen general de conciertos, las cuotas de los niveles privados –primer ciclo de E.I. y Bachillerato- y la aportación voluntaria de familias (cr.4).

LM2. El Centro ofrece educación de calidad, desde una **educación integral** que abarca todas las dimensiones, posibilidades y capacidades de la persona, una **educación personalizada**, el alumno es el centro de la acción educativa por ello se trabaja por conocer a los alumnos, acogerlos en su diversidad y acompañarles en su proceso de maduración; una **educación preventiva**, ofreciendo a los alumnos las herramientas que necesiten para realizar sus opciones y poder elegir aquello que es un bien para su vida; una **educación motivadora**, desde una pedagogía que busca incentivar, valorar y favorecer la superación personal; una metodología activa, usando los avances tecnológicos y los medios didácticos más adecuados; **una educación presencial**, con el apoyo continuo y cercano de sus educadores; una **educación solidaria**, despertando en los alumnos la conciencia de solidaridad tanto en su entorno más próximo como a nivel nacional e internacional.

LM3. Para conseguir este Objetivo fundamental, cuenta con la colaboración de toda la comunidad educativa y apoya a la familia como primera responsable de la educación de los hijos.

El grupo de profesionales que integra el Centro es el siguiente:

Personal	Total	Jornada completa	Jornada parcial	Contrato relevo	Seglares	Religiosos
Profesorado	76	49	21	6	70	6
PAS	11	4	7	-	5	6

Relación con la titularidad		% Total		% total	
Profesores	Religiosos	7,89 %	PAS	Religiosos	54,55 %
	Seglares	92,11 %		Seglares	45,45 %

Los equipos de coordinación son:

Funciones	Directivo	Equipo pastoral	Equipo orientación	Jefe departamento	ECP	Calidad	Tutores
Nº Total	8	6	4	10	4	10	44

8.6. PROCEDIMIENTOS.

Los alumnos durante su jornada escolar, en hora de tutoría o de inglés completaron el cuestionario EPQ-J de H. J. Eysenck y S.B. G. Eysenck, (1975) y en distintos días el test de autoestima de Rosenberg, (1989). La realización de estos test tuvo muy buena acogida por parte de los alumnos ya que fueron realizados por mí misma y les informé de que con su participación estaban colaborando en la realización de mi tesis doctoral. La participación de todos los alumnos fue voluntaria.

Además se recogió la información del rendimiento escolar en Matemáticas e inglés a través de los expedientes de cada alumno en tres años consecutivos. Hay que señalar que no se dejó de evaluar a ninguno de los alumnos de la muestra.

Además, la privacidad de los sujetos está garantizada ya que en todo momento se utilizó la información de cada alumno con código codificado.

9. RESULTADOS.

9.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA.

La muestra de este estudio está formada por 224 estudiantes de Educación Secundaria. Los dos test de personalidad, el EPQ-J de Eysenck y el test de autoestima de Rosenberg, fueron realizados por alumnos de segundo, tercero y cuarto curso de ESO entre los años 2007, 2014 y 2015. Con respecto al total de la muestra y diferenciándolos por sexos tendríamos 169 mujeres y 55 hombres. Este número eminentemente superior de chicas con respecto a los chicos podría deberse a que aunque en la actualidad el colegio es mixto, tradicionalmente fue de chicas. Esta razón podría contribuir a la diferencia observada. En relación a las edades la distribución es la siguiente: 28 mujeres de 13 años, 45 de 14 años y 96 de 15 años. Con respecto a los chicos tendremos 9 de 13 años, 29 de 14 años y 17 de 15 años.

	13 AÑOS	14 AÑOS	15 AÑOS	TOTAL
MUJERES	28	45	96	169
HOMBRES	9	29	17	55
TOTAL	37	74	113	224

Tabla 3. Número de alumnos por edad y sexo.

Si hacemos un análisis porcentual (**Tabla 4**) podremos apreciar que el 75,78% del total de nuestra muestra serán mujeres, teniendo el 12,50% del total una edad de 13 años, el 20,09% 14 años y el 42,86% 15 años. Con respecto a los chicos indicar que al igual que observábamos en las mujeres el menor número

de estudiantes se concentra en la edad de 13 años, siendo éste de un 3,57%, seguido de un 12,95% de 14 años, para finalizar con un 7,59% en la edad de 15 años.

	13 AÑOS	14 AÑOS	15 AÑOS	TOTAL
MUJERES	12,50%	20,09%	42,86%	75,78%
HOMBRES	3,57%	12,95%	7,59%	24,22%
TOTAL	16,07%	33,04%	50,45%	100,00%

Tabla 4. Porcentajes por sexo y edad de la muestra seleccionada.

Reseñar que el mayor número de alumnos con 15 años se debe a que el test realizado en el 2014 fue en el tercer trimestre donde la mayoría de los estudiantes de 3º de la ESO ya habrían cumplido los 15 mientras que los test del 2015 se realizó en el primer trimestre por lo que la mayoría de los alumnos de 4º de la ESO hasta enero no empezarán a tener 16. Por último indicar que el menor número de alumnos de ambos sexos (como se puede observar en las **Figuras 6 y 7**) se comprende en la edad de 13 años, esto es debido a que el test realizado en el 2007 se realizó en el segundo trimestre del curso, por lo que parte de ellos ya habrían cumplido los 14 años.



Figura 6. Diagrama de sectores. Total de mujeres.

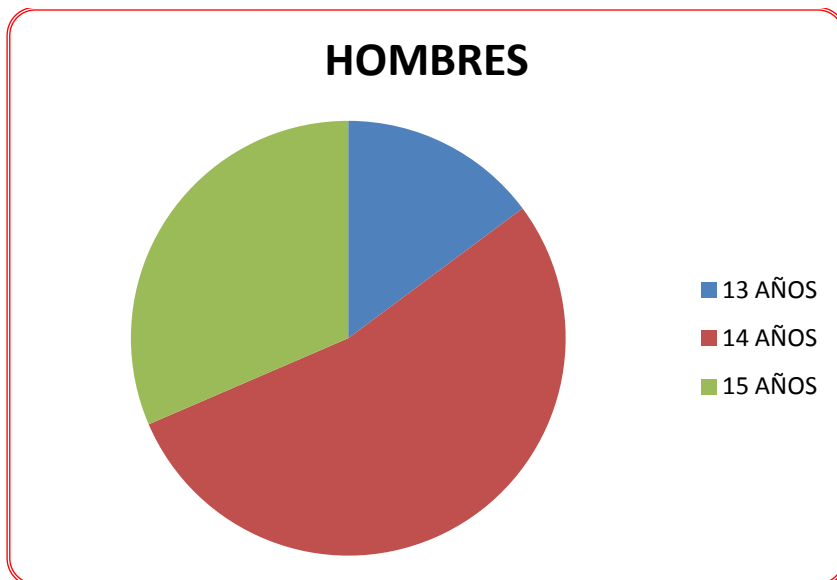


Figura 7. Diagrama de sectores. Total de hombres.

En la **Tabla 5** se presenta una estadística descriptiva de la muestra, observando como la media de los niveles de extroversión se encuentra cerca del percentil 57 mientras que la media de los niveles de autoestima estaría en 29,31 (sobre 40), acercándose ésta a ser una autoestima Alta (ver referencia en la Justificación teórica del Test de Ronsenberg, **Capítulo 8.2**). Con respecto a las notas medias de Inglés y Matemáticas podemos observar como la media

de Inglés es un poco superior (6,58) con respecto a la media de la nota de Matemáticas (6,04).

	EXTROVERSIÓN	AUTOESTIMA	INGLÉS	MATEMÁTICAS
Media	56,85	29,31	6,58	6,04
Mediana	65,00	29	7,00	6,00
Moda	85,00	29	5,00	5,00
Desviación estándar	27,84	6,66	1,74	1,71
Mínimo	1,00	3	2,00	1,00
Máximo	99,00	40	10,00	10,00

Tabla5 : Estadística descriptiva de las variables de conducta y resultados académicos.

Indicar, como es esperable que dentro de nuestra muestra tenemos alumnos con resultados académicos de todos los niveles, así se presentan notas mínimas de un 2 en Inglés o un 1 en Matemáticas (representando a alumnos con rendimiento académico bajo), mientras que en la muestra también tenemos representados a alumnos con una excelencia académica, obteniendo estos un 10 en ambas asignaturas.

Analizando estos valores medios dependiendo del sexo (ver **Tabla 6**) apreciamos cómo las mujeres tienen niveles superiores de Extroversión que los hombres, sin embargo, la media de Autoestima será superior en los hombres siendo ésta de 30,21 (autoestima Alta) respecto a las mujeres que representan un nivel de 29,02 (cercana a ser Alta). Las mujeres obtendrán una calificación media superior en Inglés que los hombres (6,63 con respecto a 6,45), mientras que la asignatura cuantitativa como es Matemáticas serán los chicos los que

tengan mayor rendimiento, (un 6,24 con respecto al 5,98 obtenido por las chicas). Reseñar que en la siguiente Sección, estudiaremos mediante un test de diferencia de medias, si ésta diferencia es significativa.

	EXTROVERSIÓN	AUTOESTIMA	INGLÉS	MATEMÁTICAS
MUJERES	57,42	29,02	6,63	5,98
HOMBRES	55,09	30,21	6,45	6,24
GLOBAL	56,85	29,31	6,58	6,04

Tabla 6. Valores medios dependiendo del sexo.

Como podemos apreciar en la **Tabla 7** y **Figura 8** al diferenciar a los alumnos por sus edades, la estimación puntual parece indicar que el estudiante es más extrovertido cuanto más joven es (67,14 de media de extroversión con 13 años con respecto a los valores medios de extroversión de 55,62 con 15 años). En la **Sección Análisis Estadístico** comprobaremos que al agrupar los estudiantes de 13 y 14 años, las diferencias en el nivel de extroversión respecto a los de 15 años no son significativas. Por otro lado, la evolución encontrada en los valores de autoestima respecto a la edad, nos hace prever que ésta es independiente de la edad del estudiante encuestado (26,22; 30,51 y 29; 54 para 13, 14 y 15 años respectivamente).

	EXTROVERSIÓN	AUTOESTIMA	INGLÉS	MATEMÁTICAS
13 AÑOS	67,14	26,22	6,16	5,86
14 AÑOS	53,58	30,51	6,55	6,14
15 AÑOS	55,62	29,54	6,74	6,04

Tabla 7: Valores medios dependiendo de la edad.

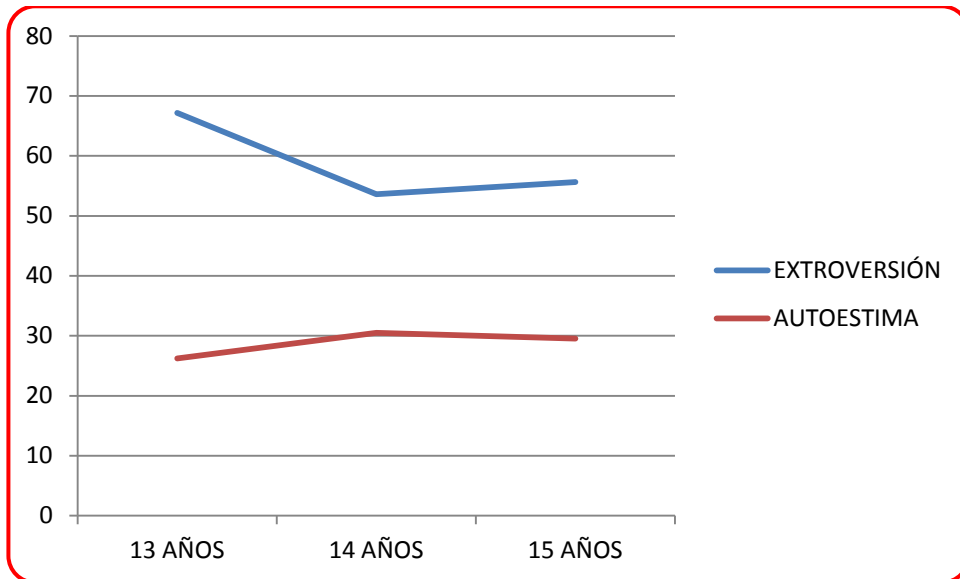


Figura 8. Evolución de la media de extroversión y autoestima con respecto a la edad.

Por último, como se puede observar en la **Figura 9** la nota media de Inglés irá mejorando con la edad del individuo, creciendo de un 6,16 con 13 años a un 6,74 con 15 años. La nota media de Matemáticas no presenta una tendencia ascendente respecto a la edad del estudiante (observando 5,84 a los 13 años; 6,14 a los 14 años para finalizar con un 6,04 a los 15 años).

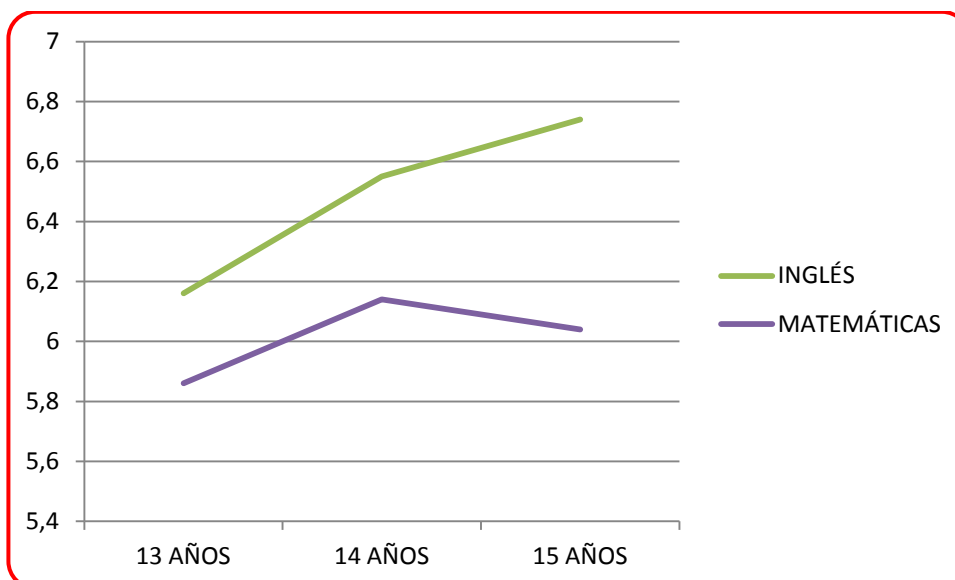


Figura 9. Evolución de la nota de Matemáticas e inglés con respecto a la edad.

Analizaremos ahora los resultados de la Autoestima (**Tabla 9**), agrupándola en los diferentes niveles de Rosenberg. Indicar que un 43,05% de nuestros alumnos adolescentes tendrán una autoestima tipificada como Alta, un 40,81% tendrán una autoestima Media y un 15,70% del total muestran una autoestima Baja.

	AUTOESTIMA		
	BAJA	MEDIA	ALTA
MUJERES	16,57%	42,01%	41,42%
HOMBRES	12,96%	37,04%	48,15%
TOTAL	15,70%	40,81%	43,05%

Tabla 9. Porcentajes de estudiantes por niveles de autoestima

Si estudiamos los resultados diferenciando por el género del estudiante, podemos comprobar cómo los hombres tienen un mayor porcentaje en los

niveles de autoestima Alta, un 48,15 % frente a un 41,42% de las mujeres. Por el contrario, las mujeres presentan un porcentaje menor en el nivel de autoestima Baja (un 16,57% frente a un 12,96% de los hombres).

Analizando la autoestima respecto a las notas de Inglés y Matemáticas (**Tabla 10** y **Figura 10**) podemos observar como a mayor nivel de autoestima mayor rendimiento académico obtiene el estudiante (como comprobaremos en la siguiente Sección esta diferencia será significativa).

	AUTOESTIMA		
	BAJA	MEDIA	ALTA
EXTROVERSIÓN	51,4324	58,2747	57,5833
INGLÉS	5,3243	6,6264	7,0313
MATEMÁTICAS	4,7297	6,0769	6,5208

Tabla 10. Promedios por niveles de autoestima.

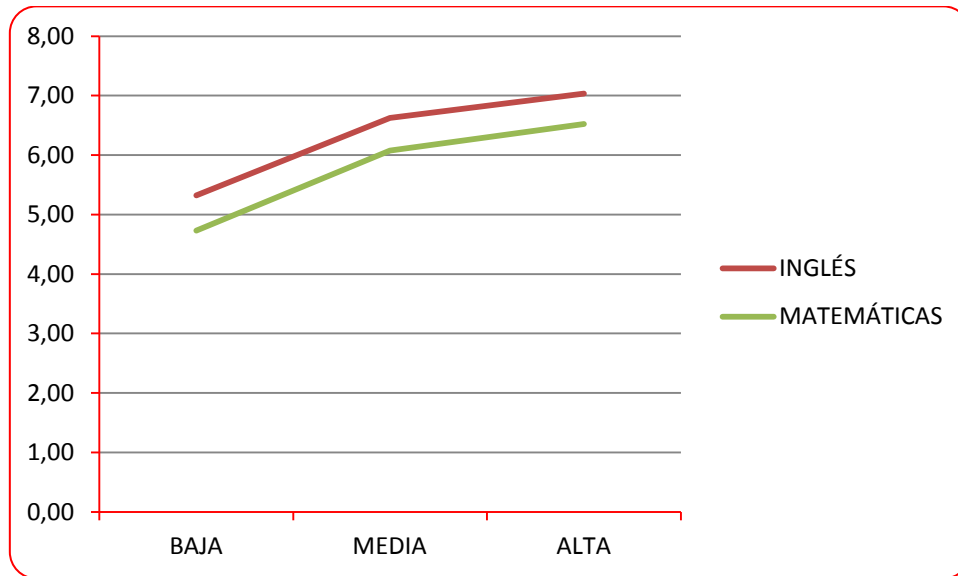


Figura 10. Relación notas de Matemáticas e inglés con los niveles de autoestima.

Sin embargo, no parece que haya relación entre la Extroversión y los niveles de autoestima que presenta el estudiante (51,43 para autoestima Baja, 58,27 para autoestima Media y 57,58 para Alta).

9.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LOS RESULTADOS.

En esta Sección realizaremos un estudio exhaustivo sobre la relación existente entre el nivel de extroversión y autoestima y el rendimiento académico del estudiante. Con este objetivo realizaremos un estudio de las relaciones lineales entre las variables Autoestima, Extroversión, Sexo y Edad respecto a las variables nota de inglés y Matemáticas, con la idea de ver si es posible indicar que los mejores resultados académicos provienen de aquellos estudiantes con mayor nivel de autoestima y/o extroversión.

En una etapa inicial, calculamos las correlaciones entre las diferentes variables analizadas así como las variables de Sinceridad (S), Dureza (P) y Emocionabilidad (N) definidas en la justificación teórica del Test de Extroversión EPQR. En la **Tabla 11** se presentan dichas correlaciones, indicando con *** aquellas correlaciones significativas al 99%, ** al 95% y * al 90%. En cuanto a las correlaciones entre las escalas N, P, y S, hacer hincapié en la correlación baja entre las variables N y P (0,286), al ser ésta menor de 0,5 y por tanto como se indica en la justificación teórica del test EPQ-J podemos asegurar que no ha habido un interés por la disimulación por parte del estudiante.

Indicar que las únicas correlaciones significativas con respecto a las variables de conducta son las relacionadas con la autoestima y las calificaciones en Inglés y Matemáticas. Así en ambos casos apreciamos una correlación positiva, es decir, que a mayor nivel de autoestima mejores resultados académicos obtiene el estudiante, tanto en Matemáticas como en Inglés. La extroversión no está relacionada ni con las destrezas lingüísticas ni con las notas en Matemáticas. Como era previsible existe una alta correlación entre la

notas de ambas asignaturas: Inglés y Matemáticas (0,631) lo que nos indica que a mayor nota de Inglés mayor nota de Matemáticas.

	N	P	S	EXTROVERSIÓN	AUTOESTIMA	INGLÉS	MATEMÁTICAS
N	1,0000						
P	0,286***	1,000					
S	0,265***	0,424***	1,000				
EXTROVERSIÓN	-0,221***	0,027	0,074	1,000			
AUTOESTIMA	-0,390***	-0,069	0,065	0,082	1,000		
INGLÉS	0,061	-0,172***	-0,003	-0,103	0,244***	1,000	
MATEMÁTICAS	-0,038	-0,083	-0,072	-0,016	0,266***	0,631***	1,000

Tabla 11. Correlaciones entre las variables de conducta y resultados académicos

En la sección anterior pudimos apreciar una pequeña diferencia entre la autoestima de los estudiantes dependiendo de su edad y género (ver **Tabla 7** y **Figura 8**). Con el objetivo de ver si esta relación es significativa, diferenciamos a los estudiantes dependiendo de su edad y agrupando a los estudiantes de 13 y 14 años realizamos un contraste de diferencias de autoestima media de ambos grupos. Indicar que previamente se ha realizado un test F para garantizar que ambos grupos tienen varianzas diferentes (esto mismo se realiza en cualquier test de diferencia de medias realizado a lo largo de la Sección). Para cada uno de los test realizados presentaremos tanto los valores medios como la variabilidad de la variable para cada grupo así como los estadísticos del contraste junto con los valores críticos de dicho test. En la **Tabla 12** presentamos los resultados de la autoestima diferenciando por la edad del estudiante. Comparando estos últimos podemos observar como la diferencia entre la autoestima media de los estudiantes de 13-14 años y los de 15 años no son significativas, no pudiendo por tanto indicar que a mayor edad

mayor o menor es la autoestima del estudiante. Por otro lado, un estudio similar se realiza diferenciando por género del estudiante, obteniendo resultados similares (**Tabla 13**) y concluyendo que no existe diferencia entre la autoestima media de estudiantes de diferente sexo.

	13-14 AÑOS	15 AÑOS
Media	29,0811	29,5398
Varianza	45,2025	44,0721
Observaciones	111	113
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	222	
Estadístico t	-0,5138	
P(T<=t) dos colas	0,6079	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9707	

Tabla 12. Diferencia de autoestima media dependiendo de la edad.

	HOMBRES	MUJERES
Media	30,2181818	29,0177515
Varianza	32,76633	48,1603973
Observaciones	55	169
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	110	
Estadístico t	1,2791368	
P(T<=t) dos colas	0,20354065	
Valor crítico de t (dos colas)	1,98176522	

Tabla 13. Diferencia de autoestima media dependiendo del sexo.

Un estudio similar se realiza con la variable de conducta Extroversión, intentando apreciar si existen diferencias significativas en la Extroversión media de los estudiantes de diferente edad y sexo. En las **Tablas 14** y **15** se puede observar que no existen diferencias significativas ni entre los grupos de edades 13/14 años respecto a los estudiantes de 15 años, ni entre los grupos formado por mujeres o varones. No pudiendo por tanto indicar que la Extroversión depende de las características particulares del estudiante, entendiendo estas como edad y género. En ambos casos obtuvimos que los grupos provenían de poblaciones con diferentes varianzas y por tanto se realiza un test t de diferencias de medias suponiendo varianzas diferentes.

	13/14 AÑOS	15 AÑOS
Media	58,0991	55,6195
Varianza	784,4719	769,5950
Observaciones	111	113
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	222	
Estadístico t	0,6656	
P(T<=t) dos colas	0,5063	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9707	

Tabla 14. Diferencia de Extroversión media dependiendo de la edad.

Al estudiar la relación de las variables de conducta (Extroversión y Autoestima) y las variables de edad y género podríamos preguntarnos si existe una diferencia entre las notas de estos estudiantes y estas últimas variables. Es

decir, nos podríamos plantear la posibilidad de que los estudiantes varones obtuvieran unas notas más elevadas (o inferiores) que los estudiantes de género diferente. Para ello realizamos un contraste de diferencias de notas medias, tanto de Inglés como de Matemáticas, entre los grupos de 13/14 años y 15 años, así como entre los grupos de chicos y chicas. Los resultados obtenidos se presentan en las **Tablas 16, 17, 18 y 19**, de las cuales podemos concluir que no existen diferencias significativas entre las notas medias, tanto en Inglés como en Matemáticas de los estudiantes varones y mujeres así como de los estudiantes comprendidos en las edades 13/14 y 15 años.

	HOMRES	MUJERES
Media	55,0909	57,4201
Varianza	828,4175	761,1379
Observaciones	55	169
Diferencia hipotética de las medias		0
Grados de libertad	89	
Estadístico t	0,5266	
P(T<=t) dos colas	0,5998	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9870	

Tabla 15. Diferencia de Extroversión media dependiendo del sexo

	13/14 AÑOS	15 AÑOS
Media	6,4234	6,7434
Varianza	3,0282	2,9960
Observaciones	111	113
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	222	
Estadístico t	-1,3794	
P(T<=t) dos colas	0,1692	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9707	

Tabla 16. Diferencia de nota media en inglés dependiendo de la edad.

	HOMRES	MUJERES
Media	6,4545	6,6272
Varianza	3,1414	2,9971
Observaciones	55	169
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	90	
Estadístico t	0,6311	
P(T<=t) dos colas	0,5295	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9867	

Tabla 17. Diferencia de nota media en inglés dependiendo del sexo.

	13/14 AÑOS	15 AÑOS
Media	6,0450	6,0442
Varianza	2,4070	3,4712
Observaciones	111	113
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	216	
Estadístico t	0,0035	
P(T<=t) dos colas	0,9972	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9710	

Tabla 18. Diferencia de nota media en Matemáticas dependiendo de la edad.

	HOMRES	MUJERES
Media	6,2364	5,9822
Varianza	2,9246	2,9342
Observaciones	55	169
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	92	
Estadístico t	-0,9568	
P(T<=t) dos colas	0,3412	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9861	

Tabla 19. Diferencia de nota media en Matemáticas dependiendo del sexo.

Por otro lado, realizamos una regresión lineal múltiple entre las calificaciones de inglés y las variables de autoestima y extroversión así como de la edad y el sexo del estudiante (para esto último se ha creado una variable dummy que

toma valor 1 cuando es mujer y 0 cuando es hombre) con el objetivo de estudiar si existe una relación lineal entre las notas de los estudiantes y sus variables de conducta. Como podemos observar en la **Tabla 20** la única variable significativa al 95% es la Autoestima, obteniendo un coeficiente positivo, lo que indica que a mayor nivel de autoestima mayor será la nota de inglés. Indicar que el R cuadrado es bastante bajo, es decir, podemos explicar débilmente las notas de inglés con únicamente información del nivel de autoestima del estudiante. Habría sido interesante poder incluir en este tipo de estudio información relacionada con la capacidad intelectual del estudiante así como variables en referencia al entorno sociocultural de este, creyendo en este sentido que podría haber existido algún tipo de relación adicional, además de aumentar la explicabilidad del modelo. Por limitaciones en el acceso a este tipo de información tan confidencial y personal del estudiante no se ha podido realizar tal objetivo.

Estadísticas de la regresión	
Coeficiente de correlación múltiple	0,2877
Coeficiente de determinación R²	0,0828
R² ajustado	0,0660
Error típico	1,6806
Observaciones	224,0000

	Coefficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%
Intercepción	2,8313	2,2278	1,2709	0,2051	-1,5595	7,2220
Sexo	0,2307	0,2656	0,8684	0,3861	-0,2929	0,7542
Edad	0,1458	0,1554	0,9384	0,3491	-0,1604	0,4520
Extroversión	-0,0074	0,0041	-1,8077	0,0720	-0,0155	0,0007
Autoestima	0,0652	0,0172	3,7912	0,0002	0,0313	0,0990

Tabla 20. Resultados regresión múltiple de Notas de Inglés respecto a las variables de conducta y características personales.

El mismo estudio se realiza respecto a las notas de Matemáticas obteniendo las mismas conclusiones y es que las notas de esta asignatura no dependen del nivel de Extroversión del estudiante pero si de su Autoestima, de forma que a mayor Autoestima mayor es la nota de Matemáticas (ver **Tabla 21**). Recalcar que en este caso, al igual que en la variable nota de Inglés, el R cuadrado es bastante bajo.

Estadísticas de la regresión	
Coefficiente de correlación múltiple	0,2720
Coefficiente de determinación R²	0,0740
R² ajustado	0,0571
Error típico	1,6624
Observaciones	224

	Coeficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%
Intercepción	4,5784	2,2037	2,0776	0,0389	0,2353	8,9215
SEXO	-0,1613	0,2628	-0,6138	0,5400	-0,6792	0,3566
Edad	-0,0201	0,1537	-0,1306	0,8962	-0,3230	0,2828
EXTROVERSIÓN	-0,0023	0,0041	-0,5752	0,5657	-0,0103	0,0057
AUTOESTIMA	0,0685	0,0170	4,0300	0,0001	0,0350	0,1020

Tabla 21. Resultados regresión múltiple de notas de Matemáticas respecto a las variables de conducta y características personales.

Por otro lado, como era previsible si se puede observar (**Tabla 22**) una clara relación entre las calificaciones de Matemáticas y las de Inglés con un R cuadrado ajustado de cerca de 0.4. Observando, como los estudiantes con mayor nota de Inglés tienen mayor nota de Matemáticas (beta=0,6215).

Estadísticas de la regresión	
Coeficiente de correlación múltiple	0,6314
Coeficiente de determinación R²	0,3986
R² ajustado	0,3959
Error típico	1,3306
Observaciones	224

	Coeficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%
Intercepción	1,9520	0,3489	5,5946	0,0000	1,2644	2,6396
INGLÉS	0,6215	0,0512	12,1304	0,0000	0,5206	0,7225

Tabla 22. Resultados regresión simple entre Matemáticas e Inglés.

Una vez que hemos visto que la autoestima sí que está relacionada con las notas de las dos asignaturas, podemos ver si hay diferencias significativas entre las notas medias por niveles de autoestima. Con este objetivo englobamos el nivel de autoestima Baja y Media (definida por el test de Rosenberg) y lo comparamos con el nivel Alto en relación a la nota media de Matemáticas y de inglés. Como se puede comprobar en las **Tablas 23** y **24** las diferencias entre las notas de ambas asignaturas de los estudiantes con niveles de autoestima Baja/Media y autoestima Alta son significativas al 95%, percibiendo que los estudiantes con autoestima Alta tienen una mayor nota tanto en inglés como en Matemáticas.

	BAJA/MEDIA	ELEVADA
Media	6,2500	7,0313
Varianza	3,2283	2,4306
Observaciones	128	96
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	217	
Estadístico t	-3,4751	
P(T<=t) dos colas	0,0006	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9710	

Tabla 23. Diferencia de nota media en inglés dependiendo del nivel de autoestima.

	BAJA/MEDIA	ELEVADA
Media	5,6875	6,5208
Varianza	3,0669	2,3785
Observaciones	128	96
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	216	
Estadístico t	-3,7748	
P(T<=t) una cola	0,0001	
Valor crítico de t (una cola)	1,6519	
P(T<=t) dos colas	0,0002	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9710	

Tabla 24. Diferencia de nota media en Matemáticas dependiendo del nivel de autoestima.

Este mismo estudio se ha realizado diferenciando entre el género del alumno y su edad, obteniendo idénticos resultados (ver **Tablas de 28 a 35 del Apéndice II**) y concluyendo que a mayor nivel de autoestima mayor nota en ambas asignaturas obtiene el estudiante independientemente de su sexo y edad.

10. DISCUSIÓN.

La finalidad de este trabajo es estudiar la posible existencia de alguna relación entre personalidad (extroversión y autoestima) y el mayor o menor éxito en las destrezas lingüísticas del inglés. Además, compararemos los resultados obtenidos con las notas de Matemáticas para analizar también la relación existente entre ambas asignaturas y ciertos rasgos de personalidad.

Aunque inicialmente me parecía muy evidente que un alumno extrovertido con alto nivel de autoestima tendría mejores resultados en las destrezas lingüísticas en clase de inglés que otro introvertido y con baja autoestima. Al decidirme a hacer mi propio estudio y buscar información académica al respecto, descubrí que una buena parte de los trabajos analizados llegaban a conclusiones, a veces, contradictorias, poco consistentes, o un tanto ambiguas. La relación tan aparentemente evidente no estaba tan clara. Por eso, la mayoría de los autores que han estudiado la influencia de los rasgos de personalidad en el aprendizaje del inglés como segunda lengua extranjera como Gardner (1985), Scovel (1978), Brown (1980), Heyde (1979), Ely (1984), Kleinmann (1977) , consideran que el tema no está lo suficientemente investigado como para llegar a conclusiones decisivas.

Tras el análisis empírico de mis resultados, con cierta desilusión, comprobé que en el caso de la extroversión no existían evidencias significativas de que hubiera ningún tipo de relación con las destrezas lingüísticas de la lengua Inglesa. Quizá los resultados hubieran sido más determinantes si les hubiéramos evaluado únicamente la expresión oral, es decir, la producción lingüística de la asignatura. Sin embargo, tal y como exige la ley orgánica de educación en la que estaban basadas mis programaciones de inglés de los años en los que se ha realizado mi estudio (2007-2015), (Ley Orgánica de Educación España **LOE**), los alumnos deben ser evaluados en tres destrezas, la expresión oral, la expresión escrita (writing), donde se examinarán de

gramática, vocabulario, comprensión lectora (reading) y comprensión oral (listening).

La expresión oral, por tanto será sólo el 30% de la nota final de inglés, siendo el 60% las pruebas escritas de gramática, vocabulario y comprensión escrita y el 10% restante listening o (comprensión oral). Esta sería una dificultad con la que me he encontrado al realizar mi trabajo. Una propuesta para futuros estudios podría ser analizar los niveles de extroversión con la nota oral de inglés y ver qué ocurriría. También sería muy enriquecedor que todos los alumnos realizaran además de los test de extroversión y autoestima, un test de inteligencia. Así podríamos comprobar a estos niveles medios de formación, qué es más importante en el rendimiento académico de los alumnos, su personalidad o su cociente intelectual.

Mientras Chastain (1975) encuentra una relación positiva entre extroversión y nivel de destreza lingüística, Busch (1981) demuestra una correlación negativa, y Naiman (1978) no encuentra ningún tipo de relación. Por tanto, mis resultados me hacen estar de acuerdo con Naiman (1978), y en desacuerdo con Chastain y Busch, ya que no encontré evidencias significativas empíricamente demostrables que indiquen la existencia de algún tipo de relación entre la extroversión y éxito en el aprendizaje y destreza lingüística del inglés.

Tampoco comparto la opinión de Dunkel (1947), cuando sostiene que los estudiantes introvertidos (y por consiguiente menos sociables) obtienen mejores resultados académicos que los extrovertidos. Ni la de Smart et al. (1970) que encontraron en sus estudios cómo los alumnos de alto rendimiento tendían a ser introvertidos. Sin embargo basándome en los resultados de mi análisis, comparto la opinión de Busch (1981) que se muestra tajante al respecto. El comprueba en su trabajo cómo la hipótesis tradicional de que los extrovertidos tienen una mayor destreza lingüística en inglés no era demostrable: "*The hypothesis that extroverts are more proficient in English was not supported (p. 109)...introversion-extraversion does not seem to have strong correlations with EFL proficiency (p. 128)*".

Por tanto, basándome en los resultados empíricos de mi estudio sobre la extroversión, no estaría de acuerdo con autores como Eysenck y Cookson (1969) que dedujeron que los chicos y las chicas extravertidos rinden mejor académicamente que los introvertidos. Tampoco estaría de acuerdo cuando Eysenck habla de la superioridad de los chicos introvertidos a nivel académico. Eysenck lo explica fácilmente teniendo en cuenta los patrones de conducta que él mismo les asignó (solitarios, introspectivos, aficionados a los libros más que a las personas...). El introvertido está en ventaja en el ámbito académico ya que los extravertidos generan una inhibición reactiva más rápidamente que el introvertido, lo que interfiere el proceso de aprendizaje al impedir al extravertido centrarse en las tareas escolares. Esto no ocurre en las chicas porque la chica introvertida se distancia quizás excesivamente de la interacción escolar en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo en mi estudio he podido comprobar cómo la autoestima sí que tiene relación significativa en el éxito académico de mis alumnos, tanto en las destrezas lingüísticas, en inglés como en sus resultados en matemáticas.

Estaría por tanto de acuerdo con toda la literatura escrita hasta ahora que demuestra la importante relación entre la autoestima y el éxito escolar. Comparto opiniones con autores como Williams y Burden (1997:43) que harán afirmaciones como: "resultará improbable que los niños que se sientan inseguros o que tengan una baja autoestima puedan prestar toda su atención al aprendizaje en el aula".

Al analizar mis resultados coincidiré con la opinión de autores desde James (1892), pasando por Walsh (1956), Kink (1962), Sow & Alves (1962), Borislow (1962), Combs (1964), Brookover, Thomas & Patterson (1964), Zimmerman & Allebrand (1965), Coopersmith (1967), Brookover, Erikson & Joiner (1969), Simon & Simon (1975), Stenner & Katzenmeyer (1976), Caslyn & Kenny (1977), Jones & Grienneks (1979), que en sus estudios han podido observar cómo los alumnos de rendimiento insuficiente se ven así mismos menos adecuados que los demás, perciben a los compañeros y a los adultos como

menos aceptables, muestran menos eficacia en la resolución de problemas y menor libertad, y adecuación en la expresión emocional.

González-Pineda y Núñez (1997:278), también apunta a una relación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico. También coincide con la opinión de J. Antonio Alcántara (2001), con respecto a la importancia de la autoestima en el aprendizaje de un idioma, será: "La autoestima influye en el aprendizaje, en el grado de responsabilidad que asume el alumno, en su capacidad creativa, en su autonomía personal y en su capacidad para establecer relaciones sociales.

Coincidiré con las opiniones con autores como Bierman (1989) o Berndt (1992), en que los alumnos con mayores niveles de autoestima obtienen mejores resultados académicos o con autores como Arancibia, V. (1990) que afirmará que los alumnos con una buena autoestima, se muestran motivados por aprender, se acercan a las tareas con expectativas de éxito y acaban teniendo por tanto mejores resultados académicos.

11. CONCLUSIONES.

Tras haber analizado los resultados obtenidos en el estudio estadístico considero crucial señalar los aspectos más destacables a tener en cuenta a la hora de explicar los rendimientos académicos obtenidos por cada estudiante, intentando en todo momento reforzar aquellos que tienen un impacto positivo sobre la superación a nivel formativo de cada individuo.

- El rasgo de personalidad medido a través de la Extroversión no tiene ningún impacto, ni positivo ni negativo significativo, sobre los resultados académicos, independientemente de la asignatura considerada.
- El nivel de autoestima de cada estudiante repercute significativamente sobre el éxito formativo en cada asignatura (inglés y Matemáticas) independientemente de las características personales de cada estudiante (género y edad).
- No queda reflejado en este estudio la creencia tradicional de que el nivel de extroversión en las mujeres es superior al de los hombres así como que el nivel de autoestima de estos es superior al de las mujeres.
- Agrupando los estudiantes por niveles de autoestima se puede indicar que aquellos estudiantes con un nivel de autoestima calificada como Alta tiene tanto una nota media en inglés como en Matemáticas mayor que aquellos que forman parte de la categoría autoestima Baja/Media.
- Los resultados académicos obtenidos por cada estudiante tienen relación entre sí, de forma que mayoritariamente un estudiante con buenas calificaciones en una asignatura lingüística como inglés presenta unos buenos resultados en asignaturas cuantitativa como son las Matemáticas.
- No se han encontrado diferencias significativas que nos llevarán a concluir que los estudiantes de cursos superiores obtienen calificaciones

más altas debido a su formación previa. De esta forma hemos comprobar cómo estudiantes de 15 años, no tienen una calificación media ni en inglés ni en Matemáticas significativamente diferentes de aquellos con edades comprendidas entre los 13 y 14 años.

- De igual forma que en el estudio relacionado con la edad no se puede reseñar que los resultados académicos dependan del género del estudiante.

Habiendo demostrado en este estudio exhaustivo la importancia de la autoestima en el rendimiento académico, las Instituciones así como los Centros Escolares deberían fomentar nuevas formas de aprendizaje que lleven a mejorar la autoestima de los estudiantes. Entre estas técnicas podríamos destacar por ejemplo el Aprendizaje Cooperativo, el cual ha tenido tan buenos resultados en Estados Unidos. Para esto último sería totalmente necesario desarrollar una formación previa por parte del profesorado, ya que hasta el momento no se tiene ninguna formación específica de utilización de distintas técnicas de mejora de la autoestima en el aula. Con el aumento de la autoestima de nuestros alumnos sus resultados académicos se verían notablemente mejorados.

BIBLIOGRAFÍA.

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1971). *Adolescencia Normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Alcántara, J.A. (1990). *Educación la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alcántara, J.A. (2001). *Educación la autoestima. Métodos, técnicas y actividades*. Barcelona: CEAC.
- Allport, G.W. (1937). *Personality, a psychological interpretation*. New York: Holt and Company.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Allport, G. (1974). *Psicología de la Personalidad*. Original (*Personality. A Psychological interpretation*) publicado en 1937. Buenos Aires: Paidós. 4ª edición.
- Arancibia, V. (1990). *Autoconcepto Académico*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Avia, M.D; & Sánchez Bernardos, M.L. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Baeza, M.J ; & Vásquez, M. C. (2007). Factores protectores del embarazo en adolescentes de la novena región. Santiago: *Rev. chil. obstet. ginecol.* v.72 n.2.

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: N J: Prentice-Hall.
- Baños, R. M; y Guillén, V. (2000). Psychometrics characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of de Rosenberg Self-Esteem Scale. Valencia: *Psychological Reports*, 87, 269-274.
- Barenbaum, N. B; & Winter, D.G. (2003). Personality. En D.K. Freedheim (Ed.), *Handbook of psychology: History of Psychology* (pp. 173-203). Hoboken: Wiley.
- Berger, E. M. (1952). The relation between expressed acceptance of self and expressed acceptance of others. Atlanta: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(4), 778.
- Bermúdez, J. (1985). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia. Facultad de Psicología, UNED, tomo I.
- Bermúdez, M^a P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Bermúdez, J; Pérez, A., y Sanjuán P. (2003). *Psicología de la Personalidad: Teoría e investigación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia, volumen I.

- Berndt, T. J. (1992). Friendship and Friends' influence in adolescence. Georgia: *Current Directions in Psychological Science*, 1, 145-159.
- Bierman, K. L. (1989). Improving the peer relationships of rejected children. In B.B.Lahey & A. E. Kazdin (Eds.) *Advances in clinical child psychology*, Vol. 12, (pp. 53-84). New York: Plenum.
- Bills, R. E., Vance, E. L., & McLean, O. S. (1951). An index of adjustment and values. Washington: *Journal of Consulting Psychology*, 15(3), 257.
- Blacker, D., & Endicott, J. (2002). Psychometric properties: concepts of reliability and validity. *Handbook of psychiatric measures*. Washington: American Psychiatric Association, 7-14.
- Blascovich, J; & Tomaka, J. (1993). Measures of Self-esteem. En J.P. Robinson, P.R. Shaver y L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (pp. 115-160). Michigan: Institute for Social Research.
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. California: *Child development*, 64(3), 909-923.
- Brody, N. (1972). *Personality*. London: Academic Press.
- Brookover, W.B; Paterson, Ann; & Mailer, T. (1964). Self-Concept of Ability & School Achievement. Michigan: *Sociology of Education*, p.p. 37, 27.

- Brown, H. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bush, D. (1981). Introversión-extraversión and EFL Proficiency of Japanese Students. *Language Learning*, vol. 32, 1:109-132.
- Buxarrais, M. R; y Zeledón, M. P. (2006). *Las familias y la educación en valores democráticos*. Barcelona: Claret.
- Buxarrais, M. R. (2012). ¿Cómo viven las familias la educación en valores?. En Martínez, M. (ed.) *Adolescencia, aprendizaje y personalidad*. Barcelona: Sello Editorial.
- Bynner, J. (1972). *Personality dimensions and motivation*. Open University Press.
- Calsyn, R. J., & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement. Washington: *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 136.
- Campbell, J; & Fehr B. (1990). Self-esteem and perceptions of conveyed impressions: is negative affectivity associated with greater realism?. Washington: *J Pers and Soc Psychol*, 58:122-133.
- Campo-Arias, A; & Oviedo, C. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. Bogotá: *Rev. Salud pública*. 10 (5):831-839.

- Canals Vidal, F. (1980). Historia de la Filosofía Medieval. Barcelona: Editorial Herder.
- Carmichael, L. (ed.) (1957). Manual de Psicología infantil. Barcelona: Ateneo.
- Carpintero, H; Tortosa, F; y Sanchís-Aldas, P. (1997). El impacto de H.J. Eysenck en la Psicología Contemporánea Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Valencia. *Rev. de Psicología Gral y Aplic*; 50 (4), 417-432.
- Carretero, Mario; Palacios, Jesús; y Marchesi, Álvaro. (1985). Psicología Evolutiva. Tomo III. Adolescencia, madurez y senectud. Madrid: Alianza Editorial.
- Carver, C., y Scheier, M. (1997). Teorías de la personalidad. Ed. A Simon & Schuster Company pHH Prentice Hall, 3ª edición.
- Casamayor, G. (1999). Cómo dar respuesta a los conflictos. Barcelona: Graó.
- Cattell, R.B. (1965). The scientific analysis of personality. Baltimore: Penguin.
- Cattell, R.B; Sealy, A.P; & Sweeney, A.B. (1966): What can personality and motivation source trait measurement add to the prediction of school achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 36, 280-295.

- Cattell, R.B. (1973). Personality pinned down. N.Y: *Psychology Today*, 7, 40-46.
- Cattell, R.B., Eber, H.W., & Tatsuoka, M.M. (1980). Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF). Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cava, M.J; & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 54 (2), 297-311.
- Cerezo, F. (1996). Agresividad social entre escolares. La dinámica "bullying". Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Caprana, A.C; & Cervone, N (2000). Anchoring, efficacy and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Personality and Social Psychology*, 50, (pp.492-50.& pp.392).
- Chastain, K.D. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning* 25: 153-161.
- Child, I. L. (1968). Personality, *Annual review of Psychology*.5, pp. 149-170.
- Chiu, L. H. (1988). Measures on self-esteem for school age child. *Journal of Counseling and Development*, 66, 298-301.

- Clemens, H; y Bean, R. (1998). *Cómo desarrollar la Autoestima en los niños*. Madrid: Editorial Debate.
- Cloninger, S.C. (2003). *Teorías de la Personalidad*. México: McGraw Hill.
- Combs, A. W. (1964). The personal approach to good teaching. *Educational Leadership*, 21(6), 369.
- Combs, A. W., & Soper, D; & COURSON, C.C. (1963). The measurement of self-concept and self-report. *Educational and Psychological measurement*, 23(3), 493-500.
- Cohen, S; y Wills, T.A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cook, D. A., & Beckman, T. J. (2006). Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: theory and application. *The American journal of medicine*, 119(2), 166-e7.
- Coopersmith, S.A. (1967). *The Antecedents of Self - Esteem*. , San Francisco: Ed. Wh Freedman.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (2000) *Evaluación de la personalidad según el modelo de los "cinco factores"* Madrid: TEA.
- Covington, V; Beery G. (1977). *Self Worth and School Learning*. , Nueva York: Holt, Rinehart & Winston

- Cozzarelli, C. (1993). Personality and Self- Efficacy as Predictors of Copying with Abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1114-1236.
- Crocker, J; Thompson, L; y col. (1987). Downward comparison, prejudice and evaluation of others: Effects of self-esteem and threat. *J Pers and Soc Psychol*, 52 : 907-916.
- Crocker, J & Luhtanem R, (1990). Collective self-esteem and in group bias. *J. Pers and Soc Psychol*, 1: 60-67.
- Curbow, B. y Somerfield, M. (1991). Use of the Rosenberg Self-esteem Scale with adult cancer patients. *Journal of Psychosocial Oncology*, 9, 113-131.
- Digman, J.M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. Special issue: Long-term stability and change in personality. *Journal of Personality*, 57 (2), 195-214.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2011). Self-Esteem. Enduring issues and controversies. In: Chamorro-Premuzic, T., von Stumm, S., & Furnhan, A. *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.; 718-746.
- Dunkel, H. B. (1947). *Second Language Learning*. Boston: Ginn.
- Edwards, A.C. (1959). *Manual Edwards personal preferences schedule*. New York: The Psychological Corporation.

- Ely, C. M. (1984). An Analysis of Discomfort, Risking, Sociability and Motivation in the L2 Classroom. *Language Learning*, vol. 36, 1:1-25.
- Elliot, C.D. (1972). Personality factors and scholastic attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 42, 23-32.
- Elliott, C ; y Feldman, S. (2000). Capturing the adolescent experience. En: S. Feldman y G. Elliott (Eds), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 1-13). Cambridge: Harvard University Press.
- Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. pp477
- Endler, N.S; & Hunt , J.M. (1966). Sources of behavioral variance as measured by the S-R inventory of anxiousness. *Psychological Bulletin*, 65.336-346.
- Engel, M., & Raine, W. J. (1963). A method for the measurement of the self-concept of children in the third grade. *The Journal of Genetic Psychology*, 102(1), 125-137.
- Entwistle, N.J; & Cunningham, S. (1968). Neuroticism and school attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 38, 123-132.
- Eysenck, H.J. (1947). *The dimensions of personality*. London: Rontledge and Kegan Paul.

- Eysenck, H.J. (1959). *Manual of the Maudsley Personality Inventory*. University of London Press Ltd.
- Eysenck, H.J. (1967). *The Biological basis of Personality*. Springfield: Charles. C. Thomas publisher.
- Eysenck, H.J., & Eysenck, S.B.G. (1968). *Eysenck personality inventory manual*. London: University of London Press.
- Eysenck, S.B.G. & Eysenck, H.J. (1968b). The measurement of psychoticism: A study of factor stability and reliability. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 7, 286-294.
- Eysenck, H.J; & Cookson, D. (1969). Personality in primary school children: Ability and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 39, 109-122.
- Eysenck, H.J. (1972). Primaries or second-order factors: A critical consideration of Cattell's 16 PF battery. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 265-269.
- Eysenck, H.J. (1971). *Readings in extraversion-intraversion*. New York: Wiley-Interscience.
- Eysenck, H.J. (1976). *The measurement of personality*. London: MTP Press.

- Eysenck, H.J; y Eysenck, M. W. (1985). *Personality and Individual Differences: A Natural Science approach*. New York: Plenum Press. pp 9, 17
- Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: the three major dimensions of personality. *Journal of Personality*, 58, 245-261.
- Eysenck, H. J. (1992). Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, Great Britain: Pergamon Press. 13 (6), 667-673.
- Ferrando, P.J., Lorenzo-Seva, U., & Chico, E. (2009). A general factorial analytic procedure for assessing response bias in questionnaire measures. *Structural Equation Modeling*, 16, 364-381.
- Fischl, Johan. (1984). *Manual de Historia de la Filosofía*. Barcelona: Editorial Herder.
- Fredenburgh, F.A. (1971). *The psychology of personality and adjustment*. Menlo Park, CA: Benjamin-Cummings.
- Gardner, R; y Lambert, N. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Mass: Newbury House.
- Gardner, R. C; y Smythe, P. C. (1981). On the Development of the Attitude/Motivation Test Battery. *Canadian Modern Language Review* 37, 510-25.

- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gallego, J., Rodríguez, J. et al. (1993). Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma. En *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés*, 198-214. Granada: Greta. Disponible en: http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Motivacion_%20Rendimiento_y_Personalidad.pdf
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *¿Cómo se diseña un curso de lengua extranjera?*. Madrid: Arcos-Libros.
- Gardner, Robert. C. (1968). Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 2:141-150.
- Gardner, Robert. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- Gessell, Arnold. (1934). *An Atlas of Infant Behavior*. Yale University Press, New Haven.
- Gesell F; F, Bates Louise. (1956). *El adolescente de 10 a 16 años*. : Barcelona: Paidós Psicología Evolutiva.
- Gómez-Bustamante, Edna.M. & Cogollo, Zuleima. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes

estudiantes de Cartagena, Colombia, Rev. Salud pública vol.12 no.1 Bogotá.

- González, M.C; y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Pamplona: EUNSA, 388.
- González-Pineda, J.A; y Nuñez, J.C; (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. Barcelona; Ediciones LU.
- Greenberger, E., Chen, C., Dmitrieva, J., & Farruggia, S. P. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: do they matter? *Personality and Individual Differences*, 35, 1241-1254.
- Guilford (1959), J.P. (1959). *Personality*. N.Y: McGraw-Hill.
- Gurney, P. (1988). *Self- Esteem in children with Special Educational Needs*. Nueva York: Rotledge.
- Haeussler, P; Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo: Programa de autoestima*. Santiago: Ed. Dolmen.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence, Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education (vols. I y II)*, Nueva York: Appleton.

- Hamayan. E; Genesee, F; y Tucker, R. (1975). Affective factors and language exposure in second language learning. *Language Learning* 27: 225-241.
- Hampson, S.E; & Colman, M. (1995). Personality traits as cognitive categories. En A. Anglestner, A. Furnham, y G Van Heck (Eds.). *Personality Psychology in Europe: Current Trends and controversias*. pp. 103-116.
- Hathaway, S.R., & McKinley, J.C. (1967). Minnesota Multiphasic Personality Inventory manual. New York: Psychological Corporation.
- Heatherton, Todd F. (Ed); Weinberger, Joel Lee (Ed), (1994). Can personality change? (pp. 3-18). Washington, DC, US: American Psychological Association, xiv, 368 pp.
- Heyde, A. (1979). The relationship between self-esteem and the oral production of a Second Language. (Doctoral Dissertation).University of Michigan, Ann Arbor.
- Hill, P. (1993). Recent advances in selected aspects of adolescent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 69-99.
- Hogan, R. (1987). Personality psychology: Back to basics. In J. Aronoff, A.I. Rabin & R.A Zucker (Eds), *The emergence or personality* (pp.79-104). New York: Springer.

- Hollander , Edwin. (1969). Principios y Métodos de la Psicología Social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hollander, E.(1978). Leadership Dynamics: A Practical Guide to Effective Relationships. New York : Free Press/Macmillan.
- House, Bates, Markham, & Lesesne, (2010). Competence as a Predictor of Sexual and Reproductive Health Outcomes for Youth: A Systematic Review, Volume 46 (3).
- Hrdlicka, M., Blatny, M., Urbanek, T., Vermeiren, R., Ruchkin, V. & Schwab-Stone, M. (2005). Antisocial behaviour in the Czech Republic and its relation to three contexts of socialization: Family, school, and peers. 9th European Congress of Psychology. Granada. Huebner, E. S. (1991).
- Huang, C., & Dong, N. (2012). Factor structures of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 132-138.
- Hull, C. L. (1935). The conflicting psychologies of learning—a way out. *Psychological Review*, 42, 491–516
- Ibáñez, E. (1986). Sobre el concepto de personalidad. *Boletín de Psicología*, 13, 43-48.
- James, W. (1892). Psychology: The Briefer Course. New York: Henry Holt & Co.

- Jones, K., & Smith, D. (1973). Recognition of the fetal alcohol syndrome in early infancy. *The Lancet*, 302(7836), 999.
- Jonhson, D; & Jonhson, R. (1992). Cooperative learning increasing. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest. <http://terras.edu.ar/jornadas/3/biblio/3JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>
- Kasper, D; & Ünlü, A. (2013). On the Relevance of Assumptions Associated with Classical Factor Analytic Approaches. Munich: *Frontiers in Psychology*, 4: 109.
- Kernis, MH., Granneman, B.D. y Mathis, L.C. (1991). Stability of self-esteem as a moderator of the relation between level of self-esteem and depression. Washington D.C: *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 80-84.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition. *Language Learning* 25: 209- 35.
- Kroll, W. (1967). Sixteen personality factor profiles of collegiate wrestlers. *Research Quarterly*, 38, 49-57.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher & J.D. Coie (Ed.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.

- Kurdek, L.A. & Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 53, 1485-1491.
- Lacan, J. (1998). De la Psicosis Paranoica en sus relaciones con la personalidad. México: Siglo XII editores (Trabajo original publicado 1932).
- Lahey, B; & Kazdin, A.E. (eds). (1992). *Advances in clinical child psychology* (vol.12), pp.53-84. Nueva York: Plenum Press.
- Lake, D.G., Mites, M.B., & Earle, R.B. (1973). Measuring human behavior. New York: Columbia University Press.
- Larsen, R.J; Buss, D.M. (2005). Psicología de la Personalidad. México: Mc Graw-Hill.
- Leary, T. (1957). Interpersonal diagnosis of personality; a functional theory and methodology for personality evaluation.
- Leontiev, A. N. (1975). Actividad, conciencia y personalidad. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Liandis (1986). Antología de la Psicología pedagógica y de las edades. C. Habana: Edit. Pueblo y Educación.
- Lerner, R.M. (1993). Early adolescence: Toward and agenda for the integration of research, policy and intervention en R.M Lerner (ed.): Early

adolescence: Perspectives on research, policy and intervention (pp. 1-13), Hillsdale, NJ. : Erlbaum.

- Liebert, R; & Splieger, M.D. (2000). *Personality: Strategies and issues*. California: Brooks- Cole.
- Linton, R. (1945). *Cultura y personalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Long, B. H., Ziller, R. C., & Henderson, E. H. (1968). Developmental changes in the self-concept during adolescence. *The School Review*, 210-230.
- López, E; Schnitzler, E. (1983). *Factores emocionales y rendimiento escolar*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Lundin, R.M. (1961). *Personality*. New York: Macmillan.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin* 5 (34) pp.32-45.
- Martin, P.R. & Orth, L.C. (1994). Interactive effects of student temperament and instruction method on classroom behavior and achievement. *Journal of School Psychology*, 32 (2), 149-166.

- Maruyama, G. M., Rubin, R. A., & Kingsbury, G. G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(5), pp. 623-655.
- Maslow, A. (1962). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del Ser*. Barcelona, 1993. Kairós.
- Major, B., Barr, L., Zubek, J., & Babey, S. H. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis.
- Martens, R. (1977). *Sport Competition Anxiety Test*. Champaign, 11.: Human Kinetics.
- McAdams, D.P. (1994). Can personality change? Levels of stability and growth across the life span. En T.F. Heatherton y J.L. Weinberger (eds.), (299-314). Washington, DC: APA.
- McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*, Van Nostrand, Princeton.
- McCrae, R; & Costa, P (2012). *Personality in Adulthood, Second Edition: A five Factor Theory Perspective*. New York: Guilford Press.
- McCullough, G., Huebner, S. y Laughlin, J. (2000). Life events, self-concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 281-290.

- McGee & Williams, (2000), Does low self-esteem predict health compromising behaviour among adolescents? *Journal of Adolescence* Volume 23, Issue 5, Pages 569–582.
- McNair, D.M., Lorr, M., & Droppleman, L.F. (1971). *Profiles of Mood States manual*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N; & Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74 (4), 1145- 1157.
- Miller, N. E; Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT, US: Yale University Press. xiv pp.341.
- Minsal, Santiago. (1991). *Quiero mi vida sin drogas*. Ministerio de Salud. Estudios Ancora.
- Miton, T. y Everly, G. (1985). *Personality and its disorders. A biosocial learning approach*. New York. Wiley and Sons.
- Mischel, W. (1976). *Introduction to personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Morales, Mónica Fernanda; Montenegro, Diana Patricia; Pulido, Sandra; Herazo, Edwin; & Campo-Arias, Adalberto. (2011). Variables asociadas a abuso físico y psicológico a la pareja, Volumen 9, nº3

- Moreno, B. (2007). *Psicología de la Personalidad. Procesos*. Madrid: Thomson.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*. Heinle and Heinle Publishers. Boston.
- Muller, D. G., & Leonetti, R. (1972). *Primary Self-Concept Scale: Test Manual*.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press.
- Mussem, P; Conger, J; Kagan, J. (1990). *Aspectos Esenciales del Desarrollo de la Personalidad en el Niño*. Ed. Trillas, México.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Noble, M., Fitts, P. M., & Warren, C. E. (1955). The frequency response of skilled subjects in a pursuit tracking task. *Journal of Experimental Psychology*, 49(4), 249.
- Ochoa, C., Buñuel, J. C., & González de Dios, J. (2007). Evaluación de artículos sobre intervenciones diagnósticas. *Evid Pediatr*, 3, 24.

- Ortet Fabregat, G., Ibáñez Ribes, M. I., Moro Ipola, M; y Silva Moreno, F. (2001). EPQ-R, Cuestionario Revisado de Personalidad de Eysenck. Madrid: TEA.
- Palacios Martínez, I.M (2002). Adquisición de segundas lenguas. De la teoría a la práctica pedagógica. En la lengua, vehículo cultural multidisciplinar, (131-173). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección "Aulas de Verano". Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Pelechano, V. (Ed.) (2000). Psicología Sistemática de la Personalidad. Barcelona: Ariel.
- Pelechano, V; & Servando, M^a. A. (2004). ¿Qué es la personalidad? Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pelham, B; Swann, W. (1989). From Self-conceptions to self worth: on the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Soc Psychology*, 57:672-680.
- Penke, L; Denissen, J.J. A; & Miller, G.F. (2007). The evolutionary genetics of personality. *European Journal of Personality*, (21, 549-587).
- Pérez-Olmos; Téllez; Vélez; & Ibáñez-Pinilla (2012), Factor Characterization Associated with Suicidal Behavior in 8th Grade Adolescent Students in Three Schools from Bogotá (Colombia), *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Volumen 41, Pages 26-47.

- Pervin, L.A. (1970). *Personality. Theory, assessment and research*. New York:Wiley.
- Pervin, L.A. (1996). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: MacGraw Hill.
- Pervin, L.A. (1998). A critical analysis of current trait theory. *Psychological Inquiry*, 5,103-113.
- Petersen, A.C., y Leffert, N. (1995). What is special about adolescence. En M. Rutter (Ed), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 85-106). New York: Cambridge University Press.
- Phelps, B.J. (2000). Dissociative identity disorder: The relevance of behavior analysis. *The Psychological Record*, (50,235-249).
- Phillips, E. L. (1951). Attitudes toward self and others: a brief questionnaire report. *Journal of Consulting Psychology*, 15(1), 79.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91.
- Pinillos, J.L. (1975). *Principios de la Psicología*. Madrid. Alianza Universal.
- Pujòlas Maset, Pere. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Editorial Grao.

- Quandt I, Selznick R (1984). *Self-Concept and Reading*. Delaware: International Reading Association.
- Reddy, R., Rhodes, J.E. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Revelle, W. (1995). Personality processes. *Annual Review of Psychology*, 46, (pp.295-328).
- Richards, M.H; Abell, S y Petersen, A.C (1993). Biological development, en P.H. Tolan y B.J. Cohler, (eds.): *Handbook of clinical research and practice with adolescence* (pp. 21-44), Nueva York: Wiley.
- Riveros, T; & Moreno, M. (2012) Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía, Facultad de Psicología / Universidad de San Buenaventura, Bogotá – Colombia.
- Roberts, J.E. y Monroe, S.M. (1992). Vulnerable self-esteem and depressive symptoms: prospective findings comparing three conceptualisations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (5), 804-812.
- Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: the relationship between academic achievement and self- concept. *Journal of Educational Psychology*, 70(1), 50.

- Rogers, C.R. (1970). Carl Rogers on Encounter Groups. New York: Harper and Row Publishers.
- Rojas, E. (2001). ¿Quién eres? de la personalidad a la autoestima. Madrid: Temas de Hoy, S.A. (22-23).
- Romero, E. (2002). Investigación en psicología de la personalidad: Líneas de evolución y situación actual. *Boletín de Psicología*, 74, 39-78.
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las "dos disciplinas" de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología*, 21, 244-258.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). Society and the adolescent self-image. Revised edition. Middletown: Wesleyan University press.
- Rotter, J. B., & Hochreich, D. J. (1975). Personality. Illinois: Scott, Foresman and Companies.
- Roy Hopkins, J. (1986). Adolescencia, años de transición. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rueda-Jaimes, Camacho, Rangel Martínez, & Campo-Arias, 2009. Prevalencia y factores asociados con el consumo diario de tabaco en estudiantes adolescentes, *Rev. Colomb. Psiquiat.*, vol. 38 / No. 4 / 2009.

- Ruiz-Corbella, M. (coord.). (2003). Educación Moral: aprender a ser, aprender a convivir. Barcelona: Ariel educación.
- Saldaña, Carmina. (2001). Detención y prevención en el aula de los problemas del adolescente. Madrid: Ediciones Pirámide. 24-25.
- Sánchez, Pérez, A. (1989). La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos. Barcelona: Hora.
- Sánchez-Bernardos, M.L. y Avia, M.D. (1995). Personalidad: aspectos cognitivos y sociales. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, R., & Echeverry, J. (2004). Validación de escalas de medición en salud. *Rev salud pública*, 6(3), 302-18.
- Santrock, J. W. (2008). The Self, Identity and Personality. En Mike Ryan (Ed.). A topical approach to life-span development (pp.411-412). New York: Mc Graw-Hill.
- Satir, V. (1978). Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar. Ed. Pax México.
- Savage, R.D. (1966). Personality factors and academic attainment in junior school children. *British Journal of Educational Psychology*, 35, 91-92.
- Schlegel, A; & Barry, H. (1991). Adolescence: an anthropological inquiry, Nueva York: Free Press.

- Schmidt, V; Firpo, L., Vion, D., De Costa Oliván, M. E., Casella, L., Cuenya, L, Blum, G.D., y Pedrón, V.(2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología*.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety research*, 2(4), 263-280.
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 304-321.
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623-642.
- Schoen, M. (1940). *The Psychology of Music*. Nueva York: Ronald Press.
- Schultz, D.P., Schultz, S.E. (2003). *Teorías de la personalidad*. Madrid: Thompson.
- Schurr, K.T., Ashley, M.A., & Joy K.L. (1977). A multivariate Clinical research, (3, 54-68).

- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: a Review of the Anxiety Research. *Language learning* 28, 129-42.
- Seisdedos, N. (1988). Selección, cuestionarios y distorsión motivacional (actitud inteligente de adaptación). [Selection, questionnaires and motivational distortion (intelligent attitude of adaptation)]. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 4, 3-33.
- Setterlund, M; Niedenthal, P. (1993). Who am I? Why am I here? Self-esteem, self-clarity and prototype matching. *J Pers and Soc Psychol*, 65:769-780.
- Sherman, S.J; Judd, Ch. M; y Bernadette, P. (1989). Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 40, (pp.281-326).
- Skehan, P. (1989). Individual differences in Second Language Learning. London: Arnold. (101-104).
- Slocum-Gori, S. L., & Zumbo, B. D. (2011). Assessing the unidimensionality of psychological scales: Using multiple criteria from factor analysis. *Social Indicators Research*, 102, 443-461.
- Smith R, Smoll, F. (1990). Self- Esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviours: a field study of self-enhancement processes. *Dev Psychol*. 26:987-993.
- Snygg, D & Combs, A.W. (1949). Individual Behavior: A new Frame of Reference for Psychology. New York: Harper & Brothers.

- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: a clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17, 268-274.
- Staines, J.W. (1958). The self-picture as a factor in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 28 pp.2.
- Streiner, D.L; Norman, G. R. (1996). «Ethics». En Streiner, David L. *PDQ Epidemiology* (en inglés). St. Louis: Mosby-Year Book Inc. pp. 135–147.
- Tafarodi, R.W; & Milne, A.B. (2002). When different becomes Similar: Compensatory Conformity in Bicultural Visible Minorities, 1131-1142.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
- Tinakon & Nahathai, (2012). A comparison of Reliability and Construct Validity Between the Original and Revised Versions of the Rosenberg Self-Esteem Scale, *Psychiatry Investig*, 197.
- Tomás, J. M; Galiana, L., Hontangas, P., Oliver, A., Sancho, P. (2013). Evidencia acumulada sobre los efectos de método asociados a ítems invertidos, *Psicológica*, Universitat de València, 34, 365-381.

- Vargas-Trujillo, E; Gambará, H; & Botella, J. (2006). Autoestima e inicio de actividad sexual en la adolescencia: un estudio meta-analítico, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 6, Nº 3, pp. 665-695.
- Vázquez, A., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 247-255.
- Wankowski, J; Raaheim, K; Radford, J. (1991). Helping students to learn: teaching, counselling, research. Buckinham: Society for research into Higher Education.
- Watkins, D; Regmi, M; Alfon, M. (1990). Antecedents of self-esteem of Nepalese and Filipino College Students. *J Gen Psychol*, 15:341-347.
- Watson, R. I. (1960). The History of psychology: A neglected area. *American Psychologist*, 15, 251-255.
- Wattenberg, W. W., & Clifford, C. (1964). Relation of self-concepts to beginning achievement in reading. *Child Development*, 461-467.
- Widdowson, H.G. (1978). Teaching language as communication. Oxford University Press.

- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: un enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Wundt, W. (1874). *Compendio de Psicología*. (J. G. Alonso, trad.). Madrid: La España Moderna.
- Yeatts, P., & Bentley, E. L. (1968). The development of a non-verbal measure to assess the self-concept of young and low verbal children. *American Educational Research Association New York*, 1.
- Zegers, B. (1981). Proposición de un modelo analítico de la psicología del concepto de sí mismo. *Santiago: Revista de Estudios Sociales*, 15, 32-43.
- Zimprich, D., Perren, S; y Hornung, R. (2005). A two-level confirmatory factor analysis of a modified Rosenberg Self-esteem scale. *Educational and Psychological Measurement*, 65 (3), 465-481.

APENDICE I

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

Indicación: Cuestionario para explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo.

Codificación proceso: 1.1.1.2.1.1.4. Autoestima (CIPE- α).

Administración: La escala consta de 10 ítems, frases de las que cinco están enunciadas de forma positiva y cinco de forma negativa para controlar el efecto de la aquiescencia. Autoadministrada.

Interpretación:

De los ítems 1 al 5, las respuestas A a D se puntúan de 4 a 1. De los ítems del 6 al 10, las respuestas A a D se puntúan de 1 a 4.

De 30 a 40 puntos: Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.

De 26 a 29 puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.

Menos de 25 puntos: Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

Propiedades psicométricas La escala ha sido traducida y validada en castellano. La consistencia interna de la escalas se encuentra entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de 0,80

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma. Por favor, conteste las siguientes frases con la respuesta que considere más apropiada.

- A. Muy de acuerdo
- B. De acuerdo
- C. En desacuerdo
- D. Muy en desacuerdo

	A	B	C	D
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4. Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.				
5. En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a.				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo.				
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				
10. A veces creo que no soy buena persona.				

N.º 97

EPQ-J

	PD	PC
N		
E		
P		
S		
CA		

Apellidos y nombre Edad Sexo

Centro Curso N.º

Profesión del padre Fecha

Instrucciones

Las preguntas siguientes se refieren a diferentes modos de pensar y sentir. Después de cada una están las palabras Sí y No.

Lee cada pregunta y contesta poniendo una cruz o aspa sobre la palabra Sí o la palabra No, según sea tu modo de pensar o sentir. No hay respuestas buenas o malas; todas sirven. Tampoco hay preguntas de truco.

Mira cómo se han contestado los siguientes ejemplos:

	Respuesta
A) ¿Te gustaría ir de vacaciones al Polo Norte?	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
B) ¿Alguna vez has llegado tarde al colegio?	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>

El niño que ha señalado las respuestas ha contestado que No le gustaría ir de vacaciones al Polo Norte y que Sí, es verdad, que alguna vez ha llegado tarde al colegio.

Trabaja rápidamente y no pienses demasiado en el significado de las preguntas.

CONTESTA A TODAS LAS PREGUNTAS



Autores: H.J. Eysenck y S.B.G. Eysenck.
 Copyright © 1975 by H.J. Eysenck y S.B.G. Eysenck.
 Copyright © 1978 by TEA Ediciones, S.A. - Traducido y adaptado con permiso de Hodder & Stoughton, Kent, England - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en tinta azul. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España por Aguirre Carrpano; Daganzo, 15 dpdo.; 28002 MADRID - Depósito legal: M - 39.379 - 1982.

	<u>Respuesta</u>
1. ¿Te agrada que haya mucha animación a tu alrededor?	Sí No
2. ¿Cambia tu estado de humor con facilidad?	Sí No
3. ¿Piensas que los policías castigan para que les tengamos miedo?	Sí No
4. ¿Alguna vez has querido llevarte más de lo que te correspondía en un reparto?	Sí No
5. Cuando la gente te habla, ¿respondes en general rápidamente?	Sí No
6. ¿Te aburres con facilidad?	Sí No
7. ¿Te divierten las bromas que a veces pueden molestar a otros?	Sí No
8. ¿Haces siempre inmediatamente lo que te piden?	Sí No
9. ¿Frecuentemente te gusta estar solo?	Sí No
10. ¿Te vienen ideas a la cabeza que no te dejan dormir por la noche?	Sí No
11. ¿Siempre cumples todo lo que dicen y mandan en el colegio?	Sí No
12. ¿Te gustaría que otros chicos te tuviesen miedo?	Sí No
13. ¿Eres muy alegre y animoso?	Sí No
14. ¿Hay muchas cosas que te molestan?	Sí No
15. ¿Te equivocas algunas veces?	Sí No
16. ¿Has quitado algo que perteneciera a otro (aunque sea una bola o un cromó)?	Sí No
17. ¿Tienes muchos amigos?	Sí No
18. ¿Te sientes alguna vez triste sin ningún motivo para ello?	Sí No
19. ¿Algunas veces te gusta hacer rabiar mucho a los animales?	Sí No
20. ¿Alguna vez has hecho como que no habías oído cuando alguien te estaba llamando? ...	Sí No
21. ¿Te gustaría explorar un viejo castillo en ruinas?	Sí No
22. ¿A menudo piensas que la vida es muy triste?	Sí No
23. ¿Crees que tú te metes en más riñas y discusiones que los demás?	Sí No
24. En casa, ¿siempre acabas los deberes antes de salir a jugar a la calle?	Sí No
25. ¿Te gusta hacer cosas en las que tengas que actuar con rapidez?	Sí No
26. ¿Te molesta mucho que los mayores te nieguen lo que pides?	Sí No
27. Cuando oyes que otro está diciendo palabrotas, ¿intentas corregirle?	Sí No
28. ¿Te gustaría actuar en una comedia organizada en el colegio?	Sí No

CONTINUA EN LA PAGINA SIGUIENTE

N	E	P	S	CA

	<u>Respuesta</u>
29. ¿Te sientes herido fácilmente cuando los demás encuentran faltas en tu conducta o trabajo?	Sí No
30. ¿Te afectaría mucho ver un perro que acaba de ser atropellado?	Sí No
31. ¿Siempre has pedido disculpas cuando has dicho o hecho algo mal?	Sí No
32. ¿Crees que alguno piensa que tú le has hecho una faena y quiere vengarse de ti?	Sí No
33. ¿Crees que debe ser muy divertido hacer esquí acuático?	Sí No
34. ¿Te sientes frecuentemente cansado sin ningún motivo para ello?	Sí No
35. En general, ¿te divierte molestar a los demás?	Sí No
36. ¿Te quedas siempre callado cuando las personas mayores están hablando?	Sí No
37. En general, ¿eres tú quien da el primer paso al hacer un nuevo amigo?	Sí No
38. Al acabar de hacer algo, ¿piensas, generalmente, que podrías haberlo hecho mejor?	Sí No
39. ¿Crees que tú te metes en más peleas que los demás?	Sí No
40. ¿Alguna vez has dicho una palabrota o has insultado a otro?	Sí No
41. ¿Te gusta contar chistes o historietas divertidas a tus amigos?	Sí No
42. En clase, ¿te metes en más líos o problemas que los demás compañeros?	Sí No
43. En general, ¿recoges del suelo los papeles o basura que tiran los compañeros en clase? ...	Sí No
44. ¿Tienes muchas aficiones o te interesas por muy diferentes cosas?	Sí No
45. ¿Algunas cosas te hieren y ponen triste con facilidad?	Sí No
46. ¿Te gusta hacer picardías o jugarretas a los demás?	Sí No
47. ¿Te lavas siempre las manos antes de sentarte a comer?	Sí No
48. En una fiesta o reunión, ¿te quedas sentado mirando en vez de divertirte y jugar?	Sí No
49. ¿Frecuentemente te sientes «harto de todo»?	Sí No
50. ¿A veces es bastante divertido ver cómo una pandilla molesta o mete miedo a un chico pequeño?	Sí No
51. ¿Siempre te comportas bien en clase, aunque el profesor haya salido?	Sí No
52. ¿Te gusta hacer cosas que te dan un poco de miedo?	Sí No
53. ¿A veces te encuentras tan intranquilo que no puedes quedarte sentado mucho rato en una silla?	Sí No
54. ¿Crees que los pobres tienen iguales derechos que los ricos?	Sí No
55. ¿Has comido alguna vez más dulces de los que te permitieron?	Sí No

CONTINUA EN LA PAGINA SIGUIENTE

N	E	P	S	CA

	<u>Respuesta</u>
56. ¿Te gusta estar con los demás chicos y jugar con ellos?	Sí No
57. ¿Son muy exigentes contigo tus padres?	Sí No
58. ¿Te gustaría ser paracaidista?	Sí No
59. ¿Te preocupas durante mucho tiempo cuando crees que has hecho una tontería?	Sí No
60. ¿Siempre comes todo lo que te ponen en el plato?	Sí No
61. ¿Puedes despreocuparte de otras cosas y divertirte mucho en una reunión o fiesta animada?	Sí No
62. ¿Piensas frecuentemente que la vida no merece la pena vivirla?	Sí No
63. ¿Sentirías mucha pena al ver un animal cogido en un cepo o trampa?	Sí No
64. ¿Has sido descarado alguna vez con tus padres?	Sí No
65. ¿Normalmente tomas pronto una decisión y te pones con rapidez a hacer las cosas?	Sí No
66. ¿Te distraes con frecuencia cuando estás haciendo alguna tarea?	Sí No
67. ¿Te gusta zambullirte o tirarte al agua en una piscina o en el mar?	Sí No
68. Cuando estás preocupado por algo, ¿te cuesta poder dormirte por la noche?	Sí No
69. ¿Has sentido alguna vez deseos de «hacer novillos» y no ir a clase?	Sí No
70. ¿Creen los demás que tú eres muy alegre y animoso?	Sí No
71. ¿Te sientes solo frecuentemente?	Sí No
72. ¿Eres siempre muy cuidadoso con las cosas que pertenecen a otros?	Sí No
73. ¿Siempre has repartido tus juguetes, caramelos o cosas con los demás?	Sí No
74. ¿Te gusta mucho salir de paseo?	Sí No
75. ¿Has hecho alguna vez trampas en el juego?	Sí No
76. ¿Te resulta difícil divertirte en una reunión o fiesta animada?	Sí No
77. ¿Te sientes unas veces alegre y otras triste, sin ningún motivo para ello?	Sí No
78. Cuando no hay una papelera cerca, ¿tiras los papeles al suelo?	Sí No
79. ¿Te consideras una persona alegre y sin problemas?	Sí No
80. ¿Necesitas con frecuencia buenos amigos que te comprendan y animen?	Sí No
81. ¿Te gustaría montar en una motocicleta muy rápida?	Sí No

COMPRUEBA LA COLUMNA DE RESPUESTAS PARA VER SI HAS DEJADO ALGUNA CUESTION SIN CONTESTAR

N	E	P	S	CA

APENDICE II

Estadísticas de la regresión	
Coefficiente de correlación múltiple	0,4223
Coefficiente de determinación R²	0,1784
R² ajustado	0,1468
Error típico	1,6372
Observaciones	55

	Coefficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%
Intercepción	3,3004	1,2290	2,6854	0,0097	0,8342	5,7665
Extroversión	-0,0114	0,0078	-1,4552	0,1516	-0,0270	0,0043
Autoestima	0,1251	0,0392	3,1879	0,0024	0,0463	0,2038

Tabla 24: Resultados notas de inglés de los hombres respecto a Extroversión y Autoestima.

Estadísticas de la regresión	
Coefficiente de correlación múltiple	0,2403
Coefficiente de determinación R²	0,0577
R² ajustado	0,0464
Error típico	1,6906
Observaciones	169

	Coeficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%
Intercepción	5,4255	0,6066	8,9448	0,0000	4,2280	6,6231
Extroversión	-0,0070	0,0047	-1,4732	0,1426	-0,0163	0,0024
Autoestima	0,0552	0,0188	2,9305	0,0039	0,0180	0,0924

Tabla 25: Resultados notas de inglés de los mujeres respecto a Extroversión y Autoestima.

Estadísticas de la regresión	
Coeficiente de correlación múltiple	0,2555
Coeficiente de determinación R ²	0,0653
R ² ajustado	0,0293
Error típico	1,6849
Observaciones	55

	Coeficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%
Intercepción	4,0919	1,2648	3,2352	0,0021	1,5539	6,6299
EXTROVERSION	-0,0031	0,0080	-0,3910	0,6974	-0,0193	0,0130
AUTOESTIMA	0,0767	0,0404	1,8992	0,0631	-0,0043	0,1577

Tabla 26: Resultados notas de Matemáticas de los hombres y extroversión y autoestima.

Estadísticas de la regresión	
Coeficiente de correlación múltiple	0,2683
Coeficiente de determinación R ²	0,0720
R ² ajustado	0,0608
Error típico	1,6600
Observaciones	169

	Coeficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%
Intercepción	4,1714	0,5956	7,0037	0,0000	2,9955	5,3473
EXTROVERSION	-0,0020	0,0047	-0,4283	0,6690	-0,0112	0,0072
AUTOESTIMA	0,0664	0,0185	3,5852	0,0004	0,0298	0,1029

Tabla 27: Resultados notas de Matemáticas de las mujeres respecto a extroversión y autoestima.

	BAJA/MEDIA	ELEVADA
Media	5,7931	7,1200
Varianza	3,3128	1,9433
Observaciones	29	25
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	51	
Estadístico t	-3,0285	
P(T<=t) dos colas	0,0039	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0076	

Tabla 28: Notas medias en inglés de los hombres dependiendo del nivel de autoestima.

	BAJA/MEDIA	ELEVADA
Media	6,3838	6,9714
Varianza	3,1573	2,6079
Observaciones	99	70
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	157	
Estadístico t	-2,2345	
P(T<=t) dos colas	0,0269	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9752	

Tabla 29: Notas medias en inglés de las mujeres dependiendo del nivel de autoestima.

	BAJA/MEDIA	ELEVADA
Media	6,0167	6,9020
Varianza	3,2370	2,4102
Observaciones	60	51
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	109	
Estadístico t	-2,7828	
P(T<=t) dos colas	0,0064	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9820	

Tabla 30: Notas medias en inglés de 13/14 años dependiendo del nivel de autoestima.

	BAJA/MEDIA	ELEVADA
Media	6,4559	7,1778
Varianza	3,1771	2,4677
Observaciones	68	45
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	102	
Estadístico t	-2,2652	
P(T<=t) dos colas	0,0256	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9835	

Tabla 31: Notas medias en inglés de 15 años dependiendo del nivel de autoestima.

	BAJA/MEDIA	ELEVADA
Media	5,7241	6,8077
Varianza	2,5640	2,8015
Observaciones	29	26
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	52	
Estadístico t	-2,4465	
P(T<=t) dos colas	0,0178	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0066	

Tabla 32: Notas medias en Matemáticas de los hombres dependiendo del nivel de autoestima.

	BAJA/MEDIA	ELEVADA
Media	5,6768	6,4143
Varianza	3,2414	2,2172
Observaciones	99	70
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	163	
Estadístico t	-2,9059	
P(T<=t) dos colas	0,0042	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9746	

Tabla 33: Notas medias en Matemáticas de las mujeres dependiendo del nivel de autoestima.

	BAJA/MEDIA	ELEVADA
Media	5,6667	6,4902
Varianza	2,5989	1,8549
Observaciones	60	51
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	109	
Estadístico t	-2,9174	
P(T<=t) dos colas	0,0043	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9820	

Tabla 34: Notas medias en Matemáticas de 13/14 años dependiendo del nivel de autoestima.

	BAJA/MEDIA	ELEVADA
Media	5,7059	6,5556
Varianza	3,5241	3,0253
Observaciones	68	45
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	99	
Estadístico t	-2,4625	
P(T<=t) dos colas	0,0155	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9842	

Tabla 35: Notas medias en Matemáticas de 15 años dependiendo del nivel de autoestima.