

UNIVERSIDAD DE FLORES

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**PERSONALIDAD E INTELIGENCIA:
LAS RUTAS DEL RENDIMIENTO
(Un estudio con alumnos del profesorado de
Educación Física)**

Autor: LICENCIADA GRACIELA LIS ROSSI

Director de Tesis: DOCTOR ROBERTO KERTÉSZ

BUENOS AIRES, 27 DE ABRIL DEL 2009.

Resumen:

En esta tesis hemos decidido tomar dos variables que consideramos fundamentales por su incidencia en el rendimiento: inteligencia y personalidad. Diversas investigaciones han reunido información de estos por separado, entre rendimiento y personalidad o entre rendimiento e inteligencia o inteligencia y personalidad. Sin embargo, es difícil encontrar las tres variables relacionadas en un mismo estudio. Los resultados de una investigación objetiva, en nuestro contexto, nos proveerá información acerca de cuáles son las características de la personalidad que inciden en el rendimiento. También, evaluará la significación de la Inteligencia como elemento de pronóstico de éste. Los resultados sugieren, finalmente, que es necesario el desarrollo de un modelo de personalidad que se nutra de las diferentes escuelas de la Psicología e integre la inteligencia y el rendimiento como parte de un todo.

In memoriam de:

Alicia Serber

La única compañera de recorrido que encontró un obstáculo insalvable en el
camino.

Agradecimientos:

A quienes me brindaron su apoyo incondicional y su sostén afectivo:

A mi familia: mi esposo, mi hijo, mi hermana, mis padres; especialmente mi tía Lidia y mi abuela Ana. A mis amigas: Inés y Susy.

A quienes, por su generosidad hicieron posible y facilitaron la dura tarea investigativa:

A los directivos, profesores y alumnos del “Instituto Superior de Educación Física General Pico” y de la Facultad de Educación Física de la UFLO: prof. Rodolfo Rozengardt, prof. Horacio Bollo, prof. Clara Fraga, Dr Hugo Viola, Lic. Jorge Gómez, Lic. Valeria Gomez, Osvaldo Rosello, Lic. Cristina Stecconi.

A quienes me asesoraron desde su saber, soportaron mis errores y me ayudaron a enmendarlos:

A la profesora en Letras, Dora Audisio de Giraudó.

A la profesora de Italiano, Sonia Iris Rossi.

Al Dr en Filosofía y profesor en Antropología de la UNT, Raúl Nader.

Al Dr en Psiquiatría, Vicente Rubino.

Al Dr en Psicología, Oscar Ricardo Oro.

Al Dr en Psicología, José Moreno.

A las profesoras en Metodología de la UFLO, Dra Graciela Tonon, Dra Dorina Stefanie y Dra Patricia Duronto.

Y muy especialmente y mi mayor agradecimiento a una de las personas más generosas que conocí, quien me sostuvo desde su saber y desde el afecto.

A mi Director de Tesis: Dr Roberto Kertész.

INDICE GENERAL

Páginas

CAPITULO I:

INTRODUCCIÓN.	1
1. Planteo del problema.	2
2. Propósito.	6
3. Variables: personalidad, inteligencia, rendimiento.	8
3.1. La Personalidad.	8
3.2. La Inteligencia.	11
3.3. El Rendimiento.	12
3.3.1. Rendimiento Académico.	13
4. Hipótesis.	14

CAPITULO II:

MARCO TEORICO.	15
1. Consideraciones antropológicas acerca del hombre: personalidad, inteligencia, rendimiento.	15
2. Consideraciones filosóficas acerca del hombre: personalidad, inteligencia, rendimiento.	23
3. La Inteligencia.	34

3.1. Inteligencia: Antecedentes históricos.	35
3.2. Las teorías de la inteligencia y sus metáforas subyacentes.	38
3.2.1. El modelo de la metáfora geográfica.	38
3.2.2. El modelo de la metáfora computacional.	39
3.2.3. La metáfora biológica.	39
3.2.4. La metáfora epistemológica.	39
3.2.5. La metáfora antropológica.	41
3.2.6. La metáfora sociológica.	41
3.2.7. La metáfora sistémica.	43
3.3. Las técnicas de la evaluación de la inteligencia.	45
3.4. El saber de la Psicología actual acerca de la inteligencia.	47
4. Personalidad.	55
4.1. Personalidad: antecedentes históricos.	57
4.2. Las teorías de la personalidad.	62
4.2.1. El modelo psicológico conciente.	63
4.2.2. El modelo psicológico inconsciente.	64
4.2.3. El modelo psicosocial.	67
4.2.4. El modelo psicolingüístico.	70
4.2.5. El modelo psicobiológico.	73
4.2.6. El modelo psicológico espiritual.	75
4.3. Algunas investigaciones de la Psicología durante el S XX.	79
5. Rendimiento.	82
5.1. Rendimiento: antecedentes históricos.	83
5.2. Rendimiento: definiciones y orígenes del término.	84

5.2.1. Rendimiento académico.	85
5.3. El rendimiento y las teorías psicológicas.	86
5.4. El rendimiento y la inteligencia.	91
5.4.1. El rendimiento y las mediciones de la inteligencia.	93
6. Personalidad, Inteligencia y Rendimiento.	94
6.1. Personalidad, Inteligencia y Rendimiento: desde una perspectiva integradora de las ciencias.	95
6.2. Personalidad, Inteligencia y Rendimiento: desde una perspectiva unificadora que respeta el origen.	100
6.3. Personalidad, Inteligencia y Rendimiento: desde una perspectiva ecléctica.	104

CAPITULO III:

METODOLOGIA.	108
1. Tipo de estudio: descriptivo – correlacional.	108
2. Instrumentos.	109
2.1. El Test de Dominós de Anstey.	109
2.1.1. El Test de Dominós en nuestra muestra.	110
2.2. El Inventario Psicológico California – CPI.	112
2.2.1. Las escalas del CPI.	114
2.2.2. Administración.	117
2.2.3. El Perfil y las Normas.	118
2.2.4. El CPI en nuestra muestra.	118
2.3. Las planillas institucionales de rendimiento.	119

3. Sujetos.	120
3.1. Población.	120
3.2. Unidad de Análisis.	120
3.3. Muestra.	121
3.3.1. Lugar.	121
3.4. Los criterios de inclusión.	122
3.4.1. El primer criterio de inclusión.	122
3.4.2. El segundo criterio de inclusión.	122
3.4.3. El tercer criterio de inclusión.	122
4. Procedimientos de la toma y tabulación.	123

CAPITULO IV:

RESULTADOS Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.	124
1. Análisis de los resultados.	124
1.1. Análisis de los datos de la muestra por grupo según sexo.	124
1.1.1. La población de varones.	129
1.1.2. La población de mujeres.	130
1.2. Análisis de la muestra dividida en 4 grupos según rendimiento.	131
1.2.1. Grupo de rendimiento bajo.	134
1.2.2. Grupo de alto rendimiento.	134
1.2.3. Grupo de rendimiento deficitario.	122
1.2.4. Grupo de rendimiento medio.	136
1.3. Comparación entre resultados específicos de	

cada grupo y rendimiento.	140
1.3.1. El grupo de alto rendimiento.	140
1.3.2. El grupo de rendimiento medio.	140
1.3.3. El grupo de rendimiento bajo.	141
1.3.4. El grupo que no obtiene rendimiento.	141
1.4. Análisis global de los resultados en personalidad, inteligencia y rendimiento de los 4 grupos .	142
2. Análisis e interpretación de los resultados en el CPI de los 4 grupos divididos según rendimiento.	144
2.1. La clase I del CPI.	144
2.2. La clase II del CPI.	144
2.3. En las clases III y IV del CPI.	145
2.4. El logro vía conformidad (Ac).	145
2.5. La capacidad de status.	146
2.6. La mayor variabilidad de los grupo extremos (10 y 0).	146
2. Correlación de variables de toda la muestra.	147
3.1. Correlación de Rendimiento y Sociabilidad.	147
3.2. Correlación de inteligencia y Presencia Social.	148
3.3. Correlación de Sociabilidad y Presencia Social.	148
3. Interpretación de los datos.	150
4.1. La relación entre Sociabilidad y Clase I del CPI.	150
4.2. La relación de Sociabilidad con otros factores.	150
4.3. La Clase I del CPI.	151
4.4. La relación de Presencia Social y Sociabilidad	

con los demás factores.	151
5. Resumen.	152
CAPITULO V:	
DISCUSION Y CONCLUSIONES.	154
1. La personalidad posibilita la expresión del rendimiento.	155
2. La relación del rendimiento con la personalidad en función de la meta.	157
3. La relación de la personalidad con la inteligencia y el rendimiento en el obrar del hombre.	162
4. La personalidad a partir de una toma de posición ecléctica.	167
4.1. El cuerpo tridimensional de la personalidad.	172
5. La personalidad como una totalidad capaz de expresarse en el rendimiento.	177
6. Aplicabilidad.	180
REFERENCIAS	182
REFERENCIAS WEB	199
ANEXO	202

INDICE DE TABLAS	Páginas
Tabla 1. Variables e indicadores.	13
Tabla 2. M y Ds de toda la muestra. Estadísticos Descriptivos de la población.	125
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de varones.	126
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de mujeres.	127
Tabla 5. Comparación entre Media poblacional y Media por sexo.	128
Tabla 6. Estadísticos descriptivos del grupo de Rendimiento bajo (6,0 – 6,9).	132
Tabla 7. Estadísticos descriptivos del grupo de Alto Rendimiento (8 – 10).	133
Tabla 8. Estadísticos descriptivos del grupo de Rendimiento deficitario (0 – 0).	135
Tabla 9. Estadísticos descriptivos del grupo de Rendimiento medio (7 – 7,7).	137
Tabla 10. Resumen de datos con diferencia de Medias	139
Tabla 11. Resultados de Dominós y Rendimiento. Población general.	143
Tabla 12. Comparación entre resultados de Dominós y rendimiento: grupos en orden creciente.	143
Tabla 13. Tabla de correlaciones comunes entre Sp y Sy Con otras variables de personalidad.	149

Tabla 14. Resumen de correlaciones no comunes entre Sp y Sy con otras variables de personalidad.	149
---	-----

INDICE DE GRAFICOS	Páginas
Gráfico 1. Factores del CPI por sexo.	131
Gráfico 2. Histograma comparativo de correlación de Sp y Sy.	148
Gráfico 3. Tridimensional de la personalidad: Estratos nucleares y exteriores.	169
Gráfico 4. Tridimensional de la personalidad: Estratos superiores e inferiores.	170
Gráfico 5. Tridimensional de la personalidad Con todos sus estratos.	170
Gráfico 6. Vista externa del gráfico Tridimensional de la personalidad.	172

CAPITULO 1

INTRODUCCION

El tema que nos ocupa en la presente tesis se originó a lo largo de casi dos décadas de trabajo como psicóloga clínica y pedagoga. La labor desarrollada en gabinetes psicopedagógicos y el contacto con pacientes que sufrían trastornos de aprendizaje y de conducta, motivó la reflexión acerca de los problemas de rendimiento. Generalmente, recibíamos sujetos que se decidían a consultar cuando descendía su rendimiento laboral, escolar, sexual, entre otros. Para modificar aquello que entorpecía o no le permitía cumplir con su proyecto o no lo dejaba aprovechar y desarrollar sus recursos cognitivos, afectivos y relacionales; solíamos comenzar con un estudio exhaustivo de la inteligencia y de la personalidad del sujeto, su por qué y para qué, su pasado, presente y futuro, elucidar las motivaciones inconscientes y conscientes, conocer el lugar que ocupa en el sistema familiar y social en el que está inserto, etcétera. Luego, el seguimiento de los casos llevaba a pensar que para tener éxito en mejorar el rendimiento era necesario trabajar sobre la personalidad, modificar ciertas características o cualidades de desempeño (responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, etcétera) que posibilitarían el máximo aprovechamiento de la inteligencia como recurso.

En contraste con esta experiencia clínica, donde la personalidad ocupaba un lugar fundamental; en la educación, parecía prevalecer el aspecto del rendimiento como resultado o el nivel de inteligencia como método de selección de ingreso escolar. Sin embargo, esta fuerte presencia de la personalidad sobre la inteligencia y el rendimiento, no pasaba de ser una vivencia subjetiva sin validación alguna. Es así como creció el interés por demostrar los efectos de la personalidad en la inteligencia y el rendimiento.

1. *Planteo del problema*

El problema de rendimiento se encuentra en los campos de la Psicología Educativa, Psicología del Aprendizaje, Psicología Vocacional o Profesional y Psicología Clínica, Psicología del Deporte como así también de la Pedagogía y de la Psicopedagogía (Aberastury, 1981; Andrés Pueyo 1997; Casullo y otros, 1996; Colom Marañón, 1999; Chadwick, 1976; Eysenck, 1971; Kertész y Kerman, 1985; Knapp, 1981; Novak, 1989; Paín 1977, 2000; Roffe y Ucha, 2004; Rossi, 2007a). El psicólogo recibe el problema ya instalado en el sujeto en su consultorio, en algún gabinete psicopedagógico o dentro de la misma institución donde aparece la problemática (club, escuela, empresa, etc). Su trabajo generalmente consiste en investigar acerca de ese sujeto particular, encontrándose con una serie de elementos de análisis (antecedentes evolutivos, capacidad de aprendizaje, personalidad, inteligencia, etc.) que debe interrelacionar para luego hacer una devolución o un informe. Otros factores a tener en cuenta son: el ambiente, la familia, el grupo, las instituciones, etc. Sin embargo, este trabajo va de lo particular

a lo particular sin demasiadas posibilidades de generalización ni validación de lo que realmente incide en el rendimiento.

Algunas de las preguntas que nos hacemos a nivel de investigación empírica son: ¿cuáles serían las cualidades personales necesarias para desempeñarse con éxito en una determinada actividad?. ¿Por qué un sujeto que posee una capacidad de razonamiento elevada no puede hacer las adaptaciones necesarias para cubrir sus necesidades? o a la inversa, ¿qué hace que se adapte o genere las conductas adecuadas para responder a las exigencias del medio a pesar de su escasa capacidad cognoscitiva?. Ciertas cualidades personales ¿pondrían en ventaja a ciertos sujetos más allá de su capacidad de resolver problemas y lo volverían más eficaces para responder al medio ambiente?

Consideramos que el rendimiento y la inteligencia pueden guardar una relación de dependencia, de exclusión o neutralidad con los diferentes rasgos de la personalidad. Pensamos que estos rasgos aislados interactúan, son dependientes unos de otros, se influyen entre sí. En virtud de la unidad de la persona, nunca aparecen separados unos de otros aunque, a veces, puedan excluirse mutuamente o se comporten como neutrales unos con otros.

Se nos presenta, entonces, el problema de medición de la personalidad o de sus rasgos. El rasgo es una unidad empleada para caracterizar a la estructura de la personalidad, y hace referencia a la consistencia de las respuestas del organismo a una variedad de situaciones. El concepto de rasgo expresa un nivel

de organización en la conducta superior al de los actos específicos y de las conductas habituales, pero inferior al expresado por el concepto de Tipo. (Eysenck, 1951, citado por Pervin, 1979). Por eso nos ajustaremos a la medida de rasgo y no de tipo puesto que, nos interesan aquellas cualidades de desempeño del sujeto que correlacionan en forma positiva o no con el rendimiento.

Todas las teorías de la personalidad presuponen la existencia de diferencias individuales y la posibilidad de realizar mediciones de la misma (Colom Marañón, 1998). Este presupuesto es fundamental para el diagnóstico y nos permite reunir datos importantes para nuestra investigación. En la clínica, el diagnóstico de la personalidad nos sirve para valorar cuáles son los cambios necesarios para que el sujeto se ajuste al medio escolar o laboral y logre un cierto grado de eficiencia en sus producciones. Para ello disponemos de una amplia batería de tests.

Sin embargo, en el caso de una investigación que incluye trabajo estadístico existen algunos instrumentos de medición más adecuados. Los inventarios estructurados tienen la ventaja de ser explícitos, fáciles de administrar y de valorar y, muy aptos para el análisis cuantitativo. Además, exploran abundantes dimensiones de la personalidad y las respuestas a los mismos han sido correlacionadas con múltiples variables. Entonces, la aplicación del Inventario de Personalidad de California (CPI) nos pareció una elección apropiada por poseer un análisis factorial de la clase de rasgos que deseamos correlacionar con

el rendimiento, por adecuarse al diseño de investigación y facilitar el relevamiento estadístico de los datos.

Quedan, entonces, ciertas preguntas a las que deberíamos poder dar una respuesta fehaciente: ¿Qué factores se relacionan positivamente con el rendimiento? ¿De que modo se relacionan los diferentes factores con la inteligencia? ¿Cuáles son las características de la personalidad que inciden en el rendimiento? ¿Es posible establecer una correlación entre la inteligencia, la personalidad y el rendimiento?

Otras cuestiones a considerar: aquellos estudios que relacionan la inteligencia con el rendimiento y los que relacionan la inteligencia con la personalidad. De acuerdo con los estudios que relacionan inteligencia y rendimiento (Neisser y otros, 1996; Rappoport, 1986); el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia en las diferentes edades puede variar los resultados. Por lo tanto, deberíamos pensar en realizar este relevamiento de datos en una muestra de investigación de jóvenes universitarios entre 18 y 25 años, para evitar una franja de edad anterior en la que la personalidad esté indefinida. Sumado a esto, el hecho de que todos sean estudiantes universitarios, aumentaría la probabilidad de observar diferencias de rendimiento influidas por otras variables distintas a la inteligencia, tales como las características de personalidad.

Según Andrés Pueyo (2001) los efectos de la inteligencia sobre el éxito en la actividad intelectual o laboral, son probabilísticos y no deterministas. Pues, si

bien la inteligencia; en ciertas investigaciones, correlaciona en forma positiva con características de la personalidad tales como la capacidad de logro, creatividad, liderazgo etc., y puede mejorar las posibilidades de triunfar en los estudios o el trabajo; no es lo único importante (Jencks, 1979; Jensen, 1981). Aunque pareciera que “al igual que el dinero, la inteligencia no es importante si se tiene suficiente.” (Andrés Pueyo y Colom Marañón, 2001). En ella, seguramente, no se agota el tema del rendimiento.

En cuanto al rendimiento, se nos plantea la imposibilidad de abarcarlo en su totalidad, pues la capacidad productiva de una persona puede manifestarse en muchas áreas. Por ejemplo, cuando computamos los resultados de la aplicación de una técnica también estamos midiendo un tipo de rendimiento: podemos referirnos al rendimiento de las personas en un test de inteligencia, o en un test de personalidad. Muchas de las investigaciones realizadas hasta el momento se hacen dentro del ambiente universitario sobre un rendimiento casi exclusivamente intelectual o teórico. Para nuestra investigación también tomaremos un rendimiento específico por la facilidad de su medición: el académico. Sin embargo, pensamos que el seleccionar jóvenes estudiantes de la carrera de Educación Física nos permitiría contemplar dentro del rendimiento académico no sólo el rendimiento teórico para lo cual se puede requerir cierta habilidad verbal sino también un rendimiento práctico-motriz que involucra la puesta en escena del cuerpo y su movimiento.

2. *Propósito.*

En este estudio con alumnos del profesorado de Educación Física, consideramos reunir aquellos elementos básicos que conforman al sujeto como son la inteligencia y la personalidad en relación al rendimiento. Esto es con el fin de aportar información sobre este tema y validar aquellas relaciones a priori que solemos hacer en el diagnóstico de pacientes con problemas de rendimiento. Pretendemos, para ello, relacionar los datos del rendimiento académico con los rendimientos del sujeto: en inteligencia y en características de la personalidad tales como iniciativa, responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, entre otras.

Esta investigación plantea los siguientes objetivos:

2.1. Determinar la relación existente entre la personalidad, la inteligencia y el rendimiento.

2.2. Establecer el tipo de relación entre los factores determinantes del rendimiento académico: las características de la personalidad de un sujeto y su inteligencia.

2.3. Proporcionar información acerca de los rasgos de personalidad que se hallen relacionados al logro de rendimiento.

2.4.1. Evaluar en que medida las diferentes características de la personalidad podrían tener incidencia en el rendimiento académico.

2.4.2. Evaluar en que medida el nivel de inteligencia de un sujeto podría tener incidencia en su rendimiento académico.

2.5.1. Establecer el tipo de relación entre el nivel de rendimiento académico y las características de la personalidad de un sujeto.

2.5.2. Establecer el tipo de relación entre el nivel de rendimiento académico y el nivel de inteligencia de un sujeto.

En nuestra investigación, por ejemplo, analizamos un grupo de jóvenes que suponemos interesados en un mismo objeto de conocimiento, la Educación Física, y con una meta compartida: recibirse de profesores. Observamos que su rendimiento académico es desigual y algunos quedan en el camino, por eso nos preguntamos si esta desigualdad corresponde a su inteligencia, a su iniciativa, a su capacidad de esfuerzo, a su autonomía, su responsabilidad, etc. De manera que, pretendemos relacionar los datos del rendimiento académico con el resto de los rendimientos del sujeto en: inteligencia, iniciativa, responsabilidad, autoestima, y demás características de la personalidad.

3. *Variables: personalidad, inteligencia, rendimiento.*

3.1. *La personalidad.*

Ningún trabajo de investigación puede abarcar la totalidad de la personalidad en sí. Por lo tanto, sólo tomaremos los 18 rasgos de la personalidad que presenta el Inventario de Personalidad de California (CPI) y que pensamos juegan un papel importante en el rendimiento de los sujetos como cualidades de desempeño (dominancia, capacidad de status, sociabilidad, presencia social, autoaceptación, sentido de bienestar, responsabilidad, socialización, autocontrol,

tolerancia, buena impresión, comunalidad, logro via conformidad y vía independencia, eficiencia intelectual, mentalidad psicológica, flexibilidad, femeneidad). Serían aquellos rasgos tendientes a condensar “las adaptaciones de las necesidades del individuo a las exigencias y potencialidades de su medio social”(Allport, 1961). En este estudio “medio” estaría representado por la institución educativa a la que concurre el sujeto, por que tomaremos el rendimiento académico como un punto de medición posible para reconocer en éste una forma de expresión de la personalidad. Consideramos que esta investigación, al igual que la definición de Allport, constituye una primera aproximación que se puede integrar a un estudio más profundo.

En 1962, Lersch (p. 6), en su libro “La estructura de la personalidad” citaba: “La vida anímica –como toda la vida- está dirigida a la realización de las posibilidades del ser, al desarrollo, a la conservación y a la configuración del individuo. La vida anímica siente el latido de las vivencias pulsionales o tendenciales que se dirigen a la consecución de un estado todavía inexistente, y se hallan siempre presentes en la dirección y configuración de la vida. Esta dinámica finalista domina tanto la vida psíquica animal como la humana”.

Sabemos que gran parte de la Psicología es monotemática con respecto a la motivación. Tiende a explicar la meta de toda tendencia del ser humano como la cesación de la necesidad, como la satisfacción de la privación existente en el impulso. Esta supresión de la necesidad es designada bajo un concepto muy general y vago: el placer. Aquello que importa en la tendencia actual es el logro de aquel y la evitación del displacer.

La opinión de Epicuro en la antigüedad según la cual el fin de toda tendencia humana sería el placer (en el sentido de bienestar y goce) encuentra un

moderno derivado hedonismo – dinámico - instintivo: el psicoanálisis. Este lleva hasta el extremo la tendencia monotemática explicando todas las reacciones culturales del hombre con la teoría de la sublimación de la energía instintiva reprimida y el impulso al placer sexual como factor dinámico.

Sin embargo, podríamos decir que muchas de las cualidades de desempeño señaladas en nuestra tesis (responsabilidad, sociabilidad, etc), marcan una conciencia del rendimiento y de la tarea de la cual adolece la actitud del hedonista. La aspiración al goce del hedonista adquiere un significado especial que nada tiene que ver con el placer que experimentamos ante el rendimiento. Por ello le falta la capacidad de trabajo y de dureza consigo mismo. La persistencia, iniciativa, participación, responsabilidad, rectitud, autocontrol, tolerancia, autonomía, eficiencia, flexibilidad y adaptabilidad, entre otros; no son propios de quien rechaza el trabajo, la producción, los deberes y exigencias que el mundo le plantea.

Pero, como agrega Lersch, en el hombre “la meta es aquello por lo que se pregunta y se busca, la meta es el objeto de la vivencia pulsional. Y puesto que esta meta está representada por un objeto o un estado, el lograr éste es también la satisfacción de una necesidad, y representa un valor. Los instintos y tendencias van dirigidas desde este punto de vista siempre a un valor.” Esto coincide con las investigaciones de White (citado por Pervin, 1979) acerca de la prevalencia, en individuos maduros, del dominio del ambiente sobre la reducción de la tensión o la obtención de recompensa.

Agregaremos que junto a las teorías monotemáticas de las fuerzas instintivas anímicas existen otro tipo de teorías. Las teorías politemáticas de los motivos intenta clasificarlos (sociabilidad, autoafirmación, sumisión, creación, asco, curiosidad, alimentarse, reposo, sexo, poder y algunos más). Mientras que la teoría atemática reconoce la pluralidad de tendencias pero considera imposible una sistematización de su diversidad.

3.2. *Inteligencia.*

Factor intelectual o nivel de inteligencia. Definimos la Inteligencia como facultad intelectual o de entendimiento o como capacidad eductiva. Es la que da sentido a la confusión. Es desarrollar nuevas comprensiones, es construir formas (generalmente no verbales) de manejo de problemas que involucran una diversidad de variables dependientes. Es decir, va mas allá de lo dado para percibir lo que no es inmediatamente obvio. La capacidad eductiva es la que más se acerca a la definición etimológica de la palabra inteligencia y puede ser medida por el Test de Dominós.

El 13 de diciembre de 1994, la revista *Wall Street Journal* publicó una declaración de 52 científicos de distintos países conteniendo 25 puntos básicos sobre el estudio científico de la inteligencia. Algunos de los principales items de esa declaración, fueron:

- La inteligencia es una capacidad mental muy general que permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, y aprender de la experiencia. No constituye un simple conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular, o una pericia para resolver tests; sino que, refleja una capacidad más amplia y profunda

para comprender el ambiente –darse cuenta, dar sentido a las cosas, o imaginar qué se debe hacer.

- La inteligencia, así definida, se puede medir, y los tests de inteligencia la miden adecuadamente. Estos tests constituyen el modo de evaluación más preciso, fiable y adecuado de la inteligencia y tienen múltiples aplicaciones y utilidades. En nuestra investigación tomaremos el Test de Dominós para medir el nivel de inteligencia.

- La distribución de las personas según el rendimiento en esos tests, se puede representar adecuadamente mediante una distribución normal. La mayor parte de las personas se sitúan alrededor del punto medio (CI=100). Pocas son muy brillantes o muy poco brillantes.

3.3. *El Rendimiento.*

El término rendimiento deriva de *rendere* del latín *reddere* compuesto de *red-e dare*, re o repetición y dar, es decir “*volver a dar*”. (Devoto, 2001). Es la expresión o el producto final que damos como resultado de incluir o aprovechar lo recibido dentro de las posibilidades que nos brinda la situación y que podemos expresar transformado para que pueda ser pesado o evaluado.

Cuando hablamos de rendimiento, aludimos a un concepto que abarca el aspecto productivo y exterior del hombre. (Lersch, 1962). Por ello, debido a su amplitud, en el análisis estadístico optaremos por un tipo de rendimiento que

consideramos más adecuado para los objetivos de la investigación: el rendimiento académico.

3.3.1. *Rendimiento académico.* Consideramos el rendimiento académico como el producto final de una preparación específica dentro de una institución educativa. Aquello que es capaz de dar un sujeto como respuesta a las exigencias y preparación que recibe en una institución y que puede ser medido o evaluado por la misma. En este caso, una institución que no solo requiere del sujeto un saber teórico-práctico sino también motriz; puesto que elegimos como lugar de investigación, un Instituto de Educación Física. Aquí el rendimiento se expresa a través de lo intelectual y lo corporal. De esta manera, tomaremos como medida del rendimiento de los alumnos de nivel terciario del profesorado de Educación Física, los puntajes obtenidos en los exámenes finales de las materias y la cantidad de exámenes aprobados durante el año.

Tabla 1: *Variables e Indicadores.*

VARIABLES	INDICADORES
Características de la personalidad	Puntajes obtenidos en las escalas del CPI
Inteligencia	Puntajes obtenidos en Test de Dominós
Rendimiento académico	Promedio de las notas de exámenes aprobados

4. *Hipótesis: La personalidad tiene mayor influencia sobre el rendimiento que la inteligencia.*

Nuestra hipótesis fundamental es que la personalidad tiene una influencia tanto o más importante que la inteligencia sobre el rendimiento. Esta influencia no sólo se manifiesta sobre el rendimiento académico sino sobre la expresión o rendimiento de la inteligencia misma. De manera que:

1. Las producciones de un sujeto, que nos permiten medir su nivel de inteligencia o su rendimiento en otras áreas tales como en lo académico, se encuentran directamente relacionadas con determinadas características de la personalidad.

2. El rendimiento académico está directamente relacionado con algunas características de la personalidad (tales como persistencia, iniciativa, participación, responsabilidad, autocontrol, tolerancia).

2.1. Consideramos que un alto rendimiento en dichas características estará acompañado de un rendimiento similar en lo académico.

2.2. La presencia de puntajes elevados en ciertos factores de la personalidad (como persistencia, iniciativa, participación, autoestima, responsabilidad, rectitud, autocontrol, tolerancia, autonomía, eficiencia, flexibilidad y adaptabilidad) corresponden a puntajes elevados de rendimiento académico independientemente del nivel de inteligencia que ostente el sujeto.

3. El nivel de rendimiento en inteligencia también podría estar relacionado directamente con ciertas características de la personalidad.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

1. *Consideraciones antropológicas acerca del hombre: personalidad, inteligencia, rendimiento.*

Desde tiempos remotos el hombre necesitó sostener cierto rendimiento para subsistir. Es probable que el más habilidoso para la caza o la pesca tuviera más poder dentro de la horda o mayores posibilidades de obtener mujeres y así transmitir sus genes. Seguramente la inteligencia pasaría a ser un factor fundamental para ello. Pero también lo era la iniciativa, la perseverancia, la confianza en sí mismo. Hasta los menos fuertes, quizás, se veían obligados a cultivar cualidades personales que los llevaran a un logro, tales como el esfuerzo, la perseverancia, la tolerancia, entre otros. La inteligencia y la personalidad comienzan a tener un rol preponderante en la supervivencia del más apto, y por lo tanto en la posibilidad de tener descendencia.

R. Ornstein (1980) en su libro *La evolución de la conciencia* afirma que nuestras acciones y reacciones fueron fijadas por nuestros antepasados y se manifiestan en pautas que han evolucionado para adaptarnos al mundo (por ejemplo: ante un ruido fuerte escapamos o nos ponemos en alerta). Estas se encontrarían en distintos centros mentales(o simplones) al margen de nuestra

conciencia, y se han desarrollado para manejar situaciones específicas y limitadas. “La mente humana es un collage de multitud de adaptaciones”, dice el autor. La conciencia humana es una adquisición reciente y surge a partir de la organización cerebral individual. La mayoría de las veces la mente funciona para actuar o morir, no para razonar o saber por qué. La racionalidad es una pequeña capacidad dentro de un conjunto de posibilidades. La misión básica del sistema mental es adaptarse al mundo, obtener comida y cobijo, reproducirse; y no es la razón o el autoanálisis. De manera que coloca al desarrollo de la corteza en virtud de factores diferentes a los sociales.

El cerebro creció de manera explosiva antes de tener las características esencialmente humanas y, probablemente, por una adaptación para eliminar el calor. En nuestro entorno ancestral la capacidad para caminar y cubrir distancias provocó un aumento de calentamiento cerebral que podía dañarlo, por lo que necesitaba mayor cantidad de células nerviosas que además le permitiera actuar desde diferentes centros mentales. Estos ya existían 11.000 años atrás, mucho antes que la racionalidad se manifestara en los hombres. La mente ha evolucionado para integrar al individuo a un mundo seguro, sin intervención racional, también ha seleccionado algunos tipos de aprendizaje (la aversión a un sabor determinado, el temor a las serpientes, etc.).

La masa encefálica, según Ornstein se agranda gracias a la necesidad de disipar el calor que debía soportar por la posición bípeda. Nuestro cerebro se desarrolla al servicio de la vida y termina, por esto mismo, prestando servicio a la

razón. Pareciera que aquellos mecanismos adaptativos que nos permitieron sobrevivir como especie, hoy funcionan para fines muy diferentes, relacionados con la sociedad y la cultura.

Pero, existían ciertas necesidades del individuo que debían acomodarse a lo que le ofrecía el medio. Esto de por sí es forjador de personalidad, ya que en ese esfuerzo el sujeto debe organizarse, encontrar un modo adecuado para el logro, un estilo. En un comienzo esa necesidad pasaba por estar vivo, y, por ese mismo hecho de estar vivo, puede y debe pensar para poder asimilar esa realidad y conservar esa vida. Esto incluye: optar y decidir frente a sus aspectos biológicos y naturales.

El hombre ha evolucionado desde aquellos tiempos donde su realidad pasaba por enfrentar fieras salvajes, hambre o sed. Sus circunstancias son otras. Habiendo salido de la supervivencia de día a día, de la memoria eidética, el hombre pudo pensar en mañana, adquirir una memoria lógica o inferencial en compañía de otros, planificar, poseer un proyecto. “Mas con la vida, incluso con formas inferiores de vida, la resolución de problemas hace su entrada en el universo; y con las formas superiores, los propósitos y objetivos perseguidos conscientemente” (Popper y Eccles, 1985, p. 12) y, podríamos agregar, (en el caso del hombre) orientados por valores que lo catapultan más allá de la esfera de las necesidades psicofísicas y sociales.

Comienzan a establecerse instituciones que tratan de cubrir necesidades educativas y de desarrollo que la familia no puede resolver. Ahora, las exigencias de adaptación no provienen del medio natural sino del medio cultural. Y, en ese esfuerzo adaptativo son cada vez más importantes las cualidades de desempeño que posea para poder salvar los obstáculos que encuentre; cualidades que hacen a su individualidad, a su autonomía, pero también al personaje que ha elaborado para practicar en la sociedad.

Paradójicamente, ese constante esfuerzo por adaptarse comienza a hacer peligrar su identidad. Su autenticidad se desdibuja, y, estas capacidades se pondrán en funcionamiento por diferentes razones: para responder a la presión del medio social, para preservar su imagen, para concretar un proyecto, y para tantos móviles más. Entonces, es importante volver sobre sí mismo, encontrar un sentido propio, auténtico y traducirlo en objetivos.

El rendimiento sería aquella circunstancia en la que se objetiva el logro del yo. Un yo que puso en movimiento su singular modo de ser, para llegar al objetivo (más allá de que dicho objetivo sea parte de un proyecto o no). Esa forma de ser también es parte de su circunstancia, dado que la fue adquiriendo a lo largo de un proceso que crea y recrea continuamente; puesto que sólo nos es dada la vida, luego todo lo demás es trabajo, creación, proceso.

De esa creación, de ese proceso, podemos captar aquello que emerge en el rendimiento a la manera de una punta de iceberg que esconde su mayor

grandeza debajo de la superficie. Las instituciones educativas, en el esfuerzo de medir este observable, chocan con el fondo compacto que lo sostiene.

No obstante, esto mismo también, lo distingue del resto de los mamíferos superiores. Pues, sólo el hombre es capaz de medirse a sí mismo, compararse con otros y así evaluar su rendimiento. Esto es, porque a diferencia de los animales, tiene conciencia de sí, de su existencia y también de su finitud.

Ortega y Gasset (1983a, p. 41) dice "...Cuando bajamos la escalera no tenemos conciencia propiamente tal de cada escalón, pero contamos con todos ellos; y en general, de la mayor parte de las cosas que existen para nosotros no tenemos conciencia, pero contamos con ellas. [...] Ahora podemos decir en fórmula clara: antes, yo no tenía conciencia de mí, no reparaba en mí, pero contaba conmigo. Por eso ha sido posible que al ahora buscarme yo, en el ahora de antes, he hallado que ya estaba allí, que ya antes existía para mí, y gracias a ello, he podido pescarme, subrayarme, reparar en mí"

Este reparar en su propia existencia y el preguntarse por lo que hay más allá de ella lo va a llevar ya no a pervivir como especie procreando; sino a vivir creando, construyendo y construyéndose, edificando instituciones a las que luego deberá responder y dentro de las cuales será medido, se le pondrá nota o se le reclamará por su conducta.

Una situación de examen, generalmente, constituye una circunstancia de medición elegida y aceptada por el sujeto (Rossi, 2007). Un animal no puede optar por un hecho de tamaño característica ni menos aún buscarla deliberadamente, sólo tratará de enfrentar aquello que se le presenta (un rival, falta de alimento, etc) con lo que su aparato instintual le proporciona. "el hombre rinde el máximo de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias. Por ellas comunica con el universo" (Ortega y Gasset, 1993, p. 319). El ser humano antepone una estructura simbólica a las cosas, dialoga consigo mismo, decide, valora.

El hombre es un ser simbólico y por consiguiente su rendimiento será parte de aquello que refuerza la red simbólica que constituye su universo (Cassirer, 1983; Rubino, 1998). Pues, es en el llamado mundo humano donde el rendimiento conceptual se hará presente de forma cada vez más compleja. El hombre no vive sólo en un universo físico sino en un universo simbólico y el símbolo también impregnará su rendimiento. Lo encontraremos en el juego "como sí", en el uso de herramientas, en el lenguaje, en las obras de arte, en el pensamiento de los filósofos, en los mitos explicativos, en el lenguaje descontextualizado de la ciencia, en la solicitud de las instituciones educativas, etc. "El yo, la personalidad emerge en interacción con los otros y con los artefactos y demás objetos de su entorno" (Popper y Eccles, 1985, p. 56).

Según V. Rubino (2001) en *Concepción Antropológica de Carl Gustav Jung*, la individuación y el Yo actúan en estrecha relación para desarrollar una

personalidad característica y en movimiento. La conciencia contiene las actitudes con las que el individuo hace frente al ambiente externo inmediato. Aquí se encuentra la percepción y la orientación básica con la que el sujeto desempeña su papel en la sociedad, así como también el punto de partida de sus análisis lógicos y racionales.

El proceso de individuación constituye un camino hacia el encuentro consigo mismo, con sus potencialidades creativas interiores que habrán de permitir experimentar lo que nos ofrece la vida y adquirir un sentido de la amplitud de la Psique y de su relación con el Cosmos. La Psique funciona como guía que regula y adecua al individuo a su medio social y físico, así como a las demandas de su mundo interior. Es un sistema de autoregulación que abarca todo pensamiento, sentimiento, tendencia vivencial y conducta, tanto consciente como inconsciente. (Jung, 1964; Rubino, 2001)

Más allá de la esfera de la conciencia, se halla lo Inconsciente personal. Contiene elementos que ya han estado en la conciencia o bien que virtualmente pueden llegar a estarlo. Este abarca aquellos contenidos psíquicos que han sido reprimidos por la conciencia y olvidados y también aquellas vivencias tendenciales e impulsivas que no han penetrado a la conciencia.

El Yo es un complejo de representaciones que constituye el centro de la esfera consciente y mantiene la máxima continuidad e identidad respecto de sí mismo. Es el organizador de la mente consciente. Se compone de las

percepciones, recuerdos, pensamientos y sentimientos conscientes. Provee la identidad y la continuidad de la personalidad, pues, a través de la selección y eliminación del material psíquico, el Yo puede mantener una cualidad continua de coherencia, una trama histórica vital en la personalidad individual. A través del Yo sabemos que hoy somos la misma persona de ayer. (Jung, 1964; Rubino, 2001)

La conciencia del yo comienza a desarrollarse por medio de otras personas (Adler 1984a, b; Lacan 1981, 1983). El niño se hace conciente de sí mismo captando su reflejo de la conciencia que de él tienen otras personas al igual que hizo con su imagen en el espejo. Es en el encuentro con otros donde verdaderamente se transforma en ser humano (Lacan, 1981). Luego, el yo usará las funciones que tenga a su disposición para superar obstáculos o resolver problemas, para pensarse a sí mismo o para relacionarse con las cosas.

El sujeto podrá ejercitar su inteligencia, cambiar aspectos de su personalidad, interactuar con otros, construir teorías. Esto siempre en función de objetivos adquiridos por pertenecer a una cultura, por poseer un lenguaje simbólico que le permite ser hasta objeto de su propio pensamiento. Y aún más, puede producir objetos culturales que luego cobran vida propia a tal punto que parecen que siempre estuvieron ahí. Un ejemplo de esto son los sistemas políticos, judiciales, educativos, y demás instituciones.

El hombre no sólo puede poner en marcha todas sus habilidades y funciones sino que podrá optar por no hacerlo o hacerlo de diferentes formas. O

simplemente, y gracias a la adquisición de un pensamiento abstracto, puede hipotetizar sobre todas las posibles soluciones de un problema.

El hombre como un todo es posibilidad de posibilidades. Le es posible liberarse de las pautas fijas de conducta y responder de manera muy particular a una misma situación. Cada uno es único en su manera y singular forma de ser, pues puede desplegar a lo largo de su vida toda su potencialidad inherente hasta alcanzar el máximo grado de diferenciación y coherencia. (Griffa y Moreno, 2001,2005; Jung, 1964)

Cada ser humano va planteándose objetivos y necesita efectivizar ciertos logros para sentirse estimado y estimar su propia forma de ser, su personalidad. Por ello, debe producir cambios orientados al aprovechamiento de sus competencias para realizar su proyecto. Proyecto que habiéndose desligado del programa de la especie, se liga y desliga del plan social para enraizarse en el “fondo insobornable” de cada ser. Fondo auténtico que deberá ir descubriendo a lo largo del tiempo a través de aquello que emerge a la conciencia como conocimiento de sí mismo, vocación, errores, infortunio, rendimiento. (Aranovich, 2002).

2. Consideraciones filosóficas acerca del hombre: personalidad, inteligencia, rendimiento.

La visión filosófica del hombre que sustenta nuestra tesis es el raciovitalismo de José Ortega y Gasset (1946). Pues, de alguna manera, capta al ser humano en su totalidad. Dado que, el raciovitalismo es una meditación sobre las dos perspectivas más radicales en las que el hombre está situado: la vida y la razón (Ortega y Gasset, 1983 a, 1998). Es un intento de asumir lo que de positivo hay en el vitalismo sin renunciar para ello a lo que de valioso hay en el uso teórico de la razón. Es el intento filosófico orteguiano de superar el irracionalismo a que lleva el vitalismo, y también, a la vez, de corregir la miopía intelectual que significa el racionalismo.(Gimenez, 1996).

Ortega y Gasset (1883 – 1955) desarrolla su filosofía en una época de la historia en la que hay diversos movimientos filosóficos en ebullición. Entre las corrientes que se irán desarrollando a comienzos del siglo XX cabe citar las siguientes:

1. Positivismo: exalta la ciencia como único conocimiento posible. Auguste Comte (1798 – 1857) fue el representante más significativo de esta teoría aplicándola especialmente en la sociología en la segunda mitad del siglo XIX. Para los positivistas no existe más realidad que aquello constatable por medio de la observación. Ortega y Gasset se posiciona frente a esta corriente criticando la falta de claridad y practicidad en los mismos conceptos de los que se ocupan. Advierte, por ejemplo, que en la obra de alrededor de cinco mil páginas acerca de la ciencia sociológica que inicia Comte, no encontraremos líneas suficientes para llenar una sola página donde nos diga qué entiende por sociedad. Algo similar

ocurre con la obra de Herbert Spencer (1820 – 1903) publicada alrededor de 1876 y 1896. Evidentemente, la confianza de esta corriente en que todo puede ser explicable choca con la indocilidad propia del fenómeno humano para ser apresado por los conceptos.

2. Fenomenología: el fundador de esta ciencia de los fenómenos es Edmund Husserl (1859 - 1938). La primera intuición de su creador fue la de elaborar una Filosofía sin supuestos. Se propone una fundamentación de las ciencias que pudiera rescatar a la humanidad de la crisis de la modernidad y del proyecto ilustrado. Este nuevo quehacer filosófico, esta búsqueda de las verdades primeras inician el camino de pensamiento de Ortega y Gasset y su discípulo Xavier Zubiri (1898 – 1983). El encuentro con la Fenomenología marcó una nueva etapa intelectual para Ortega (quien se había doctorado en Alemania en contacto con la filosofía neokantiana de H. Cohen y P. Natorp). Es a partir de aquí que pudo arribar a una filosofía más ceñida a los problemas reales y salir así del encierro del neokantismo, encontrando como punto de partida al tema de “la vida”. Sin embargo, pese a su fascinación con la fenomenología, tanto Ortega como Zubiri, no la recibieron de manera acrítica, cuestionaron su inconsistencia con sus postulados de partida, el abandono de la realidad primaria radical para internarse en una especie de "Idealismo Trascendental". El análisis de la conciencia había permitido a la fenomenología corregir el idealismo pero terminaba ahogando el impulso vital en una conciencia trascendental de corte idealista. Ortega se rebela contra esta forma de conciencia, de yo puro que se convierte en juez inquisidor e

imparcial ante la realidad, por su recaída en el idealismo. Des-anda el sendero de la «conciencia-idealista» y opera una vuelta a la realidad primaria; en definitiva, vuelve al punto de partida de la reflexión fenomenológica, para preguntarse, entonces, por lo primordial y radical de dicha realidad pero con el apoyo de la intuición fenomenológica. "Este fue el camino que me llevó a la Idea de la Vida como realidad radical. [...] Una interpretación de la fenomenología en sentido opuesto al idealismo, la evasión de la cárcel que ha sido el concepto de «conciencia» y su sustitución por el de simple coexistencia de «sujeto» y «objeto»..." (Ortega y Gasset, 1981, p. 63). Frente a "la reducción husserliana, Ortega propone una nueva analítica más radical. En ésta, la realidad se entiende como ejecutividad antes que como objetividad. Pues en este estrato de la inmediatez originaria, de la ejecutividad, no hay objetivación, sino participación vital donde la intencionalidad es apertura. Ejecutividad o realidad radical comprenden una suerte de *funcionalidad vital*, desde la que podría fundamentarse la filosofía orteguiana.

3. Existencialismo: Martín Heidegger (1889-1976) y Jean-Paul Sartre (1905 – 1980) desarrollan, en dos líneas distintas, un análisis de la existencia concreta y particular de los individuos. Dentro de esta "analítica de la existencia", surgirán también otras corrientes como el personalismo de Emmanuel Mounier (1905 - 1950). Ortega y Gasset y Zubiri emprenderán la radicalización de la Filosofía de la mano de Heidegger. Zubiri lo hará luego de ser enviado por su director de tesis (Ortega y Gasset) a Alemania a estudiar con Heidegger y Husserl. En el caso de Ortega, con la lectura de Heidegger (y desde el *Dasein*

heideggeriano), hallará una manera de superar el problema de identificar sin más la vida con el sujeto viviente. Heidegger (1946) expone que la esencia del hombre, no es la facultad de la “razón” sino la existencia; la diferencia que lo especifica dentro del género de los vivientes es el habitar “fuera” (ex) del Ser y, sin embargo, en la cercanía del mismo (Zubiria, 2006). Ortega encontraría en Heidegger la posibilidad de una relación necesaria entre ser y mundo antes que cualquier afirmación acerca del sujeto y el objeto. Vivir es encontrarse en un mundo. De esta manera, su crítica de la fenomenología, no se quedaría solamente en destacar la cruda realidad del viviente como elemento previo a toda conciencia, sino presentaría la Vida como elemento radical, anterior al mundo y al yo. De ahí que aclare que Ser significa vivir.

4. Filosofía analítica: el final del siglo XIX marca lo que en filosofía se ha llamado “giro lingüístico”, que convierte al lenguaje en un tema central de la filosofía. Uno de los objetivos fundamentales será crear un “lenguaje lógicamente perfecto”. Sus representantes: Fiedrich Gottlob Frege (1848 - 1925) Bertrand Russell (1872 – 1970) Ludwig Wittgenstein (1889 - 1951). Para Ortega, la lingüística ha estudiado una abstracción a la que llama “lengua”, algo que no existe en rigor, pues la lengua es una permanente e incesante creación y destrucción. La lengua materna no se aprende en diccionarios sino en el decir de la gente. El expone una Teoría del decir pues el hombre es decidor y no silente. Mientras que hablar es usar una lengua en cuanto está hecha y nos es impuesta; el decir es una función anterior al hablar y mucho más profundo. El decir proviene del anhelo de expresar, manifestar, declarar, ocurre cuando no basta para decir lo

que se tiene que decir. Entonces, es necesario inventar nuevos modos de lengua. Es allí donde debería dirigirse la lingüística: al decir. Es el permanente choque del individuo, la persona, que quiere decir lo nuevo que en su intimidad ha surgido y los otros no ven. Sin embargo, nuevamente, estamos ante una nueva ilusión cuando pensamos que cuando hablamos vamos a poder decir lo que pensamos. Pues, a medida que la conversación se ocupa de temas más “humanos”, nos encontramos con la imprecisión, la torpeza, el malentendido. Por lo tanto, el hablar es una operación que comienza afuera y se dirige hacia adentro, impuesta por el exterior. Decir, en cambio es una operación que comienza desde dentro del individuo, es el intento de manifestar algo que hay en su intimidad. Para ello puede utilizar tanto el habla como las bellas artes. Estas son también maneras de decir. (Ortega y Gasset, 1969).

5. Hermenéutica: investiga fundamentalmente los modos de interpretación de textos y obras de arte para adquirir su comprensión. A partir de los aportes de Schleiermacher, Dilthey y Heidegger comienza a ser concebida como una teoría general de la interpretación. Se critica la visión positivista del mundo, y el prejuicio que identifica ciencia con “verdad” o que admite la metodología científica como la única verdadera. Asociado a la hermenéutica está también el historicismo, para el que las verdades cobran sentido en su contexto histórico, por lo que no se puede hablar de verdades absolutas, objetivas y universales. También desde el perspectivismo de Ortega y Gasset (1946) no existe un punto de vista absoluto sobre la realidad sino diferentes perspectivas complementarias. El considera que el hombre no tiene naturaleza humana sino

una historia. El hombre es en la “forma de haberlo sido”. Ante nosotros están las diversas posibilidades de ser, pero detrás está lo que hemos sido. Y esto último actúa sobre lo que podemos ser y es su limitación. El hombre arma proyectos en relación a evitar ser lo que fue, pero para ello sigue basándose en su pasado, va acumulando ser en la serie dialéctica de sus experiencias. Esta dialéctica no es de la razón lógica sino de la histórica. Se vive en vista del pasado. Por eso, viviendo “va siendo” y “des-siendo”, dice el autor.

6. Marxismo: Karl Marx (1818 – 1883) inspirado en el idealismo de Hegel (1770 – 1831) que toma la propia conciencia y no el mundo exterior, para la reflexión filosófica; recoge el concepto de dialéctica pero no el enfoque idealista de esta corriente. Adopta un principio materialista puesto que, considera que la aceptación de un espíritu como guía de los acontecimientos terrenales, negaba la posibilidad del hombre de intervenir en el curso de la historia. Marx estudia las fuerzas en tensión y las contradicciones del sistema económico, como así también estudia la lucha de clases desde el punto de vista histórico; dando lugar al materialismo dialéctico y al materialismo histórico respectivamente (Sierra Bravo, 1984). “En su análisis de las relaciones de producción, que es al mismo tiempo el de la estructura social, se ocupa de un hecho eminentemente histórico, a saber, no que los *hombres*, sino que la *esencia humana*, el *ser productivo* del hombre, se convierte en mercancía” (Zubiria, 2006, p. 38). Es así como, según este autor, el hombre se hallaría amenazado y hasta enajenado de su esencia productiva por obra del capital. La teoría de Marx continuará siendo actualizada y reinterpretada. Autores como György Luckács (1885 – 1971), los autores de la Escuela de

Frankfurt y, más adelante Louis Althusser (1918 – 1990) buscarán formas de reformar el marxismo y aplicarlo a su realidad incluyendo los factores sociales y culturales. Ortega y Gasset (1983 b), en cambio, encuentra la revelación de una realidad trascendente a las teorías del hombre y que es él mismo por debajo de sus teorías. Hace un análisis de la historia de los pueblos en su hacer, como un volver reiteradamente a sumergirse en la alteración, divinizando la pura acción, proponiendo mitos en lugar de la búsqueda de verdades, manteniendo los hombres hacinados en muchedumbres; alejando la posibilidad de que la persona pueda reconstruirse a través de una retirada estratégica a sí mismo en el único lugar posible: la soledad.

En medio de una época llena de corrientes y planteamientos contrapuestos, no se puede encuadrar a Ortega en ninguna de ellas. Su filosofía es, en cierto modo, una reacción frente al vitalismo desorbitado de Nietzsche, pero también una crítica del idealismo cartesiano o hegeliano.

La relación de Ortega con todas estas corrientes es polémica: nunca se preocupó por alinearse en una teoría concreta, ni por organizar su pensamiento de un modo sistemático. Por ello se le considera un pensador ecléctico. Sin embargo, la originalidad de algunas de sus ideas fueron incorporadas después a algunas de las teorías que hemos mencionado (especialmente el existencialismo, la hermenéutica o la misma fenomenología).

La filosofía de Ortega renuncia a la obligación de rendir pleitesía a una teoría homogénea, y va bordeando algunas de las corrientes mencionadas, mostrando una capacidad pasmosa para encontrar síntesis de teorías y conceptos aparentemente contrapuestos. Mientras los antiguos entendieron al hombre como un trozo del universo y los modernos por el contrario hicieron del mundo un contenido de conciencia, Ortega sugiere una tercera metáfora que supere las unilateralidades de ambos puntos de vistas. Esto supondría que la idea fenomenológica del *ego cogito* como principio absoluto del filosofar podría ser cuestionada no solamente por el intelectualismo que supone la reducción del sujeto viviente de la conciencia natural a conciencia trascendental, sino también porque el sujeto, natural o trascendental no puede ser considerado como la realidad radical, sino a lo sumo como aspecto de ella. "Para los antiguos, realidad, ser, significaba "cosa"; para los modernos, ser significaba "intimidad, subjetividad"; para nosotros, ser significa "vivir" -- por tanto intimidad consigo y con las cosas" (Ortega y Gasset, 1998).

Imbuido por el pensamiento alemán pero sin ser obsecuente con éste, impregna su pensamiento de las ideas de los filósofos de la vida. Comparte con este movimiento filosófico que arranca del romanticismo, un mismo interés por situar la vida como objeto fundamental de la filosofía pero no su carácter irracionalista. Se diferenciará de Henry Bergson (1859 – 1941) que elaborará el concepto de vida a partir de sus estudios sobre la evolución biológica.

Para Bergson la vida deberá entenderse como un impulso universal que se expande en lucha contra la resistencia de la materia, y evoluciona de manera ascendente. La evolución misma es un proceso creador fruto de esta expansión del élan vital. Ortega, aunque lejos de esta concepción filosófica-biológica estará entre los filósofos que situaran la vida como centro de sus reflexiones, tales como:

Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) afirma que todo saber debe analizarse desde la historia, considerando la vida fundamentalmente en su sentido histórico (razón por la cual su filosofía también se agrupa bajo la calificación de historicismo). Es considerado por Ortega y Gasset como el autor a quien más debemos sobre la idea de la vida y el pensador más grande de la segunda mitad del siglo XIX. El hombre es lo que ha hecho, es lo que ha pasado. Y el pasado está en mí, soy yo, mi vida. La historia es una ciencia de la realidad radical que es mi vida, es ciencia del presente.

Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) desarrolla la idea de elán vital o ímpetu vital, responsable de toda evolución orgánica y de la importancia de la intuición sobre el intelecto, quien tratará la vida como un valor en sí mismo, y la considerará simultáneamente (en relación con el concepto de voluntad de poder) como impulso biológico y cultural. Según él, desde Sócrates la filosofía ha puesto la vida en función de la razón, en lugar de poner la razón en función de la vida, por ello su filosofía será concebida como la transvaloración de los antiguos valores para adecuarlos a la vida; o

Rudolf Eucken (1846 – 1926) desarrolla el activismo ético, para el que la vida requiere un personal afán ético, puesto que los individuos, mezcla de naturaleza y espíritu deben esforzarse por superar los instintos y tender a lo espiritual. Ortega y Gasset, no cree aclarar lo fenómenos humanos reduciéndolos a un repertorio de instintos y facultades. Estos son simples ideas o interpretaciones que el hombre ha fabricado en una cierta coyuntura de su vivir. La vida es la realidad radical, a ella tenemos que referir todas las cosas y el ser humano no tiene más remedio que vivir en el mundo y hacer algo para sostener su existencia. “El hombre... no puede nunca estar seguro de que es, en efecto, hombre”, pues “mientras que el tigre, no puede destigrarse, el hombre vive en riesgo permanente de deshumanizarse” (Ortega y Gasset, 1983 b, p. 89). Es más, cada uno de nosotros traiciona continuamente ese sí mismo que está esperando ser.

Así la vida, para Ortega, es existencia, pero en el sentido más clásico del término, y no en el sentido "incontrolable" de la filosofía existencial. La existencia no es el ahí del ser, su desvelación originaria, sino pura ejecutividad. La vida humana es fundamentalmente acción, ejecutividad "...vida es lo que hacemos [...] porque vivir es saber que lo hacemos, es, en suma, encontrarse a sí mismo en el mundo y ocupado con las cosas y seres del mundo" (Ortega y G. 1983 a, p. 26).

El lema de la filosofía clásica: pienso luego existo, se torna en un existo (o vivo) luego pienso. El pensar es un hacer no primario pues todo pensamiento está anclado en una realidad previa que consiste en vivir (Ortega y G. 1983 a). Pero la vida no se da fuera de un entorno, la vida se hace en una circunstancia, de tal manera que el yo y el mundo son ingredientes insoslayables de la Vida (Ortega y G. 1983 a, b). Ortega se explaya sobre la necesidad de que la vida esté afincada en las circunstancias. Considera que el hombre rinde el máximo de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias. El hombre es un ser que existe en una circunstancia que debe salvar para salvarse a sí mismo. En esto se da la presencialidad de la vida para el hombre, una presencialidad que se

entiende desde el «contar con» y el «reparar en» que consiste toda realidad. En estas circunstancias, debemos hacernos cargo de las cosas, debemos hacernos la vida. El hombre hace constantemente su vida, según sus circunstancias, y es permanentemente «pro-yecto» de sí mismo. Así, la vida se debe entender como un permanente peregrinar en una estricta solidaridad entre hombre y circunstancia, sin ninguna primacía del yo, ni siquiera de la individualidad.

3. La inteligencia

“La necesidad del hombre de pensar y su capacidad de ensimismarse, de retraerse en sí y de distanciarse de las cosas es la separación radical existente entre la vida humana y cualquier otra clase de vida. El hombre tiene pensamiento, piensa. El conocer implica que el hombre se haga consciente de lo que le falta y descubra su ignorancia sobre sí mismo y sobre la realidad. El conocimiento está en progreso permanente, en continua ampliación.” (Gimenez, 1996, p. 2). Y, esa ampliación de su propio conocimiento como ser, se manifiesta en el rendimiento de las diferentes características de la personalidad que lo componen, de la inteligencia, de las instituciones a las que responde. Puesto que el pensamiento sin la acción queda en pura contemplación, y la acción desprovista de un plan preconcebido deviene en puro impulso o voluntad.

“No existe ya la razón abstracta por un lado y la vida impensable por el otro, sino la fecunda síntesis de ambas, la razón vital... el hallarme yo en el mundo (o circunstancia) es lo más cierto e indudable; y eso es nada más y nada menos que

<mi vida>” (Aranovich, 2005, p. 9). No existe la razón sin un para qué. Razonamos para cambiar, o para no hacerlo, para vivir, para adaptarnos a la realidad, para desarrollar nuestro proyecto. Pero, la vida es la realidad radical y no la razón. (Se llama realidad radical al dato de la realidad a partir de la cual se debe construir todo conocimiento). Puesto que aquello que acontece lo hace en mi vida y toma de ella su sentido. El “yo soy yo y mi circunstancia” orteguiano reemplaza el cogito ergo sum cartesiano. De esta manera, se pone por encima de un idealismo de realidades universales, a las particularidades de la situación, a lo singular de cada ser humano, a aquellas cualidades personales que lo hacen único.

Sin embargo, por mucho tiempo, la inteligencia, ejerció su poder en los ámbitos escolares como elemento fundamental de selección, asistencia y promoción (Rossi, 1998; 2007 b, c). Es más, la globalización y la masificación ha llevado a las personas; a sentirse como simples piezas de engranajes intercambiables, descartables y desprovistas de significación alguna. Esto ha evitado la búsqueda de la autenticidad, el encuentro con el sí mismo.

Por ello, nosotros analizaremos las particularidades de la inteligencia del ser humano. Pero siempre teniendo en cuenta que es una de las tantas características que pueden conformarlo; y que aunque encontremos sujetos con niveles de inteligencia similares, el significado que cobra como utensilio para la vida es diferente en cada uno de ellos.

3.1. Inteligencia: Antecedentes históricos.

El término inteligencia proviene del latín *intelli-gentía* , facultad intelectual o de entendimiento, derivado de *intelligĕre* “comprender” compuesto de *inte-legĕre* o leer entre líneas. Los griegos no poseían un vocablo que la definiera pero sí para aquellas cualidades que se le atribuyen aún hoy en día como son la comprensión, la capacidad de juicio y conocimientos.

En el siglo IV A.C., Platón creía que debían gobernar sólo aquellos de capacidad intelectual superior como lo eran los filósofos y por lo tanto la capacidad de aprender era fundamental. Aristóteles sostenía, en cambio, el hecho de poder deducir rápidamente la causa de un fenómeno como un elemento importante para evaluar la inteligencia.

Santo Tomás de Aquino (S. XIII) habla de las personas intelectualmente superiores capaces de una comprensión más profunda y universal aunque no igualables a Dios, quien es el que entiende todas las cosas. Tendremos que esperar hasta pasado el siglo XVI para que el término inteligencia emerja pleno de sentido.

En el SXVII, Pascal concibe dos tipos de inteligencia. Una inteligencia es la matemática que se caracteriza por una inspección cuidadosa y ordenada de los elementos que compondrán el razonamiento. La otra inteligencia la denomina “intuitiva”, es una forma de captación global, rápida, impaciente y sin interés por la definición de sus conclusiones o seguir una determinada secuencia.

En el S XVIII, Emanuel Kant, en su “Crítica de la razón pura” elabora tres aspectos fundamentales de la inteligencia: comprensión, juicio y razón. También considera que la estructura lógica es un reflejo de la estructura de la mente. Dos siglos después Jean Piaget retomaría esta idea para explicar el desarrollo del pensamiento.

Montaigne, Hobbes, Locke y muchos otros se ocuparon del tema. En el siglo XIX, el economista Adam Smith, en “La riqueza de las naciones” encuentra un origen económico y social (hábitos, costumbres, educación, estrato social) para las diferentes capacidades del hombre que lo alejan de los aspectos hereditarios considerados hasta ese momento.

A fines del siglo XIX William James, en “Principios de psicología” plantea que la inteligencia se muestra fundamentalmente en la capacidad de asociar ideas por similitud. Cita ejemplos como los de Newton que captó la similitud entre una manzana y la Luna o los de Darwin, que asoció la rivalidad en la obtención de alimentos con la evolución que llevó a la aparición de la especie humana.

Ernest Cassirer (1874-1945), a su vez, sostendrá que “sin un sistema complejo de símbolos, el pensamiento racional no se produciría y mucho menos alcanzaría su desarrollo” (Cassirer, citado por Guberman, 2004). El intelecto necesitará de símbolos, no sólo imágenes. De esta manera, a las categorías

kantianas de tiempo y espacio, les va a agregar las formas simbólicas (pues hacen referencia a un significado y a la distinción entre lo real y lo posible).

3.2. Las teorías de la inteligencia y sus metáforas subyacentes

Robert Sternberg (1990) afirma que habría un modelo acerca de la mente subyacente a cada teoría de la inteligencia (Casullo, 1996). Este modelo o metáfora es parte del sistema de creencias de la sociedad en que progresa y dentro del cual se darían las preguntas y respuestas acerca de la inteligencia.

Podríamos decir que existen tres grandes grupos de teorías: aquellas que estudian el proceso interno, las estructuras, representaciones y contenidos del pensamiento; aquellas que buscan explicar la inteligencia desde la observación del mundo externo del sujeto, los procesos de socialización, el contexto; y por último las teorías que recurren a diversas teorías para explicar la inteligencia desde una multiplicidad de factores que incluyen el mundo interno como el externo. Estas teorías que miran hacia adentro y hacia fuera buscan integrar varias metáforas.

3.2.1. El modelo de la metáfora geográfica prefiere elaborar “mapas” de la mente con las diferentes “regiones” o factores de la inteligencia. Charles Spearman (1904) plantea dos factores principales que marcan las diferencias individuales:

- el factor "G"(general) o energía mental común a todas las actividades y que cada uno tiene cierta cantidad y;

- el factor "s" (específico) único y particular de cada tarea y acorde a las aptitudes diferentes que las personas pueden presentar.

Más tarde, David Wechsler (1939) agrega a la cognición otro aspecto importante que interviene en la inteligencia: lo emocional o afectivo e incluye los aspectos sociales como parte del comportamiento inteligente. (Bourgés, 1980; Casullo y otros, 1996).

3.2.2. El modelo de la metáfora computacional trata de estudiar el procesamiento de la información común a todas las personas, cómo conocemos y cuáles son los procesos que intervienen. Se investigan la atención, la percepción, la memoria, la codificación, entre otros. Estos teóricos, en los comienzos rechazaron la idea geográfica de obtener un Cociente Intelectual numérico. Sin embargo Alan Kaufman (1979) y otros comenzaron a integrar los diferentes modelos enriqueciendo las escalas como las de Weschler. (Casullo y otros, 1996; Cayssials, 1998).

3.2.3. La metáfora biológica intenta comprender la inteligencia en términos del funcionamiento del cerebro tomando los aportes de la neuropsicología. También utilizan estudios comparativos entre los resultados de las escalas de inteligencia y los resultados de diferentes exámenes neurológicos (EEG, potenciales evocados, efectos de L.C., etc). Surgen así diferencias significativas

entre el funcionamiento del hemisferio cerebral izquierdo (procesamiento secuencial, analítico, sucesivo) y del hemisferio cerebral derecho (holístico y simultáneo).

3.2.4. La metáfora epistemológica se refleja fundamentalmente en la epistemología genética de Jean Piaget. A él le debemos la elaboración *de una de* de las únicas teorías de desarrollo de la inteligencia desde el nacimiento hasta la adolescencia.

Jean Piaget (1990) describió la naturaleza del funcionamiento intelectual, las propiedades básicas e irreductibles de la adaptación cognoscitiva aplicables a todos los niveles de desarrollo. Estas propiedades o características funcionales forman el núcleo intelectual que hace posible el surgimiento de estructuras cognoscitivas a partir de las interacciones del organismo y del ambiente. El funcionamiento intelectual es una forma especial de actividad biológica y comparte sus atributos.

Las estructuras biológicas heredadas condicionan lo que podemos percibir directamente, por ejemplo, sólo determinadas longitudes de onda dan lugar a sensaciones de color. Sin embargo, esta herencia específica está condenada a ser superada gracias a una herencia también biológica pero de carácter más general: un modo de funcionamiento intelectual. Es decir, un *modus operandi*, una manera específica de efectuar nuestros intercambios con el ambiente que, por ejemplo, nos permiten conocer longitudes de ondas que nunca vemos. Toda

materia viva se adapta a su ambiente y posee propiedades organizativas que hacen posible la adaptación y, el funcionamiento intelectual sólo es un caso especial. Este isomorfismo nos permite ver la inteligencia como una extensión interesante y sumamente desarrollada de actividades más primitivas con las cuales comparte sus características más generales: las invariantes funcionales. Estos atributos que permanecen invariables durante todo el desarrollo son: la organización y la adaptación. Esta última abarca dos subpropiedades estrechamente relacionadas, la asimilación y la acomodación. Como en el caso de la ingestión de alimentos, la asimilación cognoscitiva de la realidad siempre implica una asimilación a la estructura y una acomodación de la estructura. La cognición como la digestión, es una cosa organizada. Para Piaget, todo acto inteligente supone alguna forma de organización o estructura dentro de la cual se desarrolla. (Flavell 1986).

3.2.5. La metáfora antropológica mira hacia fuera, cree que lo que se requiere para adaptarse a una cultura es diferente a lo que se requiere para adaptarse a otra y toma la inteligencia como una invención cultural. Es una posición extrema a la que adhieren “los relativistas culturales radicales”. Pero, nos alerta con respecto a una actitud etnocéntrica, de excesiva generalización que nos lleve a tratar de explicar todos los fenómenos humanos o en cualquier contexto socio-cultural a través de una única teoría.

3.2.6. La metáfora sociológica analiza la influencia de los procesos de socialización sobre el desarrollo de la inteligencia. El representante por excelencia

es Lev Vygotsky (1995). Los estímulos ambientales son transformados para el niño por un agente mediador (padre, madre, etc) que los selecciona y organiza según su estructura y afecta la estructura del niño. La inteligencia es modificable. Muchas de las ejercitaciones que se realizan con personas retrasadas en la actualidad están basadas en esta premisa. Reuven Feuerstein incluso logró elevar las marcas de nivel de funcionamiento de estas personas. (Casullo, 1996)

Vygotsky (1995) plantea que la naturaleza en el niño es apropiarse de los instrumentos mediadores, no de determinados signos convencionales. Eso lo determina la cultura. La actividad está regulada culturalmente, connotada o significada socialmente. A diferencia de Piaget, Vygotsky considera que cuando el niño juega no sólo ejercita un esquema sino que participa de una actividad cultural, juega con cosas determinadas por la cultura. Por ello la unidad de análisis de la obra vigotskiana es la Actividad Instrumental. El niño se acerca al objeto tanto con palos como con palabras. Los instrumentos son instrumentos de mediación entre el sujeto y el mundo físico, entre el sujeto y otro sujeto o entre el sujeto y sí mismo.

La Teoría Socio-Histórica de *Vygotsky* nos plantea dos Líneas paralelas de Desarrollo en el hombre que interactúan y tienden a converger. Estas son: La Línea Natural de Desarrollo y La Línea Cultural de Desarrollo. Cada una de ellas tiene su propia evolución con orígenes y destinos diferentes.

La Línea Natural de Desarrollo se refiere a aquellos Procesos Psicológicos Elementales que compartimos con los animales, dispositivos básicos para el aprendizaje tales como memoria, atención, motivación, senso-percepción, etc. Nuestro cuerpo biológico tiene que ofrecernos las condiciones necesarias para acceder a la cultura.

La Línea Cultural de Desarrollo se origina en lo social y se refiere a aquellos procesos que parecen poseer una impronta fuerte de la cultura, los Procesos Psicológicos Superiores. Dichos procesos son específicamente humanos y están socialmente constituidos. Deben valerse de instrumentos de mediación (como las herramientas o el lenguaje); poseer un control voluntario y cierto grado de participación de la conciencia. A su vez pueden ser:

a) Rudimentarios o universales dentro de las culturas (como el hablar), que se forman por el solo hecho de participar en alguna sociedad.

b) Procesos Avanzados debido a su génesis y sus características. Puesto que para constituir al sujeto es necesario la cultura y ante la necesidad de crear hábitos intelectuales específicos y de ir más allá de los mecanismos de crianza, aparece lo escolar. Aquí los instrumentos de mediación pueden ser de un alto grado de control conciente y voluntario como los conceptos científicos que incluso pueden usarse de una forma descontextualizada (válidos para cualquier contexto).

3.2.7. *La metáfora sistémica* es el resultado de aplicar la teoría sistémica al campo de la inteligencia tratando de comprenderla como una interacción de sistemas. Los representantes son Howard Gardner (1983) con la teoría de las

inteligencias múltiples, Robert Sternberg (1982 a) con la teoría triárquica de la inteligencia y Stephen Ceci (1990) con la teoría bioecológica de la inteligencia.

Gardner (1993) presenta siete inteligencias diferentes: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Estas inteligencias no sólo actúan cada una como un sistema sino que a la vez interactúan.

Sternberg (1982 a, b), en cambio utiliza tres teorías interrelacionadas para explicar los componentes universales de la inteligencia cuyos modos de expresión variarían según la cultura. De manera que relaciona la inteligencia con el mundo interno del sujeto (subteoría componencial), con la experiencia al desempeñarse en diferentes tareas y situaciones (subteoría experiencial) y con el mundo externo (subteoría contextual).

Ceci (1990) a su vez expone una teoría menos elaborada aún pero en la que duda de la existencia de un solo factor "G". Sugiere que el contexto es fundamental en el desarrollo de los potenciales cognitivos y que el conocimiento previo y la aptitud se apoyan y transforman mutuamente. (Andrés Pueyo y Colom Marañón, 1998; Casullo, 1996).

Vemos de esta manera que el término inteligencia puede ser enfocado desde diferentes teorías que lo han ido complejizando y a la vez desvirtuando su verdadero origen (*intelligēre*). Es como que inteligencia pasa a ser una enorme

bolsa donde se coloca todo aquello que no puede definirse con una sola palabra. Esta complejidad a su vez ha dificultado la posibilidad de operacionalización y de tener instrumentos válidos y confiables de evaluación.

Por otra parte, las técnicas de evaluación confiables y validadas con las que contamos actualmente como el test de Raven, de Dominós o las escalas Wechsler han superado su origen. Esto fue posible gracias a que se han enriquecido con aportes de diferentes teorías posteriores a su elaboración.

En el campo de la Orientación Vocacional, de la Psicología Educacional y de la clínica en trastornos del aprendizaje, necesitamos evaluar la capacidad intelectual, de razonamiento del sujeto. Estos instrumentos son una valiosa y positiva ayuda para el diagnóstico y asesoramiento a pesar de su primitivo origen en la metáfora geográfica. Quizás la utilidad práctica que conserva aún hoy se relacione con la simplicidad original que evoca el término al cual aluden, pues con ellos, sabemos exactamente qué estamos midiendo y qué no estamos midiendo.

3.3. Las técnicas de evaluación de la inteligencia

En la antigua Grecia la evaluación de las aptitudes físicas e intelectuales tenía un desarrollo importante. También en el imperio chino se tomaban exámenes de habilidades para acceder a la administración pública. Pero hubo que esperar hasta el siglo XIX para que comenzaran a elaborarse las técnicas que darían a luz los tests tal cual los conocemos hoy.

En 1884 el biólogo inglés sir Francis Galton establece un “laboratorio antropométrico”. Años después Alfred Binet y sus colaboradores sientan las bases actuales de la medición de la inteligencia. Prepara junto con Simon una escala (Binet-Simon, 1905) a pedido del ministro de Instrucción Pública de Francia, dado que aparece la necesidad de educar a los niños “subnormales”.

Binet consideraba como componentes básico de la inteligencia: *el juicio, la comprensión y el razonamiento*. Entonces, crea una serie de problemas de creciente dificultad que se aplicó a niños normales y retrasados cuyos puntajes se expresaban en una Edad Mental. En 1916 L. M. Terman en EE.UU. divide a esta última por la Edad Cronológica obteniendo por primera vez el C.I. (Cociente Intelectual). Esto da lugar a la aparición del test Stanford-Binet, posteriormente actualizado varias veces.

Más tarde, David Wechsler (1971) agrega que se deberían tomar en cuenta los “*factores no intelectivos*” tales como la capacidad de perseverar, la tenacidad y el deseo de superar obstáculos. Define la inteligencia como “la capacidad agregada o global del individuo para actuar con propósito, para pensar racionalmente y para habérselas de manera efectiva con su medio ambiente”. Entonces, arma una escala compuesta de subtest en los que se investigan una serie de habilidades diferentes pero no independientes. Sin embargo hasta 1970 seguirá poniendo énfasis sólo al producto final, el Cociente Intelectual (CI). Hoy en día, de las escalas Weschler podemos extraer mucha información acerca del estilo

cognitivo y de muchas características que forman parte de la personalidad del sujeto. (Cayssials, 1998)

Otra de las técnicas más conocidas para la medición de la inteligencia son: el test de Dominós de Anstey y el Test de Matrices Progresivas, de J.Raven en 1936. Estos fueron elaborados teniendo en cuenta la concepción de Charles Spearman de los dos factores “G” y “s”. El consideró que “G” está compuesto por dos tipos de capacidades:

* La *capacidad eductiva* es la que da sentido a la confusión. Es desarrollar nuevas comprensiones, es construir formas (generalmente no verbales) de manejo de problemas que involucran una diversidad de variables dependientes. Es decir, va más allá de lo dado para percibir lo que no es inmediatamente obvio, Por lo tanto la capacidad eductiva es la que más se acerca a la definición etimológica de la palabra inteligencia.

* La *capacidad reproductiva*, en cambio implica el dominio, recuerdo y reproducción del material que constituye un acervo cultural de conocimientos explícitos, verbalizados.

Las matrices Progresivas de Raven (1984) miden capacidad eductiva pero no capacidad reproductiva, dejando de lado cualidades tales como liderazgo, iniciativa, comunicación, etc. Sin embargo, es muy útil para un diagnóstico rápido

de la capacidad intelectual y la eventual determinación del método y fallas de razonamiento del individuo.

3.4. El saber de la Psicología actual acerca de la inteligencia

El 13 de diciembre de 1994, la revista *Wall Street Journal* publicó una declaración de 52 científicos de distintos países conteniendo 25 puntos básicos sobre el estudio científico de la inteligencia. Su objetivo fue corregir los equívocos presentados en los medios de comunicación a raíz de la controversia suscitada por la publicación de *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994). Sin embargo, llegó a conformar un corpus científico sólido del conocimiento acumulado por la Psicología desde principios de siglo sobre este tema. Algunos de los principales items de esa declaración, punto de encuentro de los especialistas en el estudio científico actual de la inteligencia, fueron:

- La inteligencia es una capacidad mental muy general que permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, y aprender de la experiencia. No constituye un simple conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular, o una pericia para resolver tests; sino que, refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente –darse cuenta, dar sentido a las cosas, o imaginar qué se debe hacer.

- La inteligencia, así definida, se puede medir, y los tests de inteligencia la miden adecuadamente. Estos tests constituyen el modo de evaluación más preciso, fiable y adecuado de la inteligencia y tienen múltiples aplicaciones y utilidades.

- Existen diversos tipos de tests de inteligencia, pero todos ellos miden la misma inteligencia. Algunos tests incluyen palabras o números y requieren un conocimiento cultural específico (como, por ejemplo el vocabulario). Otros, en cambio, no requieren ese conocimiento, e incluyen formas o diseños, de modo que sólo exigen conocer conceptos universales simples (mucho/poco, abierto/cerrado, arriba/abajo).

- La distribución de las personas según el rendimiento en esos tests, se puede representar adecuadamente mediante una distribución normal. La mayor parte de las personas se sitúan alrededor del punto medio (CI=100). Pocas son muy brillantes o muy poco brillantes.

- Los tests de inteligencia no están culturalmente sesgados en contra de los afroamericanos u otras personas nativas angloparlantes de los Estados Unidos (hay que recordar que esta declaración se hace en los USA y para la población estadounidense).

- Los miembros de todos los grupos étnico-raciales estadounidenses se sitúan a todos los niveles de la escala de rendimiento intelectual. Las curvas de los

distintos grupos se solapan, pero los grupos suelen diferir por el lugar de la curva en el que tienden a agruparse sus miembros.

- El nivel intelectual se relaciona directa e intensamente con el rendimiento en contextos sociales, económicos, ocupacionales, y educativos. Sea lo que sea lo que miden los tests, tiene una gran importancia práctica y social.

- Un alto nivel de inteligencia supone una ventaja en la vida cotidiana, dado que la mayoría de las actividades diarias requieren algún tipo de razonamiento y toma de decisiones. Por el contrario, una baja inteligencia supone una desventaja, especialmente en ambientes desorganizados. No obstante un alto Cociente Intelectual (CI) no garantiza el éxito en la vida y un bajo CI no garantiza el fracaso.

- Las ventajas prácticas de poseer una alta inteligencia aumentan a medida que las situaciones se hacen más complejas (novedosas, ambiguas, cambiantes, impredecibles o con muchas alternativas).

- Las diferencias de inteligencia no son el único factor que influye en el rendimiento educativo, en la eficacia de la formación recibida o en las ocupaciones muy complejas, pero la inteligencia suele ser el factor más importante.

- Las personas difieren en inteligencia debido a diferencias tanto en el ambiente como en la herencia. Las estimaciones de la heredabilidad van desde 0.4 a 0.8 (en una escala de 0 a 1). Si todos los ambientes fuesen iguales para todo

el mundo, la heredabilidad sería de 1 (es decir, del 100%) dado que todas las diferencias que se pudiesen observar tendrían necesariamente un origen genético.

- Los miembros de la misma familia suelen diferir sustancialmente en inteligencia (en promedio unos 12 puntos de CI) tanto por razones genéticas como ambientales.

- El hecho de que el rendimiento intelectual sea heredable no significa que no esté influido por el ambiente.

- Aún no sabemos cómo manipular la inteligencia para elevarla de manera permanente.

- Las diferencias en la inteligencia de origen genético no son necesariamente irremediables (considérese la diabetes o la fenilcetonuria). Tampoco son necesariamente remediables las diferencias causadas por el efecto de agentes ambientales (considérense los daños físicos, los venenos y algunas enfermedades).

- No existe una respuesta definitiva a la pregunta de por qué son distintas las distribuciones de rendimiento intelectual en distintos grupos étnico-raciales estadounidenses. Las razones que justifiquen aquellas diferencias pueden ser distintas de las razones por las que difieren los individuos dentro de cada grupo. Es erróneo asumir, como algunos hacen, que la razón por la que algunos

individuos en una determinada población tienen un alto Cociente Intelectual (CI) mientras que otros tienen un bajo CI, debe ser la misma razón por la que algunas poblaciones incluyen más individuos de alto o de bajo CI que otras poblaciones.

- Las diferencias étnico-raciales son algo menores, pero todavía sustanciales, en individuos con el mismo nivel socioeconómico.

- Los estudios sobre la inteligencia se basan en la auto-clasificación en distintas categorías étnico-raciales (es decir, es el propio sujeto quien informa de su pertenencia a un determinado grupo étnico-racial), al igual que sucede en otros estudios dentro de las ciencias sociales

Además de esta declaración, la *American Psychological Association (APA)*, consideró la oportunidad de realizar un informe más detallado que la declaración del *Wall Street Journal* acerca del estado actual de la psicología de la inteligencia y creó un comité de expertos para que realizara este informe. El Informe Oficial de la APA se publicó en 1996 y amplía (de forma más extensa y justificada) los puntos ya enumerados anteriormente. Según el Comité redactor de ese informe, presidido por Ulric Neisser y compuesto por expertos reconocidos en el tema de la inteligencia, el debate público suscitado por *The Bell Curve* ha estado plagado de declaraciones y sentimientos que han ido mucho más allá de las evidencias disponibles. El informe describe los datos revelados por la investigación científica y las preguntas que siguen sin respuesta (Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Sternberg y Urbina, 1996).

El Informe enumera las concepciones científicas de la inteligencia: la aproximación psicométrica y los tests psicológicos, las teorías de Howard Gardner, de Robert Sternberg, de Jean Piaget y de Lev Vygotsky, así como el problema de la variación cultural y las aproximaciones biológicas. Concluye que si bien todas ellas son relevantes para la comprensión del concepto de inteligencia, buena parte de la argumentación del informe "está dedicada a la dominante aproximación psicométrica, que no sólo ha inspirado la mayor parte de la investigación y ha atraído la mayor parte de la atención (hasta el momento) sino que también es la más empleada en la práctica" (Neisser et al. 1996).

Además, describe el significado y la gran estabilidad de las puntuaciones en los tests de inteligencia durante el desarrollo individual, la utilidad en la predicción del rendimiento escolar y ocupacional. Agrega a dicha descripción, su relación con resultados sociales tales como el status social, los ingresos económicos, o la delincuencia. También considera que existen otras variables (motivacionales, temperamentales o actitudinales) no medidas que influyen en todos esos contextos. Además se discuten las relaciones entre las puntuaciones en los tests y las medidas de laboratorio de velocidad de procesamiento, etc.

En líneas generales, entre la concepción popular o legítima y la científica de la inteligencia, existen muchas coincidencias que se aproximan al significado original del término. R.J. Sternberg, en un importante trabajo de 1981, demostró que los expertos y los no-expertos piensan que las personas inteligentes se caracterizan

por su capacidad de resolver problemas, nuevos o familiares, su manejo del lenguaje y su actitud tolerante y abierta a la innovación (Sternberg, et al. 1981). También, en alguna medida, coinciden en distinguir la existencia de una capacidad general que permite adquirir conocimientos y unas capacidades más específicas sustentadas en el conocimiento adquirido.

Existen similitudes entre lo científico y cierto "saber" anclado en la tradición occidental acerca de la naturaleza y funciones de la inteligencia tales como:"...

- a) la inteligencia es una capacidad, una aptitud disposicional (facultad) que condiciona la obtención de un adecuado nivel de rendimiento en cualquier tarea a la que se enfrenta un individuo,
- b) esta aptitud tiene una funcionalidad adaptativa por excelencia,
- c) no es una propiedad exclusiva de los seres humanos, aunque es en estos organismos donde muestra una mayor complejidad y donde sus efectos son más relevantes, y
- d) tiene una estrecha relación con la estructura y el funcionalismo del cerebro" (Andrés Pueyo, 1994; Colom Marañón, 1997 b; Juan-Espinosa, 1997).

De esta manera, la inteligencia se ubica tanto en los comportamientos individuales como en los sociales. Esto trae ciertos problemas a la hora de formalizar una teoría de la inteligencia ya sea que considere a esta capacidad como única o múltiple. "De hecho una buena comprensión del fenómeno requiere

identificar la existencia de diversas expresiones de la inteligencia con todas sus peculiaridades.” (Andrés Pueyo y Colom Marañón, 2001).

Podemos hablar de la existencia de una inteligencia social, que algunos prefieren denominar práctica. Tenemos una inteligencia amplia, social o práctica que actúa en el contexto de la vida cotidiana cuando debemos enfrentar un problema doméstico y familiar o uno financiero o laboral. Sin embargo también existe una inteligencia natural, abstracta o potencial que nos permite la adquisición de los conocimientos y habilidades cognitivas esenciales que se desarrollan en función de la interacción con el medio durante el ciclo vital. A su vez, los tests que miden Cociente Intelectual (CI), identificarían a la inteligencia resultante de una combinación de esta inteligencia potencial y los conocimientos adquiridos en los primeros años de vida y con la escolarización básica. A esta combinación se suele denominar: inteligencia "académica".

De alguna manera esta tipología no hace más que mostrarnos la complejidad observable de la inteligencia y la imposibilidad de agotar los diferentes aspectos en que se manifiesta, de ahí la existencia de propuestas más neutras como las de D.O.Hebb y P.E.Vernon que las identificaron como inteligencia B, A y C respectivamente (Eysenck, 1983).

4. Personalidad.

El término personalidad deriva del latín *personal itas*, que a su vez proviene del griego *prósōpon* (rostro) dando origen a *prosōpopoiéō* (personificar). De este término se desprende persona, que significa máscara (del actor) o personare: para-sonar (puesto que la voz del actor sonaba en la máscara). De allí se origina, también, el término personaje.

Se alude así, a la personalidad en sus dos aspectos: uno más superficial o de fachada exterior y otro más profundo que abraza lo inconsciente y la interioridad. Es en los estratos más profundos de la Psique donde tienen lugar las transformaciones y los conflictos. A fin de protegerlos de los impactos de los contactos sociales, se desarrolla una rígida armadura externa. La máscara se convierte en el ideal consciente de la personalidad: es el rostro externo de la Psique.

La persona profunda se contrapone al estrato racional del hombre y está constituida por el fondo afectivo impulsivo próximo a la esfera somática. La profundidad hace también referencia a lo auténtico, lo propio, la mismidad, la cual es siempre convivencia intersubjetiva y contacto con el mundo (Heidegger, 1969). El Sí-mismo surge como especie de compensación del conflicto entre el mundo interior y exterior, de la lucha entre los opuestos, también, como expresión de la individuación y por lo tanto como meta de vida. Puesto que la profundidad hace alusión a lo que no está presente al hombre, no sólo como pasado ignoto sino como latencia de lo futuro, de lo venidero, de lo que aún no es. (Rubino, 1998)

Es el Yo el que se encarga de mantener una coherencia, una continuidad que caracterice nuestra personalidad. El individuo puede ser conciente de cuales son sus actitudes habituales frente a las circunstancias que le tocan vivir o de sus necesidades y posibilidades de adaptación. Sin embargo, los contenidos inconscientes suelen anunciarse en forma simbólica o como síntomas. Señales de alarma que hablan de un estancamiento, como podría ser el caso del bajo rendimiento.

4.1. Personalidad: Antecedentes históricos.

En la Grecia antigua no había un concepto de persona o personalidad puesto que no pensaban en una singularidad sino más bien en términos universales y preguntas generales como qué es el hombre.

El problema se plantea a partir de las discusiones bizantinas acerca de la figura de Cristo y de su doble naturaleza humana y divina en una sola persona. Entonces estos primeros teólogos usarán *prósōpon* y deberán esperar a que se permitiera sustituir el griego por el latín para poder encontrar una definición a estos conceptos.

San Agustín (354-430) fue uno de los primeros en pensar el término persona en relación a la intimidad del ser humano como algo que *aflora desde adentro*, desde lo subjetivo, como la experiencia propia. Más tarde, Boecio (480-

524) va a denominar la persona como *substantia individual*, esto implicaba que no era una substancia general ni universal. Entonces, ¿cuál? Una *naturaleza racional*.

En la Edad Media se comienza a usar la palabra *hipostasis* que viene de soporte, fundamento, sustento; puesto que no les agradaba *prosopon* por estar asociada a máscara. No obstante, será la teoría cristiana la que descubrirá a la persona humana como entidad espiritual valorativa, capaz de crear valores y sujetar la vida al orden establecido por ellos.

Con Descartes (1596-1650) y el Renacimiento el punto de apoyo cambia de un razonamiento a una *intuición* (el dudar): "dudo de todo pero no puedo dudar que dudo", luego "*cogito ergo sun*". Aquí la necesidad de la máscara se plantea cuando leemos: "Como los comediantes llamados a escena se ponen una máscara para que no se vea el pudor en su rostro, así yo, a punto de subir a este teatro del mundo en el que hasta ahora sólo he sido espectador, me adelanto enmascarado." (Descartes, 1980, p. 17). Con Descartes se vuelve a lo subjetivo, al concepto de autorelación o relación consigo mismo con conciencia de sí.

Sin embargo, la separación entre *Res cogitans* y *Res extensa*, entre alma y cuerpo, derriba la posibilidad de una antropología que comprenda al hombre como una unidad y totalidad. También iniciará la ruptura entre un pensamiento espiritual e Idealista y otro material y mecanicista.

En la Edad Moderna, el racionalismo, reduce al hombre a un ser pensante con razón autónoma. Más tarde en el Idealismo se erigirá en Razón absoluta donde toda realidad es interpretada como un acontecer espiritual. O, en el Empirismo inglés, tomará la persona como sinónimo de Identidad Personal y a las ciencias de la naturaleza como la única realidad objetiva demostrable. Esta reducción del conocimiento humano a las percepciones de los sentidos estampadas en las obras de Locke (1632-1704) y de Hume (1711-1776) sentarán las bases para las explicaciones materialistas y mecanicistas.

Kant (1724-1804) a pesar de sus esfuerzos no logrará superar la oposición instalada, entre racionalismo y empirismo. Al condicionar la razón humana a la finitud y la sensibilidad, limitará el conocimiento a la experiencia y no dejará lugar para el hombre total y concreto. Sin embargo, considerará la naturaleza de la Persona (desde el punto de vista moral) como fines en sí mismo, dando cuenta de una ineludible relación intersubjetiva.

Pero aquí todavía estamos en un terreno individualista. No se toma en cuenta las relaciones entre los hombres como modificadoras de la personalidad. Esa acción interpersonal, esas experiencias de intersubjetividad asociadas a factores sociales y del medio humano. Anticipado por el teatro clásico, el individuo es persona y deviene en personalidad. Este devenir implica a los otros y a lo que trasciende a cada uno. Por un tiempo, el gran aporte de la antropología cristiana se dejó de lado: Más allá del individuo está la persona humana espiritual que valora. La libertad, la responsabilidad, la moralidad, son las expresiones mayores

de este fondo valorativo. Así, como afirma Jorge Saurí (1989), la persona y la personalización (su modo de hacerse) se muestran como categorías fundantes de todo discurrir acerca del hombre y de lo humano.

A fines del siglo XIX, sin dejar de lado el concepto de auto-relación, se va viendo que uno no es en sí mismo sino también *en relación a los demás*. Husserl (1859 – 1938) ingresa en el pensamiento filosófico el concepto de Persona, como relación-con-el-otro, con la Fenomenología. Él va a reprochar a la Filosofía kantiana el ser una filosofía “mundana” porque utiliza nuestra relación con el mundo, motor de la reducción trascendental, y hace que el mundo sea inmanente al sujeto, en lugar de asombrarse y concebir el sujeto como trascendencia hacia el mundo.

El filósofo trata de pensar al mundo, al otro y así mismo y concebir sus relaciones. Surge un nuevo modo de análisis, el análisis existencial, que supera las alternativas clásicas del empirismo e intelectualismo, de la explicación y de la reflexión. Kierkegaard, Marx, Martín Buber hablan de la comunicación, la co-existencia, el yo-tú. Los filósofos existencialistas señalan tres modos de expresión humanos: el Umwelt, o mundo de lo biológico; el Mitwelt, o mundo de las relaciones con los demás; y el Eingenwelt o mundo de las relaciones con uno mismo. Se comienza a pensar en sistema.

Final del siglo XIX al XX va incorporando al otro en la existencia. Substancia racional de naturaleza individual pero en relación a los otros. Aquí se plantean temas acerca de la *responsabilidad* individual, la *libertad* individual.

Brentano (1838 – 1917), continuador de la obra aristotélica tuvo su influencia sobre hombres como Husserl que transformó su método de investigar la naturaleza en la fenomenología. Vemos su ética y teoría de la intencionalidad en las obras de Scheler. Su idea del hombre como abierto a las cosas desarrollada por Heidegger, Ortega y Gasset y Zubiri.

Scheler y Hartman van penetrando el término personalidad. Esta nueva filosofía comienza a interesarse en la autorrealización y el fenómeno completo del ser personal. Nicolai Hartman (1882 – 1950) con su teoría de la constitución de la realidad en estratos (materia, vida, conciencia, intelecto) plantea la idea de “autonomía a pesar de la dependencia”, pues si bien los estratos inferiores son más fuertes, los superiores son más libres. Max Scheler(1874 – 1928) entiende la persona como Persona-Centro previa a la realización actual a través de la actividad espiritual. Define la Persona como “relación con el mundo”. “Persona, solamente, es aquel ser humano en quien se da un “poder hacer”, un “dominio”, un “señorío” por medio del cuerpo, del obrar efectivo, de la posesión consciente y de la libre disposición”. Entonces, “No existe una pura naturaleza biológica que no esté informada y penetrada por el espíritu. También las disposiciones y facultades nos han sido dadas por la naturaleza. Por eso. . .se le ha hecho responsable de su

naturaleza: el hombre tiene que dominarla y así realizarse personalmente. Esa es la tarea “personal” que corresponde al libre ser personal” (Rubino, 1998).

En relación a lo anterior, Oro (2005, p. 39) afirma: “tendríamos que decir que junto a los procesos orgánicos y anímicos de la conservación de la vida, debemos colocar...manifestaciones de una espiritualidad que se vehiculiza en el amor, la entrega a una tarea o a otras personas, la necesidad de justicia, el sentido de deber, las manifestaciones artísticas y las vivencias religiosas”

Es así como las preguntas de la antropología acerca de “qué es esta existencia (Dasein), que realiza en las experiencias anímicas (como ser biológico y como ser espiritual), y qué posibilidades de realización residen en aquellas” restablece la antigua relación de la Filosofía con la Psicología. “De una parte porque la Antropología Filosófica considera al hombre en la totalidad de su ser, del cual forma parte preminente su vida anímica, y de otra parte porque, . . .la Psicología sólo cumple su cometido cuando interroga a los hechos anímicos acerca de su sentido para la totalidad del ser del hombre” (Lersch, 1962, p. 54). “Así no podríamos empezar sin la Psicología ni podríamos empezar con la Psicología solamente” (Merleau-Ponty, 1975, p. 84)

4.2. Las teorías de la personalidad

Partiendo de las diferentes corrientes filosóficas, la Psicología va absorbiendo diferentes modelos del concepto de personalidad. Puesto que cada modelo tiene varios representantes o puede congregarse diversas escuelas o teorías psicológicas, a los fines didácticos y organizativos los hemos dividido en:

- el modelo psicológico conciente como el de Jaspers (1883 – 1969),
- el modelo psicológico inconsciente como el de Freud (1856 – 1939) y Jung (1875 – 1961),
- el modelo psico-social como el de Adler (1870 – 1937) o el del Análisis Transaccional como el de Berne (1910 – 1970);
- el modelo psico-lingüístico como el de Lacan (1901 – 1981) tomado de Saussure (1857 – 1913) y otros estructuralistas.
- el modelo psicobiológico como el de Jean Piaget (1896 – 1980) y otros.
- el modelo psicológico espiritual como el de Viktor Frankl (1905 – 1997) y otros autores incluidos en otras corrientes como Jung, y Jaspers.

4.2.1. El modelo psicológico conciente:

Jaspers adopta el aspecto concreto de la fenomenología de Husserl (1856–1938) para describir las vivencias personales como fenómenos específicos de la conciencia, y se ve influido por la psicología descriptiva y analítica de Dilthey (1833-1911) que refutaba la psiquiatría explicativa de su época. Jaspers define al hombre como un ser decisivo, un ser que decide lo que es, por lo tanto el carácter es devenido. El hombre no sólo se constituye gracias a la herencia y el medio ambiente, sino y sobre todo por lo que el hombre hace de sí mismo. Personalidad sería el conjunto de las relaciones comprensibles que surgen de un caso concreto.

Esta comprensión real se la denominó psiconoética. En ella se consideraba los fenómenos subjetivos (las vivencias), los contenidos de la vida psíquica (manifestaciones verbales, juicios lógicos, valoraciones, convicciones, etc); y los hechos objetivos percibidos (rendimientos, funciones psíquicas, inteligencia, hechos psicosomáticos).

La comprensión psiconoética incluye, al rendimiento y la inteligencia, en un ámbito especial: dentro de lo objetivo pasible de ser medido. Este lugar pertenece a la Psicología de las funciones o rendimientos en la que es posible la toma de tests. Luego, podemos ver la coherencia con los demás aspectos de la persona (pautas de conducta, valores, creencias, etc) relacionándolos e integrándolos.

Jaspers señala las limitaciones del hombre en nuestro saber y en nuestro hacer. Pero esto es lo que posibilita una mayor profundidad en lo existencial trascendente. El hombre se hace conciente de sí mismo más allá de la ciencia. Nos llama a una tarea muy personal: interrogar aquello que estando en mensaje cifrado requiere una permanente búsqueda. Las cifras de la trascendencia, según el autor. (Oro, 2005)

4.2.2. El modelo psicológico inconciente:

En la teoría psicoanalítica, la esfera de los impulsos, la región del Ello constituye una zona-frontera tanto psíquica como fisiológica de nuestra personalidad. Para Freud, el Ello, se continúa sin límites precisos, con los fenómenos corporales. También el pasado, sobre todo de una sexualidad infantil

reprimida y de sus diferentes impulsos yace en la profundidad del inconsciente; ésta se descubre en la regresión hacia estratos conflictuales e impulsivos que emergen desde lo subterráneo.

Pero en la interpretación de Freud, lo decisivo no es la simple interpretación de los impulsos y de los conflictos sino el modo de equilibrarse o reconciliarse que encuentra el sujeto. El factor patógeno es la forma de elaboración del conflicto a través de la represión u otros mecanismos de defensa como la inhibición, el desplazamiento, la negación, etc. Las contraposiciones íntimas que no han sido dominadas o dirimidas son las que actúan como agente patógeno. El extrañamiento de la persona respecto a sus propios conflictos es lo que produce angustia y no la mera existencia de los conflictos.

La Psicología profunda trasciende todos aquellos datos inmediatos presentes en la conciencia actual del hombre. Toma la profundidad irracional como una transposición, una complementación con lo superior o más racional. Lersch (1962), estudioso de la personalidad, lo llama “el abismo del fondo endotímico”. Del fondo endotímico vital arranca el dinamismo de la vida psíquica. De tal zona oscura surge el flujo dinámico a la capa personal.

Nietzsche y Klages consideraban a la persona como escindida por la tensión que existe entre los estratos del Espíritu y la “Profundidad” o Abismo Animal”. Aquí están reflejados los conceptos polares de lo Apolíneo (lo espiritual) y

lo Dionisiaco (lo Abismal). La síntesis entre dichos conceptos, considera Nietzsche, constituye el origen de la tragedia. (Rubino, 1998)

Carl Jung (1981) contrapone lo “Nuclear” a lo “Cortical”, la interioridad con respecto a lo puramente externo. El Si-mismo (Selbest) en contraposición a la fachada externa, el “Rostro externo de la Psique”. El Sí-mismo es un término que designa toda personalidad, es la síntesis del constante batallar de los opuestos en el hombre. Surge gradualmente en el ser constituyendo la expresión de la individuación (encuentro con las propias potencialidades interiores). La fachada externa, en tanto, surge con el fin de proteger los estratos más profundos de la Psique del impacto del medio social, convirtiéndose en un ideal consciente de la personalidad.

La hipótesis fundamental de Jung es que la potencialidad de la personalidad individual no es ajena a los efectos de los procesos históricos. Lo que ocurre en el tiempo deja su sello no sólo en la Psique del individuo sino también en la continuidad del género humano.

Toma la profundidad del inconsciente como una región arquetípica y transpersonal: es el Inconsciente Colectivo u Objetivo que actúa en cada hombre como un motivo general de la humanidad. Y, el inconsciente personal que se agrega al hombre particular desde su biografía. Estos dos estratos junto a la conciencia conforman la Psique. (Esta representa la totalidad, el conjunto de todos los contenidos psíquicos).

La orientación de la mente conciente está dada por la Función psicológica o actividad psíquica que le permite adaptarse a las realidades internas y externas. El Yo, a su vez, es un complejo de representaciones que constituye el centro de la esfera conciente, selecciona los contenidos que han de ser vivenciados de manera conciente tratando de mantener una coherencia en la personalidad, es el organizador de la mente conciente.

En la antropología psicológica de Jung, Psique (que significa originariamente Principio Vital deviniendo luego en Alma) representa la personalidad como un todo. Esta funciona como guía que regula y adecua al individuo a su medio social y físico, así como a las demandas de su mundo interior.

Heidegger (1969) opone, la mismidad auténtica, la autenticidad, a un vivir inauténtico en la existencia cotidiana y banal del “uno” impersonal. La aceptación y actualización de la mismidad requiere necesariamente la comprensión de las vinculaciones y obligaciones que me unen con otros hombres y con el mundo histórico al que pertenezco. La vida auténtica alcanza su plenitud en la comunidad con otros hombres y en la creación de una auténtica relación yo-tú.

4.2.3. El modelo psicosocial:

El mayor énfasis en esta orientación está en la importancia que tiene la influencia social sobre la personalidad. Muchos son los autores que tratan este

tema. Algunos de ellos los hemos visto como pertenecientes a otras orientaciones debido a tener un modelo de la personalidad más integral. *Carl Gustav Jung, Alfred Adler, Karen Horney, Erich Fromm* y otros. Todos ellos se diferencian de la teoría freudiana al negar que las funciones del "yo" se deriven del "ello".

Alfred Adler (1870-1937) sostenía que el individuo era indivisible y que debía ser estudiado como un todo. Desarrolla un concepto de Yo unitario, finalista y creador en relación de colaboración con sus semejantes. Esta unidad de la que goza en salud, posee una modalidad individual, un estilo de vida; por eso eligió el término "Psicología Individual" para su teoría de la personalidad. Entender a un individuo en particular implica comprender su actitud en relación con el mundo, sus relaciones interpersonales. La persona humana surge como una criatura social y cultural en lugar de como una criatura sexual. Por ello, ve el sentimiento de inferioridad que luego se puede extender en falta de solidaridad, como deficiencias en la personalidad.

De acuerdo con Adler, estamos motivados por intereses sociales y nuestros problemas vitales primarios son sociales. Poseemos un sentimiento de personalidad como consecuencia del balance y reflexión que hacemos de nuestro propio rendimiento y posibilidades de tener éxito. Mientras que el sentimiento de inferioridad nos hace sentir en déficit, el sentimiento de poder nos impulsa a buscar cierta consideración de nuestro entorno y mantener nuestro prestigio. El sentimiento de inferioridad pertenece al ser humano por nacer en desventaja dentro de un medio social donde será, lógicamente, el más pequeño. Si la relación

con ese medio mayor no es positiva preponderará la inseguridad, el autoengaño y por consiguiente se empobrecerá la personalidad. En cambio, desarrollará un sentimiento de comunidad si logra mantener un equilibrio entre la aceptación de una sana dependencia y de un moderado sentimiento de poder. El desarrollo de la personalidad, entonces dependerá del logro de este equilibrio entre las tendencias individuales y las relaciones sociales que el medio le exige. Además, hará hincapié en el plan de vida y en el futuro más que en el pasado.

K. Horney (1981) cree en la neurosis como fruto de una construcción culturalmente definida que representa una desviación del modelo de conducta propio de una sociedad determinada. Los aspectos sexuales y biológicos no tienen más importancia que otros aspectos de la personalidad y sostiene que los sentimientos de alienación, hostilidad, temor e inseguridad contribuyen plenamente al desarrollo neurótico, al engendrar una sensación básica de infelicidad hacia un mundo que se percibe como potencialmente peligroso. La ansiedad, o la inseguridad básica, generada originalmente por una falta de amor y solicitud en la infancia, da lugar a una búsqueda que resulta rígida de cuanto pueda proporcionar seguridad y satisfacción. En el esfuerzo para superar la ansiedad, el niño desarrolla características neuróticas que suelen ser modelos compensatorios en un intento de obtener seguridad.

Tres son las características neuróticas fundamentalmente postuladas por la autora: 1) ir hacia los demás (solicitud de amor), 2) ir contra los demás

(desarrollo de prestigio, poder y dominio), 3) alejarse de los demás (actitudes de retirada).

Para *Erich Fromm (1980)*, la actividad y el comportamiento del hombre es el resultado de las condiciones socioculturales y económicas que le rodean, asimismo los rasgos de la personalidad se desarrollan a partir de la interacción y la experiencia con los demás. "*El arte de amar*" y "*El miedo a la libertad*" son dos de las obras conocidas de este autor en las que deja sentir su concepción teórica.

Erik H. Erikson (1985) mantiene el proceso del desarrollo a través de estadios psicosociales. Cada estadio es portador de nuevos tipos de problemas y nuevas orientaciones. Exploró el impacto de la cultura, la sociedad y la historia en la personalidad del desarrollo e ilustró esto en estudios psichistóricos de personas famosas.

Eric Berne (1985), creador del Análisis Transaccional, separa el comportamiento en unidades observables dando más importancia a lo interpersonal que a lo intrapersonal. Berne compone un sistema teórico de la personalidad y los intercambios sociales como así también una serie de técnicas de cambio de la conducta. Esta teoría considera que "para conocer la personalidad de un ser humano en un momento dado de su existencia, necesitamos información relevante de sus comportamientos: lo que piensa, siente, dice y hace habitualmente ante determinados estímulos, internos y externos. Para

mayor exactitud, se estandarizan dichos estímulos: tests, películas, situaciones sociales, entrevistas en las mismas condiciones” (Kertész y cols, 1997 p. 20, 21)

4.2.4. El modelo psicolingüístico:

Veamos cómo nace el enfoque lingüístico de la personalidad. A fines del siglo XIX los estudios se concentraban en el carácter histórico del lenguaje e intentaban encontrar las lenguas madres. Sin embargo, un lingüista, Ferdinand de Saussure (1857-1913), comenzó a estudiar la lengua como un sistema de formas en la cual cada unidad definía su lugar por oposición a las otras. La palabra pasó a ser un signo lingüístico cuya especificidad residía en estar compuesto por un significante o forma (acústica) y un significado o contenido (conceptual).

En la lengua ocurría naturalmente lo que en el ajedrez se presentaba artificialmente. En ambos estamos ante un sistema de valores y sus modificaciones. Además, el valor respectivo de las piezas depende de su posición sobre el tablero, lo mismo que en la lengua cada término tiene su valor por oposición a todos los demás términos. Por último, el sistema varía de una posición a otra. Pues, los valores dependen de una convención inmutable, "la regla del juego", sostuvo Saussure. Por ejemplo, lo que me permite reconocer diferentes significados entre pasta y basta no es más que el cambio de una forma (del fonema /p/ por el /b/), cada uno de los cuales no tiene ninguna significación particular, excepto dentro de la lengua donde adquieren un valor preciso a partir del cual puedo reconocer signos distintos.

Nikolai Troubetsky (1890-1938), lingüista ruso perteneciente a la Escuela de Praga, quien lleva a la práctica la teoría de Saussure para el nivel fonológico de la lengua, indicó que solo son pertinentes los rasgos distintivos ya que permiten establecer "significaciones intelectuales", es decir, distintos significados. Siguiendo con nuestro ejemplo, sólo importan /b/ y /p/ porque me permiten establecer distintos significados dentro del sistema de la lengua castellana. Y esto es así porque en dicho sistema estos fonemas tienen un valor distinto. Fuera del sistema de la lengua /p/ y /b/ no son nada. (Saussure, 2005)

Jacques Lacan (1901-1981) es un psicoanalista francés que tomó los aportes de la lingüística (Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson) de la filosofía existencialista, de la antropología (Levi-Strauss) y de las matemáticas para armar una teoría en la que el lenguaje es el que construye al sujeto. El desarrollo del sujeto se da mediante la inserción en el orden simbólico, momento en el cual el niño adquiere la habilidad de utilizar el lenguaje, es decir de materializar su deseo mediante el discurso. El humano padece este lenguaje porque le es necesario para comunicarse y pensar. Como Freud, considera que el comportamiento humano está regido por pulsiones, que se relacionan con el pensamiento heurístico y lo diferencian del resto de las especies. Es por eso que el hombre no queda encerrado en el esquema de "estímulo respuesta" que caracteriza a otros animales.

Considera al Yo no como una fuerza coherente con control sino como algo constituido en el campo del Otro, en lo externo; que permanece en conflicto

interno permanente. Por lo tanto, esta división interna es sólo soportable mediante el autoengaño (de unidad).

Para Lacan, lo inconsciente está estructurado como un lenguaje y opera combinatoriamente por los mismos procesos que generan la metonimia o la metáfora. Por ejemplo, las imágenes oníricas serían metáforas de deseos reprimidos. La materialidad del pensar está dada por la materialidad de los significantes, y las actividades mentales de la combinatoria de significantes que configuran al pensar.

Explica la constitución subjetiva como una estructura dinámica organizada en tres registros imbricados según la forma de un nudo borromeo: lo real, lo imaginario y lo simbólico. Desanudar uno implica desanudar los demás. Lo real es aquello que no se puede decir ni representar y por lo tanto está continuamente mediado por lo imaginario y simbólico. Lo imaginario es un aspecto no-lingüístico de la psique, es el reino de la identificación espacial, donde el sujeto puede identificar su imagen, diferenciarla de otro como un conocimiento primitivo del yo. En tanto lo simbólico genera una reflexión a nivel comunitario de dicho conocimiento y va creando el conjunto de reglas que gobiernan el comportamiento e integran a cada sujeto a la cultura.

La articulación de la pulsión en el registro de lo simbólico constituye el deseo. El sujeto deseante se adscribe a la cultura en la medida que exista un objeto "ideal" perdido ("objeto a" para Lacan). Y es este deseo asociado con el

placer, lo que le permite ejercer su libertad, pues lo libera de las conductas apegadas cerradamente a un objeto.

Las teorías de Lacan fueron motivo de controversias y críticas por parte de cognitivistas, matemáticos y hasta por los mismos lingüistas como Chomsky. Se lo acusaba de tomar parte de estas teorías y distorsionarlas para acomodarlas a su modelo.

4.2.5. El modelo psicobiológico:

Desde un enfoque psicobiológico, la Psicología describe la personalidad como organismo y al hombre como animal evolucionado. En este apartado podemos agrupar:

Las Teorías Behavioristas que ven la personalidad como un conjunto de hábitos estables en base a estímulos, respuestas y refuerzos. Prácticamente reducen la personalidad al aprendizaje.

Las Teorías Cognitivas derivadas de la Teoría Psicogenética de J. Piaget y de la Gestalt, no tienen un concepto homogéneo de personalidad, se ocupan principalmente del proceso por el cual el sujeto conoce.

Las Teorías factoriales de la personalidad intentan captar a través de unidades funcionales o correlaciones ciertas características de la personalidad. Damos por ejemplo el factor "G" y "S" de Spearman, (largamente explicado en el capítulo anterior).

Las Teorías Tipológicas buscan definir elementos estructurales sobre los que se base la personalidad. Se puede estudiar la personalidad a través de los

conceptos de rasgo y tipo. El concepto de rasgo alude a la consistencia o constancia de las respuestas en las situaciones diversas. Ejemplos de rasgo son la rigidez, la emotividad. El concepto de tipo se refiere a una agrupación de muchos rasgos que se correlacionan entre sí. Implica un mayor grado de configuración y uniformidad en las conductas de las personas. Por ejemplo, los individuos pueden describirse como introvertidos o extrovertidos (según Jung), intratensivos o extratensivos, coartados o dilatados (en el test de Rorschach).

La tipología constituye un esfuerzo de base científico - natural para ver la personalidad como un conjunto integrado y organizado. Allport, psicólogo humanista, hizo grandes aportes al tema definiendo a la personalidad como:

“Organización dinámica de ideas, actitudes y hábitos, montada sobre cimientos psicofísicos, biológicamente heredados y sobre las pautas culturales socialmente transmitidas, que comprende las adaptaciones de las necesidades del individuo a las exigencias y potencialidades de su medio social.” (citado por Kertész y cols, 1997, p. 20)

En 1997, R. Kertész, doctor en Psiquiatría y representante del Análisis Transaccional en Argentina, retoma este concepto uniendo los enfoques Humanístico y conductista en una nueva y acotada definición de personalidad:

“Es el modo habitual por el cual el individuo piensa, siente, habla, y actúa, para satisfacer sus necesidades en su medio físico y social” (Kertész y cols, 1997 p. 20). De modo que para conocer la personalidad de un ser humano en un momento dado de su existencia, dice este autor, necesitamos información

relevante acerca de sus comportamientos. Y, para mayor exactitud, se suelen estandarizar los estímulos externos como en el caso de los tests. Actualmente, existen numerosas técnicas tendientes a explicar y describir la personalidad. Estos pueden ser los de tipo proyectivo o los de tipo inventarial o de cuestionarios como el Minnessota o el CPI, pero esto será motivo de análisis en otro apartado.

4.2.6. El modelo psicológico espiritual

Después de las dos escuelas de Viena, la primera perteneciente al Psicoanálisis freudiano y la segunda a la Psicología individual de Adler, surge la Tercera Escuela Vienesa de Psicoterapia cuyo representante es Viktor Frankl (1905 – 1997). Este movimiento fue gestado por investigadores que provenían de la Psicología individual como es el caso de Schwartz y Allers (1883-1963) o del Psicoanálisis como Schilder. Estos hombres tenían una formación filosófica que les permitió avanzar hacia una Psicología de la existencia. Frankl recibe el aporte de todos ellos junto con los de Jaspers, Lersch y otros para constituir una Psicología más abarcadora e integral que se denominó Logoterapia.

Esta escuela está representada en nuestro país por el doctor en Psicología Oscar Oro (1934). Este autor, en su libro “Persona Personalidad” describe ampliamente la evolución del concepto personalidad a lo largo de la historia y en las diferentes escuelas psicológicas para llegar finalmente a una visión integral de la misma.

Oro (2005) compara la Psicología Existencialista y la Humanista. Ambas surgen a mediados del siglo XX en reacción a los reduccionismos y utilizan la fenomenología, valoran la razón, la libertad, la autonomía, la creatividad, lo indeterminado como características superiores de la personalidad.

La Psicología Transpersonal, fue inaugurada por Stanislav Grof, estudioso de la fenomenología del estado ampliado de la mente. Grof trabajó en terapia con LSD compilando informes de las experiencias propias y de sus pacientes. Al ordenar estos relatos por tipos obtuvo una especie de cartografía de la mente humana o mapa del inconsciente humano. De este mapa surgieron tres categorías: las experiencias de tipo biográfico (experiencias olvidadas generalmente de la infancia), la secuencia de muerte y renacimiento (análoga a los ritos iniciáticos de culturas arcaicas y con un extraordinario paralelismo con el propio nacimiento biológico), y las fusiones místicas con el cosmos (de las que nace el nombre de *Psicología Transpersonal*: experiencias que van más allá de la propia biografía de la persona). Ken Wilber, otro de los paradigmas de la Psicología Transpersonal considera que ésta comenzó gracias a los valiosos aportes de Abraham Maslow y Anthony Sutich, quienes le dieron una robusta y sólida base para luego poder ramificarse en numerosos sub-campos (sociología, ética, antropología, ecología, trabajo, filosofía, política, transformación transpersonal, etc).

Actualmente, la Psicología Transpersonal podríamos encuadrarla dentro de la Psicología Humanista, representada por G. Allport, A. Maslow, A. Watts, G. Bateson, P. Watzlawicz, E. Berne, C. Rogers, K. Wilber, etc. Los humanistas toman aportes parciales de la Filosofía existencialista y de las teorías orientales. (Oro, 2005, p. 155). En cambio, la Psicología Existencial conformada por la integración de la Psicología Individual, la Psicología Comprensiva y la Logoterapia; se basa en toda la tradición

espiritual de occidente. Adler con su Psicología del individuo es un precursor de la psicología existencial, si bien no incluye la orientación del hombre hacia el sentido. Citamos como representantes a Binswanger, Allers, Boss, Jaspers y Frankl entre otros. Schwarz y Allers fueron los grandes maestros de Frankl y aportaron auténticos conocimientos filosóficos al campo de la psicoterapia.

Ahora bien, hecha la aclaración, y habiendo citado a muchos de estos autores en modelos de la personalidad anteriormente expuestos, hemos decidido llamar a este apartado: modelo psicológico espiritual de la personalidad. Pues, en el esfuerzo de abarcar la personalidad en su totalidad, la Psicología comienza a tomar el aspecto espiritual del hombre no como una patología sino como algo que lo conecta con su trascendencia.

Tomaremos el aporte de V. Frankl y de R. Oro por que como pensadores congregan en sí muchos de los conocimientos adquiridos por las demás escuelas de la Psicología, para alcanzar una "Psicología de altura", del sentido de la vida. Así, completando la definición de Allport, Oro afirma: "...la personalidad sería la organización dinámica en el individuo del conjunto psicofísico que determina ajustes particulares con su entorno y consigo mismo, orientados por una ordenación intelectual de valores" (Oro, p. 39)

Es en lo espiritual donde reside la libertad que le permitirá a la persona tomar distancia y decidir, aunque esa libertad puede estar latente en un plano espiritual inconsciente y no manifestarse en la personalidad. El hombre se decide a sí mismo, se autoconfigura; así, en las situaciones límites que le presenta el destino, puede tomar una decisión existencial, como también frente a sus instintos

a los que puede superar. Aún en el sufrimiento que le puede haber tocado se puede encontrar el valor del ser humano, por que es en su vida y obra, donde actualiza sus valores, donde expresa su espíritu, donde manifiesta su personalidad. Se ve entonces, lo físico, lo psíquico y lo espiritual en permanente diálogo en la persona, permitiéndole así tomar una ubicación frente al Yo, a los otros y ante el mundo.

Este concepto de persona como una unidad corpóreo-anímico-espiritual nos acerca, entonces a lo referido anteriormente en esta tesis: el rendimiento y la inteligencia como manifestaciones dependientes de una personalidad integral que tiene sus aspectos concientes e inconscientes, externos e internos, profundos y de altura.

Queremos agregar a modo de complemento, que las teorías de la personalidad, también pueden compararse de acuerdo con los procesos utilizados para explicar la conducta. Algunas teorías consideran que puede explicarse esto desde los esfuerzos del individuo para reducir la tensión mientras que otros insisten en la tendencia del organismo al crecimiento y a la autorrealización. Como indica Maslow (1976) el individuo probablemente unas veces es estimulado por las necesidades fisiológicas y otras por las necesidades sociales de autorrealización de alabanza o de respeto.

Así, la personalidad puede verse orientada en determinada dirección gracias a un modelo interno construido sobre determinado nivel de aspiración. “Tanto Freud como Adler

señalaron la importancia que tiene para la personalidad lo que el primero llamó “ideal del yo” y el segundo autor denominó “el plan de vida” o también en algunos casos “la lógica privada” y que en resumidas cuentas expresa aquello que la persona desea ser” (Oro, 1997).

4.3. Algunas investigaciones de la personalidad durante el siglo XX

Si bien en el apartado anterior, mencionamos ya importantes descubrimientos e investigaciones en relación a la personalidad, ahora expondremos una serie de estudios que hacen un corte parcial de este objeto de estudio. Le adjudicaremos un valor relativo con miras a integrarlo a una visión de conjunto. Además, nos ayudará a ver que, aún desde la parte más “dura” de la investigación psicológica, encontramos que el hombre trasciende los límites impuestos por la ciencia y por la naturaleza.

A mediados del siglo XX, una serie de investigaciones con animales, lleva a White (citado por Pervin, 1979) a proponer una motivación de competencia” para referirse a la importancia que tienen para la personalidad el *tratar efectivamente con el ambiente* o en forma competente y aún independientemente de toda recompensa. Los individuos, a medida que van madurando, dedican su conducta cada vez más al desarrollo de habilidades que le permitan dominar más su medio ambiente y cada vez menos la reducción de tensión. Las personas parecen encontrar placer en la excitación y en la búsqueda de conductas nuevas.

En 1938, Henry Murray sistematizó en su libro “Explorations in Personality” las distintas necesidades humanas y presentó una técnica proyectiva para diagnosticar y medir los complejos conscientes e inconscientes: el Test de Apercepción Temática (T.A.T.). Una de las necesidades señaladas por Murray fue la *necesidad de rendimiento o logro*. Esta fue definida como la necesidad de superar obstáculos, conseguir puntuaciones altas, sobresalir, competir, o superar a los demás. Implicaba acciones que expresaban *tenacidad y esfuerzo* prolongado para lograr algo difícil, independientemente del contenido de dichas acciones.

En 1948, dos psicólogos, John Atkinson y David McClelland (1953) estudiaron la motivación humana tratando de alterar experimentalmente los contenidos de la fantasía. Sometieron a tres grupos de una base naval de submarinos a un ayuno de una, cuatro y dieciséis horas para luego escribir relatos utilizando Láminas del TAT. Los resultados mostraron una clara relación entre el tiempo de privación y la necesidad de alimento manifestada en los relatos. Luego, Mc Clelland y colaboradores definieron el “motivo de rendimiento” como conducta dirigida a competir conforme a niveles de excelencia.

Armaron un segundo diseño (con estudiantes no graduados de la Universidad de Wesley). Primero activaban este motivo con unas instrucciones dadas a los sujetos (de relajación o de tensión según el grupo en que se encontrara). A continuación medían las expresiones del mismo en las producciones de la fantasía. En este estudio encontraron que los sujetos con alta

necesidad de rendimiento eran más productivos, *perseverantes* y con un *nivel de aspiraciones y calificaciones más altas* que los de baja necesidad de rendimiento. Además mostraban ejecuciones mucho mejores cuando estaban en condiciones de tensión que de relajación.

Según la teoría, el motivo se desarrolla y aprende a partir de experiencias vinculadas a determinadas situaciones y conductas. "...aquellas culturas o familias que insisten mucho en la terminación perfecta de las tareas, o en la capacidad del niño para ejecutar por sí sólo determinadas tareas, tales familias o culturas tienen que producir niños con una fuerte motivación de rendimiento" (McClelland, 1953, p. 319). Las investigaciones realizadas en relación a esta hipótesis verificaron una clara y fuerte relación entre las prácticas de crianza infantil que fomentan la *independencia* con el nivel general de motivación de rendimiento de dicha cultura. En este sentido, la teoría de las relaciones interpersonales de Sullivan (citado por Pervin, 1979) sugiere que la *autoestima* es un componente importante de la personalidad y que se desarrolla a partir de las figuras significativas del medio.

5. Rendimiento

Con el concepto de rendimiento, dice Lersch (1963, p. 43), "caracterizamos al hombre...atendiendo sólo a la manera en que su idiosincracia individual se proyecta en la esfera de la productividad y de las relaciones laborales, como en el caso de la profesión". A su vez, el rendimiento puede estar al servicio de la necesidad de estimación, por ejemplo. O, puede aspirarse a éste por sí mismo

como aumento de valor del mundo (como en el impulso creador). Agrega, incluso, que conceptos tales como inteligente, concienzudo, ordenado, dúctil, rico en iniciativas, representan cualidades de rendimiento. De manera que, no sólo presenta algunos rasgos de la personalidad como más afines que otros al rendimiento sino que incluye la inteligencia como un rasgo más o como una de sus posibles cualidades.

5.1. Rendimiento: Antecedentes históricos.

Desde épocas primitivas, filósofos y educadores han discutido sobre las diferencias entre los individuos por sus pautas de conducta y rendimiento. Ya en el siglo IV a.C., Platón propuso que los ciudadanos fueran divididos (de acuerdo con sus diferencias originales y naturales en competencia) en tres clases: artesanos, guerreros, gobernantes. Aristóteles advirtió que todas las conclusiones acerca de la naturaleza humana deben quedar sujetas a modificación luego de una cuidadosa observación de los hechos.

Quintiliano (35 d.C.), destacado educador de la antigua Roma, recomendaba adaptar la instrucción a los intereses y diferentes capacidades de los estudiantes. Sin embargo sus ideas acerca de las diferencias individuales tuvieron que esperar hasta el siglo XV para inspirar a educadores humanistas

como Erasmo (1466-1536) en Alemania, Guarino da Verona (1370-1460) y Vittorino da Feltre (1378-1446) en Italia.

Al comienzo de los tiempos modernos, Mulcaster, Comenius, Locke y Rousseau volvieron a subrayar la necesidad de que se adaptara la instrucción a las diferencias individuales existentes en la capacidad e intereses de los alumnos. Sus tesis estimularon el estudio de tales diferencias en los siglos XIX y XX dando lugar a los primeros análisis científicos estadísticos de diferencias individuales atribuidos a Sir Francis Galton y más tarde a sus alumnos: Karl Pearson y James Mc Keen Cattell. (Extraído de Smith, 1984)

5.2. Rendimiento: definiciones y orígenes del término.

Para definir qué queremos decir cuando hablamos de rendimiento, es necesario ir al origen de dicho término y sus derivados. El término rendimiento deriva de *rendere* del latín *reddere* compuesto de *red-e dare*, re o repetición y dar, es decir “*volver a dar*”. Este vocablo da origen más tarde a *prendere* y *expendere*. *Prendere* como tomar o aferrarse o *incluir dentro de las posibilidades inherentes*, aprovechar la situación. *Expendere* es derivado de *pendere*, “pesar” puesto que originalmente el dinero para los pagos era pesado. De este último se deriva *spendere* en italiano que significa pagar, *emplear o usar las propias energías para alcanzar una finalidad* o meta precisa para nuestros propios intereses o el de los demás. (Devoto, 2001)

Esto mantendría la idea de que rendimiento tiene que ver con algo que uno da, paga o pesa como resultado de incluir o tomar a su vez de otro habiendo hecho uso o empleo de las propias energías para llegar a la meta (por eso incluye el “re”). Es un re-dar transformado, incluye la materia prima usada y las posibilidades inherentes, a la que aplico las propias energías para una finalidad o por ciertos intereses. Es la expresión o el producto final (pago) que podemos dar como resultado de aprovechar lo recibido en razón de nuestros intereses o el de los demás y de un gasto de energías en ello.

El rendimiento es algo que damos en pago porque supimos incluir o tomar lo que recibimos dentro de las posibilidades que nos brinda la situación y expresarlo transformado para que pueda ser pesado o evaluado. Esta transformación implica la capacidad de uso de energías y de adecuación a la realidad, el esfuerzo, la motivación, los intereses de la persona, los vínculos interpersonales, el conocimiento de sí mismo, la capacidad de logro, la eficiencia, etcétera. De manera que el rendimiento nos dice acerca de la personalidad y forma parte de ella. También incluye una posibilidad de medición y comparación puesto que su transformación final tiene un “peso” determinado o pago.

5.2.1. Rendimiento académico.

En el estudio estadístico (que se informa en los capítulos siguientes) tomaremos en consideración un aspecto específico de ese rendimiento: el rendimiento académico. ¿Qué significa académico?

Académico deriva del latín academia que mantiene el acento griego *akadēmeia* que significa “jardín de Academo”. Este era un lugar de grandes jardines en los suburbios de Atenas antigua donde Platón (427-347 A.C.) desarrollaba su enseñanza. Se hizo extensivo a toda academia clásica de inspiración platónica. De allí se asocia a los lugares donde se reunían los académicos para lograr el consenso. Académico, en el modo abstracto, significa pasatiempo o ejercitación ociosa, erudita o retórica, asociación directa a la valorización con la pretensión de oficialidad, tradición o productos locales, instituto superior de estudios para conseguir una preparación específica de grado.

Así como el término rendimiento lo podemos asociar más a personalidad que a inteligencia, el término académico en su origen nos acerca a la actividad de tipo intelectual y más tarde a lo valorizado dentro de una institución oficial o producto local dada una preparación específica. Entonces, definiremos rendimiento académico como el producto final de una preparación específica dentro de una institución educativa, aquello que es capaz de dar un sujeto como respuesta a las exigencias y preparación que recibe en una institución y que puede ser medido o evaluado por la misma.

5.3. El rendimiento y las teorías psicológicas.

Dentro de la Psicología, a diferencia de lo que sucede con la inteligencia, la personalidad o el aprendizaje; no existen teorías del rendimiento. Sin embargo, podemos encontrar referencias a este último dentro de algunos de los modelos psicológicos de la personalidad. Diferentes autores con los más diversos enfoques coinciden en tratar el rendimiento como un aspecto productivo; una manera en la que se puede expresar o exteriorizar la personalidad, la inteligencia y/o el aprendizaje (Aebli, 1968; Alonso Tapia, 1992; Azcoaga, Derman e Iglesias,1987; Bany y Johnson, 1980; Boekaerts, 1995; Coll, Palacios y Marchesi, 2002; Coll Salvador, 1990;

Chadwick, 1976; Entell, 1988 Gimeno Sacristán, Perez Gomez, 1992; Hill, 1985; Hunter, 1984 y 1986; Knapp, 1981; Lersch, 1962; Lewin, 1969; Mayer, 1980; Navarro, 2002; Novak, 1989; Oro, 2005; Pañ, 1977; Pozo, 2002; Tallis y Soprano, 1991; White, 1982).

Tomaremos como base teórica los conceptos de uno de los grandes maestros de la psicología alemana, que se ocupa del tema del rendimiento dentro de un marco personalista y fenomenológico: Philipp Lersch (1898 – 1972). En esta teoría encontramos el rendimiento como un aspecto exterior de esa unidad que es el hombre, un aspecto en el que se manifiesta su comunicación con el mundo, su creatividad, sus valores, su productividad, incluso parte de su personalidad. Además, como afirma Sarró (1962), la Psicología de Lersch es esencialmente representativa e integradora de una tradición científica que para la cultura occidental se inició en la Grecia presocrática. “Es un open system que posibilita la inscripción de nuevos hechos sin alterar su marco conceptual” (Sarró, 1962 p. II). “Su obra es producto y culminación de la reflexión científica sobre el hombre desde Aristóteles (384 – 322 A.J.) a nuestros días, pasando por San Agustín (354 – 430), Santo Tomás (1225 – 1274), Vives (1492 – 1540), Huarte de San Juan (1530 – 1592), Gracián (1601 - 1658), La Rochefoucauld (1613 – 1680), Pascal (1623 – 1662), Schopenhauer (1788 – 1860), Dostojevski (1821 – 1881), Nietzsche (1844 – 1900) y tantos otros que impulsaron el conocimiento del hombre en forma decisiva” (Sarró, 1962 p. XXV).

Lersch (1962), al tratar la estructura de la personalidad, se refiere al rendimiento como “la faceta más exterior” o como “el producto final de los procesos anímicos”. Afirma que la vida anímica se halla orientada al mundo y se muestra y manifiesta, no sólo en la conducta que es objetivamente perceptible sino también en sus efectos o rendimientos que resultan de la conducta. En ellos se objetiva lo anímico. De manera que hay tres aspectos o esferas de experiencias bajo los cuales puede ser considerada la realidad anímica: el aspecto de la vivencia o esfera más interior, el aspecto de la conducta o esfera de la conducta externa, y; el aspecto del rendimiento que corresponde a la esfera más exterior, pues “muestra lo anímico en su objetivación más concreta” (Lersch, 1962 p. 36). De esta manera, describe al rendimiento como un efecto objetivo de la conducta.

Esta característica de “exterioridad” y de ser “objetivamente perceptible” también se presenta en Jaspers (en Oro 2005) que sitúa al rendimiento junto con la inteligencia dentro de lo objetivo o pasible de ser medido. Por ello, es posible para la Psicometría medirlo o evaluarlo a través de diversas técnicas o tests. Estos datos son parte de los hechos objetivos percibidos que conforman, junto con otros contenidos de la vida psíquica y con los fenómenos subjetivos individuales; los modos de captar la personalidad, el ABC de la comprensión psicoonética.

Así mismo, Lersch (1962) manifiesta que para lograr la comprensión de la personalidad es importante estar conciente de las diferencias que existen entre los conceptos vivenciales, los de conducta y los de rendimiento; y atender a todos ellos. Por eso, la Psicología no debe conformarse solamente con dar anticipaciones en base a datos estadísticos ni tampoco prescindir de ellos. Pues, necesitamos preguntar por las vivencias que se hallan detrás de las conductas, pero también comprobar aquellos aspectos más accesibles. Además, es precisamente en las conductas y en el rendimiento donde aparece la relación comunicativa del hombre con el mundo (Lersch, 1962).

Desde el modelo psicosocial de la personalidad, el rendimiento también se conecta con el aspecto social del individuo, con las exigencias que le impone la sociedad. Para Erikson (1985), el rendimiento propio en comparación con otros, se relaciona con la capacidad de autoestima; y puede ser una de las causas del sentimiento de inferioridad. Adler (1975), lo relaciona, además, con el sentimiento de comunidad y la posibilidad de explotación; por ejemplo: el afán de superioridad es opuesto a toda colaboración, y generalmente, la falta de colaboración de unos ha de ser compensada por un mayor rendimiento de los demás dentro de la familia o de la sociedad. Describe al niño mimado como un parásito exigente que tiende

de continuo a vivir a expensas de los demás. Más tarde, esto pasa a conformar un estilo de vida: personas que se considerarán acreedoras al rendimiento de los demás, trátase de caricias o de bienes, de trabajo material o intelectual (Adler, 1975; 1984 a).

En consonancia con lo expuesto por Adler (1975), Lersch (1962) agrega la vinculación del rendimiento con el egoísmo, afirmando que a la persona ególatra le falta no sólo la entrega hacia los demás, sino también hacia las cosas; sufre así de un defecto de “la voluntad de producción y de la conciencia del deber del rendimiento. Le falta la conciencia de su vinculación, es decir, la aceptación de su parte de la responsabilidad en la conservación y fomento de los valores colectivos” (Lersch, 1962 p. 128).

La teoría psicoanalítica, si bien no trata el rendimiento en forma específica, toma los conceptos de síntoma e inhibición para explicar la disminución de la capacidad laboral o de aprendizaje (Aberastury, 1981; Freud, 1926; Luzuriaga, 1964; Rossi, 1988). Para Freud (1926) “la inhibición es la expresión de una restricción funcional del Yo que puede deberse a diversas causas” (p. 2835). Estas causas generalmente responden a ciertas medidas de precaución que toma el Yo para evitar nuevos conflictos con el Ello, con el Superyo, con el mundo exterior; o bien a consecuencia de un empobrecimiento de energía por estar atravesando un duelo, por ejemplo. Considera la inhibición como una simple disminución de la función del Yo, que podría llegar o no a constituir un síntoma. El síntoma “vale como signo de un proceso patológico” y “se trata de una modificación extraordinaria de la función o una función nueva”. “El síntoma surge del impulso instintivo obstruido por la represión” y “el proceso convertido en síntoma por la represión afirma su existencia fuera de la organización del Yo e independientemente de ella” (Freud, 1926 p. 2833 - 2839). “Por ello, la educación como la terapéutica psicoanalítica, no puede tratar de lo racional, sino de lo oculto que aparece en el síntoma, en este caso la dificultad de aprendizaje y conocimiento” (Aberastury, 1981 p. 341). Esto significa que, existirían componentes inconscientes no racionales relacionados capaces de emerger en parte de esa fachada externa de la personalidad, o en la meta de vida que se vislumbra en el proyecto o vocación. “El afecto surge de la vivencia de dolor, de la experiencia de vida, de la frustración, a partir del objeto ausente y necesitado. ¿Qué pedagogía puede existir y qué aprendizaje puede darse en términos intelectuales, sin afecto y sin movimiento?” (Aberastury, 1981 p. 342). De esta manera, la teoría psicoanalítica vuelve a afirmar la escasa relación del rendimiento con lo más racional del hombre: la inteligencia.

En general, las diferentes teorías psicológicas (psicobiológico, psicosocial, conciente, inconsciente, espiritual) coinciden en que la disminución de la productividad; podría ser considerado como un síntoma de un trastorno a nivel orgánico, psicológico, social y/o espiritual (Aberastury, 1981; Azcoaga y otros, 1987; Banny y Jhonson, 1980; Freud, 1926; Kertész, 1993; Luzuriaga, 1964; Paín, 1977 y 2000; Rossi, 1988 y 2000). De esta forma, un rendimiento deficitario manifestaría y/u ocultaría una problemática más profunda en los diferentes planos o sustratos que componen la personalidad de un sujeto: biológico, social, histórico, proyecto, espiritual, conciente, inconsciente.

5.4. El Rendimiento y la Inteligencia.

R.B. Cattell fue el primero en proponer la distinción entre dos fenómenos íntimamente relacionados con el rendimiento: inteligencia y conocimiento (o aprendizaje). Según este criterio, podemos distinguir dos tipos de inteligencia: la que se relaciona con el rendimiento ante tareas novedosas (en las que el conocimiento no es el eje central de la ejecución) y la que utilizamos ante situaciones familiares o conocidas. La primera permite resolver situaciones nuevas y la segunda problemas en contextos conocidos. Estos dos tipos de capacidades suelen denominarse inteligencia fluida e inteligencia cristalizada respectivamente. Ambas constituyen tipos de inteligencia general, no específicas de un dominio cognitivo particular. Están relacionadas entre sí, y se implican diferencialmente en las tareas de acuerdo a sus exigencias.

“A partir de conceptos como el de inteligencia fluida y cristalizada, se han ideado procedimientos de medida específicos. Así por ejemplo, para estudiar la inteligencia fluida se han diseñado problemas que fuesen novedosos para la persona, como una serie de figuras relacionadas mediante reglas que no están explícitas en los problemas mismos. En este caso, la persona debe descubrir cuáles son las reglas que gobiernan las figuras para, por ejemplo, seleccionar una alternativa que sea congruente y descartar las alternativas incongruentes. Las operaciones mentales que este tipo de problemas exigen a la persona intentan capturar procesos importantes presentes en las situaciones cotidianas.” (Andrés-Pueyo y Colom Marañón, 2001).

El rendimiento de las personas ante diversos problemas tiende a relacionarse positivamente. Esta correlación positiva ha dado lugar al concepto de factor *g*. Este factor general, *g*, se puede extraer a partir de una matriz de correlaciones compuesta por una serie de tests de aptitud. Esta propuesta, realizada por Ch. Spearman hace más de 70 años, no ha dejado de confirmarse empíricamente desde entonces. Actualmente J.B. Carroll (1993) y A.R. Jensen (1998) han demostrado su vigencia, así como su integración en el marco de un modelo jerárquico de la inteligencia. Esto va mucho más allá que la teoría bifactorial propuesta por el propio Spearman en 1927.

Existen distintos métodos para extraer *g*. Son varios los tests que, de un modo consistente, presentan una mayor carga de *g*, es decir, son mejores medidas de *g*. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la carga en *g* de un test y su nivel de dificultad, son aspectos conceptualmente separados. Tampoco *g* es sinónimo de proceso cognitivo, o de principio operativo de la mente, o de circuitos neuronales del cerebro. Más bien sería a nivel psicométrico, *una fuente común de diferencias individuales en todos los tests mentales*. Así *g* se podría equiparar a la potencia, eficacia o velocidad de la CPU de un ordenador. De manera que el conocimiento y las habilidades que exigen los tests constituyen un modo de medir *g*, pero no son *g*. (Jensen, 1998).

En realidad, la investigación de la inteligencia sugiere que, como concepto científico, estaría compuesta por más de 60 aptitudes (Carroll, 1993). El factor *g*

sería resultado de los elementos comunes a esa serie de aptitudes. Según Carroll (1997) *g* explicaría más de la mitad de la varianza contenida en una matriz de correlaciones. Pero no debemos olvidar que todavía existe mucha varianza restante por explicar. (Andrés Pueyo y Colom Marañón, 2001).

5.4.1. El rendimiento y las mediciones de la inteligencia.

Generalmente, las correlaciones entre las medidas de inteligencia y el rendimiento escolar se sitúan entre .50 y .70 en la educación primaria, reduciéndose a valores entre .30 y .40 en el bachillerato (Jensen, 1981). “La reducción de esa correlación a medida que se avanza en la educación se debe esencialmente a la restricción de rango. Es algo similar a lo que ocurre en algunos deportes como el baloncesto: en los equipos de los colegios, la altura correlaciona con la eficacia en el juego, pero en los equipos profesionales la correlación con la altura desaparece, puesto que todos los jugadores son muy altos, de modo tal que las diferencias de rendimiento que se observan son debidas a otras variables como la agilidad o la velocidad.” (Andrés-Pueyo y Colom Marañón, 2001).

Los estudios mencionados reafirman las palabras de Andrés Pueyo (2001) acerca de que la inteligencia sólo no es importante cuando se tiene suficiente; y que sus efectos son en término de probabilidades y no determinantes. Así, las investigaciones sobre rendimiento realizadas en sujetos que alcanzan niveles de educación terciarios o universitarios; podrían mostrarnos más claramente, la influencia de ciertas variables diferentes a la inteligencia. Esto es por que las correlaciones entre inteligencia y rendimiento, tienden a reducirse a medida que

los grupos llegan a niveles educativos superiores. De manera que, una muestra de jóvenes universitarios entre 18 y 25 años podría ser la más adecuada para observar, las posibles relaciones existentes entre el rendimiento y la personalidad o las diferentes características de ésta.

6. Personalidad, inteligencia y rendimiento.

En este apartado analizaremos cómo las tres variables mencionadas, pueden ser abarcables y pasibles de relación; si pensamos al hombre como una unidad capaz de proyectarse en su obra. Para ello, consideramos el volver a las fuentes de los términos, adoptar una perspectiva unificadora de las ciencias y tomar como base al perspectivismo orteguiano.

6.1. La personalidad, la inteligencia y el rendimiento: desde una perspectiva integradora de las ciencias. Consideraciones epistemológicas.

Trataremos de abordar el tema de la personalidad, la inteligencia y el rendimiento; desde una perspectiva que integra los conocimientos alcanzados por las ciencias naturalistas y las humanistas. Desde la Psicología, comprobamos día a día que el hombre concreto desborda al hombre epistémico y que no sirven los reduccionismos. Nos acercaremos al objeto de conocimiento desde los diferentes métodos que nos provee la ciencia sabiendo que aún así es inabarcable. No importa desde donde empezamos a estudiarlo: si lo hacemos desde lo objetivo, es

inevitable lo subjetivo, y aún comenzando desde la genética del ser humano desembocamos en lo que lo trasciende.

En diferentes ámbitos científicos (Filosofía, biología), “vida” es un concepto que no ha podido ser definido, por eso, suele recurrirse a la distinción entre lo viviente y lo no viviente. Actualmente, psicólogos, biólogos y filósofos coinciden en caracterizar a los seres vivos a través de tres propiedades generales. Estas, según Monod, Premio Nobel de Fisiología y Medicina (1965), son: Epigénesis y Teleonomía, morfogénesis autónoma, e invariancia reproductiva (Griffa y Moreno, 2005).

La teoría epigenética sostiene que los rasgos que caracterizan a un ser vivo se modelan en el curso del desarrollo. Es la interacción con el medio la que actualiza las potencialidades. Esto supone la presencia de un plan de construcción, una finalidad inscrita en su estructura, una teleonomía. Es decir, el ser viviente está estructurado y funciona, tanto por lo que es como por lo que obra, realizando un proyecto.

Los seres vivos poseen la propiedad de morfogénesis autónoma, o sea, de engendrarse por ellos mismos. Entonces, la morfogénesis supone la autonomía pues la vida es una actividad no sólo regida secuencialmente sino también regida por un plan interno, que se autoregula con relación al medio. Esto supone la invariancia reproductiva por la que los vivientes se reproducen transmitiendo fielmente el programa integral de su construcción a la generación siguiente.

El proceso biológico de los organismos no sólo está influido por fuerzas externas sino también por fuerzas endógenas que actúan con mayor vigor a medida que avanzamos en la complejidad de éstos. Están dotados de espontaneidad natural o actividad impulsiva. El hombre, además de esta “libertad biológica”, por su inteligencia, alcanza la libertad psicológica o de autodeterminación (Griffa y Moreno, 2005). Capacidad de elegir que comprende la posibilidad de crear metas propias y dejar de lado los impulsos o necesidades internas como así también las valoraciones del medio social o los estímulos externos.

Las características orgánicas de un ser vivo no se heredan en cuanto tales, sino que son la consecuencia de un proceso de desarrollo iniciado y enmarcado por la dotación genética recibida (genoma). El genoma contiene la biografía genética de cada organismo desde el comienzo de la vida hasta su aparición como integrante de la biodiversidad. Pero no da cuenta de su posible futuro (evolución – extinción) porque el azar tiene su lugar. Al igual que en la teoría del caos, desarrollada a partir de estudios matemáticos de Edward Lorenz en 1963, aún tratándose de un sistema determinista, su evolución es intrínsecamente impredecible. (Griffa y Moreno, 2005)

Cada persona tiene en sí variadas posibilidades de desarrollo, pero carece de tiempo para realizarlas a todas. De manera que, deberá seleccionar y decidir acerca de las potencialidades que han de ser desarrolladas. Luego, el ser vivo y

su mundo circundante están en una estrecha relación. El viviente para desarrollarse necesita de tiempo y espacio en el cual desplegarse. Desde este espacio le llegan todo tipo de estímulos. Entonces, el organismo vivo adopta las medidas apropiadas para permanecer en la vida, para mantener la integridad de su existencia a la que llegó por ese proceso de autodesarrollo y autoconfiguración. Esto deriva en un determinado rendimiento, y, lleva en sí un acto creativo. Pues con la posibilidad de re-equilibración o de autoregularse para conquistar el medio, termina inventándose a sí mismo.

El filósofo Xavier Zubiri (1898 – 1983) afirma que la independencia frente al medio y el control específico sobre éste, definen el grado en que se ubica cada viviente en la jerarquía de los seres vivos. Los estados en que el sujeto puede hallarse y sus acciones dependen de la manera primaria que tenga de enfrentarse con las cosas y consigo mismo. En el hombre, esta disposición o manera de ser y de habérselas con las cosas como realidades, pasa por una inteligencia unida al sentir. A diferencia del animal que pasaría por el puro sentir las cosas como simple estimulación. Los animales son actores pero no autores de su plan de vida, ni de su dirección o sentido.

La tesis epigenetista hunde sus raíces en Aristóteles quien afirmaba que la estructura de un organismo adulto existía contenida en forma potencial en el embrión que comienza a desarrollarse. Deja así de lado la tesis preformacionistas (anteriores a la ciencia genética) que tendían a ver el desarrollo como producto del crecimiento de un patrón morfológico. Éstas consideraban que el sujeto estaba

formado desde el principio en miniatura (Homúnculo) y luego se agrandaba. La epigénesis, en cambio, supone un conjunto de instrucciones para desarrollar dicho patrón o plan constructivo en el tiempo.

En la Psicología los conceptos epigenéticos serán tomados para explicar el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad. Un ejemplo de esto es Jean Piaget,(1896-1987), psicólogo fundador de la Teoría Psicogenética. Para él, heredamos un conjunto de posibilidades de acción. El neonato posee un número determinado de esquemas de conducta preparados para ser activados. Lo que se hereda es un modo de efectuar los intercambios con el ambiente que genera estructuras cognoscitivas. Así, la epigénesis de las funciones cognitivas presupone una interacción entre los factores heredados genéticamente y el medio.

Gordon Allport estudioso de la Psicología de la Personalidad, en 1961 enmarca la personalidad sobre una base biológica heredada y sobre la cultura. Luego, al estudiar la motivación, agrega que el hombre no está exclusivamente determinado por motivos fisiológicos y sociales, sino que posee cierta autonomía funcional, o autodeterminación (Griffa y Moreno, 2001).

De manera que, la evolución del hombre hacia la adultez no es inevitable ni por azar sino que requiere de experiencias y de un mundo que le ayuden a lograr su plenitud. El ambiente y la experiencia es un factor organizador de la personalidad. El mundo es un factor constituyente. El desarrollo de la personalidad, así como el de la inteligencia comprende la herencia y

potencialidades que madurarán y se harán manifiestas y actuales en función de lo presentado y propuesto por el mundo. La personalidad, además se constituirá por la elección en el marco de oportunidades con que interactúa. Ese marco exterior e interior, junto con la posibilidad de autodeterminarse, van constituyendo el estilo del sujeto. Esto, finalmente incidirá en su obra, en su rendimiento.

Debemos considerar tanto lo que nos es dado con la vida como aquello que va apareciendo circunstancialmente por pertenecer a una cultura, por poseer una historia, por nacer con otros. Puntos en contacto con la filosofía orteguiana que nos remite a un hombre que arma sus personajes en relación o no a lo que le toca vivir y a lo que le tocó en suerte. Comparten la fe ilimitada en las posibilidades de cambio y de trabajo constante por el logro de su independencia o de su autenticidad. La lucha para que cada hombre encuentre su ser singular en medio de un medio determinado y determinante, y a la vez, la posibilidad de que la sociedad provea al sujeto recursos que vayan más allá de lo puramente intelectual para alcanzar su verdadera vocación. El ser humano encuentra una manera de expresar todo eso que pone en juego (su vocación, su personalidad, su inteligencia por y con el medio) en el rendimiento. Allí podemos captar una manifestación de ese ser que condensa en su obrar, lo externo y lo interno, pero, a su vez, lo trasciende en el acto creativo de sí mismo. Es decir, el hombre que al querer modificar su rendimiento debe modificarse. Por ello nos podemos referir al hombre como ser que obra y en obra.

6.2. Personalidad, Inteligencia y Rendimiento: desde una perspectiva unificadora que respeta el origen.

Nuestra propuesta ante la diversidad y la complejidad, es volver a las fuentes, al origen del término inteligencia que se imbrica perfectamente al factor g tan estudiado por la Psicología y que en suma es lo que con más precisión podemos medir. Consideramos que el término inteligencia no agota todas las cualidades que posee un individuo pero que tampoco tiene por qué hacerlo. Aquellas cosas que tienen que ver con lo emocional, lo social, lo artístico; pueden ser características de la personalidad, factores, habilidades, estímulos ambientales, entre otros. Pensamos que no es necesario prorratar el término inteligencia ni multiplicarlo distorsionando su significado. Creemos que son muchas las discusiones y mucho por resolver y descubrir en Psicología como para instalar diferentes significados a un término tan estudiado ya por esta ciencia.

Tomamos, entonces, la inteligencia como una capacidad general que permite razonar, planificar, resolver problemas, comprender el ambiente. Esto a su vez posibilita aprender con rapidez y desde la experiencia, comprender ideas complejas, lograr un pensamiento abstracto. La persona inteligente tiene que ser capaz de “leer entre líneas”, “interconectar” o relacionar, ir más allá de lo inmediato o fenoménico para prestarle un sentido imaginado, descubrir el principio de organización del conjunto, conceptualizar. Y más aún, debe ser capaz de aplicar este razonamiento sistemático a nuevos problemas que se le presenten.

Un nivel alto de inteligencia puede favorecer el rendimiento (Herrnstein y Murray, 1994) mas no es suficiente para explicarlo, puesto que existen numerosos casos de sujetos con bajo rendimiento a pesar de poseer un Cociente Intelectual Superior (Rossi, 2007 b, c). También, podemos encontrar sujetos que compensan las falencias intelectivas; con ciertas cualidades de desempeño tales como la capacidad de esfuerzo y de logro, la tenacidad, la competencia, etcétera (Rossi, 2007a, b) obteniendo un rendimiento académico aceptable.

En la actualidad se pretende explicar la relación de la inteligencia con la personalidad desde el concepto de inteligencias múltiples. De hecho, el término inteligencia pareciera que comienza a ser una especie de deidad con la que se tiene una forma sutil y camuflada de religiosidad. Pero una deidad que al igual que el dios Cronos devora sus hijos. H. Bergson (1859-1941) nos advierte acerca de rendir incondicional pleitesía a la inteligencia. Según él, la inteligencia es más bien incapacidad e insuficiencia puesto que su capacidad es de la medida. Dado que, “opera con la realidad mediante esquemas; traslada lo material y calculable a la duración; secciona la corriente vital introduciendo en ella espacialidad, discontinuidad y necesidad” (Rivera, 1985).

En el pasado la creencia de que no había límites en el uso de la razón, llevó según Ortega y Gasset (1883-1955), a ir más allá del "justo papel de la razón", cayendo en una posición filosófica extrema: el racionalismo. Sin embargo, la razón tiene límites impuestos por la realidad sobre los cuales no le es posible avanzar. La realidad presenta elementos que no pueden ser conocidos por el sujeto, o, sólo

pueden ser conocidos por un medio irracional (intuición, el "sexto sentido" o el sentido común). "Lo que el *racionalismo* añade al justo ejercicio de la razón es un supuesto caprichoso y una peculiar ceguera. La ceguera consiste en no querer ver las irracionalidades que, como hemos advertido, suscita por todos lados el uso puro de la razón misma. El supuesto arbitrario que caracteriza al racionalismo es creer que las cosas —reales o ideales— se comportan como nuestras ideas. Ésta es la gran confusión, la gran frivolidad de todo racionalismo" (Ortega y Gasset, *Ni vitalismo ni racionalismo*, III: p. 277-278).

Algo similar ocurre cuando hablamos de inteligencia emocional, social, musical, motriz, u otras. Aquí, el supuesto arbitrario es creer que cierto rendimiento en el área artística, afectiva o motriz de un sujeto puede ser explicado por la capacidad de relacionar o de conceptualizar. Pero, ¿todo es inteligencia? Evidentemente la inteligencia también tiene límites y estos límites se dan ya sea en lo afectivo como así también en áreas intelectuales, en la búsqueda del conocimiento y su objetivación en rendimiento.

Aquellos psicólogos (Gardner, 1983; Goleman, 1996; Raven, 1984a; Wheschler, 1971) que no aceptaron una deidad con limitaciones comenzaron a tratar de incluir otros elementos como parte de ella. Primero como algo externo a ella ("factores no intelectivos" en las pruebas psicométricas); luego como partes que la componen e integran (inteligencias múltiples). Así, este desplegado y plegado de la inteligencia, finalmente, termina siendo una especie de reduccionismo racionalista.

Sin embargo, la unidad del hombre no está en la inteligencia sino en ese constante quehacer y proyecto que se erige a partir del yo como centro de convergencia. El hombre no sólo está en proceso, es proceso. “El pensamiento y el conocimiento son una conquista, una "adquisición laboriosa, precaria y volátil" (Ortega y Gasset: *A la 'Biblioteca de ideas del siglo XX'*, VI: 307), justamente porque nacen de una necesidad. Y por ser conquista laboriosa, precaria y volátil, no es nunca definitiva, sino que es una conquista que tiene que hacer cada hombre y en cada época. Ésa es la tragedia y la grandeza del hombre, el destino del pensamiento de tener que adquirir con esfuerzo lo que necesita saber el hombre sobre sí mismo y sobre las cosas. Por ello Ortega propondrá que la definición del hombre como *homo sapiens* sea sustituida por la definición del hombre como "*homo insciens, insipiens*, como hombre ignorante" (*A la 'Biblioteca de ideas del siglo XX'*, VI: 308).”

Entonces, pensamos al hombre como una unidad que se proyecta en la esfera de la productividad desde su idiosincrasia individual (Lersch, 1962; Oro, 2005). Aquí, como en la caracterología, se incluyen conceptos que pueden funcionar como “cualidades de rendimiento”. Estos pueden ser: inteligente, flexible, rico en iniciativas, etc. Y si bien consideramos que dichas cualidades o rasgos poseen un determinado trasfondo anímico, nos orientaremos específicamente sobre las posibilidades relacionales de éstas con “la faceta más exterior, el producto final de los procesos anímicos”: el rendimiento. (Lersch, 1963, p.36). Este último resulta ser uno de los aspectos en el que se objetiviza o se expresa la personalidad. La inteligencia sería otra de esas manifestaciones pero que necesita de ese aspecto externo (el rendimiento) para expresarse.

6.3. Personalidad, Inteligencia, Rendimiento: desde una perspectiva ecléctica.

Nuestra propuesta de trabajo investigativo, que será profundizada en los capítulos posteriores, intenta considerar una posible concreción del perspectivismo orteguiano. Esto nos lleva a estudiar variables que creemos convergen, divergen,

se neutralizan pero siempre se relacionan: personalidad, inteligencia y rendimiento. Las características seleccionadas merecen un profundo análisis, pues, forman parte ineludible de ese individuo que se proyecta en la esfera de la productividad.

La vida es la realidad radical. Su estructura está formada por un sistema bipolar, el yo y la circunstancia en la que ese yo debe amoldar su existencia. La inteligencia, los diferentes componentes de la personalidad, son circunstancias con las que el individuo conformará su existencia. “Yo soy yo y mis circunstancias” reza Ortega y Gasset. Y, son estas circunstancias las que también deberían mejorarse para que el sujeto se desarrolle plenamente.

Actualmente, la elección vocacional, de pareja, de instituciones educativas suelen hacerse en relación a alguna conveniencia económica (supervivencia). Sin embargo, esto lleva a descartar la mayor fuente de energía de acción para motorizar al individuo. La vocación que nace del “fondo insobornable” constituye la fuente vertebral del proyecto. “Fondo insobornable” es aquella parte inconsciente que emerge en diferentes manifestaciones y nos conecta con nuestra autenticidad. Esta coincidencia con nosotros mismos que nos permite desarrollar un proyecto de vida pleno. (Aranovich, 2002)

Hoy, las instituciones educativas suelen alejar al sujeto de su propia vocación exigiendo el desarrollo de conductas conforme a exigencias exitistas, forzando en auténtico algo que no lo es. Esto podría llevar a que los sujetos sufran una serie de trastornos (estrés,

ansiedad, ataques de pánico, bajo rendimiento, problemas de conducta, etc.) para sostener una actitud forzada permanentemente. O bien, padezcan de “baja tolerancia a la frustración” tal como reza en la mayoría de los informes psicopedagógicos de niños con bajo rendimiento escolar. Problemas que se presentan, probablemente, como producto de no haberle enseñado a movilizar sus propias capacidades para enfrentar la realidad, en lugar de enseñarle a contar consigo mismo y con las posibilidades futuras y personales que nunca dejarán de existir: el proyecto o sus posibilidades de autenticidad.

Por ello, en esta tesis, consideramos adoptar una posición ecléctica, tomando los diferentes aportes de cada uno de los modelos psicológicos de la personalidad para conformar un supramodelo que pueda abarcar todos sus componentes, y ver la inclusión de la inteligencia y el rendimiento como manifestaciones o productos relacionados a ésta y al concepto de Persona. Pues, el concepto de Persona está estrechamente vinculado al libre poder hacer en el mundo, desde la mirada de diferentes autores. Para Scheler (1938) “Persona es aquel ser humano en quien se da un “poder hacer”, un “dominio”, un “señorío” por medio del cuerpo, del obrar efectivo, de la posesión consciente y de la libre disposición”. Define la Persona como “relación con el mundo”. Para Rubino (1998), el hombre tiene que dominar su naturaleza para realizarse personalmente. Esa es la tarea “personal” que corresponde al libre ser personal”. Para Längle (1989) “Persona es eso en el hombre que puede ser siempre cada vez de modo distinto...es decir, la libertad, lo que por lo tanto no está determinado...” Para

Frankl, (1979) “el hombre... es una persona y... *deviene* una personalidad”. Se activa como persona cuando entra “en relación con”, cuando está junto a otro.

A su vez, hemos analizado desde estos mismos autores, la personalidad como lo que uno ha devenido. “Es la actuación biográficamente sedimentada de la persona” (Längle, 1989). Y allí también residen sus limitaciones y posibilidades. Jaspers, además, señala que las limitaciones del hombre en nuestro saber y en nuestro hacer es lo que posibilita una mayor profundidad en lo existencial trascendente, es donde el hombre se hace conciente de sí mismo más allá de la ciencia. Es allí donde el hombre tendrá que atravesar un camino espiritual que le permita tomar distancia y decidir.

Desde el análisis de Ortega y Gasset (1981) la persona al vivir no tiene más remedio que elegir, usar su libertad aunque sea para elegir no hacer nada. La vida le es dada pero no el qué hacer con ella. Configura una personalidad porque tiene delante de sí una circunstancia en la que el yo debe amoldar su existencia. El hombre no sólo se constituye gracias a la herencia y el medio ambiente, sino y sobre todo por lo que el hombre hace de sí mismo. Por lo tanto, consideramos persona a todo ser que puede hacer en el mundo con libertad (de elección y decisión). El ser humano puede ser Persona, pues es el único viviente capaz de autodeterminarse. Y esta persona que es, constituirá a su vez la posibilidad de cambio para su personalidad.

El hombre se decide a sí mismo, se autoconfigura; así, en las situaciones límites que le presenta el destino, puede tomar una decisión existencial, como también frente a sus instintos a los que puede superar. Aún en el sufrimiento que le puede haber tocado se puede encontrar el valor del ser humano, por que es en su vida y obra, donde actualiza sus valores, donde expresa su espíritu, donde manifiesta su personalidad. Se ve entonces, lo físico, lo psíquico y lo espiritual en permanente diálogo en la persona, permitiéndole así tomar una ubicación frente al Yo, a los otros y ante el mundo.

CAPITULO III

METODOLOGIA

La presente investigación es un estudio descriptivo – correlacional. También podemos considerarlo como ex-post-facto en cuanto se limita a investigar las relaciones entre las variables estudiadas en un ámbito determinado y en un contexto geográfico dado.

1. Tipo de estudio: descriptivo - correlacional.

Este estudio es correlacional, pues tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre tres variables: inteligencia, personalidad y rendimiento; expresándose dicha relación a través del coeficiente de correlación de Pearson. Asimismo el estudio es descriptivo, en virtud de que se interesa por especificar cuales son las características de la personalidad predominantes en las personas más inteligentes y en las que más rinden. Además, busca describir y comparar aquellos componentes de la personalidad que se encuentren en sujetos con diferentes niveles de rendimiento. Es un estudio ex-post-facto ya que es una búsqueda sistemática empírica, en la cual no se tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de éstas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las

variables independientes y dependiente (Kerlinger, 1984; Navarro, 2002) en un ámbito determinado (ISEF).

2. Instrumentos:

Las evaluaciones de las variables de estudio: inteligencia, personalidad y rendimiento (ya descritas en el capítulo 1) pueden realizarse a través de numerosas técnicas. Para nuestra investigación adoptaremos: el test de Dominós de Anstey para la variable inteligencia, el California Psychological Inventory (CPI) para la variable personalidad, y las planillas institucionales de rendimiento (donde consta calificación y cantidad de exámenes rendidos) para la variable rendimiento.

2.1. El Test de Dominós de Anstey

El Test de Dominós de Anstey es un test de inteligencia que se fundamenta en la teoría factorial de Spearman y mide g. Surge entre los años 1944-1955 como paralelo al Test de Matrices Progresivas de Raven. El psicólogo Edgard Anstey construyó esta prueba a pedido de la armada británica. Fue un intento de superar los inconvenientes que acarrea el test de Matrices Progresivas (debido a su contaminación de factor “s” espacial).

Anstey aplicó los principios psicométricos de los factorialistas ingleses. Estos procuraban medir la “inteligencia general” mediante pruebas de educación de relaciones sobre material homogéneo no verbal o perceptivo. Lo hacían a través de problemas formulados en términos de descubrimiento de relaciones entre series de figuras abstractas. Entonces, Washington L. Risso, investigador encargado de publicar y

estandarizar la versión 1955 tipificó la prueba y creó un baremo nacional para el Uruguay. Un trabajo similar se llevó a cabo en Rosario (Argentina), con una muestra más pequeña, bajo la supervisión de Jaime Bernstein.

Dice Risso (1984) "el test de Dominós es un test gráfico, no verbal, de inteligencia, destinado a valorar la capacidad de una persona para *conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas*". Y agrega "puede valorarse la capacidad de una persona para:

- a) Percibir exactamente el número de puntos de cada conjunto de fichas,
- b) Descubrir el principio de organización del conjunto; y
- c) Resolver, mediante la aplicación de dichos principios la cantidad de puntos que ha de colocar en cada una de las mitades de la ficha del dominó en blanco, para completar el diseño".

Y, Anstey afirma: "el test de Dominós es fundamentalmente un test de poder, pues los sujetos menos inteligentes nunca resolverán los problemas más difíciles, aún cuando se les dé un tiempo ilimitado para hacerlo. No obstante la imposición de un límite razonable de tiempo (30 minutos) facilita la administración del test." (Anstey, 1984, p. 47, 45)

Según Andrés-Pueyo y Colom Marañón (2001) en su "Estudio sobre la Inteligencia Humana" existen dos generalizaciones básicas sobre g que merece la pena destacar:

- G no se relaciona con el contenido específico de los problemas de los tests o con sus características superficiales. Este constituye el *principio de la indiferencia del indicador*.

- G se relaciona con la complejidad de la actividad cognitiva exigida por los problemas, es decir, captar relaciones entre elementos, conceptos abstractos razonar, analizar, hallar características comunes entre elementos superficiales distintos, e inferir conclusiones a partir de elementos e información.”

Estos autores agregan acerca de los problemas mas cargados de g como aquellos que exigen razonamiento deductivo o inductivo, visualización espacial, razonamiento cuantitativo o verbal. Los mejores problemas de g imponen exigencias mínimas de conocimiento especializado. Estas características de los problemas a través de los que se mide g (o “vehículos g”) son compartidas con muchas actividades cotidianas, de ahí su importancia predictiva.

2.1.1. El test de Dominós en nuestra muestra. En nuestra investigación adoptaremos la técnica de Test de Dominós de Anstey por ser un instrumento válido y confiable, además del hecho de que aquello que dice medir es la que más se acerca a aquello que define el término inteligencia (leer entre líneas). También es un test que, a pesar de su abstracción, se vive como un juego por la asociación con las fichas de dominós; y es práctico por su aplicación grupal y por su tiempo limitado. (ver Gráfico 1 en Anexo)

La medida de inteligencia del sujeto la obtendremos por el Puntaje obtenido en el test de Dominós, este resultado se da según la cantidad de problemas que es capaz de resolver en el tiempo de 30 min. Se supone que la capacidad del sujeto para resolver acertadamente un determinado número de problemas se halla en función directa del factor g de la inteligencia (según la teoría factorial de la inteligencia de Spearman).

Generalmente se usan las Normas Percentilares para el test de Dominós de Anstey versión 1955, puesto que en las diferentes poblaciones no hubo diferencias significativas con esta versión. Sin embargo, para una mayor exactitud en la correlación, trabajaremos directamente con el puntaje bruto. Para la toma y puntuación manual se utilizan los protocolos que provee el test.

2.2. El Inventario Psicológico California - CPI

El Inventario Psicológico California (CPI) fue creado por Harrison G. Gough (1980), Profesor y Director del Departamento de Psicología, y Director Asociado del Instituto de la Personalidad e Investigación de la Universidad de California) en Berkeley (USA). El CPI fue primeramente usado en proyectos de gran escala en 1951 y desde entonces ha sido administrado a más de un millón de personas. Evidentemente logró ocupar un espacio que las demás pruebas no podían cubrir. ¿Por qué?

Muchos de los tests de personalidad estándar disponibles hasta ese momento habían sido desarrollados para fines específicos en la clínica psiquiátrica, o fueron contruidos para manejar problemas particulares como en el caso de la selección vocacional. Por lo tanto, era necesario el desarrollo de una nueva técnica que en la evaluación de la personalidad pudiera cumplir principalmente con dos objetivos no realizados:

El primer objetivo, de orden teórico, tenía que ver con la posibilidad de desarrollar conceptos descriptivos que posean amplia relevancia personal y social.

Así el CPI, en su versión presente, explora aquellas características de la personalidad que tienen una aplicación continua y amplia a la conducta humana. Además, relaciona dichas características con los aspectos favorables y positivos de la personalidad en vez de lo mórbido y patológico. El otro objetivo del CPI fue de orden práctico: construir un instrumento conveniente, fácil de usar y pasible de ser aplicado a gran escala; de esta manera le daba una utilidad que trascendía el límite individual de la toma exclusiva en el consultorio. El resultado de las líneas creativas arriba mencionadas fue el CPI en su presente formato.

El librito de toma contiene 480 items que se condensan en 18 escalas de puntajes standard. Las hojas de respuestas presentan un perfil donde se pueden anotar los puntajes en bruto y percentiles que permiten crear un histograma de líneas. Aproximadamente 200 de las preguntas aparecieron en el MMPI de S. R. Hathaway y J. C. McKinley copyright 1943 University of Minnesota Press. Éstas son usadas en el CPI por exclusivo permiso del Dr. Hathaway y bajo un arreglo especial con la University of Minnesota Press, Minneapolis, y CPP. Nueva York.

Este inventario ha sido construido para usarlo con sujetos “normales” (no psiquiátricos). Sus escalas apuntan a características de la personalidad importantes para la vida y la interacción social. Aunque se ha descubierto su utilidad con algunos grupos problemáticos (Ej. Personas con tendencias delictivas o asociales), se puede utilizar principalmente en escuelas, universidades, empresas e industrias, en clínicas y agencias de consejería cuya clientela consiste principalmente en personas de funcionamiento social adecuado.

2.2.1. *Las escalas del CPI.* El CPI incluye 18 escalas estándar. Cada escala tiene la intención de cubrir una importante faceta de la psicología interpersonal. El total de 18 escalas proviene de una encuesta completa de la persona desde su punto de vista de interacción social. Las escalas se encuentran agrupadas por conveniencia en cuatro amplias categorías, brindando en conjunto escalas de implicaciones similares. La lógica subyacente es de orden interpretacional, no estadística. De manera que los 4 grupos o factores no constituyen necesariamente factores psicométricos. Veamos a continuación lo que podemos hallar en estos grupos o clases en las que destacaremos en *cursiva* aquellos factores que nos parecen importantes para el rendimiento académico:

CLASE I: Mide Adecuación Interpersonal e intrapersonal (la capacidad de posicionarse en el grupo, el grado de aceptación, seguridad y confianza en sí mismo). Se divide en:

1. *Dominancia* (Do): son factores de liderazgo, *persistencia e iniciativa social*.
2. *Capacidad de Status* (Cs): o capacidad para lograr un status, no mide su logro actual sino las cualidades o atributos personales que subyacen y conducen al status.
3. *Sociabilidad* (Sy): identifica personas sociables, *participativas y extravertidas*.

4. *Presencia Social (Sp)*: se refiere al grado de equilibrio, espontaneidad y *confianza en sí mismo* con que el sujeto se maneja en la interacción personal y social.

5. *Auto aceptación (Sa)*: o grado de *aceptación y valoración de sí mismo, capacidad para la acción y pensamiento independiente*.

6. *Sentido de bienestar (Wb)*: Identifica personas que minimizan sus preocupaciones o quejas y quienes están relativamente libres de dudas y desencantos consigo mismo.

CLASE II. Mide Socialización, Madurez, Responsabilidad, y estructuración de valores Intra personales. La disposición a observar o rechazar las normas o valores sociales. Se compone de:

7. *Responsabilidad (Re)*: se refiere a personas de disposición confiable y responsable, con conciencia moral o de los problemas éticos.

8. *Socialización (So)*: indica el grado de madurez social, *integridad y rectitud* que ha obtenido la persona.

9. *Auto-control (Sc)*: capacidad de autoregulación, de descentrarse o centrarse en sí mismo y control de la impulsividad.

10. *Tolerancia (To)*: identifica el grado de permisividad o rigidez del sujeto hacia los demás y la aceptación o juzgamiento de las creencias y actitudes sociales.

11. *Buena Impresión (Gi)*: identifica personas capaces de crear una impresión favorable, y quienes se preocupan por como reaccionarán los demás hacia ellos.

12. *Comunalidad (Cm)*: indica el grado en el cual las reacciones y respuestas de una persona corresponden al patrón modal establecido por el inventario. Es una escala de validez pues advierte la simulación.

CLASE III. Mide el Potencial de logros y la Eficiencia Intelectual. No constituye una dimensión psicométrica. Evalúa proyectos intelectuales y académicos de la persona. Sus escalas son:

13. *Logro vía Conformidad (Ac)*: o “conformismo”; apela a aquellos factores, intereses o motivaciones que facilitan el logro en cualquier tarea donde conformar es una conducta positiva.

14. *Logro vía Independencia (Ai)*: identifica los factores que facilitan el logro en tareas donde la autonomía y la independencia son conductas necesarias.

15. *Eficiencia Intelectual (Ie)*: indica el grado de eficiencia personal e intelectual obtenido.

CLASE IV. Mide la modalidad intelectual y de intereses. Refleja actitudes hacia la vida de amplia significación y largo alcance. Se divide en:

16. *Mentalidad psicológica (Py)*: el grado en el que la persona se interesa y responde a sus necesidades internas y/o a los motivos y experiencias de los demás.

17. *Flexibilidad (Fx)*: o nivel de adaptabilidad del pensamiento y la conducta social del sujeto.

18. Femeneidad (Fe): evalúa la inclinación de los intereses (femeninos o masculinos).

2.2.2. Administración. El CPI puede ser administrado a una persona o a grandes grupos. Las preguntas se encuentran impresas en un librito de 12 páginas. Las respuestas se anotan en un protocolo de respuestas (ver Gráfico 2 en Anexo). La toma del test normalmente dura entre 45 minutos y una hora. Si es necesario las últimas 20 preguntas pueden ser omitidas. La habilidad de lectura y la motivación son factores importantes para el CPI. Las edades de toma varían entre los 13 a los 65 años. No se necesitan condiciones rigurosas para la toma del CPI para lograr buenos protocolos. El inventario ha sido probado bajo todo tipo de condiciones imaginables, obteniéndose resultados muy confiables en todas ellas.

2.2.3. El Perfil y las Normas. Las Normas para el CPI fueron desarrolladas por la consolidación de sondeos disponibles en una tabla compuesta para cada sexo. Los puntajes Standard para varones están basados en más de 6000 casos, mientras que los de las mujeres incluyen 7000 casos. Estos totales incluyen una amplia variedad de edades, grupos socioeconómicos, áreas geográficas, y grupos de habla española.

El perfil contiene una automática conversión de los puntajes en bruto a puntajes standards. La hoja del perfil incorpora los cuatro factores previamente descriptos. El propósito de estos factores es el de facilitar la interpretación clínica del perfil, no de definir categorías psicométricas o factoriales. Las escalas de la

Clase I comparten en común un énfasis sobre sensaciones de Adecuación Inter e intra personales. La Clase II concierne principalmente a las normas y valores sociales, y la disposición a observar o rechazar tales valores. Las escalas de la Clase III no constituyen una dimensión psicométrica, pero de todas formas se presentan en conjunto por su impacto directo sobre cuestiones académicas y de trabajo intelectual. Aquel consejero que use el CPI en la escuela descubrirá muchas ventajas en este agrupamiento. La Clase IV incluye escalas que varían bastante independientemente de cada una, y de las previas 15 escalas, y que creemos reflejan actitudes significativas hacia la vida y de gran alcance.

2.2.4. El C.P.I. en nuestra muestra. En el caso del *California Psychological Inventory* (CPI) fue elegido para nuestra muestra porque contiene en sus escalas una amplia variedad de características de la personalidad que pueden ser fundamentales para correlacionar con el rendimiento académico. Los aspectos de la personalidad relacionados con la eficiencia de la tarea tales como iniciativa, liderazgo, autocontrol, autoconfianza, sociabilidad, autoaceptación, responsabilidad, tolerancia, capacidad de logro, independencia, eficiencia intelectual, capacidad de adaptación, flexibilidad del pensamiento, etc; son evaluados con esta técnica autodescriptiva y de interpretación objetiva. Las 18 subescalas del C.P.I. miden dichos aspectos, *cualidades de desempeño o "factores no intelectivos"*.

En nuestro estudio se prefiere la versión española para la toma. Esta llevó aproximadamente en todos los grupos alrededor de dos horas. Luego se

trasladaron los datos de la plantilla de toma a la P.C. donde se hace la puntuación de los datos originales. La corrección de acuerdo a baremos originales establecidos diferencialmente por sexo se presenta oportuna para una evaluación cualitativa de las diferentes características de la personalidad.

2.3 Las planillas institucionales de rendimiento.

Acorde a nuestra definición de rendimiento académico como el producto final de una preparación específica dentro de una institución educativa y por lo tanto, pasible de ser medido o evaluado por la misma; tomamos como dato estadístico las mediciones propias de cada institución, de lo que es capaz de dar un sujeto como respuesta a las exigencias y preparación recibida. Por lo tanto, para medir el rendimiento académico establecemos el promedio de puntajes obtenido por los alumnos durante 2 años: el año que cursaba mientras se le aplicaron los tests de Dominós y CPI y el año anterior a dicha aplicación. Es decir, la sumatoria de las notas de exámenes aprobados dividido la cantidad de exámenes aprobados. Estos puntajes se encuentran debidamente documentados en las planillas de la institución (ISEF) y se extraen de allí. En las Planillas institucionales donde consta la cantidad de materias regularizadas (durante el año de la toma de los test y el año anterior), la cantidad de exámenes finales rendidos y la nota obtenida en esos finales, obtenemos un promedio de notas de exámenes aprobados.

Muchas investigaciones establecen como medida de rendimiento académico, la nota promedio de exámenes (Bitrán, 2004; Extremera y Fernandez, 2004; Grissom, 2005; Navarro, 2002). En nuestro estudio usaremos la nota promedio para dividir los grupos según niveles de rendimiento y para correlacionar con los otros datos (de Dominós y CPI).

3. Sujetos.

3.1. Población: jóvenes entre 18 y 25 años, estudiantes de la carrera del Profesorado de Educación Física.

3.2. Unidad de análisis: cada uno de los sujetos con las características descritas. Tomamos una población de estudiantes jóvenes (18-25 años) del profesorado de Educación Física evitando así una franja anterior de edades. Consideramos que en dicha franja anterior factores como la personalidad e inteligencia se encuentran en formación e indefinidos. O también en relación de extrema dependencia del sistema educativo en que se desarrollan o de la familia de la que provienen. (Griffa y Moreno, 2001; Rappoport, 1986).

3.3. Muestra: no probabilística de tipo accidental. Es un grupo de 96 jóvenes universitarios de clase media: 56 de sexo masculino y 40 de sexo femenino.

La muestra fue recogida durante cuatro años (2001-2005). Se testearon todos los alumnos que cursaban los últimos tres años de la carrera de Profesorado

de Educación Física del Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico” (ISEF), acreditado por el Ministerio de Educación de La Pampa desde 1990. Sólo quedaron en la muestra aquellos alumnos que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos en el punto 3.4.

3.3.1. Lugar elegido para la toma de la muestra: ISEF (Instituto Superior de Educación Física) General Pico. La Pampa. Argentina. Es una institución (ISEF) de educación privada para el Profesorado de Educación Física. La gran mayoría del alumnado es de clase media y proviene de todas partes del país, conformando grupos mixtos cuyas edades van de los 18 a los 25 años; con escasas excepciones. El plan de estudios se caracteriza por tener materias teóricas (biológicas, sociales) y de práctica motriz, docente, etc. Esto último requiere, usualmente, de un esfuerzo intelectual y físico por parte de los alumnos además de muchas horas de cursada y de práctica. Las materias del plan de estudio se aprueban por examen final y la carrera total es de cuatro años.

3.4. Los Criterios de inclusión son 3.

3.4.1. El primer criterio de inclusión considera: edad (18-25 años) y escolaridad (estudiantes del profesorado de educación física) con los que sumamos 250 alumnos. Esta primera selección se basa en la necesidad de controlar a través de la edad otras posibles variables intervinientes como podrían ser el encontrar la personalidad o la inteligencia en diferentes etapas de desarrollo. También una mayor incidencia de la familia o del sistema escolar o del

grupo a medida que descendemos en dichas etapas, etc. La elección de estudiantes de Educación Física se da con la idea de considerar el rendimiento académico no sólo como algo puramente intelectual o de la mente sino también en sus requerimientos motores y de la puesta del cuerpo por parte del sujeto.

3.4.2. El segundo criterio de inclusión que se aplica es haber asistido a la administración de las dos pruebas administradas (CPI y Dominós). Hubo estudiantes que se desestimaron por faltar a la toma de alguno de los tests. Era necesario obtener la información completa de todas las variables. De aquí quedan seleccionados 140 alumnos.

3.4.3. El tercer criterio de inclusión requiere que los protocolos de las pruebas sean válidos según el criterio interno de cada test. Hubo estudiantes que no completaron los tests, abandonaron la toma, o la completaron pero contestando de una manera aleatoria o incoherente. Esta selección reduce la muestra a 96 alumnos, compuesta de 56 varones y 40 mujeres. (Ver Tabla 1 en Anexo).

4. Procedimientos de la toma y tabulación.

La magnitud de la relación de las variables estudiadas se calculó mediante un coeficiente de correlación empleando el software para tratamiento estadístico SPSS y ESTA + 3.1 y WINKS 4.8. El número decimal obtenido de la probable relación entre variables fue evaluado considerando la fuerza de la relación y la significación estadística de la relación.

La fuerza de la relación fue inferida a partir del valor numérico del coeficiente de correlación, considerando que los valores cercanos al cero denotaron una relación débil, mientras que los valores que se aproximaron a + 1 ó a - 1 indicaron una relación más fuerte. De acuerdo con los niveles de medición que se manejaron en los instrumentos, se utilizó la prueba estadística correlación r de Pearson, asimismo se tomaron en consideración aquellos puntajes correlacionales que muestran un nivel de significancia no mayor a .05.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS

1. *Análisis de resultados:*

De acuerdo con los estadísticos descriptivos y con una $N = 96$ se encontraron los puntajes mínimos, máximos así como las medias (M) y desviaciones estándar (Ds) para las variables; los cuales se pueden observar en Tabla 2.

1.1. *Análisis de los datos de la muestra por grupo según sexo.*

La población de estudio estuvo formada por 56 varones y 40 mujeres. Se encontraron los puntajes mínimos, máximos así como las medias (M) y desviaciones estándar (Ds) para las variables en cada uno de los grupos mencionados. Estos se pueden ver en Tabla 3 y 4. Posteriormente se comparó los estadísticos descriptivos de cada uno de los grupos según sexo con los estadísticos de la población general, tal como se presenta en la Tabla 5.

Tabla 2: *M y Ds de toda la muestra. Estadísticos descriptivos de la población.*

Variables	Mínimo	Máximo	M	DS
Rendimiento (académico)	,00	10,00	6,30	2,57
Inteligencia (Dominós)	11,00	43,00	30,59	6,84
Femineidad	27,00	75,00	51,29	9,79
Flexibilidad	30,00	79,00	50,51	11,09
Buena impresión	28,00	67,00	45,90	7,57
Eficiencia Intelectual	6,00	46,00	28,75	7,75
Mentalidad Psicológica	21,00	64,00	45,83	9,30
Responsabilidad	16,00	54,00	32,69	6,80
Autoaceptación	33,00	71,00	51,32	9,58
Autocontrol	21,00	51,00	36,73	7,00
Socialización	17,00	66,00	44,32	10,32
Presencia Social	23,00	64,00	46,75	8,47
Sociabilidad	15,00	62,00	40,97	8,98
Tolerancia	15,00	71,00	35,90	8,35
Sentido de bienestar	4,00	60,00	34,25	11,02
Logro vía conformismo	18,00	55,00	34,84	7,71
Logro vía independencia	22,00	65,00	41,66	8,54
Comunalidad	8,00	58,00	38,61	8,54
Capacidad de status	11,00	58,00	37,54	9,13
Dominancia	19,00	62,00	37,35	8,70

N = 96

Tabla 3: Estadísticos descriptivos de varones

Variables	Mínimo	Máximo	M	DS
Rendimiento académico	,00	9,80	6,20	2,53
Inteligencia	11,00	43,00	29,89	7,02
Femineidad	39,00	75,00	55,71	8,56
Flexibilidad	30,00	79,00	49,51	10,85
Buena impresión	28,00	63,00	46,21	7,86
Eficiencia Intelectual	6,00	43,00	27,75	7,71
Mentalidad Psicológica	21,00	64,00	44,60	9,06
Responsabilidad	18,00	54,00	34,03	7,07
Autoaceptación	33,00	71,00	53,66	9,03
Autocontrol	23,00	50,00	37,12	7,06
Socialización	17,00	66,00	46,66	9,36
Presencia Social	23,00	64,00	45,21	9,13
Sociabilidad	15,00	335,00	47,03	39,91
Tolerancia	16,00	50,00	36,21	7,26
Sentido de bienestar	4,00	56,00	33,94	10,95
Logro vía independencia	22,00	58,00	41,14	7,82
Comunalidad	8,00	58,00	39,28	9,09
Capacidad de status	20,00	52,00	39,00	7,20
Dominancia	19,00	62,00	37,23	9,67

Logro vía conformismo	20,00	55,00	36,32	7,81
-----------------------	-------	-------	-------	------

N = 56

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de mujeres

Variables	Mínimo	Máximo	M	DS
Rendimiento académico	,00	10,00	6,18	2,88
Inteligencia	15,00	41,00	31,84	6,03
Femineidad	27,00	62,00	45,73	8,09
Flexibilidad	30,00	79,00	51,76	11,09
Buena impresión	30,00	67,00	45,57	7,31
Eficiencia Intelectual	15,00	46,00	30,02	7,56
Mentalidad Psicológica	29,00	64,00	46,97	9,20
Responsabilidad	16,00	44,00	30,76	6,16
Autoaceptación	33,00	67,00	47,50	9,22
Autocontrol	21,00	51,00	36,44	7,06
Socialización	19,00	62,00	41,34	10,80
Presencia Social	36,00	60,00	48,60	6,74
Sociabilidad	19,00	62,00	39,31	10,26
Tolerancia	15,00	71,00	35,23	9,87
Sentido de bienestar	14,00	60,00	34,47	10,87
Logro vía independencia	22,00	65,00	42,34	9,62
Comunalidad	19,00	51,00	37,55	7,81

Capacidad de status	11,00	58,00	34,97	11,06
Dominancia	22,00	57,00	36,89	7,58
Logro vía conformismo	18,00	52,00	32,94	7,77

N = 40

Tabla 5: Comparación entre *M* poblacional y *M* por sexo.

M de mujeres	M de pobl.	M de varones	Variables
6,18	6,30	6,20	Rendimiento Académico
31,84	30,59	29,89	Inteligencia (en Dominós): mayor en mujeres.
45,73	51,29	55,71	Femeneidad: menor en mujeres, mayor en varones.
51,76	50,51	49,51	Flexibilidad: mayor en mujeres, menor en varones.
45,57	45,90	46,21	Buena impresión
30,02	28,75	27,75	Eficiencia Intelectual: mayor en mujeres, menor en varones.
46,97	45,83	44,60	Mentalidad Psicológica: mayor en mujeres, menor en varones.
30,76	32,69	34,03	Responsabilidad: menor en mujeres, mayor en varones.
47,50	51,32	53,66	Autoaceptación: menor en mujeres, mayor en varones.
36,44	36,73	37,12	Autocontrol
41,34	44,32	46,66	Socialización: menor en mujeres, mayor en varones.
48,60	46,75	45,21	Presencia Social: mayor en mujeres, menor en varones.
39,31	40,97	47,03	Sociabilidad: menor en mujeres, mayor en varones
35,23	35,90	36,21	Tolerancia

34,47	34,25	33,94	Sentido de Bienestar
42,34	41,66	41,14	Logro vía independencia
37,55	38,61	39,28	Comunalidad: menor en mujeres, mayor en varones.
34,97	37,54	39,00	Capacidad de status: menor en mujeres, mayor en varones.
36,89	37,35	37,23	Dominancia
32,94	34,84	36,32	Logro vía conformismo: menor en mujeres, mayor en varones.

Con los resultados se puede observar que nuestra población se encuentra por debajo de la línea de puntaje normativa 50 de la escala estandarizada del CPI excepto en Sa y Fe para los varones; y Fx en las mujeres. De manera que, requiere de una interpretación acorde a la Media general establecida. Por ello, las comparaciones se hacen en relación a la Media General propia y no según el Baremo California. (Ver Tabla 5).

1.1.1. La población de varones. (Ver Tabla 3 y 5).

El grupo de varones obtiene en general un puntaje mayor que el de las mujeres, excepto en Logro vía Independencia (Ai), Eficiencia Intelectual (Ie) de Clase III; Mentalidad Psicológica (Py), Flexibilidad (Fx) de Clase IV; Presencia Social (Sp) y escasamente Sentido de Bienestar (Wb) de Clase I. (Ver Gráfico 1).

El aumento en varones de Autoaceptación (Sa) y Femeneidad (Fe) con puntaje de más de 50 nos indican personalidades inteligentes, demandantes, persuasivas, seguras, pero pacientes, respetuosas, que aceptan y colaboran con los demás. Mientras que igual aumento en Fx en mujeres nos muestra cierta tendencia a ser informales, aventureras, rebeldes, idealistas, egoístas y preocupadas por el placer personal.

La Clase II del C:P:I aumentada en los varones con respecto a las mujeres, se puede interpretar como que en este grupo; el sexo masculino es acreedor de una mejor socialización, madurez, responsabilidad y estructuración intrapersonal de valores. Acompañado de otras características (aumentadas en las demás Clases) como adecuación interpersonal, seguridad, confianza en sí mismo, sinceridad, persistencia, capacidad de trabajo y de cooperación.

1.1.1. La población de mujeres. (Ver Tabla 4 y 5).

El grupo de mujeres, en cambio, se presenta como más informales, entusiastas, imaginativas, rápidas, espontáneas, habladoras, activas, efusivas y expresivas (Sp). También como más dominantes, independientes, con habilidad intelectual y para juzgar superiores, apoyándose en sí mismas (Ai). Eficientes, precisas, bien informadas y colocando un alto valor a lo cognitivo (Ie) y a la diversión (Fx). Observadoras, con recursos sociales interactivos (Py) asertivas e informales (Fx). (Ver Gráfico 1).

El aumento en nivel de inteligencia en mujeres (Dominós) coincide con Sp aumentado, mostrando una vez más la relación que tiene la confianza en la interacción social, la espontaneidad y capacidad de expresión para un mejor rendimiento de la inteligencia. Mientras que el ser vacilante, inseguro en las decisiones o restringirse a sí mismo puede llegar a coartar la manifestación del nivel de inteligencia.

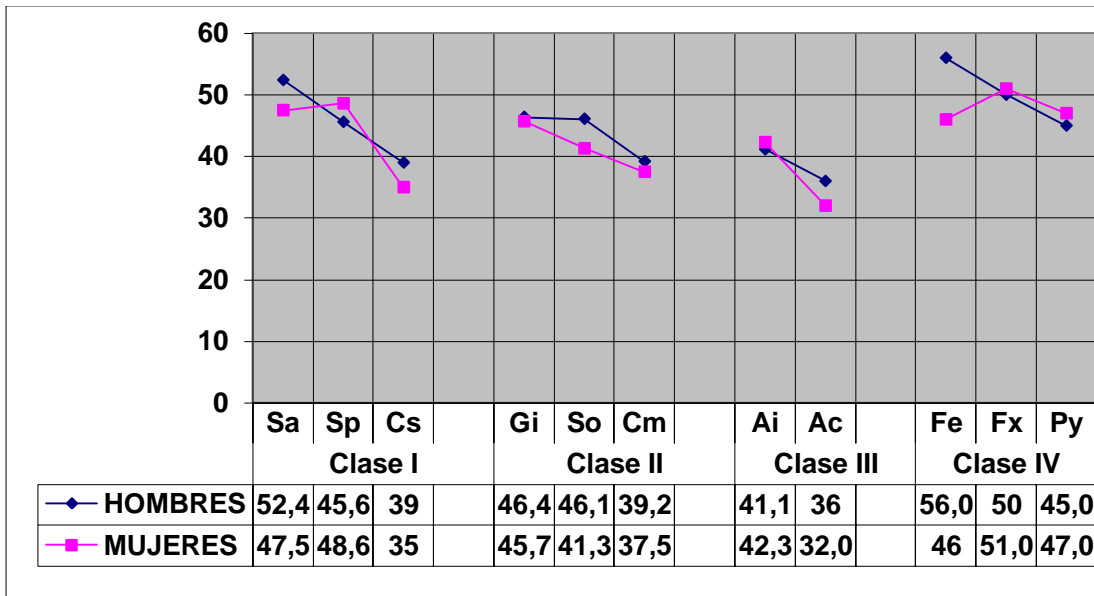


Gráfico 1: Factores del CPI por sexo.

1.2. Análisis de la muestra dividida en 4 grupos según rendimiento.

La muestra fue dividida de acuerdo al puntaje obtenido en rendimiento, a los fines de comparar los diferentes niveles (alto, medio, bajo o ninguno). El grupo de nota entre 6,6 – 6,0 corresponde a puntaje de aprobación mínima requerida o nivel bajo de rendimiento. El grupo de nota 8 - 10 obtiene un puntaje superior en dos puntos o más de lo requerido para la aprobación considerándolo un nivel alto de rendimiento. El grupo de nota 0 - 0 son los que no aprueban, equivalente a rendimiento deficitario o ninguno. El grupo de nota 7,7 – 7,0 obtienen un puntaje medio entre el grupo 6,9 – 6,0 de bajo rendimiento y el grupo 8 - 10 de alto rendimiento; representando un rendimiento medio.

Tabla 6: Estadísticos descriptivos del grupo de rendimiento bajo (6,0 - 6,9)

Variables	Mínimo	Máximo	M	DS
Rendimiento académico	6,00	6,90	6,36	,32
Inteligencia (Dominós)	11,00	43,00	32,21	7,23
Femineidad	27,00	75,00	51,46	10,57
Flexibilidad	30,00	70,00	50,50	11,37
Buena impresión	32,00	58,00	44,06	6,59
Eficiencia Intelectual	17,00	46,00	28,46	6,64
Mentalidad Psicológica	29,00	64,00	46,37	9,05
Responsabilidad	16,00	48,00	31,75	6,45
Autoaceptación	33,00	63,00	50,46	8,73
Autocontrol	21,00	50,00	35,00	7,34
Socialización	19,00	58,00	41,90	9,06
Presencia Social	23,00	63,00	46,40	9,62
Sociabilidad	15,00	62,00	41,21	9,40
Tolerancia	16,00	48,00	33,62	7,01
Sentido de bienestar	4,00	51,00	33,15	11,92
Logro vía independencia	22,00	56,00	39,59	8,53
Comunalidad	8,00	54,00	39,43	9,20
Capacidad de status	17,00	58,00	37,09	8,92
Dominancia	19,00	57,00	37,43	8,42
Logro vía conformismo	20,00	47,00	34,06	6,80

N = 32

Tabla 7: Estadísticos descriptivos del grupo de alto rendimiento (8 – 10)

Variables	Mínimo	Máximo	M	DS
Rendimiento académico	8,00	10,00	8,82	,75
Inteligencia (Dominós)	23,00	38,00	32,58	4,62
Femineidad	27,00	70,00	50,70	10,90
Flexibilidad	30,00	79,00	52,58	13,30
Buena impresión	30,00	58,00	44,94	6,70
Eficiencia Intelectual	15,00	44,00	30,47	8,27
Mentalidad Psicológica	29,00	64,00	47,47	11,10
Responsabilidad	18,00	46,00	33,52	6,70
Autoaceptación	33,00	71,00	53,00	11,91
Autocontrol	28,00	49,00	37,05	6,93
Socialización	19,00	59,00	43,70	11,48
Presencia Social	29,00	61,00	47,11	9,58
Sociabilidad	31,00	57,00	43,05	9,06
Tolerancia	15,00	57,00	36,82	10,27
Sentido de bienestar	17,00	60,00	37,35	11,40
Logro vía independencia	25,00	60,00	44,23	9,48
Comunalidad	19,00	49,00	38,23	8,50
Capacidad de status	11,00	55,00	38,94	11,37

Dominancia	22,00	54,00	38,00	9,20
Logro vía conformismo	18,00	47,00	34,94	7,91

N = 17

1.2.1. *Grupo de rendimiento bajo (6,9 – 6,00)*: es el que obtiene un promedio desde 6,0 hasta 6,9 en su rendimiento académico:

Si tomamos el grupo 6 - 6,9 observamos un rendimiento similar ($M = 6,36$), a la X general de 6,30. Sin embargo, el nivel de inteligencia (32, 21) es superior al promedio de la población (30). Además, este grupo se encuentra disminuido en 2 puntos con respecto a la muestra en: logro vía independencia (Ai), socialización (So) y tolerancia (To) del CPI. (Ver Tabla 6).

1.2.2. *Grupo de alto rendimiento (8 – 10)*: es el que obtiene un promedio desde 8 hasta 10 puntos en rendimiento académico:

En el rendimiento 8 – 10, se encuentra aumentados casi todos los valores de personalidad en relación a la X general, excepto, Socialización (So) y Buena Impresión (Gi) levemente descendidos. Y, Logro vía conformismo (Ac) igual a la muestra. Es decir que la socialización, integridad, rectitud y preocupación por causar una buena impresión o por como reaccionan los demás hacia ellos, es un poco menor en el grupo de alto rendimiento. Mientras que el logro vía conformidad o conformismo se iguala al promedio de la población. Pareciera que este grupo ostentara cierto grado de libertad con respecto a las reglas y ataduras sociales

mientras que fortalece características centradas en su ego como la autoaceptación, la confianza en sí mismo, la capacidad de logro, etc.

Con respecto al nivel de inteligencia obtienen una M de 32,5 quedando muy poco por encima de la M poblacional (30,5). El nivel de inteligencia se asemeja al grupo de bajo rendimiento (6 - 6,9). (Ver Tabla 7).

Tabla 8: Estadísticos descriptivos del grupo de rendimiento deficitario.

Variables	Mínimo	Máximo	M	DS
Rendimiento académico	,00	,00	,00	,00
Inteligencia (Dominós)	11,00	39,00	31,08	7,34
Femineidad	38,00	70,00	51,83	11,56
Flexibilidad	41,00	79,00	55,16	12,27
Buena impresión	38,00	58,00	47,91	6,44
Eficiencia Intelectual	15,00	43,00	31,08	8,40
Mentalidad Psicológica	29,00	57,00	46,83	8,52
Responsabilidad	22,00	44,00	32,50	6,93
Autoaceptación	33,00	68,00	47,41	11,76
Autocontrol	27,00	51,00	40,16	6,84
Socialización	17,00	61,00	46,58	12,88
Presencia Social	33,00	54,00	46,25	5,91
Sociabilidad	19,00	45,00	34,66	9,61
	31,00	48,00	39,41	5,75

Tolerancia				
Sentido de bienestar	21,00	56,00	37,00	10,02
Logro vía independencia	30,00	65,00	45,58	10,96
Comunalidad	31,00	58,00	42,58	7,83
Capacidad de status	25,00	52,00	37,08	8,61
Dominancia	21,00	46,00	34,50	8,64
Logro vía conformismo	18,00	53,00	35,00	8,66

N = 12

1.2.3. *Grupo de rendimiento deficitario (0 – 0)*: es el que no rindió exámenes o los desaprobó:

Los que no obtienen rendimiento, (0 – 1), tienen aumentado casi todos los valores del CPI con respecto a la media de la población. El descenso de tres a 4 puntos se observa en *Dominancia (Do)*, *Autoaceptación (Sa)* y *Sociabilidad (Sy)*. Se presentan igual a la población en: Logro vía Conformidad (Ac), Responsabilidad (Re), Capacidad de Status (Cs) y Presencia Social (Sp). Con respecto al nivel de inteligencia una $M = 31$ levemente superior al promedio (30) de la población nos reafirma la independencia del nivel intelectual con el rendimiento.

Notamos que las características de socialización, integridad, rectitud y preocupación por la reacción de los demás que encontrábamos disminuidas en el grupo de alto rendimiento (So y Gi) son las que aparecen significativamente aumentadas en este grupo deficitario. Además, mientras que la dominancia e

iniciativa y persistencia, la sociabilidad o participación, la autoaceptación y capacidad para el pensamiento independiente (Do, Sa y Sy) están disminuidas en este último grupo; en el grupo de alto rendimiento están aumentadas. Esto implica que, la responsabilidad con independencia (Re) en los de alto rendimiento es diferente a la responsabilidad que presenta el grupo de ningún rendimiento: una responsabilidad por conformar o por dependencia a los demás (So), a la imagen (Gi); por sumisión o pasividad, o por ser influenciable por los demás (Sy). (Ver Tabla 8 y 10).

Tabla 9: ***Estadísticos descriptivos del grupo de rendimiento medio (7 – 7,7).***

Variables	Mínimo	Máximo	M	DS
Rendimiento académico	7,00	7,70	7,20	,25
Inteligencia (Dominós)	15,00	38,00	27,97	6,63
Femineidad	39,00	72,00	51,22	8,14
Flexibilidad	30,00	64,00	47,91	8,79
Buena impresión	28,00	67,00	47,37	8,87
Eficiencia Intelectual	6,00	43,00	27,37	8,19
Mentalidad Psicológica	21,00	61,00	44,20	8,99
Responsabilidad	20,00	54,00	33,22	7,28
Autoaceptación	36,00	68,00	52,62	8,12
Autocontrol	28,00	50,00	37,00	6,55

Socialización	19,00	66,00	46,05	9,84
Presencia Social	31,00	64,00	47,05	7,83
Sociabilidad	25,00	59,00	41,91	7,69
Tolerancia	23,00	71,00	36,34	8,93
Sentido de bienestar	9,00	54,00	32,80	10,26
Logro vía independencia	32,00	58,00	40,97	6,57
Comunalidad	17,00	49,00	36,68	7,92
Capacidad de status	19,00	52,00	37,42	8,61
Dominancia	23,00	62,00	37,94	8,93
Logro vía conformismo	20,00	55,00	35,45	8,33

N = 35

1.2.4. *Grupo de rendimiento medio (7,7 – 7,0):* es el que obtuvo de promedio en rendimiento desde 7,0 hasta 7,7:

El grupo de rendimiento Medio (7,7 – 7,0) es el único de los 4 grupos que presenta los valores de inteligencia disminuidos (28) con respecto a la X (30,5), además de tener la mayor variabilidad en las clases del CPI. Disminuye en Comunalidad (Cm), Flexibilidad (Fx), Eficiencia Intelectual (Ie), Mentalidad Psicológica (Py) y Sentido de bienestar (Wb) . En cambio, los valores de Buena Impresión (Gi), Autoaceptación (Sa), Autocontrol (Sc), Socialización (So), Presencia Social (Sp), y Sociabilidad (Sy); se observan aumentados.

Es decir, que los sujetos de rendimiento medio poseen características de la personalidad relacionadas a una mayor adecuación interpersonal e intrapersonal. Sin embargo, parecería atado a ciertos convencionalismos (Py), demasiado sumiso a la autoridad (Fx), con cierta rigidez en su pensar y en la acción (Wb), confuso (Cm), faltándole auto-disciplina y autodirección (Ie). (Ver Tabla 9).

Tabla 10: Resumen de datos con diferencia de medias.

Variables	Media X	Media x 10	Media x 7	Media x 6	Media x 0
Rendimiento académico	6,30	8,82	7,20	6,36	,00
Inteligencia (Dominós)	30,59	32,58	27,97	32,21	31,08
Femineidad	51,29	50,70	51,22	51,46	51,83
Flexibilidad	50,51	52,58	47,91	50,50	55,16
Buena impresión	45,90	44,94	47,37	44,06	47,91
Eficiencia Intelectual	28,75	30,47	27,37	28,46	31,08
Mentalidad Psicológica	45,83	47,47	44,20	46,37	46,83
Responsabilidad	32,69	33,52	33,22	31,75	32,50
Autoaceptación	51,32	53,00	52,62	50,46	47,41
Autocontrol	36,73	37,05	37,00	35,00	40,16
Socialización	44,32	43,70	46,05	41,90	46,58
Presencia Social	46,75	47,11	47,05	46,40	46,25
Sociabilidad	40,97	43,05	41,91	41,21	34,66
Tolerancia	35,90	36,82	36,34	33,62	39,41
Sentido de bienestar	34,25	37,35	32,80	33,15	37,00

Logro vía independencia	41,66	44,23	40,97	39,59	45,58
Comunalidad	38,61	38,23	36,68	39,43	42,58
Capacidad de status	37,54	38,94	37,42	37,09	37,08
Dominancia	37,35	38,00	37,94	37,43	34,50
Logro vía conformismo	34,84	34,94	35,45	34,06	35,00

1.3. Comparación entre resultados específicos de cada grupo y Rendimiento.

1.3.1. El grupo de alto rendimiento (10) es el único que presenta Capacidad de Status (Cs), Dominancia (Do) y Responsabilidad (Re) aumentados mientras que Buena Impresión (Gi) está disminuido. Esto significa que son sujetos activos, con iniciativa, ambiciosos, efectivos en la comunicación, persuasivos, responsables, dignos de confianza, cooperativos, persistentes y poco preocupados por dar una buena impresión.

El Rendimiento Académico correlaciona (con significatividad 0,5) en forma positiva con Socialización (So 0,53) y en forma negativa con: Eficiencia Intelectual (Ie -0,50), Mentalidad Psicológica (Py -0.60) y Tolerancia (To -0,55). Es decir que el alto rendimiento podría elevarse cuanto más serio, honesto, industrioso, responsable (So) sea un sujeto. También significa que probablemente aumentará su rendimiento académico en la medida que disminuya su informalidad, su

amplitud de intereses (to), su capacidad de eficiencia personal de preferencia intelectual (Ie), su necesidad de rebelarse contra las reglas, y de interesarse y responder a las necesidades internas de los demás (Py).

1.3.2. *El grupo medio (7 – 7,7)* es el único que presenta disminuido: Nivel de Inteligencia (Dominós), Flexibilidad (Fx), Eficiencia Intelectual (Ie), Mentalidad Psicológica (Py), y Sentido de Bienestar (Wb). Esto nos hablaría de una desorganización, confusión, lentitud, pasividad, apatía y constricción en el pensamiento que podría llevarlo a quedar en un rendimiento medio. Además, existe una correlación negativa baja entre Dominó y Comunalidad. En este grupo cuanto mas sincero, realista y de sentido común (Cm) es el sujeto, menor es su rendimiento en inteligencia abstracta.

1.3.3. *El grupo de rendimiento bajo (6 – 6,9)* es el único que presenta Tolerancia (To) y Logro vía independencia (Ai) disminuidos. Mientras que Autocontrol (Sc) y Presencia Social (Sp) son iguales a la X poblacional. Estos valores tienen en común el criticismo y la desconfianza, siendo a la vez complaciente con la autoridad. El Rendimiento Académico correlaciona con Eficiencia Intelectual (Ie) en 0,43 y con Sentido de Bienestar (Wb) en 0.38 (con un nivel de significatividad de 0.5). Esto implica que esta clase (que aprueban con lo justo) podrían aumentar su rendimiento en la medida que aumenten su eficiencia intelectual, su precisión (Ie) que minimicen sus preocupaciones y valoren el trabajo y el esfuerzo, volviéndose activos y productivos(Wb).

1.3.4. *El grupo que no obtiene rendimiento* es el único de los cuatro que presenta los valores de la Clase I: Dominancia (Do), Autoaceptación (Sa) y sociabilidad (Sy) disminuidos. Valores que implican escasa habilidad social, para el liderazgo y para valorarse o autoaceptarse, para ser independiente, persistente y poder tomar decisiones. A excepción de estos tres factores mencionados, este grupo al igual que en el de alto rendimiento, tienden a aumentar todas las clases del CPI. (Ver Tabla 10).

1.4. *Análisis global de los resultados en características de Personalidad, Nivel de inteligencia y Rendimiento de los 4 grupos:*

Dominancia (Do) constituye un elemento especial de análisis, pues no sólo aparece aumentado en el grupo de alto rendimiento. Por ejemplo, si descartamos el grupo deficitario y sólo tomamos los grupos que rinden, Do presenta una correlación positiva significativa baja de 0.22 (n.s. 0,5) con el Nivel de Inteligencia en el Test de Dominós. Es decir que la iniciativa, la persistencia, la rapidez en la acción y el pensamiento, la capacidad de enfrentar situaciones de tensión y decisiones pueden colaborar con el rendimiento en el test de Dominós (que por cierto pone al sujeto en la necesidad y urgencia de usar todas estas cualidades de desempeño al colocarlo frente a hechos donde debe pensar, razonar y decidir en un determinado plazo de tiempo).

Otro resultado observable es que no existe una relación directa entre Nivel de Inteligencia y Rendimiento Académico, dado que el grupo de más alto

rendimiento (8 - 10) como los de más bajo rendimiento (0 – 1 y 6 – 6,9) coinciden en un nivel de inteligencia mayor que los que se encuentran en un nivel medio (ver Tabla 9 y 10). Sin embargo, descubrimos que son muchas las características de la personalidad que se relacionan directamente con el bajo o el alto rendimiento. Estas son: iniciativa, persistencia, sociabilidad, autoaceptación, autocontrol, capacidad para crear buena impresión, logro vía independencia, interés, responsabilidad, etc. Y que algunas de ellas también se relacionan con la inteligencia (como Dominancia, ya tratado anteriormente).

Los sujetos que más rinden poseen cualidades de planeamiento, confianza, agresividad, ambición, entusiasmo, astucia, seguridad, esfuerzo, productividad y actividad. En cambio, aquellos que menos rinden tienen serias carencias de estas cualidades volviéndose estrechos en su acción y pensamiento. Todo esto, nos lleva a seguir investigando para ahondar más aún en los resultados obtenidos.

Tabla 11: *Resultados del Dominós y Rendimiento:*

Población general

Medidas	Rendimiento académico	Inteligencia (Dominós)
M	6,30	30,59
Md	7,00	31,50
Ds	2,51	6,84

Tabla 12: *Comparación entre resultados del Dominós y rendimiento:*

Grupos en orden de rendimiento académico creciente.

Grupos	Medidas	Rendimiento	Inteligencia
Rendimiento deficitario	M	0,0	31,10
	Ds	0,0	7,34
Bajo rendimiento	M	6,36	32,21
	Ds	0,32	7,23
Rendimiento medio	M	7,20	27,97
	Ds	0,25	6,63
Alto rendimiento	M	8,82	32,6
	Ds	0,76	4,62

2. *Análisis e interpretación de los resultados en el CPI de los grupos divididos según rendimiento.*

2.1. *La Clase I del CPI tiende a aumentar en los grupos de mayor rendimiento, excepto Sentido de Bienestar (Wb) y Presencia social (Sp) que registran cierta variabilidad. Wb aumenta tanto en el grupo de alto rendimiento (8 – 10) como en el grupo deficitario (0 – 0).*

Presencia Social (Sp) correlaciona con el nivel de Inteligencia en el test de Dominós. Mientras que Sociabilidad (Sy) correlaciona con Rendimiento Académico. De manera que la autoconfianza en la interacción personal y social, la espontaneidad y la capacidad de expresión e imaginación (Sp) podría estar

relacionado con la posibilidad de tener un mejor rendimiento en inteligencia. Sin embargo, para mejorar el rendimiento académico pareciera más importante la habilidad social (Sy), el ser participativo, negociador y no demasiado influenciado.

2.2. La clase II del CPI tiende a aumentar en casi todos los grupos, con diferentes excepciones en cada uno. Entre dichas excepciones, Socialización (So) está disminuido en el grupo de alto rendimiento (10 - 8) y el de bajo rendimiento (6 - 6,9). Mientras que en los de medio (7 - 7,7) y de ningún rendimiento (0 - 0) se encuentran aumentados.

La sensibilidad de So puede tener que ver con el grado de madurez social, integridad, rectitud y modestia necesarios para que una persona al rendir un examen pueda expresar sinceramente lo que sabe (6) e incluso ostentarlo o saberlo “vender” (10). O, por el contrario, puede llegar a ser demasiado modesto o conformista con su rendimiento (7) y hasta negador de sí mismo (0).

2.3. En la clase III y IV del CPI, también encontramos cierta igualdad entre los grupos extremos (10 y 0). En ambos aumentan todos los factores de dichas Clases, excepto Logro vía conformidad (Ac). En el grupo 0 el aumento en Logro vía Independencia (Ai), Eficiencia Intelectual (Ie), Flexibilidad (Fx) y Femeneidad (Fe) es mayor que en el grupo 10. Pero en la misma relación disminuye Mentalidad Psicológica (Py).

Esto nos marcaría, en los dos grupos (10 y 0), el impulso hacia la independencia, la tendencia a apoyarse en sí mismo, y a dar un alto valor a lo cognitivo e intelectual. Pero quizás, en el caso del grupo 0, prevalecen actitudes de conformarse o de ser demasiados precavidos (Py) o bien se encuentran muy preocupados por el placer y la diversión personal (Fx) faltándoles el ajuste necesario al medio para producir, pudiendo llegar a ser rebeldes a las normas (Py, Fx, Fe).

2.4. El Logro vía conformidad (Ac) llamativamente se mantiene constante en los 4 grupos. Es decir, aquellos factores de interés y motivación que facilitan el logro en cualquier tarea donde conformar es una conducta positiva, se mantiene estable en los diferentes grupos de rendimiento. Mientras que Logro vía Independencia (Ai) donde la autonomía y la independencia son conductas positivas para facilitar el logro de la tarea, varía. (Ai) se relaciona en los diferentes rendimientos donde puede beneficiarlos siempre y cuando esta independencia no sea tan exagerada que lo lleve a no aceptar el grado de autoridad que la institución tiene sobre cada uno. Por ello, se nota que el Logro vía Independencia (Ai) va de mayor a menor en los grupos alto (10), medio (7) y bajo (6) hasta llegar al grupo deficitario (0) donde aumenta. Esto nos hablaría de una conducta desadaptativa con respecto a la necesaria sumisión o conformidad que debe prestar a la autoridad para cumplir con su trabajo, para preguntar las dudas, aceptar los plazos, etc.

2.5. *La Capacidad de status (Cs)* es igual en todos los grupos, excepto en el de alto rendimiento donde aumenta. Esta capacidad subyacente que conduce o posibilita cierto status se mantiene estable excepto en el grupo de mayor rendimiento. Esto nos hablaría de la importancia de ser efectivo en la comunicación, versátil de recursos y de intereses, ambicioso y activo para optimizar el rendimiento académico. A su vez, optimizarlo, en cierta forma implica capacidad para ascender en la escala social.

2.6. *La mayor variabilidad entre los grupos extremos (10 y 0)* se encuentra en Clase I y II del CPI. En el grupo de alto rendimiento disminuye: Buena Impresión (Gi) y Socialización (So). Mientras que en el grupo que no rinde disminuye: Dominancia (Do), Autoaceptación (Sa) y Sociabilidad (Sy). Esto describe a los sujetos del grupo 0 como más inhibidos, retraídos y convencionales, lentos y estereotipados en acción y pensamiento, inseguros y evasivos en las decisiones, eludiendo situaciones de tensión. En cambio, los sujetos de rendimiento óptimo, pueden estar inclinados más fácilmente a ser demandantes y ostentosos, centrado en sí mismos y poco preocupados por las necesidades y requerimientos de los demás.

Pareciera que cada persona que desee mejorar su rendimiento, debe poner en juego habilidades que tienen que ver con lo social, ya sea para poder expresarse y comunicarse (y así poder ser medido) como también para mantener una equilibrada autonomía (que le permita aceptar ciertas normas sin caer en la sumisión ni en el temor a la masificación).

3. Correlación de las variables de toda la muestra.

En las tablas de correlación (Tablas 2, 3, 4 y 5 del Anexo) podemos ver las relaciones entre los diferentes caracteres de la personalidad, el rendimiento académico y el nivel de inteligencia (dominós) a partir de la aplicación de la fórmula de Pearson.

3.1. Correlación Rendimiento y Sociabilidad: La relación del rendimiento académico estadísticamente existente pero leve con un rango de 0.26 para S_y (sociabilidad) a un nivel de significación de 0.5.

3.2. Correlación Nivel de Inteligencia y Presencia Social: La relación también leve de Dominós o nivel de inteligencia con S_p (presencia social) en 0,24 a nivel de significación 0.1.

3.3. Correlación Sociabilidad y Presencia Social: Tanto S_y como S_p correlacionan con la mayoría de las características de personalidad. S_y y S_p correlacionan entre sí en 0.5 a nivel de significación de 0.1.

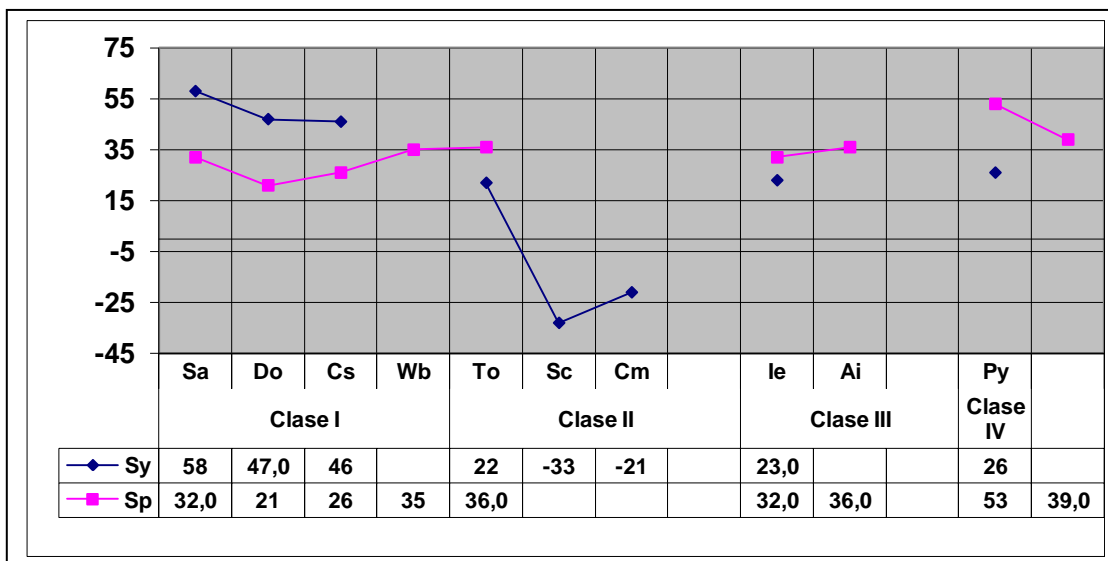


Gráfico 2: Histograma comparativo de correlaciones de presencia social (Sp) y sociabilidad (Sy)

Tabla 13: Tabla de correlaciones comunes entre presencia social (Sp) y sociabilidad (Sy) con otras variables de personalidad

Variables	Sociabilidad	Presencia Social
Capacidad de status	.46**	.26**
Dominancia	.47**	.21
Mentalidad Psicológica	.26	.53**
Autoaceptación	.58**	.32**
Tolerancia	.22	.36**
Eficiencia Intelectual	.23	.32**

Tabla 14: Resumen de correlaciones no comunes entre presencia social (Sp) y sociabilidad (Sy) con otras variables de la personalidad:

Sociabilidad correlaciona con:		Presencia Social correlaciona con:	
Comunalidad en	-.21	Responsabilidad en	-.20
Autocontrol en	-.33**	Bienestar psicológico en	.35**
Socialización en	-.20	Logro vía independencia en	.36**
Presencia Social en	.50**	Flexibilidad en	.39**
Rendimiento académico	.26	Sociabilidad en	.50**
		Inteligencia (Dominós)	.24

4. Interpretación de los datos:

4.1. *La relación entre Sociabilidad (Sy) y Clase I del CPI:* De acuerdo a los datos que preceden (ver Tablas 13 y 14), podríamos decir que los estudiantes que obtienen puntajes altos en sociabilidad (Sy) por ser participativos y extravertidos suelen tener también alto los puntajes del resto de factores de la Clase I del CPI tales como:

- la capacidad de lograr un status (Cs);
- la persistencia, la iniciativa o el liderazgo (Do);

- la autoaceptación, la valoración de sí mismo, la capacidad para la acción y pensamiento independiente (Sa) y;
- la presencia social, espontaneidad, confianza en sí mismo (Sp).

De la misma manera, puntajes bajos en Sy, corresponderían a puntajes bajos en dichos factores.

4.2. *La relación de Sociabilidad (Sy) con otros factores.* La relación de Sociabilidad (Sy) con otros factores es leve o baja:

- los puntajes correspondientes a Py de Clase IV, Mentalidad Psicológica o grado en el que la persona se interesa y responde a sus necesidades internas y/o motivos y experiencias de los demás;
- Los puntajes de Ie en Clase III, Eficiencia Intelectual, indicando el grado de eficiencia personal e intelectual obtenido;
- los puntajes de Clase II como To, Tolerancia o grado de permisividad y rigidez del sujeto hacia los demás. En Sc (Autocontrol) y Cm (Comunalidad) la correlación es negativa leve. Esto último significa que a puntajes altos de sociabilidad (Sy) corresponden puntajes bajos en Autocontrol (Sc) y Comunalidad (Cm) y a la inversa.

4.3. *La Clase I del CPI.* Los resultados obtenidos coinciden con el estudio comparativo entre Medias de los diferentes grupos de rendimiento y la M de la población. Allí se presentaban los factores de la Clase I aumentada en los grupos de alto rendimiento y disminuida en los de bajo rendimiento (Ver Tabla10).

Podríamos afirmar, entonces, que la Clase I del CPI es la que podría tener mayor valor pronóstico con respecto al rendimiento académico y la inteligencia del sujeto.

4.4 La relación de Presencia social (Sp) y Sociabilidad Sy) con los demás factores.

Analizando las diferentes relaciones entre Presencia Social (Sp) / Nivel de Inteligencia (Dominós) y Sociabilidad (Sy) / Rendimiento Académico, con todos los factores restantes, observamos que:

- *Presencia Social (Sp) y sociabilidad (Sy)* son factores que se correlacionan con una gran cantidad de otros factores del CPI. Sp se relaciona con 12/20 factores mientras que Sy con 11/20.
- *Presencia Social (Sp)* que correlaciona con inteligencia puede relacionarse con otras características de Clase III tales como Ai (Logro vía Independencia). Aumentando la correlación a un rango sustancial para los factores de Clase IV como Py (Mentalidad Psicológica) y Fx (Flexibilidad de pensamiento). Mientras que en Clase II, factores como Re (responsabilidad) obtiene una relación de tipo leve negativa y Wb (sentido de Bienestar) positiva baja.
- *Sociabilidad (Sy)* que correlaciona con rendimiento académico, además de las relaciones en común con Presencia social (Sp) que ya fueron explicadas, sólo muestra dos tipos de relaciones leves negativas con Comunalidad (Cm) y Autocontrol (Sc) de Clase II. Estos puntajes marcan

una cierta coherencia de interpretación del test de personalidad; puesto que probablemente un sujeto impulsivo (<Sc) sea más extravertido (>Sy) y con cierto grado de confusión o de incoherencias internas (>Cm).

5. Resumen.

Los resultados arrojan una multiplicidad de aspectos de la personalidad interrelacionados con el rendimiento tanto académico como de la inteligencia: participación social, adecuación interpersonal, aceptación de sí mismo y de los demás, persistencia e iniciativa, interés por los otros, adaptabilidad y flexibilidad del pensar y actuar, confianza en sí mismo y en el otro. No existe un factor único que le posibilite al individuo aprovechar sus recursos.

Podemos afirmar que tanto la inteligencia como el rendimiento académico tienen al menos una relación positiva leve con alguna de las características de la personalidad (Sp, Sy). Los demás componentes de la personalidad se muestran sensibles a los diferentes grupos de rendimiento pero sin llegar a una correlación significativa. En nuestra muestra de jóvenes estudiantes del profesorado de Educación Física, no encontramos correlación alguna entre nivel de inteligencia y rendimiento.

CAPITULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados de la investigación realizada, podemos inferir que no existe un factor único sino una multiplicidad de elementos interrelacionados que hacen a la posibilidad de que un sujeto determinado sea capaz de aprovechar al máximo sus recursos. Nos referimos a aquellos aspectos del individuo relacionados a su participación social, su adecuación interpersonal, la aceptación de sí mismo y de los demás, su persistencia e iniciativa, su interés por los otros, su adaptabilidad y flexibilidad del pensar y actuar. Esta confianza en sí mismo y en el otro, probablemente es parte de lo que ayuda al sujeto, a poder rendir tanto en una institución como en un test. Así le resulta posible desplegar su personalidad, expresándose a través de un rendimiento objetivable. Pero que por su complejidad y trama de interrelaciones es imposible de aprehender completamente.

Volviendo a nuestra hipótesis inicial, tal como suponíamos, en una población normal de jóvenes estudiantes no encontramos correlación alguna entre inteligencia y rendimiento. Sin embargo, podemos afirmar que (en los sujetos de esta muestra) tanto la inteligencia como el rendimiento académico tienen al menos una relación positiva leve con alguna de las características de la personalidad: Presencia social y Sociabilidad (Sp, Sy).

1. La personalidad posibilita la expresión del rendimiento y de la inteligencia

Ahora bien, en virtud de la multiplicidad de factores: la correlación de Sociabilidad (Sy) con rendimiento académico podría deberse a las demandas de esta institución educativa en particular; y la correlación entre presencia social (Sp) e inteligencia, podría surgir por los requerimientos propios del test de Dominós tales como rapidez, espontaneidad o confianza en sí mismo. No negamos esta posibilidad y podría ser objeto de futuras investigaciones. Sin embargo, más allá de eso, para nuestro propósito investigativo, lo importante es que las correlaciones posibles tanto del rendimiento académico como de la inteligencia se da con ciertas características de la personalidad y no entre sí.

Esto nos llevaría a priorizar el estudio de la personalidad en el diagnóstico tanto de problemas vocacionales, laborales, de aprendizaje, de conducta o como de cualquier otro síntoma que derive en un bajo rendimiento. Además, la evaluación ya sea pedagógica, o de las funciones cognitivas, o de la inteligencia (en personas que transitan una escolaridad normal); tendrían que ser tomadas en relación a esta variable predictor (la personalidad). Dado que, el grado en que una persona puede expresar su inteligencia y su rendimiento académico puede depender de su personalidad.

Si tomamos el rendimiento (intelectual, académico, motor) como manifestaciones de la personalidad, entonces, cambiamos la perspectiva desde la cual miramos el tratamiento psicopedagógico, la educación, la deserción y el fracaso escolar. Y, si coincidimos en la intrincada trama de interrelaciones existentes entre el rendimiento y las diferentes características de la personalidad afirmamos la necesidad de un tratamiento que tome al ser humano como totalidad. Es decir, evitaremos la parcialización o las posturas a ultranza que en un tiempo fueron propias de las diferentes escuelas de la Psicología (Leahey, 1998).

En cuanto a la educación, replanteamos la división de grupos por inteligencia o rendimiento, para recomendar grupos heterogéneos que se enriquezcan con la variedad de cualidades de desempeño. Puesto que encontramos a lo largo del trabajo investigativo, como punto de apoyo del mejoramiento del rendimiento, lo social, la adecuación intra e interpersonal del sujeto etc. Derivamos, así, en la necesidad de que el sistema educativo se ocupe, no sólo de contenidos y procedimientos, sino, y también, que se ocupe de ver como puede colaborar para ayudar a los educandos a fortalecer aquellas cualidades de desempeño o características de la personalidad que aumenten la probabilidad de logro. Esto implica, como mínimo: aumentar la autoestima, la confianza y seguridad en sí mismo, y la capacidad de expresarse y comunicarse con el otro y para proyectarse en el futuro. Elementos, a la vez, fundamentales para tener en cuenta a la hora de tener que orientar un sujeto en lo vocacional o seleccionarlo en lo profesional.

A modo de ilustración, en el caso de los alumnos de bajo o ningún rendimiento, proponemos talleres lúdicos de expresión, que combinen técnicas de psicodrama, Análisis Transaccional y asertividad, para trabajar las características de la personalidad deficitarias (Kertész , 1993). Los objetivos y contenidos del taller deberían ajustarse en base a un diagnóstico previo y posterior, realizado con algún test de personalidad como el CPI. Consideramos fundamental, además, laborar sobre los valores guía, a través de, por ejemplo: talleres de Filosofía o de adaptaciones del programa de esta materia con fines prácticos (Marinoff, 2005).

Todo rendimiento, por lo tanto, se asienta sobre dos pilares básicos: una manifestación externa objetivable que puede ser evaluada o medida y una estructura de la personalidad que posibilita más o menos su expresión. De manera, que los cambios en las características de la personalidad probablemente determinen cambios en el rendimiento. Pero, estas nuevas hipótesis llevarían a armar otro tipo de diseño investigativo que deseamos dejar abierto para el futuro. Donde, se pueda, además, analizar esos cambios en la personalidad en relación a la autenticidad, al cambio del proyecto y a la búsqueda de sentido propia del ser humano. Estudio del hombre como un ser bio-psico-socio-espiritual (tal como lo consideramos en nuestra tesis).

2. La relación del rendimiento con la personalidad en función de la meta.

Además, todas las características de personalidad mencionadas pueden tener un rendimiento diferente, pues, este rendimiento no es algo autónomo, no es un valor en sí, sino el medio para un fin. Luego, la relación del rendimiento de las características de la personalidad, con el rendimiento académico; será probablemente, en función de la meta. Por ejemplo, un sujeto con *iniciativa* no nos garantiza un buen rendimiento académico, pues simplemente su impulso hacia la actividad podría darse porque no puede estar inactivo y no con la intención de obtener un rendimiento. El caso del estudiante que elige Educación Física por ser hiperactivo pero luego no puede sentarse a estudiar.

En cambio, el deseo de poder puede llevar al sujeto a utilizar su inteligencia para comprender y dominar el objeto de conocimiento, pero también la falta de capacidades para el logro puede derivar en actos de violencia y no en rendimiento. El no poder satisfacer una intensa necesidad de estimación (*status*) por medio de rendimientos objetivos y realizaciones de valores, puede llevar al sujeto a fortalecer características tales como la *rigidez* y la *terquedad*. Sin embargo una persona que haya alcanzado profundidad en sus fundamentos valorativos, probablemente tendrá la *iniciativa*, *flexibilidad* y *persistencia* adecuadas para alcanzar sus objetivos.

A la vez, ciertas características de la personalidad (como el ser responsable) implican otras. Un ególatra al que le falta la entrega hacia las cosas y hacia las personas no puede ser responsable. La *responsabilidad* implica (según Lersch, 1962) un acto de entrega, así como la conciencia del deber de rendimiento

y la voluntad de producción. La exigencia implica un nivel de aspiración alto en rendimiento propio y de otros.

También, la *autoestimación* representa una exigencia del hombre para consigo mismo, un valor que nos concedemos en nuestra propia individualidad. Además implica, desde el punto de vista de la Psicología Evolutiva, cierta necesidad de estimación; puesto que “el hombre debe buscar y obtener su propia imagen de valor en el espejo del mundo antes de volverse hacia sí mismo como persona” (Lersch, 1962, p. 108). A su vez, la autoestimación en el adulto aparece bajo la forma de la tendencia hacia la autonomía, independencia y libertad. Eso haría posible la autoeducación y también lo que en el *Inventario Psicológico* (CPI) toma como *logro vía independencia (Ai)*. Mientras que la necesidad de estimación, tendría que ver con el *logro vía conformidad (Ac)* y *buena impresión (Gi)*; dado que el valor de su propio yo, está puesto en aquello que somos para los demás.

Ahora bien, estos tipos de logros suponen algún rendimiento puesto que “toda ambición, es en el fondo una ambición de rendimiento, una tendencia a elevar el valor estimativo del yo individual por medio de la productividad” (Lersch, 1963, p.162). Pero que las metas lleguen a realizarse depende no sólo de las circunstancias exteriores sino de ciertas condiciones previas que se hallan en la misma personalidad.

Una de estas condiciones hace referencia a la capacidad de *autocontrol* (Sc), es decir, no permitir que los impulsos actúen sin inhibición ni control sino

poder decidir, lo que debe ser realizado o lo que debe ser omitido en nuestra vida. Esto no sólo incluye la voluntad sino también el pensamiento con sus funciones de centración y descentración, esclareciendo, ordenando y estructurando el mundo captado. Todo proceso volitivo es percibido como esfuerzo que puede resultar agradable o no, un precio a pagar por la meta deseada o un motivo para renunciar.

Probablemente será la ligazón a valores suprapersonales, a exigencias y normas objetivas, lo que llevará al sujeto pensante a superar el acto volitivo y llegar al autocontrol. “La grandeza del carácter no consiste en no poseer emociones –al contrario, se las posee en el más terrible grado -, sino en tenerlas sofrenadas”. (Nietzsche, 1911). Sin embargo, un control excesivo también podría inhibir el aprendizaje, la iniciativa o las expresiones del sujeto, y, en tal caso, el rendimiento se vería disminuido.

Quizás, y haciendo honor al término (per-sonare), toda esta enorme gama de respuestas forma parte del personaje que creamos a medida que transcurrimos la vida. Este personaje se encarga de llevar adelante al proyecto. Lo hemos creado sin saber que lo hacíamos y lo creemos inamovible, por ello sentimos que nos determina, nos confundimos e identificamos. Así, al tener dificultades para desarrollar el proyecto por el cual le dimos vida, creemos en peligro nuestra misma existencia. No reparamos que el ser del hombre es un drama protagonizado por un personaje más o menos auténtico construido y reconstruido por la propia

persona. Y que al ser nosotros los autores, podemos cambiarlos, deslizarlos sobre el yo y esperar con confianza el surgimiento de uno nuevo (Aranovich, 2002).

Esto queda aún más claro cuando logramos distinguir este personaje de la persona que somos. Sabemos que la personalidad se conforma en base a las capacidades personales (biológicas, psíquicas, cognitivas, conductuales, afectivas, sociales, espirituales), las experiencias, las elecciones y decisiones; es decir, en base a sus circunstancias. “Yo soy yo y mis circunstancias” (Ortega y Gasset, 1946). La personalidad es lo que la persona ha hecho de sí misma, lo que ha hecho de sus capacidades. Personalidad es lo que uno ha devenido. Emerge de la vida ya vivida y se continúa con la vida actual. Es pasado que llega al presente, pero no como sucesión de hechos sino como pasado y presente en el que la persona estuvo viviendo. Esa personalidad en devenir histórico determinará sólo parcialmente un futuro para seguir viviendo; pues siempre tendrá una puerta abierta al cambio, en la *persona* que es. “Persona es eso en el hombre que puede ser siempre cada vez de modo distinto...es decir, la libertad, lo que por lo tanto no está determinado...” (Längle, 1989, p. 9). Desde el análisis existencial de Frankl, “el hombre... es una persona y... *deviene* una personalidad” (citado por Längle, 1989, p.8). Se activa como persona cuando entra “en relación con”, cuando está junto a otro. Desde el análisis orteguiano la persona es persona porque vive y al vivir no tiene más remedio que elegir, usar su libertad aunque sea para elegir no hacer nada. La vida le es dada pero no el qué hacer con ella. Configura una personalidad porque tiene delante de sí una circunstancia en la que el yo debe amoldar su existencia. Pero, finalmente, también los diferentes componentes de la

personalidad pasaran a ser circunstancias con las que el individuo conformará esa existencia.

El yo presiona y es presionado por la circunstancia generando la singular dramaticidad, el aprendizaje, la tarea que caracteriza a la vida. Aquí las diferentes características de la personalidad se juegan en la capacidad y forma de amoldarse a la situación, de mantener los objetivos básicos del proyecto, de adoptar las alternativas de acción que se presentan o incluso de cambiar el proyecto o modificar el personaje.

La autenticidad del personaje “dependerá de la mayor o menor medida en que coincida con la vocación nacida del fondo insobornable de cada uno, y en que responda a ella” afirma R. Aranovich (2002, p. 127). Podríamos agregar que, al igual que la obra de un artista, para ser un auténtico Rembrand sólo basta con que lo haya pintado la misma persona que firma. Dice Lersch, “...en todas estas relaciones, la vida anímica del hombre constituye siempre el ser de una unidad indivisible...irrepetible, procedente de un fondo metafísico en el que está anclada. Esta... se halla más allá del total del conocimiento psicológico empírico” (p. 22). Nosotros, sólo tomamos una pequeña parte de esa obra, aquello donde la vida anímica se objetiviza: los rendimientos (de las diferentes características de la personalidad, de la inteligencia, de lo académico). Estudiamos los personajes contruidos para encontrar sus fallas pero también sus posibilidades de cambio y reconstrucción, sus nuevas posibilidades vitales.

3. La relación de la personalidad con la inteligencia y el rendimiento en el obrar del hombre.

El haber abordado el tema de la personalidad en relación a la inteligencia y el rendimiento, integrando los conocimientos alcanzados por las ciencias naturalistas y las humanistas; nos permite adoptar los diferentes conceptos y métodos alcanzados por dichas ciencias. De esta manera, podemos ver al hombre como alguien que posee cierta autonomía funcional, o autodeterminación y que por lo tanto, no está exclusivamente determinado por motivos fisiológicos y sociales. Esto es por que, cada persona deberá seleccionar y decidir acerca de las potencialidades que han de ser desarrolladas; de la infinita variedad de posibilidades que se le presentan. A su vez, evitamos caer en reduccionismos que nos alejan del hombre concreto sin perder de vista al hombre epistémico. Como ya hemos dicho, no importa desde donde empezamos a estudiarlo, ya que comenzando, desde lo objetivo, es inevitable lo subjetivo, y aún comenzando desde la genética del ser humano desembocamos en lo que lo trasciende.

Tomamos los conceptos de la teoría epigenética para explicar que existe un plan de construcción, una finalidad inscrita en la estructura de todo ser vivo y estas potencialidades que lo caracterizan serán actualizadas gracias a la interacción con el medio. Mientras que la epigénesis supone un conjunto de instrucciones para desarrollar dicho patrón o plan constructivo en el tiempo; la morfogénesis supone la autonomía. Es decir, la vida es una actividad no sólo regida secuencialmente sino también regida por un plan interno, que se autoregula

con relación al medio. El ser viviente está estructurado y funciona, tanto por lo que es como por lo que obra, realizando un proyecto. Una parte de lo que es, según Ornstein, podría deberse a razones adaptativas o fuerzas externas, como es el caso del crecimiento de la masa encefálica para poder eliminar el calor. Por ello la racionalidad sería una pequeña capacidad dentro de un conjunto de posibilidades biológicas. De manera que la misión básica del sistema mental podría ser adaptarse al mundo, obtener comida y cobijo, reproducirse; y no autoreflexionar. Sin embargo, el hombre y sus circunstancias, como vemos, impusieron otra misión al desarrollo de nuestro cerebro.

Está claro que el proceso biológico de los organismos no sólo está influido por fuerzas externas sino también por fuerzas endógenas: de espontaneidad natural o actividad impulsiva. El genoma (dotación genética) contiene la biografía genética de cada organismo desde el comienzo de la vida hasta su aparición como integrante de la biodiversidad, sin embargo, no da cuenta de su posible futuro (evolución – extinción). El hombre, además de esta “libertad biológica”, por su inteligencia, alcanza la libertad psicológica o de autodeterminación. Capacidad de elegir que comprende la posibilidad de crear metas propias y dejar de lado los impulsos o necesidades internas como así también las valoraciones del medio social o los estímulos externos. Mientras que los animales son actores pero no autores de su plan de vida, ni de su dirección o sentido, el hombre puede optar y decidir frente a sus aspectos biológicos y naturales. El hombre lleva en sí un acto creativo en la posibilidad de re-equilibración o de autoregularse para conquistar el medio, pues termina inventándose a sí mismo. Sólo el hombre es capaz de

medirse a sí mismo, compararse con otros y así evaluar su rendimiento. El ser humano antepone una estructura simbólica a las cosas, dialoga consigo mismo, decide, valora. Pues, a diferencia de los animales, tiene conciencia de sí, de su existencia y también de su finitud.

El hombre como un todo es posibilidad de posibilidades. Le es posible liberarse de las pautas fijas de conducta propia de los animales y responder de manera muy particular a una misma situación. Cada uno es único en su manera y singular forma de ser, pues puede desplegar a lo largo de su vida toda su potencialidad inherente hasta alcanzar el máximo grado de diferenciación y coherencia. El desarrollo de la personalidad, así como el de la inteligencia comprende la herencia y potencialidades que madurarán y se harán manifiestas y actuales en función de lo presentado y propuesto por el mundo. De esta manera, obrando en este mundo, tanto la inteligencia como la personalidad, irán manifestándose de una forma perceptible a través del rendimiento.

Estamos de acuerdo con Ortega y Gasset en que no existe un punto de vista absoluto sobre la realidad sino diferentes perspectivas complementarias y, que es inútil intentar aclarar los fenómenos humanos reduciéndolos a un repertorio de instintos y facultades. Tanto lo natural como lo trascendental pueden ser aspectos de una realidad radical que es la vida. Ante nosotros están las diversas posibilidades de ser, pero detrás está lo que hemos sido. Y esto último actúa sobre lo que podemos ser y es su limitación. "Para los antiguos, realidad, ser, significaba "cosa"; para los modernos, ser significaba "intimidad, subjetividad";

para nosotros, ser significa "vivir" -- por tanto intimidad consigo y con las cosas" (Ortega y Gasset, 1998). Por ello, el hombre nunca puede estar seguro de que es hombre y cada uno de nosotros traiciona continuamente ese sí mismo que está esperando ser. La vida es la realidad radical, a ella tenemos que referir todas las cosas y el ser humano no tiene más remedio que estar haciendo algo para sostenerse en la existencia. Así la vida, para Ortega, es existencia, pero esa existencia no es el ahí del ser, su desvelación originaria, sino pura ejecutividad. "...vida es lo que hacemos [...] porque vivir es saber que lo hacemos, es, en suma, encontrarse a sí mismo en el mundo y ocupado con las cosas y seres del mundo" (Ortega y G. 1983, p. 26). Pero la vida no se da fuera de un entorno, la vida se hace en una circunstancia, de tal manera que el yo y el mundo son ingredientes insoslayables de la Vida. El hombre hace constantemente su vida, según sus circunstancias, y es permanentemente «pro-yecto» de sí mismo. Así, la vida se debe entender como un permanente peregrinar en una estricta solidaridad entre hombre y circunstancia, sin ninguna primacía del yo, ni siquiera de la individualidad.

El hombre es el único animal que puede dar cuenta y razón de su vida, lo cual implica desarrollo de la inteligencia y formación de la personalidad. El plan de construcción del que emerge y se configura está dado por la herencia biológica e histórica (filogenética), el medio social en el que nace y el proyecto que decide realizar. De esta manera, de la infinita variedad de posibilidades (dadas o apropiadas) deberá decidir qué potencialidades actualizar para enfrentar la tarea diaria. Adaptarse al medio sin dejar de mantener la autenticidad de su proyecto, he

aquí su mayor desafío. Este acto creativo que implica conquistar al mundo, obra sobre sí mismo re-inventándolo, y, es así como el hombre que obra también se encuentra permanentemente él mismo en obra.

El ser humano puede medirse, compararse y decidir en y por el rendimiento, quien a su vez puede influirlo; pues en este obrar, va encontrándose con sus potencialidades interiores, va individualizándose, es capaz de tomar conciencia de su sí mismo, como único, diferenciado de otros, pero similar a algunos. Y, en parte, igual a todos: un ser finito, en búsqueda del sentido y la trascendencia. Su tarea, entonces, estará orientada por esta búsqueda y los valores y convicciones que la sostienen.

Ahora bien, la forma en que enfrente los obstáculos o la disponibilidad y empleo de recursos, será otorgada primero por la personalidad y luego por la inteligencia, puesto que (como vimos en los capítulos anteriores) la inteligencia y el rendimiento, finalmente, serán manifestaciones parciales de la personalidad. Cuando la personalidad aún está en desarrollo, probablemente la inteligencia tenga un papel preponderante como podemos comprobar a través de las observaciones de Piaget (1990). Sin embargo, a medida que la personalidad se configura, todo rendimiento (incluso el de la inteligencia) pasarán a conformar parte de su fachada externa.

4. La personalidad a partir de una toma de posición ecléctica.

Si reflexionamos sobre todo lo que nos permite deducir la evolución del concepto *personalidad* dentro de la Psicología, desde una toma de posición ecléctica, podemos conjugar todos los aportes y enriquecer las conclusiones. El supuesto que consideramos fundamental es que:

* La personalidad se encuentra atravesada por diferentes estratos o planos que funcionan en conjunto:

Interioridad – Exterioridad,

Inconsciente – Conciente,

Biológico – social,

Historia – Proyecto,

Inmanente – Trascendente.

Ninguna investigación y/o teoría llega a explicar la personalidad en su totalidad, dado que cada una toma para sí alguno de estos planos. Damos algunos ejemplos:

El plano biológico y social explicado por la teoría behaviorista, cognitivas y de la psicología social.

El plano inmanente y trascendente explicado por la Filosofía y la Psicología transpersonal.

El plano histórico y del proyecto por la Filosofía orteguiana, la existencialista y la Psicología Humanista.

El plano Inconsciente – conciente tomado por el Psicoanálisis.

El de la interioridad y exterioridad estudiado fundamentalmente por Jung y los filósofos existencialistas.

Analizando estas teorías como complementarias, podemos llegar a un gráfico tridimensional ilustrativo (ver Gráficos 3, 4, 5 y 6) de todo aquello que comprende la personalidad (Rossi, 2008).

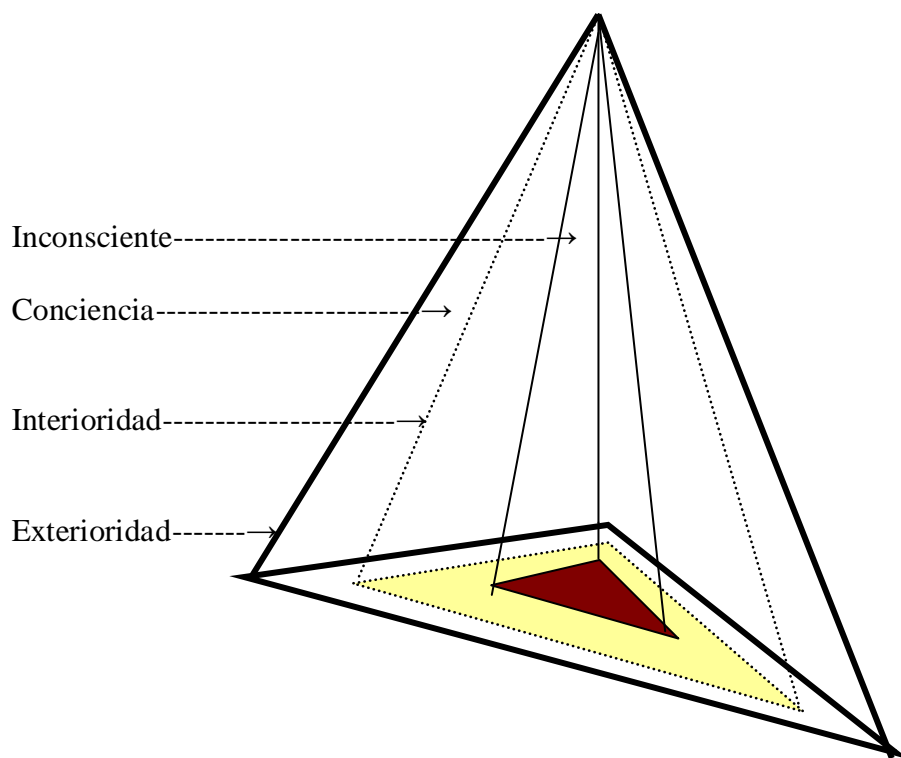


Gráfico 3. Gráfico Tridimensional de la personalidad: Estratos nucleares y exteriores.

Este gráfico nos permite observar las diferentes dimensiones: profundidad, superficie y altura propios de una personalidad que se conjuga entre opuestos complementarios, lo abismal y lo trascendente, lo emocional y lo reflexivo. A su vez, contiene una cara interna y una externa, correspondiente a un sí mismo que sale a la superficie protegido por una fachada externa: el personaje

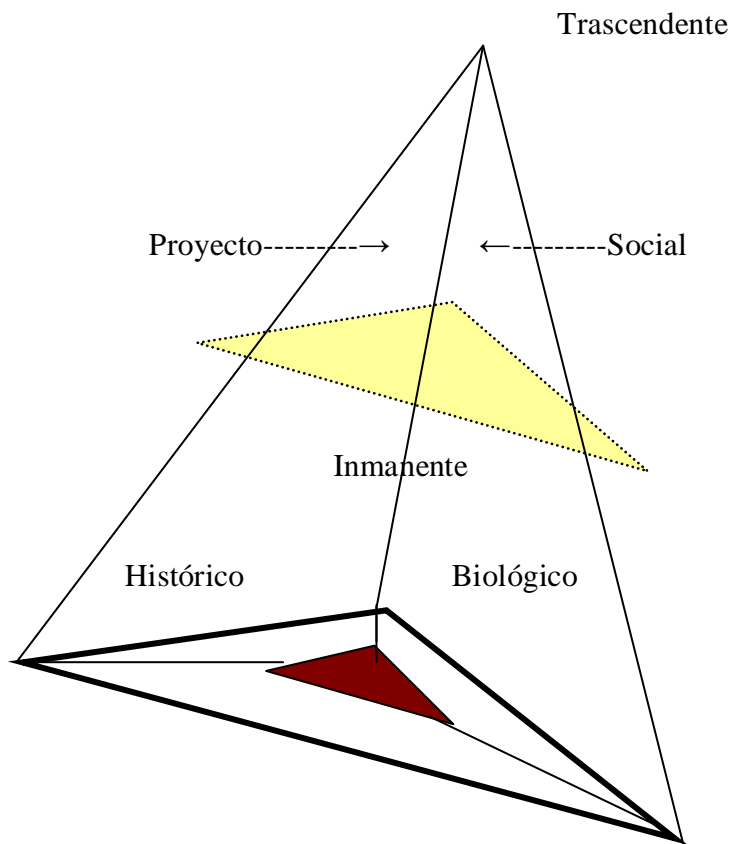


Gráfico 4. Gráfico Tridimensional de la personalidad: Estratos superiores e inferiores en las diferentes caras de la pirámide.

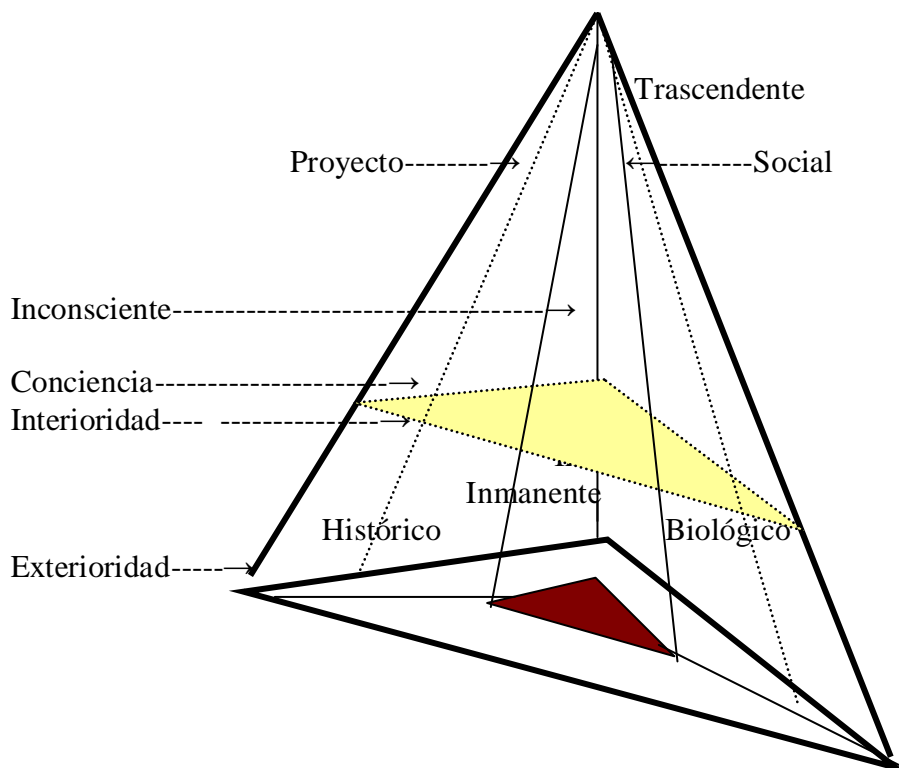


Gráfico 5. Gráfico tridimensional de la personalidad con todos sus estratos.

Por otra parte, al igual que Lersch, uno de los introductores de la teoría de los estratos en Psicología, tomamos los conceptos de estratos de la personalidad como acentuantes y no limitantes. Es decir, que podemos seleccionar alguno de ellos a los fines didáctico o de tratamiento siempre que no perdamos la visión de conjunto.

A su vez, todas estas dimensiones son compartidas por los planos que conforman y posibilitan el desarrollo personal: lo dado, lo apropiado y la autodeterminación (Griffa y Moreno, 2001). Estas se encuentran en las posibilidades de crecimiento inmanentes, biológicas, históricas, sociales, en el proyecto, en las espirituales y también trascendentes, pues, el hombre es parte del mundo pero lo trasciende, decide sobre sí mismo. Y al autodeterminarse se configura, es libre, es persona. Por ello, debemos hablar no sólo de una Psicología profunda sino también de una Psicología de altura (Oro, 2005).

Comprendemos así, por qué los resultados de las investigaciones que relacionan personalidad con inteligencia o con rendimiento divergen entre sí: a través de métodos experimentales o estadísticos tocamos la superficie de esta pirámide. Lo hacemos con cierta exactitud pero perdemos la información fundamental que aparece en el resto de las áreas. A estos estratos podemos acceder a través de métodos diferentes (fenomenológico, comprensivo, hipnosis, asociación libre, intuición, por razonamiento hipotético-deductivo, entre otros), sin embargo, cada uno de ellos alcanza una parte, no el todo. Nos acercamos al estudio de la personalidad a través del rendimiento a la manera de una obra de

arte sabiendo que es posible percibirla, analizarla, tratar de comprenderla y llegar a conocer algo de su creador pero siempre con limitaciones.

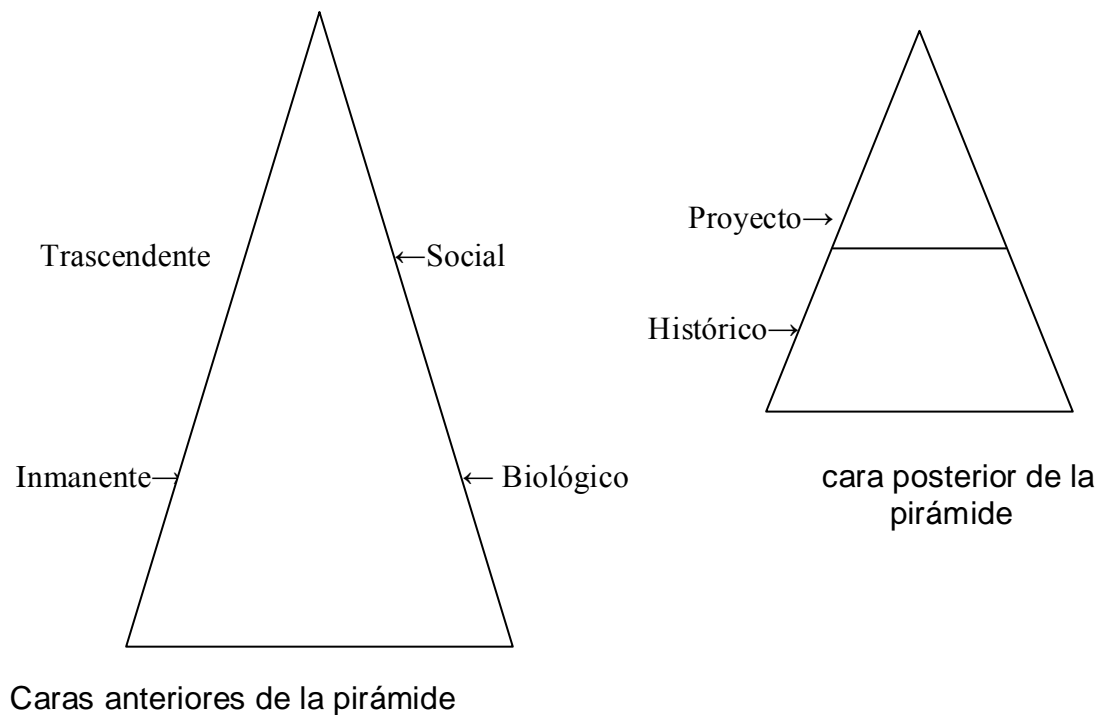


Gráfico 6. Vista externa del Gráfico tridimensional de la personalidad.

4.1. El cuerpo tridimensional de la personalidad

Analícemos con más detenimiento el cuerpo tridimensional de la personalidad. En éste podemos observar que:

**Está compuesto por estratos (e.) que son permeables, de manera que las diferentes características, rasgos o tipos de personalidad fluyen por cada uno de estos planos. Por ejemplo, la responsabilidad es una cualidad de desempeño que no sólo requiere tener en cuenta el grado de compromiso conmigo (e. interior), con*

la tarea (e. inmanente), con el otro (e. social) sino también implica ejercer mi libertad (e. Trascendente) de decidir controlar los impulsos (e. Inconsciente) y cumplir con el compromiso contraído (valores).

**El sujeto en su Interioridad tiene acceso a todos los estratos, a su vez, cada uno de ellos posee una cara externa con la que interactúan con el medio; se expresan, se dirigen hacia el exterior al mismo tiempo que lo reciben e incorporan. Recordamos que el hombre al hacer se hace a sí mismo.*

**La interioridad es el núcleo, parece más pequeña pero condensa lo esencial, el sí mismo, el fondo insobornable. La autenticidad dependerá del grado de coincidencia de éste con lo que el personaje exteriorice.*

**La proporción de cada uno de los planos o de su superficie podría cambiar acorde a cada persona. La exterioridad es permeable, observable y tiene una superficie regulable de acuerdo a la preponderancia de los estratos que se estén exteriorizando o de lo que el sí mismo decida expresar.*

**Cada plano tiene algún punto central de encuentro con los otros. Por ejemplo, el trascendente con lo inconsciente en lo espiritual inconsciente que “llama” (de la Psicología Transpersonal, Oro 2005), el biológico – social en la posibilidad de comunicación, del lenguaje articulado, etc.*

**La alteración en alguno de estos estratos, puede ser captado a través de la tarea personal, del obrar. Generalmente podemos percibir perturbaciones en ciertos hechos objetivos, como por ejemplo: en la disminución del rendimiento o en las dificultades para expresar su inteligencia, o de comunicarse con el otro. Entonces, debemos buscar más allá de esa fachada externa.*

**El origen del problema puede estar en uno o varios de los ejes que conforman la personalidad (cada una de las teorías se preocupó por buscar la causa en alguno de ellos). No obstante, por la interrelación que mantienen los diferentes estratos entre sí, trabajar sobre alguno de ellos puede producir modificaciones en el resto. Por ejemplo, provocar un cambio en el personaje puede ser motivo de un cambio interno; dado que el hombre se construye a sí mismo en cada acto. A su vez, un cambio que no sea coherente con el sí mismo, podría colocarlo en una situación angustiante, de inautenticidad o hasta de enajenación.*

**Cuando realizamos una investigación empírica como la del capítulo anterior, trabajamos sobre la fachada externa, aquello objetivable, posible de medir. Y, encontramos algunas relaciones interesantes que, podríamos decir, se dirigen a aquellas cualidades de expresión y comunicación que poseen los seres humanos. En este sentido, se fortalece nuestra hipótesis acerca del rendimiento como manifestación o como una forma de expresión de la personalidad, y cuando nos referimos a rendimiento en general, incluimos en éste, el rendimiento de la inteligencia.*

**La inteligencia es un instrumento*, una herramienta con la que el individuo puede enfrentar el mundo siempre y cuando en su personalidad, tenga las condiciones necesarias de expresión. Por ejemplo: tenemos un individuo al que su inteligencia le posibilita resolver situaciones, sin embargo, tiene una personalidad que se inhibe bajo presión y entonces no puede manifestar un rendimiento óptimo. Puede ser que en tales circunstancias su rendimiento descienda al punto que nos lleve a considerarlo como poco inteligente. Otro caso podría darse en un sujeto rebelde y opositor que entonces no estaría dispuesto a mostrarse intelectualmente apto.

**Existen otros elementos que dificultan la medición de las variables personalidad y rendimiento en relación.* Una misma característica de la personalidad puede servir para inhibir o para aumentar el rendimiento. Por ejemplo, el caso del sentido de bienestar alcanzado por estar libre de quejas, dudas y preocupación (Wb del CPI). Esto puede favorecer la relajación frente al examen tanto para rendir al máximo de sus potencialidades o como para animarse a rendir sin estudiar. (En nuestro estudio, Wb se encontraba aumentada tanto en el grupo de alto rendimiento como en los de no rendimiento). Esto nos presenta como fundamental, los valores o el sentido (e. Trascendente) que guían la conducta de estas personas que comparten una misma característica de personalidad.

**Existen planos de la personalidad compartidos con otros componentes del desarrollo, como por ejemplo, los afectivos, los cognitivos, etc. La inteligencia comparte por sus orígenes, los planos biológico – social. Pues su desarrollo depende no sólo de lo que el sujeto trae como herencia biológica sino también de la estimulación que le provee el medio (Vygotsky, 1995). Jugará un papel fundamental como recurso de adaptación al medio y de pervivencia, luego, colaborará en un plano más trascendente al cuestionar las razones para la existencia o en el armado coherente de un plan de vida. Su despliegue se da principalmente en un plano consciente y su manifestación como rendimiento en el plano externo. Sin embargo, también alcanzará otros planos: generalmente no estamos conscientes de las múltiples relaciones que somos capaces de hacer ante situaciones que requieren cierta rapidez de resolución, como puede ser la estratégica jugada de un futbolista que lo lleva a convertir el gol (e. Inconsciente). Por último, colaborará en la comprensión de nuestra propia vida al posibilitarnos leer entre líneas la historia que nos antecede (e. Histórico).*

**El rendimiento, en tanto, compartirá el plano externo de la personalidad. Esta última podrá expresarse a través de éste en forma palpable y objetiva. El bajo rendimiento en algún área nos habla de una personalidad que no puede manifestarse. Por ejemplo, un rendimiento deficitario en cualquier tipo de análisis profundo acerca de la vida, de los valores o cualquier otro componente del área espiritual no lo interpretamos como que esa persona carece de dicho estrato, puesto que la búsqueda de sentido es algo inconsciente en el ser humano, como ya vimos. Más bien nos hablaría de alguien que armó un personaje, para*

protegerse del medio, que ronda en lo superficial. Quizás ese personaje no se pregunta conscientemente por el sentido de la vida, por lo que hay más allá de sí mismo, por los valores que lo mueven; sin embargo sabemos, que un personaje puede cambiar, es sólo la máscara con la que me presento al mundo. (Descartes, 1980). También, como vimos anteriormente, un bajo rendimiento en lo académico puede estar relacionado a dificultades de manifestarse (la personalidad) en cualquiera o varios de los planos externos de cada uno de los estratos. Ya sea por una falta de control conciente sobre los impulsos inconscientes (e. Conciente – inconsciente) por carecer de metas, proyectos o de valores que guíen el aprendizaje (e. Proyecto y Trascendente); por padecer de discapacidades o enfermedades físicas (e. biológico); por fallas en las habilidades sociales que dificultan la comunicación, la entrega o el compromiso con el otro (e. social); y tantos más.

**El encuentro del hombre con la Trascendencia a través de las situaciones límites* involucrará todos los planos inmanentes de su personalidad y lo catapultará en sí y más allá de sí mismo hacia el plano de la trascendencia. Conocemos casos como las experiencias del propio Frankl en los campos de concentración nazi en las que en situaciones extremas el individuo es capaz de ejercer la libertad que posee como persona y decidir dejar los planos instintivos de supervivencia para alcanzar planos espirituales y de valores superiores que lo llevan hasta a dar su vida por sus semejantes.

5. La personalidad como una totalidad capaz de expresarse en el rendimiento.

A partir de lo ya expuesto, podemos considerar la *Personalidad como una totalidad dinámica, organizada y autoregurable que posibilita al individuo (como ser bio-psico-socio-espiritual) una forma o estilo de obrar sobre el medio y de realizarse a sí mismo en este acto.* Este obrar implica el uso de los procesos perceptivos, cognitivos, imaginativos, afectivos y espirituales; que se expresan en un determinado rendimiento.

Es una totalidad en el sentido de Gestalt o configuración a partir de un plan de construcción probable que reside en la persona que se es. Es dinámica porque cambia, el hombre está en proceso permanente, me voy haciendo según como actúo y actúo según lo que soy. Como vimos en los párrafos anteriores, sus contenidos fluyen entre los diferentes estratos que la componen (inconsciente, consciente, interioridad, exterioridad, biológico, social, etc). Es organizada pues funciona como una estructura que busca la coherencia, el equilibrio, por ello es autoregurable y también, porque el hombre es un ser decisivo (Jaspers, citado en Oro, 2005) capaz de autodeterminarse, de crearse a sí mismo. Esto lo lleva a tener un estilo propio para adaptarse al medio. Esta podría considerarse como la parte estática de la personalidad.

Consideramos, entonces, a la personalidad como algo tan abarcador que la inteligencia y el rendimiento terminarían siendo sólo formas de expresión de ésta. Consecuentemente, el desarrollo de la personalidad tanto en la clínica

como en la educación será de fundamental importancia, puesto que los trastornos de ésta traerán consigo alteraciones en el uso de la inteligencia, en el aprendizaje o en el rendimiento. Consideramos que la desorganización en alguno de los estratos probablemente afectará su exteriorización en el rendimiento (de la inteligencia, de lo motriz, etcétera). Por ejemplo: los niños que temen perder el control de la agresividad, suelen inhibir su motricidad al punto de presentar dificultades en la escritura o en el rendimiento que requiere coordinación visomotriz (Bourges, 1980). Por lo tanto, podemos suponer que la terapéutica más eficiente seguramente será aquella que abarque la personalidad como un todo, y que pueda comprenderla desde todos los estratos que la componen. Esto explica el por qué, en muchos casos no basta con ejercitar la motricidad o las funciones cognitivas para resolver los problemas de aprendizaje.

Para finalizar, quisiéramos hacer una observación más acerca de la forma piramidal adoptada como modelo, dado que ha medida que ganamos en altura su dimensión se va estrechando. El extremo superior de la pirámide en su dimensión nos señala el angostamiento propio que conlleva el desarrollo de la personalidad, dado que al optar o decidir, vamos dejando atrás muchas de las posibilidades con las que nacemos y, consolidando otras, para finalmente, en la vejez, acentuar nuestra esencia. Pero también, la altura de este extremo representa la unidad del hombre, pues en éste convergen: ese encuentro con el otro, ese constante quehacer y proyecto y todo aquello por lo cual trasciende y va más allá de lo dado y lo apropiado. Esto a su vez, nos permite pensar en la personalidad y la inteligencia como las rutas del rendimiento, pues ellas son las que le marcan un camino por el cual fluye, las que le sirven de soporte y de base desde las que se catapultan, y finalmente, son las que le dan alas.

6. Aplicabilidad.

Consideramos que esta tesis puede aportar elementos de diagnóstico y pronóstico tanto en los ámbitos de la Psicología Clínica (en lo referente al Psicodiagnóstico de los trastornos de aprendizaje y de conducta y su tratamiento) como en el de la Orientación Vocacional y en los de la Psicología Laboral y del Deporte. Además, permite obtener mayor información sobre aquellos elementos que favorecen el rendimiento académico y colaborar con el mejoramiento en general del rendimiento de los alumnos sumando elementos teóricos y prácticos en el área de la Psicología Educativa.

En la Psicología Laboral, reafirma la personalidad como elemento clave de la selección laboral. Pero previene acerca de sobrestimar la inteligencia o alguna cualidad en especial, dado un perfil profesional determinado. Pues, muestra que ciertas características personales pueden variar según los valores o el proyecto a los que responda el sujeto.

En cuanto a la Psicología del Deporte, le provee información acerca de las cualidades de desempeño relacionadas al rendimiento, enfocando el trabajo del psicólogo especialmente sobre la personalidad del deportista. Revaloriza, además, la labor del psicólogo deportólogo dentro del equipo de entrenamiento y le otorga un lugar de privilegio.

También pensamos que esta tesis podría aumentar la información que tenemos acerca de los factores que inciden en el fracaso y la deserción escolar. Cuestionar el enfoque positivista de “medidas” que se emplea en el ámbito educativo sin consideración de las motivaciones del sujeto ni el sentido de las prácticas. Modificar el diagnóstico psicopedagógico tendiente a considerar el elemento cognoscitivo en desmedro de la afectividad del sujeto. Aumentar la capacidad de prever futuros fracasos del sujeto en el recorrido escolar y evaluar la importancia de capacitar los alumnos no sólo en tareas intelectuales y motrices sino en aquellas destinadas a fortalecer determinadas características de la personalidad que aumenten la probabilidad de éxito. Cuestionar los tratamientos parciales (conductista, psicoanalítico, psicopedagógico etc.) que no tengan en cuenta la interrelación y correlación de los diferentes factores que inciden en la problemática del sujeto. Y, proveer información tendiente a mejorar el asesoramiento en Orientación Vocacional, Profesional.

En el ámbito específico en que se desarrolló la investigación (Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico”) ésta nos permitió: comprender la importancia de estimular aquellas cualidades personales relacionadas al rendimiento y de trabajar con objetivos que le den sentido a las prácticas; considerar la posibilidad de diversificar los modos de evaluación, disminuir el ausentismo y el abandono de la carrera. También, ubicar a la investigación en Psicología, dentro de la institución; como una actividad fundamental para aportar elementos de diagnóstico, de pronóstico, de asesoramiento y de mejoramiento de la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Aberastury, A. (1969). *Teoría y Técnica del Psicoanálisis de niños*. Bs. As. Paidós.
- Aberastury, A. (1981). *Aportaciones al Psicoanálisis de niños y adolescentes*. Bs. As. Ed. Kargieman.
- Ackerman, P. L. (1987). Individual differences in skill learning: an integration of psychometrics and information processing perspectives. *Psychological bulletin*, 102, 3-27. New York.
- Adler, A. (1975). *El sentido de la vida*. Madrid. Ed. Espasa-Calpe.
- Adler, A. (1984 a). *El carácter neurótico*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Adler, A. (1984 b). *Conocimiento del hombre*. Bs. As. Ed. Espasa-Calpe.
- Aebli, H. (1968). *Una didáctica basada en la Psicología de J. Piaget*. Bs As. Kapelusz.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Evaluación de la motivación*. Madrid. Pirámide.
- Allport, G. (1961). *Psicología de la Personalidad*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Anastasi, A. (1980). *Test Psicológicos*. Madrid. Ed. Aguilar.
- Anastasi, A. (1996). *Psychological testing (7th ed.)*. New York: MacMillan.
- Andrés Pueyo, A. (1994). *La inteligencia como fenómeno natural*. Valencia. Promolibro.
- Andrés Pueyo, A. (1996). *Inteligencia y cognición*. Barcelona. Paidós.
- Andrés Pueyo, A. y Colom Marañón, R. (1998). *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna –presentación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Anstey, E. (1984). *Test de Dominós*. Manual. Psicometría y Psicodiagnóstico. Bs As-Barcelona-México. Paidós.
- Anstey, E. (1991). *Test de Dominós*. Manual. México. Paidós.
- Aranovich, R. (2000). *Psicoterapia y razón vital*. Bs. As. Gráfica Cabildo.
- Aranovich, R. (2002). *Autenticidad y vida*. Bs. As. Gráfica Cabildo.
- Arvey, R.D. (1986). General ability in employment: a discussion. *Journal of vocational behavior*, 29, 415-420. New York.
- Augé, M. (2005). *Los no lugares*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Azcoaga, E., Derman, B., Iglesias, P. (1987). *Alteraciones del Aprendizaje Escolar-Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento*. Madrid. Paidós.
- Badiou, A. (1990). *Manifiesto por la Filosofía*. Madrid. CATEDRA. Colección Teorema.
- Bany M. y Johnson, L. (1980). *La Dinámica de grupos en la Educación*. Bs. As. Aguilar.
- Barbenza, C. (1987). Tendencias integradoras en psicología. *Revista Argentina de Análisis, Modificación y Terapia del Comportamiento*, (3). San Luis.
- Baron, J. (1987). *Personalidad e inteligencia*. En Sternberg, R.J. *Inteligencia Humana II. Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona: Limpergraf, S.A.
- Barrat, E. (1995). *History of personality and intelligence yheory and research: The challenge*. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp 81-106). New York: Plenum.
- Beck, A. (1964). Thinking and depresion: 2. Theory and therapy. *Archives of Genarl Psychiatry*, 10, 561-571. New York.
- Berne, E.(1985). *Análisis transaccional en psicoterapia*. Bs. As. Ed. Psique.

- Boekaerts, M. (1995). *The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning*. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp 161-183). New York: Plenum.
- Bohm, E. (1970). *Manual del psicodiagnóstico de Rorschach*. Madrid: Ed. Morata.
- Bouchard, Jr., T. (1995). *Longitudinal studies of personality and intelligence: A behaviour genetic and evolutionary perspective*. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp 81-106). New York: Plenum.
- Bourgés, S. (1980). *Tests para el Psicodiagnóstico infantil*. Biblioteca de psicología y educación. Madrid. Cincel-Kapelusz.
- Brody, N. (1992). *Intelligence (2nd ed.)*. San Diego: Academic Press.
- Brody, N. & Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Prentice Hall Iberia, S.A. Traducido del inglés: *Personality Psychology. The science of individuality*. Prentice Hall. (1998).
- Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor analytic studies*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Carroll, J. (1997). Psychometrics, intelligence, and public perception. *Intelligence*.
- Cassirer, E. (1983). *Antropología filosófica*. Madrid. Fondo de Cultura Económica de España.
- Casullo, M., Cayssials, A. y otros.(1996). *Proyecto de Vida*. Paidós. Bs. As.
- Cattell, R. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.

- Cayssials, A. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Bs. As. Paidós.
- Ceci, S. (1990). *On intelligence... more or less, a bioecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Colom Marañón, R. (1995). *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid. Pirámide.
- Colom Marañón, R. (1997 a). *Capacidades humanas*. (2º ed). Madrid. Pirámide.
- Colom Marañón, R. (1997 b). *Orígenes de la diversidad humana*. (2º edición). Madrid. Pirámide.
- Colom Marañón, R. (1998). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Madrid. Pirámide.
- Colom Marañón, R. (1999). *Quien mucho abarca poco aprieta. Papeles del Psicólogo*. Madrid. Pirámide.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Losada.
- Coll Salvador, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós Educador.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory and NEO Five Factor Inventory*. Professional Manual. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources Inc.
- Cronbach, L. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. (5ª edición). Nueva York: Harper & Row. Traducción: *Fundamentos de los tests psicológicos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1998.
- Chadwick, C. (1976). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Barcelona. Paidós.

Descartes, R. (1980). *Obras escogidas*. Traducción de Ezequiel de Olaso y Tomás Zwanck. Buenos Aires. Charcas.

Detterman, D. y Thompson, L. (1997). What is so special about special education? *American Psychologist*, 52, 10, 1.082-1.090. New York.

Deuthsch, M y Krauss, R. (1980). *Teorías en Psicología social*. Barcelona. Ed. Paidós.

Devoto, G., Oli, G. (2000). *IL dizionario della lingua italiana*. Roma. Ed. LE MONNIER.

Digman, J. (1990). Personality structure: Emergence of the Five Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440. New York.

Duarte, D. y Rabossi, E. (2003). *Psicología cognitiva y Filosofía de la mente*. Madrid-Bs. As. Alianza Editorial.

Echegoyen Olleta, J. (1996). *Historia de la Filosofía*. Volumen 3: Filosofía Contemporánea. Madrid. Editorial Edinumen.

Ellis, A. (1980). *Reason and emotion in psychotherapy*. Secaucus: Lyie Stuart. Traducido al español: Razón y emoción en psicoterapia. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Endler, N. & Summerfeldt, L. (1995). *Intelligence, personality, psychopathology and adjustment*. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp. 249-284). New York: Plenum.

Entell, A. (1988). Escuela y conocimiento. *Cuaderno Flacso*. Bs. As. Miño y Dávila ed.

Erikson, E. (1985). *Infancia y sociedad*. Bs.As. Ed. Hormé.

Eysenck, H. (1971). *Race, intelligence and education*. Londres: Maurice Temple Smith.

Eysenck, H. (1983). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona. Herder.

Fernandez-Ballesteros, R. (1992). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid, Pirámide.

Filloux, J. (1975). *La personalidad*. Ed. Bs. As. Univ. De Bs. As.

Flavell, J. (1984). *La Psicología de J. Piaget*. México. Bibl. Psic. del S. XX.

Flynn, J. . (1987). *Massive IQ gains in 14 nations: what IQ tests really measure*. Psych. Bulletin, 101, 171-191. New York

Ford, M E. (1995): *Intelligence and personality in social behavior*. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp. 125-142). New York: Plenum. 1995.

Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. España. Ed. Herder.

Freud, S. (1926). *Inhibición, síntoma y angustia*. *Obras Completas*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva. Trad. por Lopez-Ballesteros y de Torres.

Fromm, E. (1983). *El arte de amar*. Bs. As. Paidós.

Fromm, E. (1980). *El miedo a la libertad*. Barcelona - Bs. As. Paidós Studio.

Galagovsky Kurman, L. (1996). *Redes conceptuales*. Bs. As. LUGAR EDITORIAL

Garagorri, P. (1970). *Introducción a Ortega*. Madrid. Alianza Editorial.

García Arzeno, M. (1993). *Nuevas aportaciones al Psicodiagnóstico clínico*. Bs. As. Ed. N. Visión.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. Theory in practice*. New York: Books.

- Garret, H. (1979). *Estadística en psicología y educación*. Bs.As. Paidós.
- Gimenez, F. (1996). Lecciones de Ortega y Gasset. *Cuaderno de Materiales*.
Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Obtenido desde
<http://www.filosofia.net/materiales/issn.htm>.
- Gimeno Sacristán, J y Perez Gomez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.
- Godino Cabas, A. (1980). *El narcisismo y sus destinos*. Bs. As. Ed. Trieb.
- Goldberg, L. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229. New York.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- Goodenough, F. (1964). *Test de Inteligencia Infantil*. Manual. Buenos Aires. Paidós.
- Gottfredson, L. et al. (1994): *Grandes acuerdos de los científicos sobre la inteligencia*. En A. Andrés Pueyo y R. Colom (comps., 1998): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Gough, H. (1957). *Manual of California Psychological Inventory*. Palo Alto. CA Consulting Psychological Press.
- Grassano de Pícolo, E. (1984). *Indicadores psicopatológicos en técnicas proyectivas*. Bs As. Ed. N. Visión.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2001). *Claves para una Psicología del desarrollo*. Vol. I. Bs. As. Lugar Editorial.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2005). *Claves para una Psicología del desarrollo*. Vol. II. Bs. As. Lugar Editorial.

- Guberman, M. (2004). *Símbolo y Psicoterapia*. Bs. As. Lugar Editorial.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Heidegger, M. (1969). *Carta sobre el humanismo*. Lima. Ed. Huascar.
- Herrnstein, R. y Murray, Ch. (1994). *The bell curve. Intelligence and class structure in american life*. New York: Free Press.
- Hill, W. (1985). *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Bs. As. Paidós.
- Hunt, E. (1995). *Will be we smart enough? A cognitive analysis of the coming workforce*. New York: Russel Sage Foundation.
- Hunt, E. (1998). El papel de la inteligencia en la sociedad moderna. En A. Andrés Pueyo y R. Colom (comps.). *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Hunt, E. (1997). Nature vs. Nurture: the feeling of vujá dé. En R. Sternberg y E. Grigorenko (eds.): *Intelligence, Heredity and Environment*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Hunter, J.E. (1983). *Overview of validity generalization for the U.S. employment service*. (USES Test Research Report N° 43): Washington, DC: U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration.
- Hunter, J.E. (1986). Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge, and job performance. *Journal of vocational behavior*, 29, 340-362.
- Hunter, J. y Hunter, R. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psych. Bull.*, 96, 72-98.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

- Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. Nueva York: Basic Books.
- Jensen, A. (1980) *Bias in mental testing*. New York: Free Press.
- Jensen, A. (1981). *Straight talk about mental tests*. London: Methuen.
- Jensen, A. (1998). *The g factor*. London: Praeger.
- Jones, J. y Bayley, N. (1941). The Berkely Growth Study. *Child Development*, 12, 167-173.
- Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la inteligencia humana*. Madrid. Pirámide.
- Jung, C. (1964). La interpretación de la naturaleza y de la Psique. Bs.As. Paidós.
- Kerlinger, F. (1984). Investigación del comportamiento, técnicas y metodología. México. Interamericana.
- Kerman, B. (1998). *Nuevas Ciencias de la Conducta*. Bs. As. Ufflo.
- Kertész, R. y Kerman, B. (1985). *El manejo del estrés*. Bs. As. Ippem.
- Kertész, R. (1993). *El placer de aprender*. Bs. As. Ippem.
- Kertész, R. y cols (1997). *Análisis Transaccional Integrado*. Bs. As. Ippem.
- Knapp, B. (1981). *La habilidad en el deporte*. Teorías del aprendizaje. Valladolid. Editorial Miñon.
- Kodym, M. (1974 enero). Factores psíquicos del rendimiento en gimnasia deportiva. Editado en la revista *Gymnastika*, No. 24 Vol 1.
- Lacan, J. (1981). *Los escritos técnicos de Freud*. Bs As. Paidós.
- Lacan, J. (1983). *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Bs As. Paidós.
- Lacan, J. (1985). *Escritos 1*. Bs. As. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1984). *Escritos 2*. México. Siglo XXI.

- Lacan, J. (1995). *La relación de objeto*. Bs As. Paidós.
- Lacan, J. (1999). *Las formaciones del inconsciente*. Bs As. Paidós.
- Lagache, D. (1986). *La unidad de la psicología*. Bs. As. Paidós.
- Längle, A. (1989 Febrero 3). La significación de la personalidad...*Bulletin der Gessellschaftfür Logotherapie und Existenzanalyse*. Traducido por Espinosa, N. Para LOGO. Publicación de la Sociedad Argentina de Logoterapia. Bs. As. Nov. 1989.
- Leahey, T. (1998). *Historia de la Psicología*. 4ta edición. Madrid. Prentice Hall Iberia.
- Lersch, Ph. (1962). *La estructura de la personalidad*. Barcelona. Ed. Scientia.
- Lewin, K. (1969). *Una teoría dinámica de la personalidad*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Lubinsky, D. y Humphreys, L. (1997). *Incorporating general intelligence into epidemiology and the social sciences*. *Intelligence*, 24, 1, 159-201. New York.
- Lunazzy, H. (1996) *Lectura del Psicodiagnóstico*. Ed. Belgrano. Bs. As.
- Luzuriaga, I. (1964). *La inteligencia contra sí misma*. Bs As. Paidós.
- Mariátegui, J. (1998). *Antropología de la Salud*. *SITUA*: Abril - Agosto 98, Año VI Nº 12. Extraído en marzo 2006 de sisbib.unmsm.edu.pe/Bvrevistas/situa/
- Marinoff, L. (2005). *Más Platón y menos prozac*. Bs. As. Byblos.
- Mayer, R. (1980) *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona. Ed. Paidós.
- McClelland, D. Atkinson, J. Clark, R. and Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York.

McCrae, R. & Costa, P. (1985). Updating Norman's "adequate taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 710-721. New York.

McHenry, J.J.; Hough, L.M.; Toquam, J.L.; Hanson, M.A. y Ashworth, S. (1990). Project A validity results: the relationship between predictor and criterion domains. *Personnel Psychology*, 43, 335-354. New York.

Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona. Ediciones Península.

Mischel, W. (1968). *Personalidad y evaluación*. México. Trillas.

Moffitt, T.E.; Caspi, A.; Harkness, A. y Silva, P. (1993). The natural history of change in intellectual performance: who changes? How much? It is meaningful? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 455-506. New York.

Moll, L. (1998). *Vygotsky y la educación*. Bs. As. Aique.

Monod, J. (1985). *El azar y la necesidad*. Barcelona. Tusquets Editores.

Moreno Jiménez B. & Peñacoba Puente, C. (1996). El sujeto cognitivo. En A. Fierro (Comp.) *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona. Paidós. Cap. 3.

Navarro, R. (2002). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. (Extraído en mayo del 2008 de <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>).

Neill, A. (1975). *Sumerhill*. Mexico. Fondo de Cultura Económica.

Neisser, U. (1976). *Psicología Cognitiva*. México. Trillas.

Neisser, U.; Boodoo, G.; Bouchard, T.; Boykin, A.; Brody, N.; Ceci, S.; Halpern, D.; Loehlin, J.; Perloff, R.; Sternberg, R. y Urbina, S. (1996). Inteligencia: lo que

sabemos y lo que desconocemos. En A. Andrés Pueyo y R. Colom (comps.): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva. 1998.

Nietzsche, F. (1986). *La voluntad del poder (Wille zur Macht)*. Aforismo 928. Frankfurt. Klostermann.

Novak, J. (1989). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Ed. Madrid.

Ornstein, R. (1991). *La evolución de la conciencia*. Barcelona. Emecé Editores.

Oro, O. (2005). *Persona y personalidad*. Argentina. E. F. A. L. V. Frankl.

Ortega y Gasset, J. (1946-1969). *Obras completas*. 11 vols. Madrid. Revista de Occidente.

Ortega y Gasset, J. (1981). El tema de nuestro tiempo. *Revista de Occidente*. Madrid. Alianza Editorial.

Ortega y Gasset, J. (1983 a). *Unas lecciones de metafísica*. Obras completas, Tomo XII. Madrid. Alianza editorial.

Ortega y Gasset, J. (1983 b). *El hombre y la gente*. Obras completas. Volumen VII. Madrid. Alianza editorial.

Ortega y Gasset, J. (1993) *Las dos grandes metáforas*. Obras completas. Volumen II. Madrid. Alianza editorial.

Ortega y Gasset, J. (1998). *¿Qué es filosofía?* Madrid. Alianza Editorial.

Paín, S. (1977) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Bs. As. N. Visión.

Paín, Sara (1984). *Psicometría Genética*. Bs. As. N.Visión.

Paín, S. (2000). *Aportes para una clínica del aprender*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Pervin, L. (1979). *Personalidad*. Bilbao. Ed. D.D.B.

Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. México. F.C.E.

Popper y Eccles. (1985). *El yo y su cerebro*. Barcelona. Labor universitaria.

Pozo, J. (2002). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata.

Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 13 a los 25 años. El adolescente y el joven*. España. Paidós. Psicología Evolutiva.

Raven, J. (1984 a). *Competence in Modern Society*. Londres. H.K. Lewis.

Raven, J. (1984 b). *Test de Matrices Progresivas*. Manual. Bs. As. – Barcelona. Ed. Paidós.

Raven, J.C.; Court, J.H. y Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas*. Escalas coloreada, general y avanzada. Manual. México. Paidós.

Risso, W. (1984). Standarización del test de Dominós. En E. Anstey (Ed.), *Test de Dominós*. Manual. Psicometría y Psicodiagnóstico. (pp. 47-53) Paidós. Bs As- Barcelona-México.

Rivera, L. F. (1985). *Antropología Filosófica*. Bs. As. Ed. Guadalupe. 2da ed.

Roffé, M. Y Ucha, F. (2004). *Alto rendimiento*. Psicología y Deporte. Bs. As. Alto Editorial S.A.

Rossi, G. (1988). *Factores-causa de los problemas de aprendizaje* Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. Tucumán. Publicado en actos (p.a.).

Rossi, G. (1990). *El papel de la maduración en el aprendizaje de la lectoescritura*. Trabajo presentado en las IV Jornadas de Psicodiagnostico de A.D.E.I.P. Octubre. Córdoba. La numeración codificada (0062) pertenece a la base de datos de la Biblioteca "J. Berstein" A.D.E.I.P.

- Rossi, G. (1995). *Reflexiones acerca de la Devolución en el Psicodiagnóstico Infantil*. IX Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. CAP. Fed. (p.a.).
- Rossi, G. (1998). *Acerca de las dificultades en la devolución al maestro*. II Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. Santa Fe. (p.a.).
- Rossi, G. (2000). *Un enfoque multimodal de los problemas de aprendizaje*. Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. La Plata. (p.a.).
- Rossi, G. (2007 a) *La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento*. XIV Jornadas de Investigación de la UBA Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a.).
- Rossi, G. (2007 b). *Mala praxis en el Psicodiagnóstico*. Presentado para el XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. S. S. De Jujuy. Octubre. (C.L. 4. pag. 62)
- Rossi, G. (2007 c). *Por qué test de Personalidad en problemas de rendimiento*. Trabajo presentado para el XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. S. S. De Jujuy. Octubre.(C.L. N 5. pag. 62).
- Rossi, G. (2008). *Investigando un modelo integral de diagnóstico de la personalidad*. XV Jornadas de Investigación de la UBA. Cuarto encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a.).
- Rousseau, J. (1980). *Emilio*. Madrid. Biblioteca edaf de b.
- Rubino, V. (1998). *Acerca del problema del hombre*. SERIE FILOSOFICA I. Bs. As. Ed. UFLO.
- Russell, B. (1964). *El conocimiento humano*. Madrid. Taurus.
- Saklofske, D.H; Matthews, G.; Zeidner, M.; Deary, I.J.; Austin, E.J. & Sternberg, R.J. (1999) *The intelligence-personality interface: Prospectos for integration*. Personality Psychology in Europe, 7, 235-262.

- Saurí, J. (1989). *Persona y personalización*. Buenos Aires. Lohlé. (Extraído de sisbib.unmsm.edu.pe/Bvrevistas/situa/1998).
- Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística General*. (Extraído en febrero de 2007 wikipedia.org.)
- Sánchez Cánovas, J. & Sánchez López, M. (1994). *Psicología diferencial: Diversidad e Individualidad humanas*. Madrid. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sarró, R. (1962). El puesto de la obra de Philip Lersch en la Psicología Contemporánea. En Lersch, Ph. (1962). *La estructura de la personalidad*. Barcelona. Ed. Scientia.
- Scarr, S. (1988) Race and gender as psychological variables. *American psychologist*, 43, 1, 56-59.
- Scheller, M. (1938). *El puesto del hombre en el cosmos*. Losada. Bs. As.
- Schmidt, F.; Hunter, J.; Outerbridge, A.N.; y Goff, S. (1988). Joint relation of experience and ability with job performance: test of three hypothesis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 46-57.
- Sharp, D.; Cole, M. & Lave, C.(1979). *Education and cognitive development: The evidence from experimental Research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 44, 1-2.
- Sierra Bravo, R. (1984). *Ciencias Sociales, Epistemología, Lógica y Metodología*. Madrid. Paraninfo. Cap. 30.
- Smith, S. (1984). *Ideas de los grandes psicólogos*. Ed. LAIA. Barcelona.
- Snow, R. (1995). Forward. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp.11-15). New York: Plenum.

Snyderman, M. y Rothman, S. (1988): *The IQ controversy, the media, and public policy*. New Jersey: Transaction.

Stankov, L., Boyle, G.H. & Cattell, R.B. (1995). *Models and paradigms in personality and intelligence research*. 1995

Sternberg, R.; Conway, B.; Ketron, J. & Bernstein, M. (1981). *People's conceptions of intelligence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37-55.

Sternberg, R. (1982 a.). *Inteligencia humana I. Barcelona*. Paidós.

Sternberg, R.J. (1982 b). *Human intelligence II. Cognition, personality and intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción al español en 1987, Barcelona: Limpergraf.

Sternberg, R. (1990). *Metaphors of Mind, Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge. Cambridge University Press.

Sternberg, R. y Grigorenko, E. (Eds.). (1997.). *Intelligence, heredity, and environment*. New York: Cambridge Univ. Press.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1997). *Are cognitive styles still in style?* *American Psychologist*, 52, 700-712.

Stich, T.; Armstrong, W.; Hickey, D.; y Caylor, J. (1987). *Cast-off youth: policy and training methods from the military experience*. New York. Prager.

Tallis, J. y Soprano, A. (1991). *Neuropediatría. Neuropsicología y aprendizaje*. Bs. As. Nueva Visión.

Tavani, G. (2007). *Jung y Osho en torno de la existencia*. Ed. Quadrata. Bs. As.

Vygotsky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Ed.Crítica.

- Wagner, D. (1978). Memories of Morocco: The influence of age, schooling, and environment on memory. *Cognitive Psychology*, 10, 1-28.
- Wechsler, D. (1971). Intelligence: definition, theory and the IQ. En Cancro, R. (ed) *Intelligence: genetic and environmental influences*. Grune Straton. New York.
- Wechsler, D. (1985). *Test de Inteligencia para niños*. Fundamentos y Tablas. Psicometría y Psicodiagnóstico. Bs. As. Paidós.
- White, K. (1982). *The relation between socioeconomic status and academic achievement*. *Psych. Bulletin*. New York., p. 91, 461-481.
- Witkin, H.A. & Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Zeidner, M. (1995). Personality traits correlates of intelligence. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp 299-319). New York: Plenum.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Madrid. Alianza Editorial.
- Zubiria, M. (2006). *Lecciones sobre la distinción de la razón*. Bs. As. Ed. Quadrata.

REFERENCIAS WEB

A) Claribel Morales de Barbenza. *Personalidad e inteligencia: ¿dos constructos separados?* Conferencia. Universidad Nacional de San Luis. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis. E-mail: claribar@unsl.edu.ar

B) Antonio Andrés-Pueyo Roberto Colom Marañón *Estudio sobre la inteligencia humana.*

AVIZORA TEL: +54 (3492) 434313 /+54 (3492) 452494 / +54 (3492) 421382 / +54 (3492) 15 612463 ARGENTINA. Web master: webmaster@avizora.com
Copyright © 2001 m. Avizora.com (roberto.colom@uam.es)

C) *Hans Eysenck (1916 - 1997) (Y OTROS TEÓRICOS DEL TEMPERAMENTO)*

Dr. C. George Boeree. Traducción al castellano: Dr. Rafael Gautier © Derechos de autor, C. George Boeree, 1998

© Derechos de traducción, Rafael Gautier, 2002

Usted está aquí / [Psicología Online](#) > [E-books](#) > [Teorías de la Personalidad](#) >

Hans Eysenck. *Psicothema*. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG

1999 . Vol. 11 , nº 3 , pp.453-476 Copyright © 2003

D) Roberto Colom Marañón y Antonio Andrés-Pueyo: *El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio del milenio.* Universidad Autónoma de Madrid y * Universitat de Barcelona Universidad Autónoma de Madrid y *

Universitat de Barcelona. Copyright © 2003. Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias

E) Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado el día de mes de año en:
<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

F) Grissom, James B.. *Aptitud Física y Rendimiento Académico (Resumen)*. PubliCE Premium. 04/05/2005. Pid: 468.

G) Marcela Bitran C. Centro de Educación Médica, Escuela de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile. Alameda 340, edificio Pregrado Medicina 6º piso. Fono: 354-3811. Fax: 633-1457. E mail: Rev Méd Chile 2004; 132: 1127-1136.
Educación Médica

¿Influyen las características psicológicas y los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina? Un estudio retrospectivo.

The influence of psychological features and learning styles on the academic performance of medical students Marcela Bitran C^a, Montserrat Lafuente G, Denisse Zúñiga P^b, Paola Viviani G^c, Beltrán Mena C.

Centro de Educación Médica, Escuela de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Farmacología Psicóloga Magíster en Estadísticas
mbitran@med.puc.cl

Trabajo realizado como parte del proyecto MECESUP de pregrado, PUC 008-2000. Recibido el 8 de enero, 2004. Aceptado en versión corregida el 12 de julio,

2004. ??2005? Sociedad Médica de Santiago

Bernarda Morúa 488, Providencia, Casilla 168, Correo 55. Santiago - 9 - Chile

Teléfono: 56-2-2748985. Fono/Fax: 56-2-3651724

H) Stella Accorinti: *Sólo máscaras* (ww nietscheana.com.ar

Psicología, Sociedad y Nuevas Tecnologías. <http://nacho.homelinux.org/>

ciberpsicologia/index.html Publicado por alauzis a las 11:46 PM | Comentarios (0)

BIBLIOTECA DE PSICOLOGÍA <http://www.galeon.com/pcazau/biblioteca.htm>

Publicado por alauzis a las 07:54 PM | Comentarios (0)

I) J. Ortega y Gasset, *Obras completas*, 11 vols., Madrid 1946-1969. Sobre

Ortega: J. L. Abellán, *Ortega y Gasset en la filosofía española*, Madrid 1966; L.

Araquistain, *El pensamiento español contemporáneo*, Buenos Aires 2ª 1968; P.

Garagorri, *Introducción a Ortega*, Madrid 1970; E. López Campillo, *La Revista de*

Occidente y la formación de minorías, Madrid 1972. Páginas 362-363. *Diccionario*

de filosofía contemporánea. Ediciones Sígueme, Salamanca 1976.

J) Rubino, V. (2001) Autor y licencia de '*Concepción Antropológica de Carl Gustav Jung - El pensamiento de Jung*' Vicente Rubino (2001). Extraído de:

<http://elbuscador.tresuvesdobles.com/?q=> Esta obra está bajo una licencia de

Creative Commons.

ANEXO

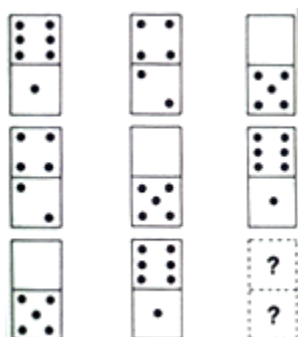
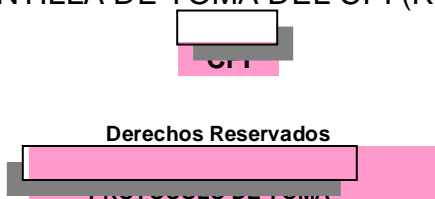


Gráfico 1: Muestra de uno de los ejercicios a resolver en el test de Dominós

PLANTILLA DE TOMA DEL CPI (Reducida)



El presente cuestionario contiene una serie de preguntas. Lea cada una, y decida como se siente acerca de esta, y luego marque su constestación en el casillero de respuestas que se encuentra más abajo. Si está de acuerdo con la pregunta, o siente que lo que dice es verdadero acerca de Ud. conteste Verdad (T) en el casillero correspondiente. Si Ud. No está de acuerdo con la pregunta o cree que no es verdad lo que dice de Ud., responda Falso (F). Si encuentra algunas preguntas que no puede o prefiere no contestar puede omitirlas. Asegúrese que marca en el casillero correspondiente al número de la pregunta.

	V	F		V	F		V	F		V	F
1	x		21			41			61		81
2		x	22			42			62		82
3	x		23			43			63		83
4		x	24			44			64		84
5	x		25			45			65		85
6		X	26			46			66		86
7		X	27			47			67		87
8		x	28			48			68		88
373			393			413			433		453
374			394			414			434		454
375			395			415			435		455

376	396	416	436	456
377	397	417	437	457
378	398	418	438	458
379	399	419	439	459
380	400	420	440	460

Gráfico 2: plantilla reducida de toma del CPI.

Nota: Se presenta una muestra, ya que está terminantemente prohibido la reproducción de las hojas de protocolos de toma de Tests.

Tabla 1: Presentación de toda la muestra.

CLASE I				CLASE II				CLASE III				CLASE IV								
DO	CS	SY	SP	SA	WB	RE	SO	SC	TO	GI	CM	AC	AI	IE	PY	FX	FE	S	RA	NI
22	28	36	55	33	33	27	51	32	24	48	24	29	42	21	32	44	41	A119	10	33
36	39	43	43	53	21	35	53	28	20	47	27	34	28	21	32	50	62	A91	9,8	36
25	31	35	38	47	39	36	42	49	35	58	45	29	48	25	54	56	70	A45	9,8	25
54	44	47	29	60	41	46	58	46	38	50	35	47	25	34	39	30	52	A83	9,7	32
50	44	31	46	71	46	40	54	31	35	43	49	44	44	25	46	39	65	A53	9,7	30
44	33	43	48	47	46	28	59	42	42	50	49	44	48	34	36	59	42	A49	9,3	38
36	55	57	55	61	26	31	43	32	36	43	42	36	50	36	50	53	50	A116	9	28
33	11	32	43	33	28	18	32	29	15	30	42	34	35	15	29	64	27	A104	9	34
41	47	43	55	56	60	33	36	42	43	42	19	36	58	36	64	67	59	A56	8,6	36
34	33	34	36	50	33	44	47	35	29	40	46	34	50	32	50	50	53	A71	8,5	38
46	44	47	48	71	39	36	45	35	46	47	35	44	46	23	46	33	55	A58	8,4	30
29	52	43	59	44	44	31	40	47	57	50	46	27	60	44	61	79	47	A77	8,2	29
38	22	43	39	56	17	27	43	39	36	32	37	18	32	30	50	44	53	AA2	8	34
45	50	57	59	64	30	35	27	31	41	43	37	36	45	26	64	67	44	A38	8	38
37	44	55	61	49	56	34	35	34	44	48	40	44	48	43	57	59	34	AA4	8	32
27	41	31	35	39	41	38	59	46	44	48	40	33	48	41	43	39	52	A20	8	23
49	44	55	52	67	35	31	19	32	41	45	37	25	45	32	54	61	56	A41	8	38
29	36	25	44	44	33	37	49	40	31	47	46	36	32	38	43	64	50	A60	7,7	19
62	49	39	46	49	46	54	51	43	42	52	31	55	58	43	54	50	65	A125	7,7	30
44	41	39	46	55	39	40	49	47	50	57	40	36	48	32	57	56	55	A46	7,7	32
33	20	39	44	44	24	22	45	36	25	38	26	38	32	6	43	33	49	A11	7,6	31
38	30	43	52	47	35	20	19	42	36	47	24	34	40	32	50	44	41	A64	7,5	35
37	46	43	48	58	39	44	47	43	40	52	35	36	39	23	61	53	72	AA6	7,5	35
27	41	39	42	49	31	42	56	28	29	33	49	25	41	28	39	36	44	AA8	7,5	36
46	46	59	54	55	41	38	38	39	40	63	40	47	37	25	43	50	60	A19	7,5	32
23	36	37	40	49	41	24	52	49	42	47	35	31	44	30	36	53	65	A69	7,5	24
33	49	39	44	55	36	24	29	34	27	48	26	31	34	30	29	53	60	A80	7,5	30
40	19	43	46	56	19	35	40	29	29	45	28	27	40	17	39	44	50	A12	7,3	30
39	31	37	52	52	41	30	52	39	35	53	40	36	39	19	43	53	49	A54	7,3	31
41	39	40	41	36	37	35	36	31	36	50	37	22	38	26	57	50	50	A62	7,2	15

34	41	30	36	42	37	33	58	40	34	50	28	29	45	28	36	30	41	A96	7,2	34
42	46	41	42	60	39	38	52	35	29	52	40	36	34	28	43	44	55	A99	7,1	26
25	39	31	44	49	44	34	59	45	42	45	49	42	41	34	46	47	57	A43	7,1	20
27	26	49	54	55	11	24	66	34	46	35	35	25	39	28	54	61	47	A44	7,1	17
40	33	47	42	55	11	40	33	34	44	35	31	25	46	23	39	56	44	AA3	7	36
29	33	35	57	39	36	38	47	41	38	52	40	31	37	10	50	50	57	AA9	7	38
23	23	39	31	39	29	28	40	36	31	58	26	20	32	15	25	36	39	A18	7	20
39	52	37	31	47	29	36	40	31	31	50	45	44	41	23	21	30	49	A22	7	27
54	36	57	57	58	36	26	36	28	42	40	45	31	44	34	43	53	42	A31	7	28
56	36	45	54	60	31	20	43	28	27	40	40	25	32	28	39	53	60	A55	7	28
33	49	55	64	68	26	30	49	32	42	43	40	51	48	32	54	50	60	A63	7	31
40	31	49	50	68	26	36	47	31	31	28	40	38	41	23	46	56	57	A84	7	37
44	41	37	50	55	54	42	54	50	42	58	40	47	51	41	50	50	49	A87	7	24
44	41	51	44	68	24	32	36	30	38	45	17	40	39	23	43	39	49	A90	7	33
40	41	47	44	60	26	30	47	31	33	38	49	31	34	28	46	36	44	A110	7	15
31	39	33	33	49	9	34	42	31	23	50	31	36	37	17	32	44	60	A112	7	25
40	41	47	44	60	26	30	47	31	33	38	49	31	34	28	46	36	44	A110	7	15
36	25	34	57	58	26	29	55	36	27	48	37	41	48	30	46	50	44	A52	7	27
38	25	36	50	50	42	33	57	46	36	52	37	43	42	32	43	50	41	A34	7	23
33	41	47	55	53	40	33	36	35	41	40	33	38	42	42	54	56	47	A15	7	34
50	47	49	50	58	40	39	62	44	29	62	42	47	50	32	43	50	53	A82	7	30
38	41	49	59	42	44	33	43	46	71	67	33	36	55	30	54	61	44	A124	7	31
31	28	34	43	44	35	33	40	35	27	40	37	38	40	28	39	59	44	A42	6,9	36
35	36	49	63	55	34	32	58	23	27	35	40	31	32	32	39	33	52	A10	6,9	35
49	58	55	60	56	49	33	36	29	38	50	37	41	42	46	54	59	27	A107	6,8	41
40	41	47	57	63	51	36	35	35	33	50	40	44	46	25	50	47	60	A105	6,8	41
54	36	47	38	55	26	36	36	38	42	43	54	40	32	25	43	39	47	A95	6,7	34
19	41	43	44	49	31	30	51	41	40	33	40	40	51	34	43	70	67	A97	6,7	35
31	39	32	48	33	33	37	42	43	41	45	42	36	52	40	50	53	44	A50	6,7	22
40	36	43	44	44	51	31	32	39	38	43	28	27	38	30	50	41	53	A79	6,7	41
27	41	43	33	41	34	34	29	31	31	38	8	29	22	32	36	64	49	A14	6,6	11
33	36	43	60	44	42	22	42	36	36	42	37	41	48	30	64	59	50	AA5	6,6	26
45	41	38	48	50	51	22	40	47	34	50	42	38	42	34	54	59	47	A48	6,6	36
57	41	62	55	61	19	25	32	24	29	47	42	34	35	36	54	64	53	A100	6,6	37
33	46	37	42	55	44	18	47	41	48	48	26	31	48	28	46	61	49	A108	6,5	38
40	17	32	39	44	14	35	19	29	24	33	42	22	22	26	50	53	50	A89	6,5	21
37	33	39	50	49	49	30	51	43	31	50	49	44	39	30	57	61	44	A47	6,4	36
40	39	41	42	55	24	32	33	35	35	50	40	36	46	23	43	47	57	A98	6,4	30
38	28	49	46	44	21	31	38	21	27	43	28	29	25	17	39	33	41	A70	6,4	35
39	52	45	55	63	49	32	49	49	42	58	49	36	48	25	64	61	47	A51	6,3	17
43	50	45	52	58	44	33	32	39	31	58	37	29	40	28	50	41	53	A75	6,3	29
39	33	47	55	60	34	32	40	32	40	45	40	20	48	32	36	64	55	A67	6,2	28
44	46	59	63	63	41	40	43	39	44	50	31	38	56	39	61	70	57	A68	6,1	30
38	36	30	43	39	24	33	34	33	36	43	42	22	40	34	43	36	38	A66	6	35
37	36	51	48	47	21	28	42	30	25	32	45	36	32	19	43	53	57	AA7	6	37
52	46	43	48	63	34	28	49	27	29	42	35	36	37	28	43	41	67	A57	6	41

27	28	15	33	36	39	48	52	50	23	42	45	47	37	19	50	50	72	A65	6	31
31	33	35	42	47	29	28	36	35	40	37	49	27	32	19	54	36	57	A59	6	28
37	39	41	54	60	29	38	54	36	38	50	45	33	41	28	50	44	60	A78	6	43
35	44	39	31	55	34	38	58	41	35	35	35	42	51	32	43	53	55	A24	6	31
31	31	37	23	36	4	34	49	26	16	45	49	36	34	21	29	44	49	A17	6	32
34	17	25	43	47	28	31	49	35	31	43	51	31	32	24	46	41	30	A73	6	34
22	28	38	48	44	24	16	42	27	36	43	28	29	38	26	29	30	41	A102	6	33
40	31	35	35	55	19	40	51	31	29	47	49	27	41	21	32	50	75	A86	6	27
40	25	19	42	36	21	29	28	36	37	38	42	18	65	30	50	44	44	A21	0	27
31	44	43	52	52	56	38	61	47	46	58	31	36	39	39	50	50	60	A81	0	34
42	39	41	42	55	29	26	51	27	42	42	35	31	46	39	57	67	49	A106	0	28
21	31	31	33	47	29	40	52	41	35	48	58	36	34	25	36	53	55	A111	0	30
31	41	45	42	33	46	34	56	42	38	53	49	38	32	25	46	41	57	A117	0	11
46	44	45	48	60	29	44	43	31	35	43	35	36	51	30	54	56	62	A120	0	32
44	39	41	48	68	31	30	43	43	33	53	45	53	44	36	39	41	67	A27	0	33
31	52	35	54	52	34	30	17	41	42	53	35	33	58	43	54	79	70	A13	0	37
33	33	36	52	36	49	31	53	51	38	40	46	36	45	38	54	64	38	A101	0	31
26	28	19	44	36	40	22	57	46	31	52	51	45	30	15	29	47	44	A118	0	39
45	44	38	48	58	40	41	55	35	48	52	42	27	45	32	43	50	38	A126	0	33
24	25	23	50	36	40	25	43	42	48	43	42	31	58	21	50	70	38	A103	0	38

En donde:

- S = Sujeto
- RA = Rendimiento académico
- NI = Nivel de inteligencia
- DO = Dominancia
- CS = Capacidad de Status
- SY = Sociabilidad
- SP = Presencia Social
- SA = Auto aceptación
- WB = Sentido de bienestar
- RE = Responsabilidad
- SO = Socialización
- SC = Auto-control
- TO = Tolerancia
- GI = Buena Impresión
- CM = Comunalidad
- AC = Logro vía Conformidad
- AI = Logro vía Independencia
- IE = Eficiencia Intelectual
- PY = Mentalidad psicológica
- FX = Flexibilidad
- FE = Femeneidad

Tabla 2. Correlación de Pearson de todas las variables.

		Ac	acadm	Ai	Cm	Cs
Ac	Correlación de Pearson	1	,029	,150	,143	,329(**)
	Sig. (bilateral)		,778	,144	,165	,001
	N	96	96	96	96	96
acadm	Correlación de Pearson	,029	1	-,123	-,199	,036
	Sig. (bilateral)	,778		,234	,052	,727
	N	96	96	96	96	96
Ai	Correlación de Pearson	,150	-,123	1	,004	,334(**)
	Sig. (bilateral)	,144	,234		,970	,001
	N	96	96	96	96	96
Cm	Correlación de Pearson	,143	-,199	,004	1	-,062
	Sig. (bilateral)	,165	,052	,970		,547
	N	96	96	96	96	96
Cs	Correlación de Pearson	,329(**)	,036	,334(**)	-,062	1
	Sig. (bilateral)	,001	,727	,001	,547	
	N	96	96	96	96	96
Do	Correlación de Pearson	,220(*)	,123	,055	,016	,331(**)
	Sig. (bilateral)	,031	,233	,596	,874	,001
	N	96	96	96	96	96
domino	Correlación de Pearson	,137	-,014	,142	-,060	,033
	Sig. (bilateral)	,183	,895	,167	,561	,747
	N	96	96	96	96	96
Fe	Correlación de Pearson	,194	-,015	,064	,000	,290(**)
	Sig. (bilateral)	,059	,885	,537	,997	,004
	N	96	96	96	96	96
Fx	Correlación de Pearson	,008	-,132	,446(**)	-,015	,159
	Sig. (bilateral)	,941	,199	,000	,882	,122
	N	96	96	96	96	96
Gi	Correlación de Pearson	,295(**)	-,064	,206(*)	-,016	,365(**)
	Sig. (bilateral)	,004	,538	,044	,881	,000
	N	96	96	96	96	96
le	Correlación de Pearson	,175	-,086	,465(**)	,006	,514(**)
	Sig. (bilateral)	,088	,404	,000	,951	,000

Py	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,085	-,048	,442(**)	,054	,321(**)
	Sig. (bilateral)	,411	,641	,000	,599	,001
Re	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,282(**)	,045	,134	,145	,299(**)
	Sig. (bilateral)	,005	,666	,193	,160	,003
Sa	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,232(*)	,157	,102	-,032	,453(**)
	Sig. (bilateral)	,023	,126	,323	,760	,000
Sc	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,329(**)	-,133	,354(**)	,146	,103
	Sig. (bilateral)	,001	,198	,000	,157	,319
So	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,315(**)	-,043	-,008	,269(**)	-,020
	Sig. (bilateral)	,002	,678	,941	,008	,850
Sp	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,135	,024	,363(**)	-,057	,262(*)
	Sig. (bilateral)	,190	,815	,000	,583	,010
Sy	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,101	,258(*)	-,001	-,210(*)	,456(**)
	Sig. (bilateral)	,327	,011	,994	,040	,000
Toler	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,031	-,136	,560(**)	-,030	,386(**)
	Sig. (bilateral)	,765	,187	,000	,772	,000
Wb	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,382(**)	-,025	,338(**)	-,006	,410(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,812	,001	,950	,000
	N	96	96	96	96	96

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En donde:

- Acdm = Rendimiento académico
- Domino = Nivel de inteligencia
- Do = Dominancia
- Cs = Capacidad de Status
- Sy = Sociabilidad
- Sp = Presencia Social
- Sa = Auto aceptación

Wb	= Sentido de bienestar
Re	= Responsabilidad
So	= Socialización
Sc	= Auto-control
To	= Tolerancia
Gi	= Buena Impresión
Cm	= Comunalidad
Ac	= Logro vía Conformidad
Ai	= Logro vía Independencia
Ie	= Eficiencia Intelectual
Py	= Mentalidad psicológica
Fx	= Flexibilidad
Fe	= Femeneidad

Tabla 3. *Correlación de Pearson de todas las variables.*

		Do	domin	Fe	Fx	Gi
Ac	Correlación de Pearson	,220(*)	,137	,194	,008	,295(**)
	Sig. (bilateral)	,031	,183	,059	,941	,004
	N	96	96	96	96	96
acadm	Correlación de Pearson	,123	-,014	-,015	-,132	-,064
	Sig. (bilateral)	,233	,895	,885	,199	,538
	N	96	96	96	96	96
Ai	Correlación de Pearson	,055	,142	,064	,446(**)	,206(*)
	Sig. (bilateral)	,596	,167	,537	,000	,044
	N	96	96	96	96	96
Cm	Correlación de Pearson	,016	-,060	,000	-,015	-,016
	Sig. (bilateral)	,874	,561	,997	,882	,881
	N	96	96	96	96	96
Cs	Correlación de Pearson	,331(**)	,033	,290(**)	,159	,365(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,747	,004	,122	,000
	N	96	96	96	96	96
Do	Correlación de Pearson	1	,177	,060	-,066	,125
	Sig. (bilateral)		,084	,564	,525	,224
	N	96	96	96	96	96
domino	Correlación de Pearson	,177	1	,008	,074	-,065
	Sig. (bilateral)	,084		,935	,474	,529
	N	96	96	96	96	96
Fe	Correlación de Pearson	,060	,008	1	,045	,123

Fx	Sig. (bilateral)	,564	,935		,666	,231
	N	96	96	96	96	96
Gi	Correlación de Pearson	-,066	,074	,045	1	,015
	Sig. (bilateral)	,525	,474	,666		,882
le	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,125	-,065	,123	,015	1
Py	Sig. (bilateral)	,224	,529	,231	,882	
	N	96	96	96	96	96
Re	Correlación de Pearson	,217(*)	-,036	-,041	,391(**)	,119
	Sig. (bilateral)	,033	,729	,691	,000	,248
Sa	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,225(*)	,033	,086	,465(**)	,078
Sc	Sig. (bilateral)	,027	,749	,404	,000	,452
	N	96	96	96	96	96
So	Correlación de Pearson	,217(*)	-,039	,345(**)	-,092	,227(*)
	Sig. (bilateral)	,034	,709	,001	,372	,026
Sp	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,572(**)	,165	,341(**)	-,001	,022
Sy	Sig. (bilateral)	,000	,108	,001	,992	,833
	N	96	96	96	96	96
Toler	Correlación de Pearson	-,205(*)	-,094	,152	,227(*)	,487(**)
	Sig. (bilateral)	,046	,363	,141	,026	,000
	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	-,177	-,129	,090	-,200	,134
	Sig. (bilateral)	,085	,210	,381	,051	,193
	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,211(*)	,236(*)	-,110	,387(**)	,135
	Sig. (bilateral)	,039	,021	,287	,000	,190
	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,473(**)	,093	,022	,129	,031
	Sig. (bilateral)	,000	,366	,831	,209	,766
	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,069	-,013	-,039	,325(**)	,328(**)
	Sig. (bilateral)	,505	,903	,703	,001	,001
	N	96	96	96	96	96

Wb	Correlación de Pearson	,095	,082	,001	,228(*)	,465(**)
	Sig. (bilateral)	,356	,429	,992	,025	,000
	N	96	96	96	96	96

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En donde:

Acdm = Rendimiento académico

Domino = Nivel de inteligencia

Do = Dominancia

Cs = Capacidad de Status

Sy = Sociabilidad

Sp = Presencia Social

Sa = Auto aceptación

Wb = Sentido de bienestar

Re = Responsabilidad

So = Socialización

Sc = Auto-control

To = Tolerancia

Gi = Buena Impresión

Cm = Comunalidad

Ac = Logro vía Conformidad

Ai = Logro vía Independencia

Ie = Eficiencia Intelectual

Py = Mentalidad psicológica

Fx = Flexibilidad

Fe = Femeneidad

Tabla 4. *Correlación de Pearson de todas las variables.*

		Ie	Py	Re	Sa	Sc
Ac	Correlación de Pearson	,175	,085	,282(**)	,232(*)	,329(**)
	Sig. (bilateral)	,088	,411	,005	,023	,001
	N	96	96	96	96	96
acadm	Correlación de Pearson	-,086	-,048	,045	,157	-,133
	Sig. (bilateral)	,404	,641	,666	,126	,198
	N	96	96	96	96	96
Ai	Correlación de Pearson	,465(**)	,442(**)	,134	,102	,354(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,193	,323	,000
	N	96	96	96	96	96
Cm	Correlación de Pearson	,006	,054	,145	-,032	,146
	Sig. (bilateral)	,951	,599	,160	,760	,157

	N	96	96	96	96	96
Cs	Correlación de Pearson	,514(**)	,321(**)	,299(**)	,453(**)	,103
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,003	,000	,319
	N	96	96	96	96	96
Do	Correlación de Pearson	,217(*)	,225(*)	,217(*)	,572(**)	-,205(*)
	Sig. (bilateral)	,033	,027	,034	,000	,046
	N	96	96	96	96	96
domino	Correlación de Pearson	-,036	,033	-,039	,165	-,094
	Sig. (bilateral)	,729	,749	,709	,108	,363
	N	96	96	96	96	96
Fe	Correlación de Pearson	-,041	,086	,345(**)	,341(**)	,152
	Sig. (bilateral)	,691	,404	,001	,001	,141
	N	96	96	96	96	96
Fx	Correlación de Pearson	,391(**)	,465(**)	-,092	-,001	,227(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,372	,992	,026
	N	96	96	96	96	96
Gi	Correlación de Pearson	,119	,078	,227(*)	,022	,487(**)
	Sig. (bilateral)	,248	,452	,026	,833	,000
	N	96	96	96	96	96
le	Correlación de Pearson	1	,418(**)	,155	,170	,244(*)
	Sig. (bilateral)		,000	,131	,097	,017
	N	96	96	96	96	96
Py	Correlación de Pearson	,418(**)	1	,150	,215(*)	,291(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,146	,035	,004
	N	96	96	96	96	96
Re	Correlación de Pearson	,155	,150	1	,149	,197
	Sig. (bilateral)	,131	,146		,147	,054
	N	96	96	96	96	96
Sa	Correlación de Pearson	,170	,215(*)	,149	1	-,211(*)
	Sig. (bilateral)	,097	,035	,147		,039
	N	96	96	96	96	96
Sc	Correlación de Pearson	,244(*)	,291(**)	,197	-,211(*)	1
	Sig. (bilateral)	,017	,004	,054	,039	
	N	96	96	96	96	96
So	Correlación de Pearson	-,004	-,160	,242(*)	-,006	,295(**)

Sp	Sig. (bilateral)	,966	,118	,018	,957	,004
	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,320(**)	,527(**)	-,205(*)	,323(**)	-,028
Sy	Sig. (bilateral)	,001	,000	,045	,001	,783
	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,226(*)	,259(*)	-,030	,580(**)	-,335(**)
Toler	Sig. (bilateral)	,027	,011	,774	,000	,001
	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,451(**)	,503(**)	,095	,139	,450(**)
Wb	Sig. (bilateral)	,000	,000	,359	,178	,000
	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,428(**)	,390(**)	,137	,003	,595(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,183	,974	,000
	N	96	96	96	96	96

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En donde:

- Acdm = Rendimiento académico
- Domino = Nivel de inteligencia
- Do = Dominancia
- Cs = Capacidad de Status
- Sy = Sociabilidad
- Sp = Presencia Social
- Sa = Auto aceptación
- Wb = Sentido de bienestar
- Re = Responsabilidad
- So = Socialización
- Sc = Auto-control
- To = Tolerancia
- Gi = Buena Impresión
- Cm = Comunalidad
- Ac = Logro vía Conformidad
- Ai = Logro vía Independencia
- Ie = Eficiencia Intelectual
- Py = Mentalidad psicológica
- Fx = Flexibilidad
- Fe = Femeneidad

Tabla 5. Correlación de Pearson de todas las variables.

		So	Sp	Sy	Toler	Wb
--	--	----	----	----	-------	----

Ac	Correlación de Pearson	,315(**)	,135	,101	,031	,382(**)
	Sig. (bilateral)	,002	,190	,327	,765	,000
	N	96	96	96	96	96
acadm	Correlación de Pearson	-,043	,024	,258(*)	-,136	-,025
	Sig. (bilateral)	,678	,815	,011	,187	,812
	N	96	96	96	96	96
Ai	Correlación de Pearson	-,008	,363(**)	-,001	,560(**)	,338(**)
	Sig. (bilateral)	,941	,000	,994	,000	,001
	N	96	96	96	96	96
Cm	Correlación de Pearson	,269(**)	-,057	-,210(*)	-,030	-,006
	Sig. (bilateral)	,008	,583	,040	,772	,950
	N	96	96	96	96	96
Cs	Correlación de Pearson	-,020	,262(*)	,456(**)	,386(**)	,410(**)
	Sig. (bilateral)	,850	,010	,000	,000	,000
	N	96	96	96	96	96
Do	Correlación de Pearson	-,177	,211(*)	,473(**)	,069	,095
	Sig. (bilateral)	,085	,039	,000	,505	,356
	N	96	96	96	96	96
domino	Correlación de Pearson	-,129	,236(*)	,093	-,013	,082
	Sig. (bilateral)	,210	,021	,366	,903	,429
	N	96	96	96	96	96
Fe	Correlación de Pearson	,090	-,110	,022	-,039	,001
	Sig. (bilateral)	,381	,287	,831	,703	,992
	N	96	96	96	96	96
Fx	Correlación de Pearson	-,200	,387(**)	,129	,325(**)	,228(*)
	Sig. (bilateral)	,051	,000	,209	,001	,025
	N	96	96	96	96	96
Gi	Correlación de Pearson	,134	,135	,031	,328(**)	,465(**)
	Sig. (bilateral)	,193	,190	,766	,001	,000
	N	96	96	96	96	96
le	Correlación de Pearson	-,004	,320(**)	,226(*)	,451(**)	,428(**)
	Sig. (bilateral)	,966	,001	,027	,000	,000
	N	96	96	96	96	96
Py	Correlación de Pearson	-,160	,527(**)	,259(*)	,503(**)	,390(**)
	Sig. (bilateral)	,118	,000	,011	,000	,000

Re	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,242(*)	-,205(*)	-,030	,095	,137
	Sig. (bilateral)	,018	,045	,774	,359	,183
Sa	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	-,006	,323(**)	,580(**)	,139	,003
	Sig. (bilateral)	,957	,001	,000	,178	,974
Sc	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,295(**)	-,028	-,335(**)	,450(**)	,595(**)
	Sig. (bilateral)	,004	,783	,001	,000	,000
So	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	1	-,119	-,206(*)	,024	,160
	Sig. (bilateral)		,247	,044	,818	,119
Sp	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	-,119	1	,499(**)	,363(**)	,350(**)
	Sig. (bilateral)	,247		,000	,000	,000
Sy	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	-,206(*)	,499(**)	1	,221(*)	,012
	Sig. (bilateral)	,044	,000		,030	,906
Toler	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,024	,363(**)	,221(*)	1	,431(**)
	Sig. (bilateral)	,818	,000	,030		,000
Wb	N	96	96	96	96	96
	Correlación de Pearson	,160	,350(**)	,012	,431(**)	1
	Sig. (bilateral)	,119	,000	,906	,000	
	N	96	96	96	96	96

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En donde:

- Acadm = Rendimiento académico
- Domino = Nivel de inteligencia
- Do = Dominancia
- Cs = Capacidad de Status
- Sy = Sociabilidad
- Sp = Presencia Social
- Sa = Auto aceptación
- Wb = Sentido de bienestar
- Re = Responsabilidad
- So = Socialización

Sc = Auto-control
To = Tolerancia
Gi = Buena Impresión
Cm = Comunalidad
Ac = Logro vía Conformidad
Ai = Logro vía Independencia
Ie = Eficiencia Intelectual
Py = Mentalidad psicológica
Fx = Flexibilidad
Fe = Femeneidad

