

Laura OLIVA TRASTOY

EL PAPEL DEL LIBRE ALBEDRÍO EN LA
FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD

Trabajo de Final de Grado

dirigido por

Martín F. ECHAVARRÍA

Universitat Abat Oliba CEU

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Grado en Psicología

2014

Resumen

La personalidad se define como un conjunto de rasgos organizados de forma jerárquica, los cuales consisten en patrones cognitivos, afectivos y conductuales que distinguen a una persona de otra, y que se forman durante el desarrollo y desde el nacimiento. El papel del libre albedrío en la formación de la personalidad es muy limitado, en la medida en que éste es una potencialidad de la voluntad que no se actualiza hasta como mínimo la adolescencia, cuando dichos patrones ya se han desarrollado. Además, una vez desarrollada la libertad de arbitrio, el juicio deliberativo que precede a toda elección estará altamente influido por las disposiciones afectivas y cognitivas previamente formadas en la persona, especialmente en el caso de las personalidades patológicas. No obstante, mediante el conocimiento de sí, la deliberación y la elección la persona es capaz de modificar sus tendencias adquiridas y autodeterminarse.

Resum

La personalitat es defineix com un conjunt de trets organitzats de forma jeràrquica, els quals consisteixen en patrons cognitius, afectius y conductuals que distingeixen a una persona d'una altra, y que es formen durant el desenvolupament y des del naixement. El paper del lliure albir en la formació de la personalitat és molt limitat, en la mesura que aquest és una potencialitat de la voluntat que no s'actualitza fins com a mínim l'adolescència, quan aquests patrons ja s'han desenvolupat. A més, un cop desenvolupada la llibertat d'elecció, el judici deliberatiu que precedeix cada elecció estarà molt sotmès a les disposicions cognitives i afectives formades prèviament a la persona, especialment en el cas de personalitats patològiques. No obstant això, mitjançant el coneixement de si, la deliberació i l'elecció la persona és capaç de modificar les seves tendències adquirides i autodeterminar-se.

Abstract

Personality is defined as a set of hierarchically organized traits, which consist of cognitive, affective and behavioral patterns that distinguish one person from another, and which are formed during development and at birth. The role of free will in the personality development is very limited, to the extent that it is a potential that will not be updated until at least adolescence, when these patterns have already been

developed. In addition, once developed the freedom of choice, deliberative judgment that precedes every election will be highly influenced by the cognitive and affective provisions previously formed in the person, especially in the case of pathological personalities. However, through self-knowledge, deliberation and choice the person is able to modify its acquired tendencies and self-determination.

Palabras claves / Keywords

Personalidad – Rasgos – Desarrollo – Libre Albedrío – Autodeterminación

Personalitat – Trets – Desenvolupament – Lliure Albir – Autodeterminació

Personality – Traits – Development – Free Will – Self-determination

Sumario

Introducción.....	6
1. La personalidad	8
1.1.La personalidad en la persona	8
1.2.Personalidad sana y personalidad patológica	10
1.3.Modelo de personalidad de los Cinco Grandes de Costa y McCrae	14
1.4.Aspecto teleológico de la personalidad	19
2. El libre albedrío	21
2.1.El libre albedrío en neurociencia	21
2.2.El concepto de libre albedrío	24
2.3.La elección y el proceso de deliberación	29
2.4.El desarrollo del libre albedrío	33
3. La formación de la personalidad	35
3.1.Fundamentos biológicos de la personalidad	36
3.2.Teoría del Apego	39
3.3.Estilos educativos y actitudes parentales	50
3.4.Papel del libre albedrío en la formación de la personalidad	57
4. Conclusiones	62
5. Bibliografía	64

Introducción

En las últimas décadas tanto la psicología moderna como las neurociencias han experimentado un creciente interés por los temas relacionados con la voluntad, el libre albedrío y la autodeterminación en el ser humano. Algunas corrientes defienden la capacidad del hombre para autodeterminar su conducta e intenciones voluntariamente, mientras que otras, de corte determinista, niegan esta posibilidad. Éstas, que consideran la libertad humana como una ilusión subjetiva, postulan que la conducta del individuo es el resultado exclusivamente del funcionamiento cerebral. Sin embargo, las evidencias científicas obtenidas hasta el momento no sólo no permiten negar la existencia de la libertad humana, sino que diversas investigaciones aportan datos que apuntan a que la voluntad y libertad son más que meras experiencias subjetivas ilusorias.

Por otra parte, una discusión clásica en el campo de la teoría de la personalidad es la que se refiere a la causa principal de la formación de la personalidad. Una de las mayores limitaciones en su estudio, especialmente cuando se utilizan los métodos propios de las ciencias nomotéticas, es la confluencia de numerosas y muy diversas variables que ejercen su influencia a lo largo del desarrollo de cada persona, y que difieren de un individuo a otro. Actualmente existe un consenso generalizado acerca de que la personalidad es el resultado de la interacción de variables biológicas y ambientales, lo que da a entender que la persona tiene un rol meramente pasivo en el desarrollo de su propia personalidad.

A partir del temperamento heredado, y mediante repetidas experiencias durante el desarrollo, especialmente en el núcleo familiar, se van formando en cada persona diferentes patrones cognitivos, afectivos y conductuales, organizados jerárquicamente, que con el tiempo formarán una configuración de personalidad única. Si bien durante los primeros años de vida el niño efectivamente tiene un rol pasivo, según va adquiriendo autonomía y progresando en su desarrollo psicomadura éste adquiere un papel más activo en la relación con su entorno, y por tanto su comportamiento influirá en las experiencias que vivirá.

En este sentido, se ha prestado poca atención al papel que juegan las propias decisiones en la formación de la personalidad. Es cierto que no puede decirse que el niño decida propia y libremente su comportamiento, en cuanto que el libre albedrío, cualidad de la voluntad humana, es una potencialidad que no está plenamente

desarrollada hasta como mínimo la adolescencia o principios de la edad adulta, puesto que requiere un previo desarrollo cognitivo. No obstante, una vez desarrollada su libertad de elección, la persona sería capaz de tomar decisiones por sí misma y respecto de sí misma, y por tanto sus elecciones serían una variable más que interviene en la configuración de su forma de ser. En este sentido, especialmente relevantes serán las decisiones referidas a los fines que la persona elige perseguir como objetivos vitales o sentido de su existencia, puesto que en base a ellos se organizará su personalidad y particular forma de ser. Por ello cabe preguntarse qué papel juega el libre albedrío en la formación de la personalidad.

1. La personalidad

Existen numerosas y diversas teorías sobre la personalidad humana. Por las limitaciones del presente estudio no podemos detenernos a considerar cada una de ellas en profundidad, aunque existe un consenso generalizado en considerarla como un conjunto de rasgos organizados entre sí de forma jerárquica, que determinan la conducta de un determinado individuo (Sanz, 2010). Los rasgos son tendencias o patrones afectivos, conductuales y de pensamiento, consistentes y estables en el tiempo, que se van formando a lo largo del desarrollo y desde el nacimiento y cuya organización distingue a una persona de otra. Sin embargo, como señala Echavarría (2013), detrás de cada teoría de la personalidad subyace una concepción del ser humano de orden filosófico. Parece lógico que esto sea así por el hecho de que no pueda entenderse plenamente la personalidad si no se la considera como parte de un todo mayor, la persona (Allport, 1963). Por ello, antes de profundizar en el análisis de la estructura y organización de la personalidad, conviene mencionar la importancia de no perder de vista el hecho de que, en tanto que toda personalidad forma parte de una persona particular, ésta no podrá entenderse en su totalidad si la considera separadamente del individuo que la posee.

1.1. La personalidad en la persona

Estamos de acuerdo con Allport (*op. cit.*) en que para comprender en profundidad la personalidad es necesario basarse en un marco antropológico-filosófico, puesto que como se ha dicho, la personalidad forma parte de una estructura mayor, la persona. En palabras del autor,

Para conocer a la persona humana como un todo deberíamos situarla en el contexto cósmico de acuerdo con los principios de una teoría filosófica. La filosofía de la persona es inseparable de la psicología de la persona. Es conveniente que el estudiante tenga siempre presente esta verdad. (Allport, 1963, p. 658).

Más adelante, afirma que “el individuo no es un mero conjunto de hábitos; no es tampoco una intersección de dimensiones abstractas. (...) Trasciende a todas esas cosas” (Allport, *op. cit.* p. 665). Sin embargo, es oportuno señalar que con esta postura, que constituye la conclusión de su obra, Allport parece contradecir su postura inicial, puesto que previamente dice que “la personalidad es lo que una persona «es realmente» (p. 56) y que si bien “podemos afirmar que el recién nacido

posee una personalidad *potencial* (...) parece lo más acertado considerar al recién nacido más como una «cosa psicológica» que como una persona” (p. 81). Así pues, la persona se reduciría a su personalidad, no siendo realmente merecedora de ser considerada persona hasta que no se haya desarrollado ésta. Cabe entonces preguntarse si un niño, que ya posee ciertos rasgos o hábitos, pero que aún no posee una personalidad enteramente desarrollada y estructurada, podría ser considerado como una persona.

Estamos en desacuerdo con esta afirmación. Cuando se define la personalidad como un conjunto organizado de rasgos, hábitos o disposiciones que determinan la conducta de un individuo, se está haciendo referencia a *cómo* actúa dicho individuo, tanto a nivel cognitivo, afectivo como conductual. Por ello decimos que lo hace de tal o cual modo, o que la persona es de esta o de aquella manera, o que *tiene* uno u otro tipo carácter. En otras palabras, la personalidad se refiere a la *forma* de ser de la persona, pero no a lo que la persona, en su totalidad, es, aunque un estudio profundo de la esencia y naturaleza del ser humano excede con creces los límites del presente trabajo.

Por otra parte, es una realidad el hecho de que, al menos en numerosos aspectos, y especialmente en los psicológicos, cada persona es única y diferente al resto. Incluso en la esfera de lo corporal, como señala Allport (1963), si bien todos compartimos la misma estructura orgánica, cada individuo es diferente tanto a nivel genético, morfológico como bioquímico. Estas diferencias se hacen aún más patentes en el terreno de la personalidad, ya que cada una “es el resultado de una historia única de interacciones (...) que nunca antes había existido y que nunca se repetirá” (Millon, 2001, p. 125), y es por ello que, por ejemplo, nunca existirán dos personalidades narcisistas exactamente iguales. Siguiendo a Allport (*op. cit.*) la individualidad es la característica más destacada de todo hombre, y por ello “las configuraciones personales de la individualidad son únicas” (p. 25).

De lo anterior se deducen las limitaciones de la perspectiva de las ciencias nomotéticas en el estudio de la personalidad, puesto que si bien aportan leyes generales y estadísticamente ciertas que no deben ser despreciadas, no son universalmente aplicables a cada caso concreto. El ejemplo que propone Echavarría es muy ilustrador a este respecto:

Que la persona con trastorno límite de la personalidad haya sufrido algún tipo de maltrato o abuso en la infancia, podría ser una afirmación verdadera en la mayoría de los casos

(...) pero podría no serlo en un caso particular al que le pueda caber sin embargo el calificativo de trastorno límite de la personalidad. (Echavarría, 2013, p. 53).

Una vez puntualizada la necesidad de un marco antropológico – filosófico como base para una teoría de la personalidad lo más comprehensiva posible, parece necesario considerar qué se entiende por personalidad sana y personalidad patológica.

1.2. Personalidad sana y personalidad patológica

En la consideración de la salud y la enfermedad en el ámbito de la personalidad está implícito un juicio que no es de naturaleza clínica, sino ética. Cuando uno se plantea si una personalidad es sana o patológica, se está haciendo referencia, en términos generales, a si se comporta bien o mal, tanto a nivel cognitivo, afectivo como conductual, lo cual en esencia es un juicio moral. Así, Allport (1963) opina que en la consideración de la personalidad sana y madura “está implicado, hasta cierto punto, un juicio ético” (1963, p. 329). En la misma línea, Millon afirma que “todas las definiciones de patología, dolencia mal, malestar, enfermedad o trastorno están cargadas de valores (...) definidos por normas sociales” (2001, p. 11).

Según Millon (2001), pues, la normalidad se define por el grado de adaptación a los estándares sociales del grupo al que pertenece una determinada persona, mientras que la patología está caracterizada por comportamientos atípicos o diferentes a los del grupo de referencia. Sin embargo, como señala Allport este criterio es claramente insuficiente:

La sociedad está enferma. ¿Por qué debe estar una persona conforme con sus injusticias, hipocresías y luchas? ¿Y a qué sociedad debe adaptarse el paciente? ¿A su clase social, teniendo de este modo horizontes limitados y privándole de aspiraciones? (...) Es dudoso que podamos aceptar la sociedad (o cualquier sociedad) como modelo adecuado para una personalidad sana. Una sociedad de cazadores de cabezas requiere de sus componentes que estén bien adaptados a la caza de cabezas, pero ¿deberemos considerar inmaduros a todos los miembros de tal sociedad que no acepten como bueno el sistema? (Allport, 1963, pp. 363 – 364).

Así, de nuevo se hace patente la necesidad de un marco antropológico – filosófico que defina qué es una persona y personalidad madura o sana, o inmadura y patológica. Sin embargo, especialmente para la práctica clínica son necesarios ciertos criterios en base a los cuales diferenciar la salud de la patología. En este

sentido, el DSM-V, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition*, en castellano Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, versión cinco (2013, citado en Menchón, 2013) define el trastorno de la personalidad como: un patrón persistente e inflexible de experiencia interna y comportamiento, que se desvía marcadamente de lo esperado según el entorno cultural, se manifiesta a nivel cognitivo, afectivo, de control de los impulsos y en las relaciones interpersonales, genera malestar subjetivo o deterioro en el funcionamiento, y cuyo inicio se remonta a la adolescencia o principio de la edad adulta. Nótese que esta definición hace especial hincapié en la adaptación del individuo a la sociedad.

En la misma línea, según Millon (2001) los trastornos de personalidad se distinguen de la personalidad sana por tres características. En primer lugar, presentan dificultades en la adaptación al entorno, especialmente bajo condiciones de estrés. En segundo lugar las estrategias que utilizan para enfrentarse a estas condiciones son inflexibles, por lo que “el resultado es que siempre acaban empeorando las cosas” (p. 13). Finalmente, como consecuencia de esta inflexibilidad resulta la cronificación y persistencia de los patrones desadaptativos. Así pues, una personalidad sana sería aquella que se adapta al entorno y que posee un repertorio conductual rico y flexible por el cual la persona es capaz de ajustar su comportamiento a las diferentes circunstancias particulares.

Sin embargo, los teóricos que se han dedicado al estudio de la personalidad sana o madura van mucho más allá de la mera adaptabilidad (Allport, 1963), tal vez porque se sitúan en un contexto más amplio que el clínico, o quizás porque el concepto de salud que utilizan los clínicos sea más estrecho que el de madurez. En este sentido, Allport (*op. cit*), basado en estudios previos sobre personas maduras, define seis criterios de madurez: 1) extensión del sentido de sí mismo, que implica una cierta tendencia a la trascendencia, a no estar centrado en uno mismo; 2) relación emocional con otras personas, de naturaleza íntima y constructiva; 3) seguridad emocional y aceptación de sí mismo, que incluye conocimiento y regulación de los propios impulsos; 4) percepción realista de la realidad; 5) conocimiento de sí mismo y sentido del humor; y 6) filosofía unificadora de la vida, que incluye dirección y orientación a valores. Otros autores, como Peterson y Seligman (2004, citados en Echavarría, 2013) afirman que la personalidad madura es la personalidad virtuosa, y en este sentido parecen recoger de algún modo y redefinir la concepción de madurez propuesta por la tradición aristotélico-tomista, como veremos en el siguiente punto. Peterson y Seligman caracterizan la personalidad madura por la presencia de seis virtudes: 1) sabiduría, relacionada con el uso del conocimiento y la

experiencia en la solución de problemas; 2) fortaleza, virtud que hace referencia al fortalecimiento de la voluntad ante las dificultades; 3) justicia, que implica civismo y tendencia al bien común; 4) templanza, que hace referencia a la moderación ante los excesos y a la percepción correcta de las propias necesidades; 5) amor y humanidad, que implica preocuparse por los demás y sensibilidad al dolor ajeno; y 6) espiritualidad y trascendencia, referida a la capacidad del ser humano para experimentar su existencia como parte de un todo mayor.

Por su parte, la tradición aristotélico-tomista sostiene que la madurez en el ser humano consiste en “la capacidad para someter nuestros impulsos, deseos y emociones (...) a la luz de nuestro entendimiento y a la decisión de nuestra voluntad” (Polaino-Lorente, citado en Palet, 2000, p. 60). Sin embargo, cabe añadir que según esta perspectiva la madurez no es la mera capacidad mencionada por Polaino-Lorente, sino el hábito de ejercer dicha capacidad. Éste hábito es el resultado del desarrollo de las virtudes, especialmente de las virtudes éticas o morales, en tanto que perfeccionan la voluntad y la afectividad o, en la terminología clásica, *el apetito sensitivo*: “el «conjunto ordenado» de ellas constituye el «carácter virtuoso»” (Echavarría, 2005, p. 168). En este sentido, el carácter, o personalidad, es un “conjunto de hábitos operativos prácticos (cognitivos, afectivos y conductuales) (...) [en los que] se encuentra una jerarquía o un orden, determinado por el fin que la persona se propone” (Echavarría, *op. cit.*, pp. 164-165).

El concepto de hábito operativo es equiparable a lo que la psicología contemporánea llama *rasgo*, término que hemos definido anteriormente, aunque *hábito operativo* hace más explícito el hecho de que todo rasgo consiste esencialmente en una operación o acción, la cual a su vez tiende a un fin. Este es un aspecto esencial en la medida en que, como veremos más adelante, la personalidad se estructura en función del fin que persigue la persona, y por tanto la salud o patología de la misma dependerá en gran medida de la naturaleza de ese fin. En cuanto a la virtud, ésta es “un hábito operativo bueno” (Echavarría, *op. cit.* p. 168), definición en la que *bueno* significa “que hace bueno al que la posee y buena su acción” (Echavarría, *op. cit.* p. 304). El que un hábito sea bueno o malo depende de que se ajuste al juicio de “la recta razón” (*ibid.*), o en otras palabras, de que el fin al que tienda realmente perfeccione a la persona. Así, el que actúa virtuosamente delibera, elige y actúa “conforme al fin que le conviene por naturaleza” (Palet, 2000). Según esta perspectiva, en tanto que la racionalidad es lo propio del hombre, su perfección (y por consiguiente, su felicidad) consistirá en actuar según la razón. Si bien los hábitos se adquieren desde la infancia, cuando el niño aún no es capaz de someterlos a un

juicio racional, no se consideran virtuosos hasta que son elegidos por la persona, es decir, hasta que ésta los reconoce como buenos para sí y decide actuar según la virtud.

No corresponde aquí un desarrollo detallado de todas las virtudes morales, aunque sí cabe señalar las características generales del carácter virtuoso según la tradición aristotélico-tomista. Como se ha señalado, lo esencial de éste es que guía por la razón a la afectividad y la a voluntad hacia el fin que corresponde a la persona según su naturaleza. Por ello, la *prudencia* es una virtud primordial, que es a la vez virtud intelectual y moral, en tanto que su sujeto directo es la razón a la que perfecciona en su acto de ordenar la afectividad y la conducta. Como señala Millán-Puelles (1963), la prudencia es la base del carácter virtuoso, puesto que por ella el individuo delibera y juzga correctamente sobre lo que es bueno o conveniente en diferentes situaciones, requisito necesario para poder posteriormente ordenar de forma adecuada sus actos. Por otra parte, por la virtud de la *templanza* la persona presenta moderación en sus impulsos afectivos. Por la *fortaleza* la persona hace frente a las dificultades y persiste en la consecución de un bien difícil, no dejándose llevar por el temor, y a su vez por la *magnanimidad* aspira a conseguir grandes objetivos y se mueve hacia ellos con confianza. Además, el virtuoso no sólo tiende hacia su propio bien, sino que también lo hace hacia el bien común, siendo equitativo en las relaciones con los demás, lo cual corresponde a la virtud de la *justicia*. Al mismo tiempo, es capaz de establecer relaciones profundas con otras personas, es decir, es capaz de tener *amistad*. Finalmente, el hombre virtuoso es también *religioso* (Echavarría, 2005).

Así pues, si se considera la personalidad sana o patológica bajo una perspectiva estrictamente clínica, los criterios fundamentales para distinguirlas serán el grado de adaptación al entorno que presente la persona así como la presencia de bienestar o malestar subjetivos. Sin embargo, si se la considera desde una perspectiva más amplia, la salud y madurez de la personalidad implican la consideración de criterios que van más allá de la adaptabilidad, lo cual, como señalan Allport (1963) y Echavarría (2013), tiene importantes implicaciones en la práctica terapéutica.

Tras exponer los criterios de salud y patología, conviene a continuación detallar los elementos que conforman la personalidad tal como la considera y sistematiza la psicología contemporánea. Actualmente, el modelo de personalidad de los Cinco Grandes de Costa y McCrae es considerado por los teóricos como el mejor representante de la estructura básica de la personalidad (Sanz, 2010).

1.3. Modelo de la personalidad de los Cinco Grandes de Costa y McCrae

Como se ha señalado anteriormente, en el campo de la psicología de la personalidad parece haber un consenso cada vez más creciente de que el Modelo de los Cinco Grandes de Costa y McCrae representa la estructura básica de la personalidad. Este modelo deriva de un proceso de análisis factorial, técnica estadística que permite explicar las correlaciones entre diferentes variables y agruparlas en un número menor de variables y más amplias. Costa & McCrae basaron su estudio en el análisis de las diferentes escalas e inventarios de personalidad, y en gran medida en los trabajos de Eysenck, quien identificó las dos grandes dimensiones de Extraversión y Neuroticismo, a las que posteriormente los autores añadieron Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad (Sanz, 2010).

Sin embargo, el modelo ha sido objeto de ciertas críticas. Por una parte, el análisis factorial tiene algunas limitaciones importantes, en la medida en que si bien es una herramienta cuantitativa sofisticada, implica decisiones que frecuentemente son arbitrarias o subjetivas en cuanto que no reposan sobre una determinada base teórica. Por otra parte, el modelo de los Cinco Grandes constituye un avance conceptual y empírico en el campo de la teoría de la personalidad, pero esencialmente es sólo una descripción de las diferentes dimensiones y rasgos que la componen, sin explicar cómo se organizan entre sí formando una organización única en cada individuo, y por ello no puede ser considerado como una teoría integrativa de la personalidad (Richaud, 2002).

Según Costa y McCrae (2008) la personalidad tiene una estructura jerárquica. Está compuesta por cinco grandes dimensiones (o factores, término equivalente) de orden superior, cada una de ellas con dos polaridades opuestas. A su vez, cada dimensión se compone de diferentes rasgos específicos o facetas, de orden inferior. Según explica Sanz (2010) siguiendo a los autores, las dimensiones son tendencias básicas que definen la dirección del individuo. Éstas tienen un componente biológico heredado y son modificadas por las experiencias tempranas y el entorno. Por su parte, los rasgos se refieren a formas más específicas de comportamiento tanto a nivel cognitivo, afectivo y conductual, y que se manifiestan bajo la forma de hábitos, actitudes, preferencias, estilos de interacción interpersonal, y formas de pensar. Cada dimensión y sus respectivos rasgos se dan en diferentes grados de intensidad

en diferentes personas, por lo que las diferencias individuales son esencialmente cuantitativas. A continuación se exponen las cinco dimensiones junto con los rasgos específicos que las componen, tal como los describen Costa & McCrae (2008).

Una primera dimensión es la denominada *Neuroticismo* frente a *Estabilidad emocional*, y hace referencia a las diferencias individuales en el nivel habitual de inestabilidad y ajuste emocional. Concretamente se refiere a la tendencia a experimentar emociones negativas y pensamientos irracionales, así como a la capacidad para controlar los impulsos y hacer frente a situaciones de estrés. En su polo positivo (Neuroticismo) define a una persona insegura y vulnerable, con tendencia al nerviosismo, a la preocupación, a la aprehensión y a la inestabilidad emocional. En su polo negativo (Estabilidad emocional), define a una persona estable, calmada, segura de sí misma, autocontrolada y equilibrada.

Los rasgos específicos que componen esta dimensión son: *ansiedad*, que en su polo positivo expresa una tendencia a experimentar ansiedad, tensión, miedo, nerviosismo y preocupación, en su polo negativo expresa una tendencia a la relajación y a la no preocupación por si las cosas podrían salir mal; *hostilidad*, en su polo positivo se caracteriza por una tendencia a experimentar ira, enfado, frustración y amargura, mientras que en su polo negativo define a personas acomodaticias, apacibles, de fácil trato y que se enfadan en pocas ocasiones; *depresión*, que en su polo positivo expresa una tendencia a experimentar sentimientos de culpa, tristeza, soledad, desesperanza y abatimiento, en su polo negativo define a individuos que raramente experimentan dichas emociones; *ansiedad social*, en su polo positivo expresa una tendencia a experimentar sentimientos de vergüenza, desconcierto, inferioridad e incomodidad en situaciones sociales, mientras que en su polo negativo refleja personas que se sienten cómodas en situaciones sociales; *impulsividad*, que en su polo positivo implica dificultad para controlar los impulsos y para refrenar los deseos inmediatos, en su polo negativo se caracteriza por una resistencia a tales impulsos y deseos y una alta tolerancia a la frustración; y *vulnerabilidad*, en su polo positivo implica dificultad para afrontar situaciones de estrés y sentimientos de indefensión y bloqueo ante tales situaciones, mientras que en su polo negativo refleja personas que se perciben a sí mismas como capaces de manejar situaciones difíciles manteniendo la cabeza fría.

La dimensión de *Extraversión* frente a *Introversión* se refiere por una parte a la cantidad e intensidad de las interacciones interpersonales, así como a la necesidad de estimulación y a la capacidad para la alegría. Las personas que si sitúan en el

polo positivo (Extraversión) tienden a ser sociables, activas, optimistas y afectuosas, mientras que las que se sitúan en el polo negativo (Introversión) tienden a ser reservadas, sobrias, frías e independientes. Cabe señalar que la introversión no se considera lo contrario a la extraversión, sino la ausencia ésta.

Los rasgos específicos que componen esta dimensión son: *cordialidad*, que se refiere a los aspectos cualitativos de la interacción social y define en su polo positivo a una persona afectuosa, amistosa, a la que le gusta la interacción con los demás y que forma vínculos íntimos con facilidad, mientras que en su polo negativo define a una persona formal, reservada y distante; *gregarismo*, referido a los aspectos cuantitativos de la interacción social, implica en su polo positivo una preferencia por estar rodeado y en compañía de gente, mientras que en su polo negativo implica una preferencia por la soledad; *asertividad*, que en su polo positivo describe a personas dominantes, que expresan sus opciones, influyentes socialmente y con capacidad de liderazgo, en su polo negativo describe a personas que prefieren permanecer en el anonimato y a los que les cuesta defender sus derechos; *actividad*, en su polo positivo se manifiesta en un ritmo de vida muy rápido, sensación de energía y necesidad de estar ocupado, mientras que en su polo negativo se manifiesta en un estilo de vida pausado, aunque no implica necesariamente pereza; *búsqueda de emociones*, que en su polo positivo implica necesidad de estimulación y excitación emocional, en su polo negativo implica una menor necesidad de estimulación y excitación; y *emociones positivas*, que en su polo positivo hace referencia a la tendencia a experimentar emociones positivas como alegría, entusiasmo e ilusión, mientras que en su polo negativo se refiere a un menor grado de euforia y animosidad.

Una tercera dimensión, denominada *Apertura a la experiencia* frente a *Cerrazón a la experiencia*, hace referencia a la búsqueda activa de experiencias nuevas. Las personas que se sitúan en el polo positivo (Apertura a la experiencia) son curiosas e imaginativas, tienden a explorar ideas nuevas y no convencionales, y experimentan todo tipo de emociones de forma vívida e intensa. Las personas que se sitúan en el polo negativo (Cerrazón a la experiencia), tienden a ser convencionales en sus creencias, a aferrarse a sus costumbres y se muestran insensibles a nivel emocional.

Los rasgos específicos de esta dimensión son: *fantasía*, cuyo polo positivo implica creatividad, una imaginación rica y una tendencia a la fantasía, mientras que su polo negativo implica un mayor pragmatismo y pensamiento concreto; *estética*, que en su

polo positivo se caracteriza por un profundo aprecio al arte y la belleza, en su polo negativo implica insensibilidad a lo relacionado con el arte; *valores*, en su polo positivo se caracteriza por apertura a valores nuevos y una mentalidad abierta a revisar los valores socialmente establecidos, mientras que en su polo negativo se caracteriza por una tendencia a aceptar la autoridad y la tradición, así como a ser conservadores; *sentimientos*, rasgo que hace referencia a las diferencias individuales en cuanto a la receptividad a los propios sentimientos y emociones y a su consideración como parte importante de la vida, en su polo positivo define a personas que experimentan sus estados emocionales de forma profunda e intensa, considerándolos como parte fundamental de su vida, mientras que en su polo negativo define a personas con una afectividad embotada y empobrecida, considerando los sentimientos como carentes de importancia; *acciones*, cuyo polo positivo se refiere a la búsqueda activa de actividades nuevas y diferentes, así como una preferencia por la novedad frente a la rutina y la familiaridad, mientras que su polo negativo implica dificultades para adaptarse a los cambios y preferencia por los hábitos y las costumbres; e *ideas*, rasgo que hace referencia a la curiosidad intelectual, en su polo positivo indica una mentalidad abierta y una buena disposición a considerar ideas nuevas, mientras que en su polo negativo implica un interés intelectual por temas muy concretos y limitados.

Una cuarta dimensión, denominada *Amabilidad* frente a *Antagonismo*, hace referencia a las diferencias individuales en estilos de relación interpersonal considerados en un continuo entre la compasión y el antagonismo. Las personas situadas en el polo positivo (Amabilidad) tienden a ser bondadosas, compasivas, serviciales, confiadas, empáticas y altruistas. Las personas situadas en el polo negativo (Antagonismo) tienden a ser cínicos, hostiles, suspicaces, y poco cooperativos, pudiendo mostrarse en los casos más extremos vengativos, despiadados y agresivos.

Los rasgos que componen esta dimensión son: *confianza*, que en su polo positivo implica tendencia a ser confiado respecto de las intenciones de los demás, mientras que en su polo negativo implica tendencia a la desconfianza y a la suspicacia; *franqueza*, que en su polo positivo define a personas sinceras e ingenuas, mientras que su polo negativo refleja una mayor disposición a manipular a los demás por medio de la astucia y el engaño; *altruismo*, que en su polo positivo refleja preocupación por el bienestar de los demás que se manifiesta en generosidad, consideración y disposición a ayudar, mientras que en su polo negativo indica mayor egocentrismo y despreocupación por los problemas ajenos; *actitud*

conciliadora/sumisión, rasgo que hace referencia a las diferencias individuales en las reacciones a los conflictos interpersonales, en su polo positivo define a personas que evitan el enfrentamiento y tienden a mostrarse sumisas, mientras que en su polo negativo define a personas con tendencia a la competición, que expresan su ira cuando lo creen necesario y que pueden llegar a ser agresivas; *modestia*, que en su polo positivo indica humildad, aunque no necesariamente falta de confianza en uno mismo, en su polo negativo indica que la persona se considera superior a los demás, pudiendo reflejar una tendencia narcisista; y *sensibilidad a los demás*, rasgo que en su polo positivo define a personas que son sensibles a las necesidades de los demás, mientras que en su polo negativo refleja personas más frías e insensibles a las peticiones de ayuda.

La quinta y última dimensión, denominada *Responsabilidad frente a Falta de responsabilidad*, hace referencia al grado de organización, persistencia, control y motivación en la conducta dirigida a metas. Ésta está basada en el autocontrol, tanto en su aspecto inhibitorio de los impulsos, como en su aspecto proactivo, que permite la planificación y ejecución de tareas. Las personas que se sitúan en su polo positivo (Responsabilidad) tienden a ser organizados, trabajadores, autocontrolados, escrupulosos, ambiciosos y perseverantes. Las personas que se sitúan en el polo opuesto tienden a ser vagos, descuidados, negligentes, hedonistas y sin objetivos.

Los rasgos que conforman esta dimensión son: *competencia*, rasgo asociado a la autoestima, en su polo positivo define a personas que se sienten capaces, juiciosas, prudentes y efectivas, mientras que en su polo negativo define a personas que no confían en sus habilidades y a menudo se consideran ineptas; *orden*, que en su polo positivo implica pulcritud, esmero y organización, y que en su extremo puede ser indicador de tendencias obsesivas-compulsivas de la personalidad, en su polo negativo define a personas que son desorganizadas y se consideran poco metódicas; *sentido del deber*, en su polo positivo indica adherencia estricta a los propios principios éticos y cumplimiento de los valores morales, mientras que su polo negativo implica despreocupación por temas éticos y morales; *necesidad de logro*, que en su polo positivo define a personas con niveles de aspiración altos, trabajadoras, diligentes y con un sentido de dirección en la vida, en su polo negativo define a individuos perezosos y sin ambición; *autodisciplina*, rasgo que se refiere a la capacidad para iniciar y terminar tareas a pesar del cansancio o el aburrimiento, en su polo positivo refleja capacidad para la automotivación y la perseverancia, mientras que en su polo negativo define a personas que posponen el inicio de las tareas y se desaniman muy fácilmente; y *deliberación*, rasgo que hace referencia a

la tendencia a reflexionar cuidadosamente antes de actuar, en su polo positivo implica cautela y prudencia, mientras que en su polo negativo implica irreflexión, impaciencia e imprudencia.

Como se ha señalado anteriormente, este modelo únicamente ofrece una descripción de los diferentes rasgos que pueden observarse, en mayor o menor medida, en toda personalidad, pero no permite entender cómo se organizan entre sí, formando en cada persona una configuración única organizada jerárquicamente. Ésta puede entenderse si se considera el aspecto teleológico de la personalidad, es decir, la orientación de la persona a la consecución de objetivos. Como señala Richaud (2002), las variables motivacionales son claves para entender el funcionamiento de una persona, lo que implica que, por extensión, influyen notablemente en la organización de su personalidad. La motivación, en términos generales, se refiere a los motivos por los que una determinada persona realiza una determinada conducta, es decir, se corresponde con sus “deseos, aspiraciones esperanzas y anhelos” (Allport, 1963, p. 118). Así pues, el funcionamiento de un individuo está esencialmente determinado por aquello que intenta conseguir, sus fines y objetivos.

1.4. Aspecto teleológico de la personalidad

Como señala Allport (1963), los procesos psicológicos, y por extensión la personalidad, son una función *de algo para algo*. En otras palabras, todo proceso psicológico, y todo acto derivado de ellos, ya sea pensar, sentir, o actuar, tienen una finalidad. Ésta constituye su principio operativo, aquello que las determina y les da forma, ya que sin la intención del fin u objetivo no se producirían. En este sentido, señala Echavarría que “cada hábito [entendido como rasgo o disposición] tiende a un fin o bien propio” (2013, p. 61). Las disposiciones o rasgos se enmarcan dentro de una estructura mayor, la personalidad en su totalidad, formando una unidad coherente, y como se ha dicho, organizada de forma jerárquica, “de tal manera que hay un rasgo principal que se comporta respecto de los demás como aquello que les da forma, y lo mismo sucede con los demás rasgos entre sí, desde los principales a los secundarios” (Echavarría, 2013, p. 61).

Por tanto, se deduce que la organización de los rasgos depende de la finalidad que persigue la personalidad en su globalidad, en tanto que tal finalidad constituye su principio operativo. Sin embargo, la personalidad, a su vez, forma parte de una

estructura mayor, la persona que la posee. De hecho no parece apropiado decir que la personalidad persigue un fin, sino que parece más adecuado decir que la persona, con sus actos, persigue un fin. Por tanto, como ya señalaba la tradición aristotélico-tomista, la organización de la personalidad sólo puede entenderse desde la perspectiva de la finalidad a la que tiende la persona “como sentido de su existencia” (Echavarría, 2013. p. 57). De una forma similar, aunque sin desarrollar enteramente el argumento, Allport afirma que “la intención [de un objetivo o fin] es de importancia central para la comprensión de la personalidad” (1963, p. 267) y que “lo que integra nuestras energías es la prosecución de un objetivo” (*op. cit.*, p. 450). Otros autores han adoptado un enfoque finalista para comprender la personalidad, como por ejemplo Adler y Allers (cfr. Echavarría, *op. cit.*).

No obstante, cabe mencionar que la intención de un determinado fin estará muy influida por las experiencias de aprendizaje de cada individuo, especialmente las relacionadas con el desarrollo del concepto de sí mismo y la propia identidad, así como por las representaciones del mundo exterior, como veremos más adelante. En este sentido, ya en la infancia media, a partir de los seis años, los niños empiezan a organizar su comportamiento en función de los objetivos que fijan para sus distintas actividades (Collins, Madsen y Susman-Stillman, 2002, citado en Mayseless, 2005). Sin embargo, la regulación del mismo y los distintos objetivos que se marquen estarán determinados por representaciones internas cognitivo-afectivas referidas a la percepción que tienen de sí mismos y del entorno (Mayseless, 2005).

Así pues, resumiendo lo dicho hasta el momento, la personalidad es un conjunto de rasgos organizados entre sí de forma jerárquica, los cuales son patrones cognitivos, afectivos y conductuales. La organización particular que adquiera en cada persona, llegados a la adultez, dependerá esencialmente de los objetivos que ésta persiga, y especialmente de la finalidad a la que tienda como objetivo vital o sentido de su existencia. Como se ha mencionado anteriormente, la personalidad en sí misma no tiende a un fin, sino que es la persona la que lo hace. La tendencia a uno u otro fin es el resultado de un acto de la persona mediante su voluntad, por el cual ésta elige un determinado fin tras un proceso de deliberación. Por tanto, cabe preguntarse entonces qué papel juegan las propias decisiones en la formación de la propia personalidad, es decir, en qué medida influye el libre albedrío de cada individuo en la determinación de su forma de ser.

Sin embargo, cabe señalar, y como veremos más extensamente en el siguiente punto, que la persona no tiene capacidad de elección respecto del fin último, la

felicidad, al cual voluntad tiende naturalmente, sino que la elección es propiamente de los medios que llevarán a dicho fin. Uno puede reflexionar sobre la felicidad, y puede acertar o no en determinar en qué consiste, pero no puede elegir no quererla. Sin embargo, antes de profundizar en el papel del libre albedrío en la formación de la personalidad, es necesario detenerse en qué se entiende por voluntad y por libre albedrío.

2. El libre albedrío

2.1. El libre albedrío en las neurociencias

Actualmente las neurociencias muestran un creciente interés por el estudio del comportamiento voluntario del ser humano y por la eventual existencia del libre albedrío. Dos corrientes se oponen (Pockett, 2007): la determinista, que defiende que la conducta humana es el resultado de procesos neuronales sobre los cuales el individuo no tiene ningún control consciente, en tanto que responden a las estrictas leyes de la físicas; y la no determinista, que consideran que el hombre puede afectar la actividad neuronal a través de la conciencia, a la cual consideran una supra-función que si bien emana del funcionamiento del cerebro, no tiene que ser necesariamente material.

Como señala Pockett (2007), el experimento más comentado al respecto probablemente sea el llevado a cabo por Libet y colaboradores en 1983, al que se ha considerado, erróneamente, como la demostración de que la libertad humana, entendida como capacidad de autodeterminación, no es más que una ilusión. A los participantes se le dieron dos instrucciones: por una parte se les pidió que realizarán repetidas veces un movimiento motor simple (flexionar un dedo), pudiendo elegir cuando realizarlo; por otra parte, éstos debían estimar y señalar el momento exacto en que decidieron iniciar dicho movimiento. Durante el proceso, se registraba la actividad eléctrica de la corteza motora de los sujetos, asociada a los movimientos motores voluntarios (Libet, 1999).

Los resultados demostraron que la decisión consciente de realizar el movimiento era posterior a los cambios en la actividad cerebral relacionada con éste. Dicho de otro modo, la decisión era una mera experiencia subjetiva provocada por impulsos eléctricos neuronales previos. Se observó que el acto motor estaba precedido por un

cambio eléctrico específico en la corteza motora, llamado “*readiness potential*” o potencial de preparación (Libet, 1999, p. 48), y que sucedía entre 500 y 550 milisegundos antes que el acto. Los sujetos tenían la experiencia subjetiva de decidir realizar el movimiento entre 350 y 400 milisegundos después de que se iniciara el potencial de preparación. No obstante, también se observó que los sujetos eran conscientes de su intención de actuar entre 150 y 200 milisegundos antes de realizar el acto. Como indica Libet (*op. cit.*) muchos teóricos han interpretado que los resultados demuestran que la conducta humana no está sujeta a la elección del agente. Sin embargo, él mismo rechaza esta posición, argumentando que si bien el proceso se iniciaría a un nivel inconsciente, y por tanto la intención de actuar no sería el resultado de la voluntad del sujeto, sino de un proceso neuronal, el individuo tendría no obstante la posibilidad de vetarlo voluntariamente, puesto que dicha intención llega a su conciencia antes de actuar. En este sentido, la persona tendría capacidad de autodeterminación, en tanto que el libre albedrío tendría la función de controlar la ejecución o inhibición de movimientos voluntarios. Además, señala que el experimento se refiere únicamente a movimientos motores simples, que no responden a ninguna intención más allá de cumplir las instrucciones recibidas. Por otro lado, el experimento estrictamente no demuestra en qué momento se toma la decisión, sino en qué momento se verbaliza que uno ha tomado la decisión. Entre la verbalización (que implía además decidir verbalizar) y el acto de decisión real puede haber también una diferencia de milisegundos. De este modo, no sólo es posible que haya libertad en la iniciación e inhibición, sino también en el inicio del impulso voluntario.

El experimento ha sido objeto de numerosas críticas. Según afirma Pacherie (en Pockett, 2007) la causa inicial no es el único elemento causal de una cadena, por lo que si bien el movimiento realizado por los participantes en el experimento estuvo inicialmente causado por la actividad cerebral, la causa eficiente del mismo fue la decisión del sujeto concreto de realizarlo, puesto que la percepción subjetiva de la intención de actuar era previa al acto mismo. En otras palabras, la persona sería capaz de evaluar sus intenciones y de decidir si realizarlas o rechazarlas. Por otra parte, Gallagher (en Pockett, *op. cit.*) argumenta que el paradigma que utiliza Libet, es mucho más reducido que aquello a lo que propiamente se refiere el libre albedrío, en tanto que éste, como veremos más adelante, se caracteriza por un proceso de toma de decisiones en base a una reflexión consciente y racional, mientras que los actos realizados por los participantes en el experimento no responden a ningún tipo de proceso racional, sino que derivan de una decisión arbitraria. En la misma línea, Haggard (2008) afirma que los estudios experimentales no capturan la esencia de la

voluntad humana, utilizando una concepción muy limitada de la misma. Además, según el autor dar la instrucción de actuar voluntariamente resulta bastante paradójico.

De forma similar, Schlosser (2012) señala que lo que el experimento de Libet evalúa es el correlato neuronal de movimientos motores simples, no decisiones propiamente dichas. En cualquier caso, siguiendo su argumentación, la imposibilidad de cualquier forma de libre albedrío estaría justificada si todos los procesos mentales conscientes implicados en la deliberación y elección estuvieran determinados por procesos neuronales inconscientes, previos a los procesos conscientes y causantes de éstos. Sin embargo, no existe ningún estudio, por el momento, que sustente esta teoría. De hecho, el propio Libet (2003) afirma que la demostración empírica de tal teoría es altamente improbable, en tanto que considera que los fenómenos puramente mentales, especialmente los relacionados con la conciencia y la subjetividad, no pueden ser objetivables ni observados externamente mediante pruebas de exploración del funcionamiento cerebral. La experiencia subjetiva, o la conciencia, en su totalidad, es sólo accesible al sujeto que la posee.

Libet (2003) considera la conciencia como un elemento o función que si bien emerge del funcionamiento cerebral, no tendría un sustrato físico o material. Concretamente, postula la existencia de una propiedad del cerebro a la que llama "*conscious mental field*" (p. 27), o campo consciente de la mente, comúnmente llamada conciencia o experiencia subjetiva. Según él, ésta sería una propiedad emergente de la interacción de diversas áreas neuronales, pero que sin embargo, en tanto que emergente, no tendría un sustrato material concreto. Además, afirma que sería posible que la conciencia interactuara con el funcionamiento cerebral, puesto que es una propiedad suya, influyendo activamente en ciertos procesos neuronales. De ahí que el individuo pueda vetar un cierto impulso generado a nivel inconsciente por un determinado proceso neuronal ajeno a su voluntad, ya que antes de actuar dicho impulso se hace consciente (como demuestra su experimento) y es en ese momento en que mediante la conciencia puede intervenir e interrumpir dicho proceso neuronal.

Paralelamente, otros estudios científicos recogidos por Chirkov (2011) demuestran que mediante la autorregulación consciente y voluntaria de los propios estados mentales las personas pueden llegar a alterar el funcionamiento de la química cerebral y redirigir los patrones neuronales. Como ejemplo la autora cita un estudio llevado a cabo por Schwartz y colaboradores en 1999, en el cual los participantes

eran pacientes con un trastorno obsesivo-compulsivo. Se les pidió que consideraran sus obsesiones y compulsiones como fuerzas ajenas a su voluntad y emergentes del funcionamiento anómalo de sus cerebros. Por otra parte, se les pidió que utilizaran su “fuerza mental” (p. 7) para mantenerlos fuera de su funcionamiento cotidiano. En otras palabras, la segunda instrucción se refería a que los sujetos utilizaran su conciencia esforzándose por autorregular los estados mentales característicos de su trastorno. Los resultados demostraron no sólo que los pacientes eran efectivamente capaces de controlar sus obsesiones y compulsiones mediante un esfuerzo mental consciente y sostenido, sino que además habían conseguido modificar el funcionamiento de su cerebro a nivel de neurotransmisión bioquímica, así como los circuitos neuronales implicados en su trastorno, generando nuevos patrones en la función cerebral.

Así pues, los estudios científicos realizados hasta el momento en el campo de las neurociencias no permiten negar la existencia de la capacidad de autodeterminación en el ser humano. De hecho, parece lógico afirmar, a la luz de lo expuesto, y como señala Pockett (2007) que la conciencia interactúa con el funcionamiento cerebral, pudiendo alterarlo. Por tanto, teniendo en cuenta los conocimientos científicos actuales es posible afirmar que el individuo es efectivamente capaz de determinar su comportamiento a través de su conciencia y su voluntad, siempre que así se lo proponga.

2.2. Concepto de libre albedrío

Millán-Puelles (1995) realiza una exposición sistemática y profunda de los diferentes tipos de libertad propios del ser humano, basado en la concepción del hombre de Tomás de Aquino. En cuanto al libre albedrío, o libertad de arbitrio o de elección, postula que es una libertad innata en el hombre en tanto que ser racional, siendo la racionalidad lo que constituye su raíz. En este sentido, la racionalidad humana cuenta con dos facultades: el entendimiento, o facultad intelectual, cuyo objeto es el ente en tanto que cognoscible, y cuyo acto es el de conocer; y la voluntad, o facultad volitiva, cuyo objeto es el bien intelectivamente conocido, y cuyo acto propio es el de tender o apetecer ese bien (bien que no es necesariamente bueno en realidad, puesto que el juicio del entendimiento no es siempre acertado). Es a la voluntad y a su acto a los que propiamente se refiere la capacidad de elección. El bien al que ésta tiende constituye el fin u objetivo de toda acción humana, puesto que no es concebible una acción que no responda a ningún tipo de intención, y lo que se

intenta es siempre algo percibido como bueno. Dada la apertura del entendimiento a todo ente, los bienes a los que podría tender la voluntad serían casi infinitos. Por ello, antes de definir la libertad de arbitrio, cabe detenerse, primero, en aquello respecto de lo cual la voluntad no es libre de autodeterminarse, y segundo, en aquello respecto de lo cual ésta sí tiene una efectiva libertad de elección.

La voluntad se encuentra determinada de varias formas. En primer lugar, como señala Millán-Puelles (1995), existen voliciones humanas que responden a necesidades intrínsecas, como las derivadas de las necesidades biológicas de todo ser humano, por ejemplo querer comer cuando uno tiene hambre. Respecto de éstas, uno puede elegir como satisfacerlas, o incluso no satisfacerlas (yendo contra su propia naturaleza), pero no puede escoger no experimentarlas, no teniendo capacidad de elección respecto de ellas. En segundo lugar, la voluntad tiene por objeto formal el bien aprehendido por el entendimiento (real o aparente, puesto que el entendimiento puede juzgar como bueno algo que en realidad no lo es), no pudiendo tender hacia algo que éste le presenta como un mal. Por tanto, la capacidad volitiva se encuentra determinada a tender necesariamente al bien.

Aquello que el entendimiento conoce como bien puede serlo de dos modos: de un modo absoluto, o de un modo limitado (Millán-Puelles, 1995). Respecto de aquello que se le presenta como un bien absoluto, sin restricciones, la voluntad no tiene capacidad de autodeterminación, tendiendo naturalmente a él en tanto que es su objeto más propio, y por ello tiene el carácter de fin último. Este fin último o bien absoluto no es otra cosa que la felicidad, y en este sentido afirma Echavarría, también desde la perspectiva aristotélico-tomista, que “la voluntad necesaria e «instintivamente» apetece la felicidad, y todo lo otro lo quiere o lo rechaza en cuanto lo concibe como medio o impedimento para alcanzar la felicidad” (2005, p. 155).

No obstante, la facultad volitiva se encuentra indeterminada respecto de los bienes limitados, puesto que su propia limitación hace posible el quererlos o no quererlos. Así, señala Echavarría que la voluntad “no es movida con necesidad por la aprehensión de ningún bien particular o limitado” (2005, p. 157). Esta indeterminación deriva de lo que Millán-Puelles (1995) llama *libertad trascendental de la voluntad*. Como señala el autor, ésta se refiere a su total apertura a todo bien concreto, “no estando constitutivamente adscrita o ligada a ningún bien determinado ni a ninguna clase determinada de bienes” (Millán-Puelles, *op. cit.* p. 50). Esta libertad consiste pues en la posibilidad de tender o no tender hacia cualquier bien particular y limitado. Por tanto, es en este sentido que la voluntad se encuentra

indeterminada, y de esta indeterminación surge la libertad de elección, que como veremos, consiste en la capacidad que la facultad volitiva tiene de elegir entre uno u otro bien, así como, por extensión, de determinar las operaciones que otras facultades realizan en orden a conseguir ese determinado bien.

Dichos bienes limitados pueden considerarse como fines intermedios orientados a la consecución del fin último. Son fines en tanto que son aquello a lo que se ordena una determinada acción. Sin embargo, respecto del fin último son medios, puesto que si se quieren unos determinados bienes particulares es porque se considera que llevarán a la consecución del fin último. Así, afirma Echavarría (2005) que la elección es propiamente de los medios, ya que como se ha dicho, la tendencia al fin último es natural. Por tanto, la capacidad de elección se refiere propiamente a lo que podemos considerar fines intermedios. Así pues, *la libertad de arbitrio* es una *cualidad* de la voluntad humana por la cual ésta realiza actos cuya ejecución no es forzada, o dicho de otro modo, actos que no son realizados necesariamente, estando bajo nuestro dominio el ejecutarlos o no. La libertad de elección se refiere pues a aquello que es querido sin ninguna necesidad de quererlo, o en palabras del autor “a las voliciones cuyo efectivo dominio poseemos, y a lo que de ellas deriva” (Millán-Puelles, 1995, p. 108).

En este sentido, como señala Millán-Puelles (*op. cit.*), bajo el dominio de la voluntad humana en tanto que dotada de libre albedrío recaen, por una parte, los actos *elícitos*, actos realizados por ella misma y que consisten en elegir querer o no querer un determinado bien. Dicho de otro modo, estos actos, por los cuales la voluntad se autodetermina, consisten en elegir o rechazar un determinado fin intermedio. En este orden existen dos tipos de libertad: la libertad de ejercicio, que consiste en la capacidad de querer o no querer, y la libertad de especificación, que consiste en la capacidad de querer una cosa o querer otra. Cabe señalar en este punto que dicha elección no es automática, sino que deriva de un proceso de deliberación que detallaremos más adelante. Por otra parte, también recaen bajo su dominio los actos realizados por otras facultades humanas imperados por ella, los cuales derivan de ese querer o no querer un determinado bien, puesto que se ordenan a la consecución del mismo, por ejemplo la realización de un determinado acto motor orientado a conseguir aquello querido. Lowe (2000) señala que todo acto voluntario, realizado por facultades diferentes a la propia voluntad, está precedido por un acto elícito de ella, que de hecho es un acto que no tiene necesariamente que derivar en un movimiento realizado por otra facultad. Por ejemplo, cuando un alumno levanta el brazo en clase (acto imperado por la voluntad), es porque quiere llamar la atención

del profesor (acto elícito); pero sin embargo, una persona que padezca una parálisis de sus brazos, puede efectivamente querer moverlos (acto elícito), aunque de hecho no pueda.

Otros autores ajenos a la tradición aristotélico-tomista han defendido recientemente la capacidad de autodeterminación de la voluntad respecto de los fines a los que decide tender. En este sentido, Clarke (2006) destaca que en el acto de elegir intentar un determinado fin está implícita la posibilidad de no intentarlo. Dicho de otro modo, en el proceso de deliberación que precede a toda elección se hace patente la indeterminación de la voluntad, puesto que cuando uno considera diferentes alternativas está implícito el hecho de que todas ellas son realizables, sin ser estrictamente necesaria ninguna de ellas. De ello se deduce que la voluntad no está determinada, sino que en ella existe la posibilidad de autodeterminación, en tanto que la persona puede escoger entre diferentes alternativas. Es por tanto en este sentido que el ser humano posee libre albedrío y determina su propia conducta, puesto que ésta deriva de la elección libre de un determinado fin, siendo él el agente de tal elección mediante un proceso de deliberación consciente y activo. En la misma línea, Schlosser (2012) afirma que la capacidad de determinación mediante el libre albedrío consiste en la capacidad de dominar el propio comportamiento en base a razones e intenciones conscientes.

Kane (1998) también hace referencia a la indeterminación de la voluntad como fundamento del libre albedrío, el cual define como la capacidad del ser humano para causar y sustentar sus propios fines e intenciones - "*the power of the agents to be the ultimate creators (or originators) and sustainers of their own ends and purposes*"- (Kane, *op. cit.*, p. 4). Según el autor, cuando analizamos la cadena causal de un determinado acto hacia aquello que lo originó, ésta debe terminar en un acto de la voluntad del sujeto agente, consistente en la elección del propósito que persigue ese determinado acto. En otras palabras, puesto que todo acto responde a la intención de un fin, para que ese acto sea realmente libre dicho fin debe haber sido elegido por la voluntad. Como señala el autor, si el propósito del acto estuviera determinado por cualquier causa ajena a la voluntad del agente, entonces ese acto no sería propiamente libre. Por ello, para que el hombre pueda ejercer su capacidad de libre albedrío deben darse tres condiciones: primera, que no esté sujeto a coerción; segunda, que exista la posibilidad de actuar de diferentes maneras bajo unas mismas condiciones; y tercera, que él sea el agente de la decisión de actuar de uno u otro modo. Así pues, la libertad de arbitrio consiste en la capacidad de decidir y actuar de diferentes maneras bajo unas mismas condiciones internas y externas,

eligiendo en primer lugar el fin, y en segundo lugar los actos mediante los cuales se intentará conseguir. A la primera elección es a lo que Millán-Puelles (1995) llama *acto ilícito* de la voluntad, mientras que la segunda elección hace referencia a los actos imperados por la voluntad.

Por su parte, Chirkov (2011) afirma que la capacidad de libre elección implica la presencia de tres requisitos previos: conciencia de los propios procesos intrapsíquicos; reflexión consciente; y elección racional. Así, la persona que actúa libremente es aquella que siendo consciente de sus motivaciones y deseos, es capaz de someterlas a un juicio racional y de posteriormente elegir si decide llevarlas a cabo, o por el contrario si decide refutarlas. La autora hace referencia, si bien con otros términos, a la capacidad de autodeterminación de la voluntad respecto los fines medios orientados a la consecución del fin último, al afirma que la persona que actúa libremente elige consciente y autónomamente los objetivos vitales que considera le harán ser feliz.

Resumiendo lo dicho hasta el momento, la capacidad de libre albedrío de la voluntad humana se refiere a la capacidad de ésta de elegir los fines intermedios a los que tenderá, así como las acciones que realizará en orden a conseguir dichos fines. Sin embargo, en comparación con los demás autores citados parece más acertada la posición de Millán-Puelles y Echavarría por dos motivos. En primer lugar, en tanto que afirman la imposibilidad de autodeterminación de la voluntad respecto del fin último, puesto que es una realidad que todo ser humano quiere ser feliz, ya que la felicidad es percibida como un bien absoluto. En segundo lugar, porque hacen referencia a la orientación de la facultad volitiva al bien percibido por el entendimiento, ya que es asimismo una realidad que todo hombre tiende a aquello que percibe como bueno para sí, aunque de hecho pueda ser un mal. Así pues, el libre albedrío es la capacidad de la voluntad de escoger entre diferentes bienes limitados, o fines intermedios, los cuales se ordenan a la consecución del fin último, así como de gobernar las operaciones de otras facultades por medio de las cuales el hombre intentará la consecución de dichos bienes. Como señalábamos anteriormente, este proceso de elección no es azaroso ni automático, sino que está precedido por un proceso de deliberación por el cual la persona evalúa las diferentes alternativas posibles, proceso que explicamos a continuación.

2.3. La elección y el proceso de deliberación

Antes de definir el proceso de deliberación y elección en sí mismos, cabe detenerse en la distinción entre los actos voluntarios y los actos propiamente libres. Santo Tomás de Aquino (2000), siguiendo a Aristóteles, define lo voluntario como todo aquello que se realiza por movimiento propio y en conocimiento de las circunstancias particulares de la acción. Así, uno puede entregar voluntariamente sus pertenencias a alguien que le amenaza con un arma, si bien este acto no es propiamente elegido ni libre, ya que se realiza bajo coacción. En la misma línea, Clarke (2006) pone como ejemplo aquel acto por el cual uno obedece una norma de circulación por miedo a la multa consecuente al hecho de no obedecerla. En este caso, tampoco se estaría actuando con efectiva libertad de elección, ya que el obedecer la norma no se habría elegido realmente, puesto que si no existiera la multa se actuaría de otro modo. No obstante, como señala Tomás de Aquino (*op. cit.*) siguiendo de nuevo al Estagirita, si bien estos actos tienen algo de involuntario, están más próximos de lo voluntario, puesto que siempre queda la libertad interior de actuar de otro modo, aunque no se los puede considerar propiamente libres. Por tanto, como señala el Aquinate (*op. cit.*) lo voluntario se refiere a un género de actos más extenso que los actos realizados por libertad de elección, la cual implica la no existencia de contingencias externas o internas que determinen necesariamente la elección en una dirección concreta, así como la posibilidad de elegir entre diferentes alternativas.

De lo anterior se deduce que a toda elección realizada bajo libertad de arbitrio precede un proceso de deliberación en el cual la voluntad se halla indeterminada. Como señala el Aquinate (*op. cit.*), la elección pertenece al género de lo voluntario, pero de lo voluntario previamente deliberado, proceso por el cual la razón compara diferentes alternativas de acción y tras el cual la voluntad se autodetermina escogiendo una u otra. Cabe recordar en este punto que el objeto de la elección, y por extensión el proceso de deliberación, se refiere a los medios para un fin. Como se ha dicho, respecto del fin último no cabe capacidad de elección, por tanto, elegimos tanto los fines medios como los actos que otras facultades realizarán en orden a conseguirlos. Siguiendo a Santo Tomás de Aquino (*op. cit.*), en primer lugar uno delibera sobre el fin medio, y posteriormente, sobre las acciones que debe realizar para conseguirlo.

Como apunta Clarke (2006), actuar por una determinada razón no es condición suficiente, aunque sí necesaria, para actuar con libertad de arbitrio. En cambio, para

actuar libremente el agente debe considerar diferentes razones y elegir aquella que juzga como mejor en orden a conseguir aquello que quiere. En este juzgar racionalmente las diferentes alternativas de acción consiste propiamente el proceso de deliberación. Así pues, *la elección libre* exige la capacidad de autodeterminación mediante la razón, la cual realiza un proceso de deliberación consciente en el que el sujeto agente tiene un papel activo.

En la misma línea, Schlosser (2012) argumenta que muchos de nuestros actos son voluntarios aunque no propiamente libres, en tanto que no implican una deliberación consciente, por ejemplo aquellos actos que realizamos por costumbre o por hábito, así como los realizados por necesidad, o los realizados porque no existen otras alternativas de acción. Sin embargo, a lo que propiamente se llama decisión o elección está sujeto a un proceso de deliberación consciente, en el cual se evalúan diferentes posibilidades de acción, así como los argumentos a favor o en contra de las mismas. Además, como señala el autor, toda deliberación sobre un determinado curso de acción deriva de una intención consciente del sujeto, o lo que es lo mismo, de la voluntad de conseguir un determinado fin.

Por otra parte, la elección y deliberación se refieren a lo operable por uno mismo, es decir, a lo que depende de uno. En este sentido, dice Tomás de Aquino de nuevo siguiendo a Aristóteles, que “nadie elige lo que es hecho por otro, sino sólo elige lo que estima que por sí mismo podrá hacer” (2000, p. 99). En este aspecto difieren la voluntad de la elección, en tanto que uno puede querer que una persona se comporte de una manera, pero no puede elegir que así lo haga. Tampoco uno elige aquello que es necesario, puesto que por ser necesario es percibido como obligatorio. Por tanto, deliberamos, y posteriormente elegimos, sobre aquello que consideramos que efectivamente podemos hacer por nosotros mismos, sobre aquello que está a nuestro alcance, siempre que tengamos diferentes posibilidades de elección. Como señala el Aquinate,

“deliberamos acerca de lo operable, de lo que está en nosotros, de lo que está en nuestro poder (...) de tal manera que cada uno delibera acerca de lo operable que puede ser hecho por él mismo (...) en lo cual nos es preciso predeterminar de qué manera hacerlo porque no es en sí algo cierto y determinado” (Tomás de Aquino, 2000, pp. 102 - 103).

Como se ha señalado anteriormente, el resultado de la deliberación es una elección, la cual es un acto de la voluntad, en cuanto que se refiere a lo que uno quiere (y puede) hacer. Así lo expresa Tomás de Aquino: “la elección no es otra cosa que el

deseo de lo que está en nuestro poder y que proviene de la deliberación (...) es el deseo sujeto a deliberación” (2000, p. 106).

En cuanto a las fases en que se divide el proceso deliberativo, una vez escogido el fin al que se orientará la acción, Santo Tomás de Aquino, basado en Aristóteles, divide “la búsqueda deliberativa” (2000, p.103) en tres fases. En primer lugar, uno debe considerar de qué manera o con qué medios se puede conseguir dicho fin. En segundo lugar, cuando existen diferentes medios, cabe deliberar sobre qué medio es el más adecuado. Finalmente, uno debe reflexionar sobre cómo conseguir dicho medio o cómo realizarlo, hasta llegar a aquello que debe hacerse primero. Esto siempre que, evidentemente, la consecución de dicho medio esté a nuestro alcance, ya que en el caso de que éste se percibiera como irrealizable, la única decisión posible sería la de renunciar al fin escogido.

Desde una perspectiva neurocientífica, Burns y Bechara (2007) señalan que en el proceso de toma de decisiones están implicados dos mecanismos neuronales, el primero de tipo impulsivo, y el segundo de tipo reflexivo. Por una parte, el primer mecanismo depende del funcionamiento de la amígdala, cuya función principal es el procesamiento y almacenamiento de reacciones emocionales. En este proceso se evalúan las probabilidades de experimentar placer o dolor que serían inmediatamente consecuentes a la elección de una determinada acción. Un segundo mecanismo depende de la actividad del córtex prefrontal, área involucrada en la planificación y control voluntario de comportamientos cognitivamente complejos, así como en la toma de decisiones. Este proceso implica la evaluación del placer o dolor futuros y consecuentes a la elección de una determinada acción, es decir, de las consecuencias de la misma a medio o largo plazo. En el proceso de deliberación pueden intervenir, aunque en una fase inicial, procesos inconscientes, en la medida en que la activación de la amígdala por un estímulo externo se produce a un nivel inconsciente. Sin embargo, cuando esta activación llega a la corteza cerebral se vuelve consciente bajo la forma un determinado sentimiento subjetivo. En este momento, como señalan las autoras, se inicia un proceso de deliberación consciente en el que el mecanismo reflexivo puede controlar al impulsivo siempre que no exista alteración neuronal.

Haggard (2008), también desde las neurociencias, explica las fases del proceso de deliberación desde la perspectiva de las neurociencias, detallando las diferentes áreas neuronales implicadas en cada una de ellas. El inicio del proceso implica la percepción subjetiva del sujeto de diferentes motivaciones o deseos, que podríamos

equiparar a lo que la doctrina clásica llama fines medios. Las pruebas de neuroimagen permiten observar en este momento una activación del córtex prefrontal, cuya función ha sido señalada anteriormente. La segunda fase del proceso deliberativo implica escoger un objetivo concreto, así como la secuencia de acciones necesarias para llevarlo a cabo, y en ella interacciones diversas áreas de los lóbulos frontales con el córtex prefrontal. Los lóbulos frontales están implicados en las funciones ejecutivas, las cuales permiten orientar la conducta hacia un fin y comprenden funciones cognitivas como la atención, la planificación y la secuenciación de los actos. La tercera fase se corresponde con la evaluación de las expectativas de éxito, considerando las condiciones ambientales y la percepción de las propias capacidades del sujeto, y de la que derivará la realización de la acción o su veto. En ella interviene el córtex frontomedial, el cual está asociado a los procesos de detección y solución de conflictos así como a la inhibición de la conducta. Sin embargo, como señala el autor, mediante las pruebas de neuroimagen, por el momento, sólo se ha podido observar las áreas implicadas en el proceso de deliberación, pero no se ha podido establecer si existe una área específica de la que dependa la elección final, aunque evidentemente, un funcionamiento alterado de cualquiera de las áreas mencionadas implicará alteraciones en el proceso de toma de decisiones.

Nótese que el proceso deliberativo descrito por Haggard (2008) no difiere sustancialmente del descrito por Santo Tomás de Aquino (2000), puesto que ambos hacen referencia a los mismos elementos sobre los cuales la persona delibera. En este sentido, los dos autores hacen referencia a la elección del objetivo (o fin), a la elección de las acciones que llevarán a conseguirlo (o medio para el fin), así como la evaluación de las expectativas de éxito (o de la posibilidad de conseguir o realizar dicho medio).

Así pues, el libre albedrío está caracterizado por la capacidad de elección tanto de los fines, orientados a la consecución del fin último, como de los medios para dichos fines. Dicha elección es el resultado de un proceso de deliberación racional por el cual el individuo evalúa las diferentes alternativas de acción que están a su alcance. Sin embargo, es evidente que el ser humano no posee esta capacidad de deliberación racional desde el nacimiento, por lo que conviene detenerse en el proceso de desarrollo del libre albedrío, para tratar de dilucidar en qué momento el ser humano es capaz de hacer un uso efectivo de su capacidad de libre elección, y por tanto de autodeterminarse.

2.4. El desarrollo del libre albedrío

Como bien apunta Millán-Puelles (1963), para hacer un uso efectivo del libre albedrío el ser humano necesita primero desarrollar su entendimiento. Siguiendo a Santo Tomás de Aquino, divide el desarrollo de la potencia intelectual en tres fases. La primera, que iría desde el nacimiento a los siete años, estaría caracterizada por la posesión de dicha facultad pero sin tener un uso efectivo de ella, no pudiendo el niño comprender ni por sí mismo ni por medio de otro. La segunda fase, de los siete a los 14 años, a la que llama “de discreción” (*op. cit*, p. 41), se caracterizaría por la capacidad de comprender pero por medio de otra persona. La discreción, o discernimiento, se refiere a la capacidad de distinguir entre lo que es verdadero y lo que es falso. Finalmente, la tercera fase, de los 14 a los 21 años, estaría caracterizada por la capacidad de comprender y discernir por sí mismo. Así pues, la persona no podría propiamente deliberar, y por tanto elegir libremente, hasta como mínimo alcanzados los 14 años.

Es evidente que la capacidad de deliberación, fundamento de la libertad de elección, está directamente ligada al desarrollo cognitivo. Según la teoría de Piaget (en Mussen, Janeway y Kagan, 1984), alrededor de los 12 años, aunque con grandes variaciones individuales, el niño que ha seguido un proceso madurativo normal alcanza la etapa de las *operaciones formales*. La novedad fundamental respecto de los estadios previos es la capacidad de trabajar con hipótesis, es decir con supuestos que no están en la realidad concreta, pudiendo pensar no sólo sobre lo real sino también sobre lo posible. El adolescente es entonces capaz de manejar cognitivamente diferentes opciones posibles utilizando un razonamiento lógico, o dicho de otro modo, es capaz de considerar diferentes posibilidades de una forma más completa y objetiva, y de evaluar no solamente una respuesta posible a un problema o situación, sino muchas opciones posibles. En tanto que el elemento central de la deliberación que precede a la elección es justamente el poder discernir entre diferentes opciones posibles, puede deducirse que hasta que no se alcanza la etapa de las operaciones formales la persona no es capaz de deliberar propiamente, y por tanto tampoco de elegir libremente. Nótese que la edad en la que el niño entra en esta etapa de las operaciones formales concuerda casi exactamente con la edad a la que, según la teoría clásica antes mencionada, uno puede empezar a discernir por sí mismo.

Por otra parte, desde una perspectiva neurocientífica, Burns y Bechara (2007) afirman que durante el desarrollo madurativo del niño, el sistema prefrontal o

reflexivo que mencionábamos anteriormente se encuentra pobremente desarrollado hasta llegar a la adolescencia. Por ello, la conducta se encuentra ligada fundamentalmente al funcionamiento de la amígdala y a la evaluación del placer y el dolor inmediatos, no pudiendo proyectar las consecuencias de la conducta a medio o largo plazo. Así, el libre albedrío no existe realmente, estando el comportamiento dominado por el sistema impulsivo. No obstante, a través del aprendizaje y con el proceso natural de desarrollo neurocognitivo el niño va aprendiendo a inhibir ciertos comportamientos en función de las consecuencias negativas que tienen para él. Una vez desarrollado plenamente el sistema prefrontal, éste puede ejercer un control efectivo sobre el sistema amigdalino.

Sin embargo, siguiendo a Chirkov (2011), el libre albedrío, que durante la infancia se encuentran en el ser humano bajo forma de potencialidad que debe ser actualizada, exige no sólo la capacidad de deliberación racional, sino también el conocimiento de las propias motivaciones que guían ese proceso el proceso deliberativo, es decir, exige capacidad de introspección. Esta forma de autoconciencia o conocimiento de sí es el resultado de un proceso de aprendizaje y desarrollo de diversas habilidades y capacidades, que si bien la autora no especifica en qué consisten concretamente, sí afirma no estar plenamente desarrolladas hasta finales de la adolescencia o principios de la edad adulta, dependiendo de las características y circunstancias de cada individuo. Además, señala que el desarrollo de dichas habilidades no es un proceso natural, sino que está directamente ligado a la historia de aprendizaje de la persona y a su propio desarrollo madurativo. Es por ello que en la edad adulta diferentes individuos muestran diferentes grados de capacidad de autodeterminación, en función del grado de introspección que poseen, o dicho de otro modo, en función de su capacidad para percibir las reales motivaciones de su comportamiento, y por tanto de realizar una elección respecto de ellas. La motivación que subyace a una conducta no es otra cosa que el fin que persigue tal conducta, en tanto que el fin es aquello que la motiva. Como señalaban varios autores anteriormente citados (Millán-Puelles, 1995; Kane, 1998; Clarke, 2006), la elección del fin que se persigue es la base del libre albedrío. Por tanto, sin la capacidad de introspección que menciona Chirkov (*op. cit.*) parece lógico que el proceso de deliberación se encuentre corrompido, y que por tanto la elección que de él deriva no sea propiamente libre.

Así pues, parece que el ser humano no puede hacer un uso efectivo y perfecto de la capacidad de libre elección hasta, como mínimo, la adolescencia. Si bien antes de esta etapa evolutiva la persona efectúa actos de libertad, en la medida en que el

niño puede y de hecho realiza elecciones, éstas no son fruto de su libertad de arbitrio, puesto que no tiene desarrollada la necesaria capacidad de deliberación. En cualquier caso, como se ha mencionado en el epígrafe anterior, la personalidad y los rasgos que la conforman se empiezan a formar desde el nacimiento. Llegada a la adolescencia la persona ya ha desarrollado patrones cognitivos, conductuales y tendencias afectivas sin que haya podido hacer uso de su capacidad de elección, de lo que se deduce que en lo que respecta al papel del libre albedrío en la formación de la personalidad, al menos hasta este estadio evolutivo, éste es cuanto menos muy limitado, como veremos a continuación. En este sentido señala Echavarría que “[hasta que el niño] no desarrolla su capacidad de discernimiento y por lo tanto de elección, es cierto que “es más actuado” que agente de su propio desarrollo” (2013, p. 62).

Se ha dicho anteriormente que los fines que persigue una persona, y en especial aquello que persigue como sentido de su existencia, es aquello en base a lo cual se configura la personalidad, es decir, aquello que permite entender por qué una persona es de una determinada manera. Llegada a la adolescencia, y en especial al principio de la adulta, la persona sería capaz de elegir por sí misma aquello a lo que se dirige, así como de ordenar sus disposiciones y conducta a la consecución de sus objetivos. Dicha elección proviene de un proceso de deliberación racional, cuyo objeto es lo operable por uno mismo, aquello que uno percibe que puede hacer dadas unas determinadas circunstancias. Sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto a partir de la adolescencia este proceso deliberativo está influido por patrones cognitivos que se han desarrollado previamente. Parecen especialmente relevantes los relacionados con la percepción que la persona tiene sobre sí misma, su propia capacidad y el entorno que la rodea, en tanto que determinarán lo que la persona percibirá como operable por sí misma en el entorno en que se encuentra. Por otra parte, se ha dicho que la capacidad de elección propiamente dicha exige capacidad de introspección, especialmente en lo que respecta al conocimiento y elección de las propias motivaciones, la cual puede verse muy limitada por diversos mecanismos de defensa y distorsiones cognitivas.

3. La formación de la personalidad

Como señala Echavarría, “una discusión clásica en el ámbito de la teoría de la personalidad es la de la causa principal de la conformación de la personalidad”

(2013, p. 58). Actualmente, existe un consenso generalizado acerca de que la personalidad se forma por la interacción de variables biológicas y ambientales (Allport, 1963; Mussen y cols., 1984.; Millon, 2001; Sanz, 2010). Puesto que es en la familia donde principalmente se desarrolla el individuo, los estilos parentales y las experiencias que se vivan en ella serán de una gran relevancia en la formación de los diferentes patrones cognitivos, afectivos y conductuales. Sin embargo, se ha prestado poca atención al papel que tienen en este proceso las decisiones personales (Echavarría, *op. cit.*). Como se ha dicho, no se puede decir con propiedad que uno toma decisiones por sí mismo y por tanto hace uso de su libre albedrío hasta, como mínimo, alcanzada la adolescencia. Por ello, en primer lugar se expondrán los fundamentos biológicos de la personalidad, para en segundo lugar analizar cómo las experiencias tempranas y los estilos parentales influyen en la formación de la personalidad durante la infancia y hasta la adolescencia. Se prestará especial atención al desarrollo del concepto de sí mismo, de la propia identidad, y de las representaciones del entorno, ya que como se ha mencionado anteriormente, éstos son básicos para entender la elección de los fines particulares a los que tiende la persona adulta y cómo se organiza la personalidad. Finalmente, se tratará de ver cómo las decisiones personales influyen en los patrones ya formados, así como hasta qué punto aquellas están determinadas por éstos.

3.1. *Fundamentos biológicos de la personalidad*

La herencia genética de cada individuo, así como otras influencias a las que está expuesto el embrión durante su desarrollo (por ejemplo, falta de nutrientes, consumo de alcohol por parte de la madre, etc.) determinan tanto la morfología anatómica como el funcionamiento bioquímico del sistema nervioso central del recién nacido (Millon, 2001). De ello derivan ciertas predisposiciones caracteriales, por lo que “podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la personalidad empieza en el nacimiento” (Allport, 1963, p. 81). A estas disposiciones innatas es a las que se denomina *temperamento*. Así, el temperamento es un patrón de disposiciones y sensibilidades presentes desde el nacimiento que conforman la base biológica de la personalidad (Millon, 2001).

Según Millon, las diferencias individuales temperamentales se manifiestan fundamentalmente en el ciclo de actividad, la sensibilidad a la estimulación y el estado de ánimo predominante de cada recién nacido:

“Algunos lactantes succionan el pecho con gran energía; otros parecen indiferentes y sujetan el pezón de la madre de forma débil [sensibilidad a la estimulación]. Algunos lactantes tienen un ciclo regular de hambre, evacuación y sueño, mientras que otros varían de modo impredecible [ciclo de actividad]. (...) Algunos son robustos y están llenos de energía, mientras que otros parecen tensos e irritables [estado de ánimo predominante]. (Millon, 2001, p. 89).

El grado de sensibilidad a la estimulación parece ser un elemento particularmente importante, puesto que determina la forma en que el recién nacido experimenta los estímulos ambientales. Por ejemplo, una sensibilidad muy elevada puede producir distorsiones importantes en la percepción, puesto que el sistema nervioso del bebé se activa de forma intensa ante estímulos irrelevantes o inocuos, con la consecuente reacción de agitación y nerviosismo. Así, el temperamento del recién nacido determina la naturaleza de sus experiencias (Millon, *op. cit.*).

Estudios con gemelos idénticos sugieren que ciertas características de personalidad tienen un fundamento genético. Se ha demostrado que la tendencia a la extraversión o a la introversión social es muy similar en gemelos idénticos (Gottesman, 1965, citado en Mussen y cols., 1984). Asimismo, la variable de ritmo personal, que se refiere a la tendencia a tener un ritmo de actividad alto o más pausado, también está mediatizada por elementos genéticos (Stern, 1973, citado en Mussen y cols., *op. cit.*), así como las tendencias a la espontaneidad o a la inhibición (Freedman y Freedman, 1965, citado en Mussen y cols., *op. cit.*).

Por su parte, Cloninger (1986, citado en Millon, *op. cit.*), propone que tres tipos de disposiciones están asociadas al funcionamiento de ciertos sistemas de neurotransmisión. La disposición denominada *búsqueda de novedad*, que predispone a la persona a experimentar una alta excitación ante estímulos nuevos y consecuentemente a la búsqueda de recompensas y a la evitación de la monotonía, está asociada con una baja actividad basal en el sistema dopaminérgico. Por otra parte, *la evitación del daño*, que refleja una disposición a responder con intensidad a los estímulos aversivos y en consecuencia produce una inhibición conductual para evitar frustraciones y castigos, está asociada con una alta actividad en el sistema serotoninérgico. Finalmente, la disposición de *dependencia de la recompensa*, que consiste en una fuerte tendencia a responder a las señales de recompensa así como en resistirse a abandonar conductas asociadas a éstas, está asociada con una baja actividad basal del sistema noradrenérgico. Si bien Cloninger trata de formular toda una teoría explicativa de los trastornos de la personalidad en base a estas tres

dimensiones, su modelo tiene importantes limitaciones, puesto que en éste no aparecen varios de los trastornos incluidos en el DSM-IV (Millon, *op. cit.*).

Al contrario, parece más probable que las variables biológicas y temperamentales sólo proporcionen las bases de la personalidad, mientras que las influencias ambientales determinarán el grado y el modo en que se manifiesten y evolucionen a lo largo del desarrollo. Millon (*op. cit.*) afirma que el temperamento no determina la personalidad adulta, pero sí la limita dentro de unos determinados parámetros y la canaliza en una determinada dirección, junto con la interacción de los factores familiares y ambientales. Por ejemplo, “es poco probable que un niño cuyo ritmo de actividad personal esté por debajo del promedio desarrolle un estilo histriónico, o que un niño inusualmente afable desarrolle una personalidad antisocial” (Millon, *op. cit.* p. 19). De forma similar, Echavarría (2013) afirma que el ser humano se va formando sobre su propia naturaleza, es decir, sobre sus disposiciones naturales, lo cual implica una libertad limitada. En la misma línea, Allport (1963), afirma que el temperamento limita la potencialidad de la personalidad, mientras que el ambiente determinará la dirección en que se desarrolle. De hecho, es posible que, bajo ciertas circunstancias, las disposiciones temperamentales se vean sobrepasadas por las circunstancias ambientales: “la persona más exuberante y sociable se puede convertir en nerviosa o retraída bajo ciertas condiciones tensionantes u opresivas” (Mussen y cols., 1984). Además, una misma base genética puede predisponer a diferentes trastornos de personalidad, y por otra parte ciertos trastornos de personalidad aparecen sin una base genética (Millon, *op. cit.*).

Así pues, la herencia genética actúa como un factor predisponente en la formación de determinados rasgos de personalidad, pero los factores ambientales tendrán un papel fundamental. Un factor crucial en el desarrollo de disposiciones sanas o patológicas serán las reacciones de los progenitores al temperamento del niño, en tanto que éstas pueden fortalecerlo o cambiarlo mediante experiencias repetidas de interacción (Millon, *op. cit.*). El desarrollo de los primeros patrones de comportamiento en los niños dependerá por tanto de cómo los padres reaccionan y se adaptan a las características temperamentales de sus hijos. En este sentido, afirma Echavarría que las inclinaciones naturales pueden ser dispuestas en una determinada dirección y formar disposiciones o costumbres sanas o patológicas en función de la educación que reciben los niños, las cuales son “casi absorbidas del ambiente familiar” (2005, p. 174).

Por tanto, las experiencias en el ámbito familiar son determinantes en la formación de los primeros patrones cognitivos, afectivos, y conductuales, los cuales guiarán la experiencia y percepción durante todo el desarrollo. La *Teoría del Apego*, formulada inicialmente por John Bowlby y Mary Ainsworth, ofrece un marco teórico afianzado por numerosos estudios científicos que permite entender cómo a través de la relación con los progenitores, y desde el nacimiento, se forman los primeros patrones, y cómo estos influyen en el desarrollo de la personalidad.

3.2. *Teoría del Apego*

El mundo externo se conoce por medio de modelos y representaciones mentales que se empiezan a formar durante la primera infancia antes del desarrollo de la conciencia de sí y como resultado de repetición de experiencias. Éstos modelos o representaciones son esquemas sobre sí mismo y el entorno, que organizan la experiencia y la percepción, y sobre los cuales se irán conformando posteriores patrones cognitivos (Millon, 2001). De hecho, investigaciones recientes (Vaillant, 1993; Blatt y Bass, 1996, citados en Diehl, Elnick, Bourbeau y Labouvie-Vief, 1998) sugieren que el desarrollo de la personalidad está íntimamente relacionada con el desarrollo de dos dimensiones cognitivo-afectivas: una relativa al sí mismo, que se refiere al sentido de la propia identidad, y otra relativa a los otros, que se refiere a la percepción de los demás y al establecimiento de relaciones con ellos. Ambas dimensiones están interrelacionadas, de modo que del desarrollo exitoso de ambas resultan estilos de personalidad maduros. Cuando se desarrollan de forma exitosa, la persona posee un sentido de identidad estable, realista y positivo, y es capaz de establecer relaciones interpersonales estables, duraderas y mutuamente satisfactorias. Este hallazgo parece lógico, puesto que durante toda la vida la persona está en continua interacción con el entorno social.

Por este motivo la teoría sobre el apego o vínculo afectivo formulada por John Bowlby y Mary Ainsworth es actualmente uno de los planteamientos más sólidos en el campo del desarrollo evolutivo, afianzado por una gran cantidad de investigaciones en los últimos años (Oliva, 2004). En este sentido, la teoría analiza el impacto que tiene en el desarrollo de la persona la naturaleza de las relaciones interpersonales tempranas, especialmente con la madre en tanto que cuidadora principal, de las que derivan la formación de las primeras representaciones mentales sobre sí mismo y los otros. A su vez, estas representaciones determinarán el modo en que se organice la percepción, la afectividad y el comportamiento, así como el

tipo de interacciones que se establezcan durante el crecimiento. Como bien señalan Bogarets, Vanheule y Declercq (2005) todos los trastornos de personalidad presentan dificultades en las relaciones interpersonales, las cuales frecuentemente son la afectación central, y tras las que subyacen determinadas percepciones desadaptativas de sí mismo y los otros, por lo que la teoría del apego está guiando numerosos estudios en el campo de la personalidad.

Además, diversas investigaciones apuntan a que los problemas de vinculación con los padres en la infancia están relacionados con el posterior desarrollo de trastornos de la personalidad (entre otros, Parker, Roy, Wilhelm, Mitchell, Austin y Hadzi-Pavlovic, 1999; Russ, Heim y Western, 2003, citados en Bogarets y cols., 2005). De hecho, en la literatura clínica hay una tendencia creciente a conceptualizar los trastornos de la personalidad como trastornos de la vinculación o del apego (Heard y Lake, 1986; Shaver y Clark, 1994; West y Sheldon-Keller, 1994; citados en Brennan y Shaver, 1998). Si bien no se ha realizado hasta el momento ningún estudio empírico que analice las relaciones entre estilo de apego y los once trastornos de la personalidad recogidos en el DSM-IV, los hallazgos obtenidos hasta el momento permiten afirmar que existe un solapamiento entre diferentes estilos de apego inseguro y alteraciones en la personalidad (Brennan y Shaver, 1998).

La teoría de Bowlby considera que la tendencia al apego es innata y cumple una función adaptativa: la de asegurar la supervivencia del recién nacido mediante la búsqueda activa de seguridad, protección y cuidados (Ainsworth y Bowlby, 1991). El apego se forma mediante un repertorio de conductas que poseen una base genética y que durante los primeros años de vida evolucionan y se organizan alrededor del cuidador principal o cuidadores principales. Dichas conductas consisten en llorar, mamar, sonreír, agarrarse y mantenerse cerca del cuidador. Así, las conductas de apego forman parte de un sistema de origen biológico cuya función es la protección y supervivencia, y se activan cuando el recién nacido experimenta miedo o alguna necesidad que no puede satisfacer por sí mismo. La morfología e intensidad en que se manifiesten dichas conductas dependerá de las características temperamentales de cada niño. En el modelo que propone Bowlby (1969, citado en Oliva, 2004), el sistema de las conductas de apego está estrechamente ligado con otro sistema también innato: el de las conductas de exploración. Éste se refiere a la tendencia natural de los niños a explorar el entorno y relacionarse con él. Cuando se activan las conductas de apego, disminuyen las conductas de exploración del entorno, las cuales se vuelven a iniciar cuando el niño se siente seguro para explorar.

El desarrollo de uno u otro tipo de estilos apego o vinculación depende fundamentalmente de la sensibilidad y responsividad del cuidador a las demandas y necesidades del niño. Los estudios de Ainsworth y sus colaboradores, en los que se combinó una situación experimental, la Situación del Extraño, con observación y seguimiento de los patrones de interacción entre madre e hijo en el hogar, durante el primer año de vida, permitieron deducir cómo se forman los distintos tipos de apego en función de las respuestas de la madre a las demandas del niño (Ainsworth y Bowlby, 1991).

La Situación del Extraño tenía como finalidad examinar las relaciones entre las conductas de apego y las conductas exploratorias. Durante el experimento, dividido en ocho episodios de unos veinte minutos de duración cada uno, la madre y el niño eran introducidos en una sala de juego en que se incorporaba una persona desconocida. Mientras ésta jugaba con el niño, la madre salía de la habitación, dejando al niño solo con la extraña. Después, la madre regresaba a la habitación y volvía a salir, esta vez acompañada de la persona desconocida. Finalmente, la madre y la extraña regresaban a la habitación. Se hallaron claras diferencias individuales en el comportamiento de los niños, las cuales le permitieron describir tres patrones conductuales que eran representativos de tres tipos de apego distintos: apego seguro, apego evitativo (inseguro), y apego ambivalente (inseguro). A su vez, las observaciones en el hogar permitieron inferir cómo se forma uno u otro estilo de apego (Ainsworth y Bell, 1970, citado en Oliva, 2004).

Los niños con un *apego seguro* veían a sus madres como figuras que aportaban seguridad. En la situación experimental, su presencia aumentaba las conductas exploratorias del niño, mientras que en su ausencia disminuían y aumentaba la inseguridad. A su regreso, el niño mostraba conductas de apego (búsqueda de contacto físico) durante un breve periodo de tiempo, tras el cual volvía a mostrar conductas exploratorias. En el hogar, estas madres se mostraban responsivas y sensibles a las demandas de sus hijos de forma consistente, estando disponibles siempre que se las necesitara (Ainsworth y Bowlby, 1991).

Por otra parte, los niños con un *apego evitativo* se mostraban independientes de la figura materna en la Situación del Extraño. Éstos la ignoraban cuando salía de la habitación, y rechazaban el acercamiento a su regreso, lo cual se interpretó como un desapego de la madre. En el hogar se observó que las madres de estos niños se mostraban insensibles y rechazantes a las peticiones del niño. El desapego sería por tanto un mecanismo de defensa inconsciente que se instaura cuando el sistema de

apego se activa intensamente pero se ve frecuentemente frustrado o insatisfecho (Ainsworth y Bowlby, 1991). Tras haber sufrido numerosos rechazos y no poder contar con la madre como figura de protección, estos niños habrían adoptado una postura de indiferencia que le permitiría no experimentar frustración y ansiedad.

Los niños con un *apego ambivalente* mostraban en la situación experimental muy pocas conductas exploratorias incluso en presencia de sus madres, estando constantemente preocupados por su paradero y buscando contacto físico. Se mostraban muy ansiosos en su ausencia, pero al regresar la madre a la habitación mostraban conductas ambivalentes, vacilando de irritación y resistencia al contacto a acercamientos. En el hogar, las madres de estos niños eran inconsistentes en sus conductas: ante las demandas del niño, en ocasiones eran responsivas y cálidas, y en otras insensibles y frías. Se dedujo que esta inconsistencia había generado en el niño inseguridad sobre la disponibilidad de la protección materna, puesto que éste no podía saber si contaría con ella o no, ni tampoco en función de qué (Ainsworth y Bowlby, 1991). La conducta de estos niños puede considerarse como una estrategia de adaptación: ante una madre inconsistentemente disponible, exhiben mucha dependencia para llamar su atención (Oliva, 2004). Además, otros estudios (Cassidy y Berlin, 1994, citado en Oliva, 2004) han hallado que estas madres suelen interferir en la conducta exploratoria del niño, lo que, unido a lo anterior, acentúa la dependencia y falta de autonomía de éste.

Estudios posteriores (Main y Solomon, 1986 citado en Oliva, 2004) han propuesto la existencia de un cuarto tipo de apego, también inseguro, denominado *desorganizado/desorientado*. Los niños que desarrollan este estilo son los que muestran mayor inseguridad. Además, al reunirse con su madre tras la separación en la Situación del Extraño, despliegan conductas contradictorias y confusas. Por ejemplo, miran hacia otro lado mientras son sostenidos por la madre, lloran de forma inesperada tras mostrarse tranquilos, y adoptan posturas rígidas o movimientos estereotipados.

En este sentido, Main (1990, citado en Lopez y Brennan, 2000) sugiere que en función de las respuestas del cuidador principal a las demandas del niño éste desarrolla diferentes estrategias para mantener el sentimiento de seguridad, especialmente ante estímulos que percibe como amenazantes. Así, inicialmente todos los niños buscarán la proximidad y protección del cuidador, a lo que Main llama *estrategia primaria*. Si éste responde a las demandas, y por lo tanto la estrategia primaria es efectiva, se desarrollará un apego seguro y confianza en el

entorno. Sin embargo, cuando el cuidador no proporciona suficiente seguridad, por ser rechazante o inconsistentemente responsivo, el niño desarrolla *estrategias secundarias* para conseguir la proximidad con la figura de apego, o bien para afrontar por su cuenta los estímulos estresantes, lo cual implica el establecimiento de un vínculo inseguro con el cuidador, y por tanto una percepción del entorno como peligroso.

Una de estas estrategias secundarias consiste en una *hiperactivación crónica del sistema de apego*, caracterizada por una búsqueda constante de protección, y es típica en los niños que muestran un apego ambivalente. Ésta deriva de la inconsistencia en la disponibilidad de protección: el niño, al no sentirse seguro de que la figura de apego responderá cuando la necesite trata de no perder la proximidad. Como se ha mencionado anteriormente, esta estrategia aumenta la dependencia del niño y limita considerablemente el desarrollo de su autonomía y habilidades. Una segunda estrategia secundaria consiste en *la supresión del sistema de apego*, la cual se caracteriza por evitación de la proximidad o ausencia de su búsqueda y es típica en los niños que han desarrollado un apego evitativo. Al haber experimentado el rechazo constante de la figura de apego, el niño opta por negar la necesidad de protección. En algunos casos, ante cuidadores agresivos o abusivos, esta estrategia cumple una función adaptativa, en tanto que la activación del sistema de apego resultaría contraproducente, ya que provocaría la agresividad de los cuidadores. Sin embargo, a la larga puede llevar a una supresión crónica del sistema de apego, lo cual es una característica típica de las personalidades esquizoides y antisociales. En cuanto a los niños con un apego desorganizado/desorientado, estudios recientes sugieren que no han conseguido desarrollar ninguna estrategia eficaz para mantener su sentimiento de seguridad, lo que explicaría que se muestren los más inseguros (Nakash-Eisikovits, Dutra y Westen, 2002). Otros estudios indican que este tipo de apego surge cuando la madre se muestra extremadamente preocupada y ansiosa (Crittenden, 1988, citado en Brennan y Shaver, 1998), lo que no sólo es ineficaz para reducir la inseguridad del niño, sino que la incrementa.

Así pues, lo que determina el desarrollo de un apego seguro no es tanto la cantidad de tiempo que pasa la figura de apego con el niño, sino el que ésta se muestre responsiva en los momentos determinados en que el niño demanda su protección o cuidados, así como su capacidad para calmarlo y rebajar su nivel de inseguridad y ansiedad, a la vez que permite y fomenta su autonomía (Ainsworth y Bowlby, 1991). Este equilibrio entre seguridad y autonomía es un punto fundamental del apego seguro. Como se ha señalado, según la teoría del apego los humanos tenemos una

disposición innata hacia la búsqueda y mantenimiento del sentimiento de seguridad. El establecimiento de un apego seguro entre el niño y el cuidador principal está directamente ligado al desarrollo de lo que se ha denominado *confianza básica* o *base segura*, por la cual el niño percibe el entorno como predecible y seguro al sentirse respaldado y protegido por el cuidador, lo cual le permite explorar y desarrollar su autonomía y habilidades sin experimentar miedo o ansiedad. Por el contrario, la imposibilidad de establecer un vínculo seguro provoca en el niño la percepción de que no dispone de ayuda y soporte cuando la necesita, o como mínimo, no de forma consistente, lo que a su vez genera inseguridad e incrementa los niveles de angustia. Según Bowlby (1973, citado en Brennan y Shaver, 1998), la ausencia de confianza básica en la infancia implica altas probabilidades de aparición de psicopatología en edades posteriores, especialmente en el ámbito de la personalidad.

Por otra parte, Bowlby, (1980, citado en Oliva, 2004) propuso que en función de las interacciones con los progenitores se desarrolla un *modelo representacional* o *modelo operativo interno* (*Internal working model*), el cual es un conjunto de representaciones mentales con componentes afectivos y cognitivos. Éste contiene dos elementos básicos: representaciones relativas al sí mismo, que incluyen sentimiento de valía y capacidad para ser querido, y que en este sentido, como indica Oliva (2004), constituye la base sobre la cual se formará la propia identidad y autoestima; y un grupo de representaciones relativas a los demás, particularmente a las figuras de apego, que se refiere a las expectativas de disponibilidad y a la capacidad para confiar en ellas. Se consideran modelos activos porque es en base a ellos que se organizarán en el niño la percepción, la afectividad y la conducta, sobre todo ante estímulos estresantes. Así, constituyen la base sobre la que se formarán los primeros patrones cognitivos, afectivos, y conductuales. El tipo de representaciones que se desarrollen está íntimamente ligado al desarrollo de la confianza básica: cuando los padres responden eficazmente a las demandas del niño, éste se percibe a sí mismo como valioso, querido y protegido, a la vez que percibe a sus progenitores como confiables y disponibles, lo cual le permite desarrollar esta confianza básica. Brennan, Shaver y Tobey (1991, citado en Brennan y Shaver, 1998) demostraron empíricamente que los diferentes estilos de apego en adultos contienen una estructura de dos dimensiones: visión de sí mismo y visión de los demás. Este hallazgo parece dar validez al concepto de modelo operativo interno propuesto por Bowlby.

Durante su crecimiento, y especialmente a partir de su ingreso en la escuela, el niño establece relaciones y lazos afectivos con diferentes personas además de con sus progenitores. A través de éstas, y en base a los primeros modelos representacionales que se han formado en el niño durante la primera infancia, se irán desarrollando representaciones cognitivo-afectivas más complejas. Existen datos que apuntan a que los modelos representacionales se consolidan durante la infancia media (Waters y Cummings, 2000, citado en Mayseless, 2005). En este estadio evolutivo, a partir de los seis años, el niño es capaz de organizar su comportamiento en función de los objetivos que se marca en las distintas actividades en las que participa. Sin embargo, estos objetivos están a su vez determinados por las representaciones de sí mismo y del entorno (Mayseless, 2005), de lo que se deduce que es el modelo representacional el que tendrá la función de organizador del comportamiento.

En un estudio reciente, Hagekull y Bohlin (2003) trataron de hallar si hay alguna relación entre el apego seguro / inseguro, confianza básica, y el desarrollo de ciertos rasgos de personalidad en niños de ocho y nueve años, basándose en el modelo de los Cinco Grandes. Los datos revelan que la dimensión Extraversión - Introversión, en el polo de Extraversión, es la que más correlaciona positivamente con un apego seguro, así como, en consecuencia, con la presencia de confianza básica en los niños y modelos representacionales positivos. Como indican los autores, estos elementos hacen que los niños exploren y se relacionen con el ambiente, mientras que aquellos con un apego inseguro son más reticentes e inhibidos, y por tanto tienden a la introversión. Por otra parte, también se halló una relación positiva entre confianza básica, apego seguro y la dimensión de Neuroticismo – Estabilidad Emocional en este segundo polo. Los autores sugieren que una base segura permitiría una regulación más eficaz de emociones negativas como la ansiedad y el nerviosismo, mientras que una base insegura no facilitaría la regulación de dichas emociones, así como tampoco el desarrollo de confianza en sí mismo y en los demás. Finalmente, se halló correlación positiva con algunas escalas de la dimensión Apertura a la Experiencia, concretamente en Creatividad y Curiosidad, lo cual parece lógico puesto que una base segura aumenta las conductas exploratorias y facilita el desarrollo de autonomía. Por tanto, si analizamos en conjunto los datos obtenidos en este estudio, se deduce que los niños con un apego seguro y confianza básica tenderán a desarrollar una mayor extraversión, estabilidad emocional y capacidad de autorregulación, así como curiosidad y creatividad, mientras que los niños con una base insegura tenderán a desarrollar las características opuestas.

En otro estudio se investigaron las relaciones entre los estilos de apego y la presencia de trastornos de personalidad en adolescentes (Nakasha-Eisikovits, Dutra y Westen, 2002). Se halló que el estilo de apego seguro correlaciona negativamente con presencia de patología y positivamente con bienestar psicológico. El estilo desorganizado/desorientado presenta una alta correlación con todos los trastornos de personalidad, especialmente con el trastorno límite y el evitativo, y en menor medida con los trastornos histriónico y antisocial. El estilo evitativo está altamente relacionado con los trastornos del Cluster A del DSM-IV (paranoide, esquizoide, y esquizotípico) pero sorprendentemente correlaciona negativamente con el trastorno evitativo. Finalmente, el estilo de apego ambivalente está asociado con trastornos que implican dependencia de los demás, como el límite, el histriónico y el dependiente.

Por otra parte, Bartholomew (1990, citado en Brennan y Shaver, 1998), trató de ver qué modelo representacional subyace en los diferentes estilos de apego adultos. En primer lugar, clasificó estos estilos adultos en cuatro tipos, cada uno correspondiente a un estilo de apego infantil: 1) estilo de apego seguro, que corresponde al apego seguro infantil; 2) estilo de apego preocupado, que corresponde al apego ambivalente; 3) estilo evitativo-temeroso, correspondiente al apego infantil desorganizado/desorientado; 4) estilo evitativo-indiferente, correspondiente al apego infantil evitativo. Bartholomew halló que los diferentes estilos adultos derivan de diferencias en la percepción de sí mismo y de los demás.

Los adultos con un apego seguro tienen una percepción positiva tanto de sí mismos como de los demás. Éstos han desarrollado una confianza básica: confían en los demás y perciben pocas amenazas en su entorno. Asimismo, han desarrollado su autonomía y habilidades, lo cual les ha permitido desarrollar autoconfianza. Los adultos con un estilo preocupado tienen una visión de sí mismos negativa mientras que a los demás los perciben positivamente. Es probable que esto se deba a que durante su infancia desarrollaron una fuerte dependencia de las figuras de apego, generando una visión positiva de los demás, lo cual a su vez mermó el desarrollo de su autonomía y capacidades, lo que provoca una visión negativa de sí mismo y falta de autoconfianza. Los adultos con un estilo de apego evitativo-temeroso tienen una visión negativa tanto de sí mismo como de los demás. Como se ha mencionado anteriormente, las madres de los niños con un apego desorganizado/desorientado (correspondiente al evitativo-temeroso adulto) no sólo eran ineficaces para disminuir la inseguridad del niño, sino que la incrementaban con su propio comportamiento ansioso, lo cual podría explicar el desarrollo de una visión negativa tanto de sí

mismo como de los demás. Finalmente, los adultos con un estilo evitativo-indiferente presentan una visión positiva de sí mismos y una visión negativa de los demás. En su infancia estuvieron expuestos al rechazo de la figura principal, lo cual les ha llevado a la supresión del sistema de apego y a una muy alta independencia y autosuficiencia (Bartholomew, 1990, citado en Brennan y Shaver, 1998).

Paralelamente, se han hallado ciertas características de personalidad que correlacionan con los cuatro estilos de apego adultos propuestos por Bartholomew (Brennan y Shaver, 1998). Las personas con un estilo preocupado presentan un umbral bajo respecto a la percepción de amenazas en el ambiente, probablemente debido a su propio sentimiento de inseguridad y falta de confianza, por lo que tienden a experimentar altos niveles de angustia. Paralelamente, desconfían de la disponibilidad de las figuras de apego, lo que les lleva a buscar compulsivamente su disponibilidad. Estos adultos tienen una mayor tendencia a presentar rasgos histriónicos, límites, narcisistas y dependientes (un 90% de la muestra presentó algún trastorno de la personalidad). Por otra parte, las personas con un estilo evitativo-indiferente presentan una tendencia a la negación de las amenazas, así como un mayor umbral respecto a la experiencia de emociones negativas y una ausencia de necesidad de apego. Se ha observado que estas personas tienen una mayor predisposición a presentar rasgos esquizoides y obsesivos-compulsivos (un 79,5% de la muestra presentó algún trastorno de la personalidad). En cuanto a las personas con un estilo evitativo-temeroso, son las que presentan una mayor prevalencia de alteraciones en la personalidad (un 92% de la muestra). Concretamente, presentan rasgos límites, paranoides, obsesivos-compulsivos y evitativos. Finalmente, las personas con un apego seguro tienen una mayor autoconfianza, estrategias de afrontamiento y manejo eficaz de las emociones. Sin embargo, un dato relevante es que también algunas de estas personas presentaban alguna alteración de la personalidad (un 40% de la muestra). En otro estudio, (Fonagy, 1999, citado en Nakash-Eisikovits y cols., 2002) se halló una alta correlación entre estilo de apego preocupado y trastorno límite de la personalidad, dependiente y evitativo.

En la misma línea, Lopez y Brennan (2000) investigaron las diferencias a nivel cognitivo y afectivo entre adultos con un estilo de apego seguro y adultos con un estilo inseguro. A nivel cognitivo, en comparación con los adultos con un estilo inseguro, aquellos con un estilo seguro presentaron: representaciones internas más estructuradas; manejo más adaptativo del estrés; atribuciones realistas; mayor flexibilidad en el procesamiento e interpretación de la información, ajustando los

propios esquemas cognitivos a la realidad y no a la inversa; memoria más realista y centrada en aspectos positivos; mayor reflexividad y capacidad de introspección; y mayor autocontrol cognitivo. A nivel afectivo éstos presentaron: mayor capacidad de reconocimiento de las propias emociones; mayor autocontrol emocional, especialmente ante estresores; tendencia a buscar apoyo social bajo estrés; y mayor empatía.

Por otra parte, un reciente estudio sugiere que el desarrollo de ciertos rasgos de personalidad considerados virtuosos, concretamente la humildad, gratitud y capacidad para el perdón, estaría relacionado con la confianza básica y los modelos representacionales positivos propios de un apego seguro, así como con la resiliencia, entendida como la capacidad de superar las adversidades y de afrontar de forma constructiva los acontecimientos estresantes (Dwiwardani, Hill, Bollinger, Marks, Steele, Doolin, Wood, Hook y Davis, 2014). Los autores parten de la teoría de que el desarrollo de estas virtudes, en tanto que vinculadas particularmente al establecimiento de relaciones sanas tanto con uno mismo como con los demás, implica representaciones sobre sí mismo y los demás positivas. Por otra parte, tienen en cuenta la resiliencia como una segunda variable que influiría en el desarrollo de estas virtudes. Los datos obtenidos parecen dar validez a la teoría, puesto que muestran una correlación positiva entre apego seguro, resiliencia, y la presencia de las tres virtudes, así como una correlación negativa entre apego inseguro y éstas, relación en la cual la resiliencia no parece mediar. Sin embargo, otros estudios señalan que la resiliencia está muy relacionada con la presencia de confianza básica, y por tanto de apego seguro (Simeon, 2007; Caldwell y Shaver, 2012, citados en Dwiwardani y cols., 2014), por lo que posteriores investigaciones deberían analizar con mayor profundidad las relaciones causales entre apego seguro, resiliencia y el desarrollo de virtudes.

Así pues, cada vez hay más evidencias que indican que el desarrollo de un apego seguro y confianza básica, así como de los inherentes modelos representacionales positivos, es un predictor bastante fiable del desarrollo de una personalidad sana. En este sentido, estudios recientes en el campo de las neurociencias y de la psicología del desarrollo indican que el apego seguro en la infancia establece las bases sobre las cuales se desarrollarán la capacidad de autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento saludables, habilidades que en todos los trastornos de personalidad se hallan alteradas (Fonagy, 2003; Schore, 2001, citados en Dwiwardani, 2014). Millon (2001), uno de los más influyentes teóricos contemporáneos en el campo de la psicopatología de la personalidad, afirma que los

niños que no cuentan con una base segura no desarrollan eficazmente su autonomía, lo que con el tiempo reducirá sus recursos de afrontamiento debido a un retraso en el desarrollo de la capacidad sociocognitiva. Además, se ha demostrado que los modelos operativos internos intervienen en otros procesos psicológicos como la focalización de la atención, la hipervigilancia, y la flexibilidad cognitiva (Lopez y Brennan, 2000).

Como se ha mencionado, si bien los modelos operativos internos y las representaciones cognitivo-afectivas que lo componen empiezan a formarse ya en el primer año de vida, a lo largo del crecimiento del niño se van haciendo más complejas y elaboradas, por lo que son susceptibles de modificación. Por ejemplo, un niño que haya establecido un apego inseguro con su madre durante el primer año de vida, puede sin embargo establecer un apego seguro con otra persona en edades posteriores, lo cual presumiblemente modificará la percepción que tenga de sí mismo y de los demás. Asimismo, la vivencia de experiencias traumáticas puede llevar a la reelaboración del modelo interno incluso en niños con un apego seguro (Lopez y Brennan, 2000).

Siguiendo a la tradición aristotélico-tomista, afirma Echavarría que “el modo de estructurarse el carácter depende radicalmente del amor, en particular del amor de sí (...) y de lo que uno ama para sí –el fin-, pero también del amor que otros nos tienen” (2005, p. 347). En este sentido, teniendo en cuenta los postulados de la teoría del apego cabría pensar que el amor de sí es el resultado del amor que otros nos tienen, en tanto que desde la primera infancia las representaciones sobre sí mismo, que incluyen la capacidad para ser querido y el sentimiento de ser alguien valioso, depende esencialmente de la relación que se establezca con los progenitores, o en otras palabras, del amor de los progenitores al niño. A su vez, del amor de sí, particularmente de la percepción que uno tiene de sí, derivará el amor de lo que quiere para sí.

A la luz de lo expuesto, por tanto, parece lógico pensar que la base sobre la cual se desarrolla la personalidad está formada por lo que Bowlby llamó modelo representacional o modelo operativo interno. Como se ha señalado, existen estudios que así lo indican, puesto que sugieren que la personalidad se forma sobre dos dimensiones, una relativa al sí mismo y la propia identidad, y otra relativa a los demás y el entorno (Vaillant, 1993; Blatt y Bass, 1996, citados en Diehl y cols., 1998). Si bien estas representaciones pueden hacerse más complejas y elaboradas durante el proceso de maduración de la persona y son susceptibles de

modificaciones los datos obtenidos hasta el momento indican que tienden a ser estables en el tiempo (Karen, 1994, citado en Dwiwardani y cols., 2014; Parker, 1994, citado en Oliva, 2004; Fonagy, Steele y Steele, 1991, citado en Oliva, *op. cit.*). De hecho, un dato especialmente relevante es el que indica que estas representaciones se consolidan durante la infancia media, entre los seis y los doce años aproximadamente (Waters y Cummings, 2000, citado en Mayseless, 2005), asentando las bases de la propia identidad, y por tanto guiando la ordenación teleológica del individuo.

Como se ha dicho, en esta etapa el comportamiento del niño empieza a ordenarse y organizarse entorno a objetivos, los cuales vendrán determinados por la percepción que tenga éste sobre sí mismo, los demás, y el entorno que le rodea (Mayseless, 2005). En la misma línea, afirma Millon que “estas representaciones –el sí mismo y los demás, así como su coordinación- son primordiales para la génesis del sistema de personalidad” (2001, p. 64). Por ello, a continuación veremos cómo las actitudes y estilos educativos parentales influyen en la formación y elaboración de estas representaciones más complejas sobre sí mismo y los demás durante la infancia.

3.3. Estilos educativos y actitudes parentales: su influencia en la formación de la personalidad

Puesto que la personalidad se va formando durante todo el proceso madurativo del niño, es evidente que el estilo educativo que utilicen los progenitores y las experiencias que tenga el niño en el ámbito familiar influirán directamente en el desarrollo de la misma, y particularmente en el desarrollo de la propia autoestima, identidad y en consecuencia en la orientación a objetivos, aspectos en los cuales nos centraremos. Lógicamente, la relación con personas externas a la familia, como por ejemplo el grupo de coetáneos o los maestros, tendrán influencia en el niño. Sin embargo, como señalan Mussen y cols. (1984) en gran medida la fuente del autoconcepto reside en las experiencias que se viven en el hogar. Puesto que los diferentes constructos y rasgos se forman por repetición de experiencias, la importancia del ambiente familiar reside en que ejerce su influencia de forma continuada en el niño, por lo que su efecto es acumulativo y duradero, en tanto que las experiencias que se viven en la familia suelen ser de naturaleza similar. En este ambiente, el niño desarrolla un sentimiento básico de seguridad o inseguridad, imita los estilos de relación interpersonal, adquiere un autoconcepto en base a cómo lo

perciben los demás y un sentimiento de valía personal, y aprende a afrontar los acontecimientos de la vida (Millon, 2001).

Especialmente durante la primera infancia, los niños aprenden a comportarse de una u otra forma en función de las recompensas y castigos que administran los padres a sus conductas (Allport, 1963). Este tipo de aprendizaje fue denominado por Skinner *condicionamiento operante*. La recompensa a una determinada conducta la hace más fuerte y generalizada, mientras que el castigo tiende a debilitarla y a hacerla desaparecer (Mussen y cols., 1984).

Los métodos que utilicen los padres para controlar el comportamiento de sus hijos y orientarlos en una determinada dirección, además de crear patrones conductuales, influirán notablemente en el desarrollo de la autoestima, el autoconcepto y la personalidad de éstos. A este respecto, Millon (2001) identifica cinco estilos educativos y diferenciados por la forma en que se administran las recompensas y los castigos, muy susceptibles de generar patrones de personalidad patológicos: 1) estilo basado en métodos punitivos; 2) estilo basado en métodos de recompensa contingentes; 3) estilo basado en métodos incoherentes; 4) estilo basado en métodos sobreprotectores; y 5) estilo basado en métodos indulgentes.

En primer lugar, los padres que utilizan métodos punitivos para controlar y manejar el comportamiento de sus hijos son aquellos que los ridiculizan e intimidan con el uso de medidas punitivas severas, altamente represivas y humillantes, a la vez que no ofrecen refuerzos positivos como aprobación o afecto cuando el niño se comporta como se le exige. Según Millon (2001), estas prácticas pueden crear las bases para varios patrones de conducta desadaptativos. Si el niño consigue cumplir con las expectativas y requerimientos de sus progenitores, evitando así el duro castigo, tenderá a ser una persona demasiado obediente, circunspecta y poco asertiva. Por el contrario, si no lo consigue estará sujeto a constantes hostigamientos y represalias, por lo que probablemente desarrolle una ansiedad generalizada anticipatoria en sus relaciones con los demás, lo que le llevará a patrones evitativos y de retraimiento. Así, estos niños con muchas probabilidades desarrollarán un autoconcepto muy negativo, caracterizado por un profundo sentimiento de poca valía personal, así como una percepción de los demás y del entorno como hostil, amenazante y cruel.

En segundo lugar, cuando los padres utilizan métodos de recompensa contingentes, la obtención de refuerzos positivos por parte del niño depende de que éste

despliegue ciertos comportamientos, es decir, de que su comportamiento se ajuste a las expectativas de los padres. En el caso contrario, éstos recurren a la retirada de su aprobación y afecto, lo cual genera en el niño la percepción de que es querido bajo ciertas condiciones. Según Millon (*op. cit.*), estos métodos a menudo llevan al desarrollo en el niño de una necesidad indiscriminada de aprobación social, así como a una dependencia del refuerzo social. Ello implica la formación de una autoestima frágil, dependiente de la opinión de los demás, a los que probablemente vean como fuente de su bienestar psicológico, pero también de su malestar.

En tercer lugar, los métodos incoherentes hacen referencia a aquellos padres que muestran una marcada incoherencia y contradicción en sus exigencias, normas y expectativas. Puesto que su comportamiento es impredecible en lo que respecta a la aplicación de recompensas y castigos, el niño está inmerso en una elevada ansiedad y un constante estado de alerta, ya que no sabe qué se espera de él ni cómo debe actuar, impidiendo que elabore estrategias y patrones de comportamiento adaptativos. Esto a su vez genera mucha inseguridad en su relación con el entorno, al que perciben como impredecible, así como falta de confianza en sí mismos (Millon, *op. cit.*).

En cuarto lugar, cuando los padres utilizan métodos sobreprotectores restringen excesivamente las experiencias a las que los niños están expuestos, por lo que éstos no desarrollan las competencias básicas para desenvolverse en su entorno y desarrollar su autonomía. Además, la sobreprotección transmite un mensaje implícito de fragilidad, ineptitud e inferioridad. Estos niños, cuando perciben su falta de adecuación real por el pobre desarrollo de habilidades, verifican que son débiles e inferiores. Probablemente desarrollen conductas evitativas o de dependencia, así como una muy baja autoestima (Millon, *op. cit.*).

Finalmente, los métodos indulgentes hacen referencia a aquellos padres que muestran una excesiva indulgencia y falta de disciplina o de normas, ofreciendo todo tipo de recompensas de forma indiscriminada. Así, no proporcionan una guía de comportamiento y fomentan la irresponsabilidad, puesto que el niño no aprende a regular su conducta en función de las posibles consecuencias negativas que pueda acarrear. Al estar acostumbrados a obtener todo lo que quieren sin esfuerzo, estos niños al llegar a la adolescencia generalmente son explotadores y exigentes, pudiendo mostrarse agresivos si los demás no responden a sus demandas (Millon, *op. cit.*). Probablemente desarrollen un autoconcepto muy elevado pero poco realista, y perciban a los demás como inferiores.

Por otra parte, el aprendizaje de conductas y actitudes también se produce por observación e imitación. El niño tiende a reproducir aquellas conductas que muestra el grupo de referencia. Sin embargo, el niño imita especialmente las conductas de aquellas personas con las que se identifica, es decir, con las que percibe que comparte algún atributo o característica y con la que ha establecido un vínculo emocional. Cuanto más fuerte sea la identificación con una determinada figura más se adoptará su forma de actuar, en tanto que se la percibirá como un modelo a imitar (Mussen y cols., 1984). De hecho, muchos estudios muestran que la adopción de los estándares paternos por parte del niño es fomentada por el afecto y el amor de los padres (Becker, 1964, citado en Mussen y cols., *op. cit.*).

Un aspecto especialmente relevante de este proceso de identificación es que a través de él los padres transmiten indirectamente valores morales, que se refieren a lo que está bien y a lo que está mal, así como actitudes ante los hechos. Como señala Allport, en el proceso de desarrollo moral “la identificación se convierte en una importante base del aprendizaje” (1963 p. 156). En este sentido, Millon (2001) afirma que los valores, actitudes y creencias que transmiten los padres a sus hijos de forma indirecta determinan la forma en que los niños interpretan el entorno. En la misma línea, Echavarría (2005) señala que los padres transmiten “una actitud ante los hechos y los fines particulares” (p. 353). En la medida en que los valores y creencias se refieren a lo bueno y a lo malo, y que la persona tiende naturalmente a lo bueno, los valores que transmitan los padres determinarán aquello que el niño percibirá como bueno, y por tanto aquello a lo que tenderá. Así, desde la infancia se forman a través de la relación con los padres, *tendencias afectivas* hacia determinados fines particulares. Por ello, como señala Millán-Puelles (1963) para que el niño se desarrolle moralmente de forma adecuada, es decir, para que tienda hacia aquello que es bueno para él objetivamente, es esencial que los educadores, y en especial los padres, tengan a su vez un adecuado desarrollo moral.

Cabe recordar que entre estas creencias están las que se refieren a la imagen del propio niño, en tanto que el niño se percibe a sí mismo de la forma en que lo perciben los demás (Allport, 1963). Un aspecto esencial que contribuye a la formación de un autoconcepto positivo en el niño es el desarrollo de confianza en sí mismo, que incluye sentimiento de competencia y de autonomía (Mussen y cols, 1984). Un amplio estudio llevado a cabo por Baumrind (1967, citado en Mussen y cols., *op. cit.*) con niños en escuela de párvulos investigó como los estilos de crianza

parentales influyen en el desarrollo de estos dos elementos, así como su repercusión en la conducta del niño.

En primer lugar se clasificó a los niños en tres grupos en función de los patrones conductuales que exhibían. Los niños del patrón I eran los más maduros y competentes, se mostraban contentos, independientes, autocontrolados, confiados en sí mismos, exploradores y extrovertidos. Los niños del patrón II se mostraban menos confiados en sí mismos y autocontrolados, así como aprensivos, tímidos y desconfiados e introvertidos. Los niños del patrón III eran los más inmaduros, muy dependientes, muy poco confiados en sí mismos, así como más retraídos que el resto de niños, con tendencia a huir de las experiencias nuevas. En segundo lugar, se clasificó a los padres en función de cuatro dimensiones de crianza infantil: 1) control, referida a sus esfuerzos por modificar la conducta del niño; 2) demandas de madurez, presiones para que el niño se desempeñe al nivel de su habilidad intelectual, social y emocional; 3) claridad de la comunicación, que comprende tanto el uso de la razón para explicar los motivos de una determinada norma como el preguntar al niño por sus opiniones y sentimientos; y 4) crianza parental, que incluye la demostración de afecto y el uso de alabanzas por los logros de los niños.

Tras analizar las diferentes variables y sus correlaciones, se halló que los padres de los niños del patrón I (maduros, competentes y autoconfiados), eran firmes en sus normas y a la vez afectuosos y sustentadores. Éstos eran claros y explícitos acerca de las razones de sus exigencias, ayudando a entender al niño el por qué una conducta es adecuada y otra no. A su vez, fomentaban la autonomía del niño estimulando su independencia en la toma de decisiones y alentándole para que expresara su opinión, pero le exigían una conducta madura, la cual recompensaban con aprobación y alabanzas (Braumrind, 1967, citado en Mussen y cols., 1984). Así, el estilo educativo de estos padres fomenta el desarrollo de autonomía y sentimiento de competencia en el niño, en la medida en que ofrece una guía de comportamiento clara y razonada en la que el niño siente que participa, y en el marco de una relación afectuosa, lo cual contribuye al desarrollo de un autoconcepto positivo en éste.

En cuanto a los padres de los niños del patrón II (con cierta confianza en sí mismos, pero introvertidos, retraídos y desconfiados respecto de los demás) solían ser poco afectuosos y cuidadosos, y utilizaban un estilo dictatorial en la disciplina, no explicando los motivos de una determinada norma y sin permitir expresar al niño su opinión (Braumrind, 1967, citado en Mussen y cols., *op. cit.*). Así, este estilo educativo si bien permite el desarrollo de una cierta confianza en sí mismo en tanto

que proporciona una guía de conducta, genera un menor sentimiento de autonomía y competencia en la medida en que, por no razonar los motivos de las normas que se imponen, no proporcionan los conocimientos necesarios para que el niño aprenda a conducirse con independencia y confianza en sí mismo (Mussen y cols., *op. cit.*).

En cuanto a los padres de los niños del patrón III (los que eran inferiores en cuanto a confianza en sí mismos, exploración y autocontrol) eran los más tolerantes e indulgentes. Aunque solían mostrarse afectuosos, no exigían el cumplimiento de unas normas ni tampoco que el niño se comportara de forma madura, mostrando una marcada ausencia de disciplina (Braumrind, 1967, citado en Mussen y cols, *op. cit.*). Esta ausencia de guía generaba en los niños una importante inmadurez, a la vez que limitaba considerablemente el desarrollo de la propia autonomía y competencia, lo que provoca en el niño un autoconcepto negativo (Mussen y cols., *op. cit.*)

Por otra parte, como señala Allport (1963) el desarrollo de la propia autonomía y confianza en sí mismo tendrá una importante influencia en el tipo de estilo cognitivo que se forme en el niño. De nuevo, una causa principal de que se desarrolle uno u otro estilo cognitivo se encuentra en la educación recibida en la infancia. En este sentido, un estudio con niños de diez años realizado por Shafer, Mednick y Seder (1957, citado en Allport, 1963), halló que las condiciones en que se habían criado los niños con un estilo predominantemente rígido y los niños con estilo predominantemente flexible diferían sustancialmente. Los padres de los primeros imponían sus patrones de conducta y los habían castigado más severamente utilizando métodos punitivos y retirándoles su afecto. Además, habían impedido que los niños mostraran una conducta abierta de afirmación de sí mismo e independiente. En cambio, los padres de los niños con un estilo cognitivo más flexible los estimulaban para que adoptasen decisiones por sí mismos y los castigaban si mostraban conductas infantiles o inmaduras. Es decir, estos niños habían desarrollado su autonomía.

Una de las características principales que distingue a las personalidades patológicas de las sanas, como se ha señalado anteriormente, es la rigidez cognitiva. En palabras de Allport, "algunas personas son crónicamente incapaces de cambiar sus disposiciones cuando lo requieren las circunstancias objetivas; otras personas, por el contrario, son flexibles." (1963, p. 319). Así, las personas con un estilo cognitivo rígido tienden a distorsionar la percepción de la realidad. El grado de flexibilidad o

rigidez cognitiva que desarrolle una persona está asimismo muy ligado al grado de confianza en sí misma que posea:

Resumamos lo que nos enseñan los hechos observados. Una persona con inseguridad, sin confianza en sí misma, que se siente amenazada o en alguna otra forma inadaptada, tiende a tener un estilo cognitivo correspondiente a tales características, es decir, rígido, ligado al campo concreto, conformista. En cambio, individuos activos, hábiles, seguros y relajados son capaces de percibir y pensar de un modo flexible; en conjunto, se adaptan mejor a los requerimientos objetivos de la situación en la que se encuentran.” (Allport, 1963, p. 322).

Así pues, el desarrollo del sentimiento de competencia y autonomía es fundamental para que el niño sea progresivamente más maduro y desarrolle las habilidades necesarias para desenvolverse eficazmente en el entorno, lo que repercute directamente en su autoconcepto. Este proceso está muy influido por los estilos educativos parentales. Un elemento crucial es la provisión de una guía de comportamiento razonada y el progresivo fomento de la independencia del niño, pero en el marco de una relación paterno-filial afectuosa, en la cual el niño se siente valorado y respaldado.

Por este motivo, los sentimientos y actitudes parentales respecto del niño son muy determinantes en su desarrollo. Como se ha mencionado anteriormente, éstos determinan la formación de los primeros modelos representacionales sobre sí mismo y los demás, que se van haciendo más complejos durante el crecimiento. Según Millon (2001), el desarrollo en el niño de un sentimiento de aceptación o rechazo por parte de los progenitores es el aspecto más decisivo de la experiencia de aprendizaje. El sentimiento de ser un hijo no deseado y de no ser amado tiene un efecto generalizado y devastador en el futuro desarrollo, porque genera en el niño un profundo sentimiento de aislamiento en un mundo hostil. Además, “rechazado por sus padres, es muy probable que el niño espere que los demás le rechacen también” (Millon, *op. cit.*, p. 97). Por este motivo, sin el desarrollo de una base segura y un sentimiento de amor y apoyo por parte de los padres la resistencia del niño ante cualquier mínimo estrés es muy baja.

En este sentido, Millon (2001) afirma que una de las principales fuentes de comportamientos y disposiciones patógenos es el estar expuesto de forma continuada durante la infancia a situaciones que generan niveles altos de ansiedad, ya sea porque superan las capacidades del niño o porque minan sus sentimientos de seguridad, como por ejemplo la vivencia del rechazo paterno. Cabe recordar que

un niño que no cuenta con una confianza básica, y que por tanto se siente inseguro con facilidad, tiene muchas probabilidades de experimentar este tipo de situaciones. Del mismo modo, un niño que ha desarrollado pobremente sus habilidades experimentará ansiedad cuando tenga que desenvolverse autónomamente. Como mecanismo de defensa, los niños tienden a desarrollar estrategias de afrontamiento rígidas y sobregeneralizadas, lo que alterará su percepción e interpretación del entorno, y consecuentemente su relación con él (Millon, *op. cit.*).

Estas estrategias, que si bien cumplen una función adaptativa en la medida en que sirven para disminuir el sentimiento de ansiedad e inseguridad, al generalizarse llevan a la formación de distorsiones cognitivo-perceptivas y en consecuencia a la configuración, con el tiempo y la repetición de experiencias, de esquemas cognitivos distorsionados (Millon, 2001). Los esquemas cognitivos son construcciones o representaciones mentales que se refieren al sí mismo, a los demás, al entorno y al futuro, y que guían la percepción e interpretación de la realidad, y consiguientemente determinan la afectividad y conducta del individuo. Las distorsiones cognitivas se definen como “errores crónicos y sistemáticos de razonamiento que promueven la malinterpretación de la realidad objetiva” (Pretzer y Beck, 1996, citado en Millon, 2001). Cuando el joven se ha formado un conjunto de esquemas con una cierta coherencia interna, distorsionados o no, se dice que tiene un determinado estilo cognitivo (Shapiro, 1985, citado en Millon, *op. cit.*). Cada trastorno de la personalidad tiene su propio estilo cognitivo (Millon, *op. cit.*). Sin embargo, el aspecto más relevante de los esquemas cognitivos para el tema del presente trabajo es que, en tanto que se refieren a la percepción que tiene una persona de sí misma y del entorno, influirán directamente en el proceso de deliberación y elección, el cual recordemos, se refiere a lo operable por uno mismo dadas unas determinadas circunstancias.

3.4. El papel del libre albedrío en la formación de la personalidad

Así pues, resumiendo lo dicho hasta el momento, durante el crecimiento se forman en el niño tendencias afectivas y patrones cognitivos a través de repetidas experiencias de aprendizaje especialmente en el núcleo familiar. Las tendencias afectivas orientan la persona hacia determinados bienes o fines particulares, mientras que las representaciones cognitivas sobre sí mismo y el mundo determinan la percepción e interpretación de la realidad. Así, llegada a la edad en que uno puede tomar decisiones por sí mismo, y por tanto orientar su forma de ser en una

determinada dirección, la persona ya presenta unos determinados patrones que presumiblemente influirán en las decisiones que tome. En este sentido, afirma Tomás de Aquino:

“(…) no poco difiere que alguien constantemente desde su juventud se acostumbre a actuar bien o mal, sino que hay una gran diferencia, incluso, más bien todo depende de esto. En efecto, conservamos de manera más firme aquello que está impreso en nosotros desde la niñez.” (Tomás de Aquino, 2000, p. 59).

Como se ha ido señalando, el libre albedrío es una potencialidad que no se actualiza como mínimo hasta la adolescencia, si bien durante la infancia hay un uso imperfecto de la capacidad de elección, bajo la guía esencialmente de los padres. La tendencia a determinados fines, que constituyen medios respecto del fin último, es aquello por lo que se estructura y organiza la personalidad. Es más, como se ha mencionado anteriormente, sobre el fin último, la felicidad, cabe reflexionar y acertar o no en su consideración; consideración que el niño muy probablemente recogerá de sus padres. De ahí la relevancia de que durante la infancia los padres proporcionen una dirección al niño, en las elecciones que éste realiza, hacia aquellos fines que son realmente buenos, y por tanto que éstos a su vez posean un adecuado desarrollo moral, puesto que de lo contrario, llegado a la edad de escoger por sí mismo, el juicio y la voluntad del joven estarán orientados hacia bienes ficticios, lo cual presumiblemente, con el tiempo, generará algún tipo de alteración en su personalidad. Así lo expresa Palet:

En este momento en el que el niño inicia su deliberación acerca del fin de sus acciones, todo el valor moral de los contenidos del corazón y la memoria infantiles, nutridos por el actuar de los padres, cobra una relevancia decisiva porque, en definitiva, proporciona al niño el objetivo de su propia conducta. Sólo cuando el corazón infantil ha sido alimentado y orientado hacia el bien, podrá ahora el niño encontrar el fin de la ordenación de sus actos. (Palet, 2000, p. 181).

Así pues, las elecciones del adolescente e incluso del adulto, realizadas ya bajo libertad de arbitrio, y referidas a aquello que se considera como bueno para sí y que llevará a ser feliz están muy influenciadas por aquello a lo que los padres ordenaron al niño. Por otra parte, se ha señalado que la deliberación y elección es de los medios para el fin último, pero en tanto que dependientes de uno mismo. Dicho de otro modo, se elige aquello que se percibe como operable por uno mismo, dadas unas determinadas circunstancias personales y ambientales. En este juicio deliberativo, por tanto, serán especialmente relevantes la percepción que tenga la

persona tanto de sí misma como del entorno, representaciones o esquemas cognitivos que empiezan a formarse desde el nacimiento, que van adquiriendo complejidad mediante repetidas experiencias, y que como se ha mencionado, parecen afianzarse durante la infancia media. Por tanto, puede deducirse que llegados a la adolescencia e incluso a la adultez, el proceso de deliberación por el cual la persona elegirá sus objetivos, en base a los cuales se estructurará su personalidad, estará asimismo cuanto menos muy influenciado por su modelo representacional. Para ilustrar cómo los propios esquemas sobre sí mismo y el entorno determinan el proceso de deliberación y elección, consideremos dos ejemplos de personalidades patológicas extraídos de Millon (2001).

En primer lugar, consideremos la *personalidad evitadora*. El DSM-IV (1995, citado en Millon, 2001), describe el trastorno de personalidad por evitación como “un patrón general de inhibición social, unos sentimientos de inferioridad y una hipersensibilidad a la evaluación negativa” (p. 198). Así, las personas con este tipo de patrón se caracterizan por una marcada inhibición social, causada por profundos sentimientos de falta de adecuación y miedo al ridículo y al rechazo. Presentan un modo de vida aislado y reservado, admitiendo a muy poca gente en su círculo, y sólo tras asegurarse de que contarán con su apoyo incondicional y sin críticas, aun cuando los sentimientos de soledad y aislamiento les generan mucho sufrimiento. Se deduce por tanto que su objetivo o fin principal es protegerse de la humillación y el rechazo que perciben como inevitables dada su (supuesta) inadecuación y falta de competencia. Dicho de otro modo, porque perciben el ambiente como rechazante y hostil y a sí mismos como inferiores, vulnerables e incapaces, estas personas eligen el aislamiento. Esta estrategia y ordenación a este fin es lo que guía la mayor parte de sus decisiones en todas las esferas de su vida.

En segundo lugar, consideremos la *personalidad dependiente*. El DSM-IV (1995, citado en Millon, 2001), define el trastorno de personalidad por dependencia como “una necesidad general y excesiva de que se ocupen de uno, que ocasiona un comportamiento de sumisión y adhesión y temores de separación” (p. 273). Las personas con este patrón se preocupan por los demás en exceso, anteponiendo el bienestar de éstos al suyo propio, y tienden a adoptar una actitud sumisa en sus relaciones personales con el fin de mantener el apoyo y ayuda de las personas de su círculo, ya que se perciben a sí mismos como incapaces de valerse autónomamente. Consecuentemente, suelen ser incapaces de tomar decisiones por sí mismos, por lo que buscan constantemente consejo y reafirmación por parte de otros, a los que perciben como competentes y seguros de sí mismos. Como señala

Millon (*op. cit.*), “se sienten indefensos y temen hacer cualquier cosa por sí solos, necesitan que alguien se ocupe de ellos, y buscan sustitutos eficaces y competentes” (p. 272). Así pues, el fin principal al que tienden las personas dependientes es el de mantener el apoyo y guía de las personas de su entorno, debido a la percepción que tienen de sí mismas como indefensas e incapaces de valerse por sí mismas y la visión de los demás como fuertes y capaces. Por ello, las decisiones que tomen por sí mismas irán encaminadas a mantener esta proximidad y dependencia, lo que a su vez retroalimenta las representaciones cognitivas, formando un círculo vicioso.

Como vemos, una vez llegadas a la edad de poder autodeterminarse, las personas que durante su infancia han adquirido unos particulares esquemas cognitivos y tendencias afectivas, difícilmente podrán escoger de un modo diferente al que lo hacen, al menos sin ayuda externa, y especialmente en casos patológicos, puesto que una de sus características principales es la rigidez y tendencia a la repetición del comportamiento, a pesar de las consecuencias negativas del mismo. En este sentido, la capacidad de autodeterminación respecto de las motivaciones y representaciones que se han adquirido durante el desarrollo exige capacidad de introspección. Dicho de otro modo, para que la persona llegada a la edad adulta pueda deliberar acerca de las tendencias que ya posee, y pueda elegir las o rechazarlas como fines ordenados al fin último, y por tanto sea capaz de modificar su personalidad, primero necesita una cierta capacidad para conocerse a sí mismo y ser consciente de aquello a lo que tiende y de los motivos que le llevan a ello.

Como se ha mencionado anteriormente, existen diversos estudios que apuntan a que el desarrollo de esta capacidad de introspección está influida por el desarrollo durante la infancia de una confianza básica, y que al contrario, la inseguridad persistente genera mecanismos de defensa y distorsiones cognitivas que sin duda impiden un conocimiento real y objetivo tanto de sí mismo como del entorno. Por ello señalaba Chirkov (2011) que las personas adultas presentan diferentes niveles de introspección y por tanto de capacidad de autorregulación y autodeterminación, en la medida en que han desarrollado las habilidades cognitivo-afectivas necesarias para ello. En este sentido, el estudio de Lopez y Brennan (2000) halló que los adultos con un estilo de apego seguro, que en la infancia había adquirido una base segura, presentaban, entre otras capacidades, una mayor reflexividad y capacidad para la introspección a nivel emocional, así como un mayor autocontrol cognitivo y flexibilidad que las personas con una base insegura. Por tanto, parece que las personas que durante su infancia desarrollaron una base segura, llegados a la

adulthood present a greater freedom and capacity for self-determination, since it facilitates that they are capable of knowing themselves objectively, as well as of deliberating and choosing freely the goals they wish to achieve and, therefore, their way of being. As Allport (1963) points out, it is difficult for a neurotic or altered personality to understand by itself the roots of its behavior.

Nevertheless, it is important to highlight that it does not mean that people with personality alterations are inevitably determined to repeat the patterns they present. On the one hand, it seems clear that, as we have seen, due to their characteristics these people have a limited capacity for self-determination, in that their affective and cognitive tendencies determine the process of deliberation and choice in a concrete direction, one that they themselves have not chosen. However, through the help of others that promotes a deep reflection, people are able to identify their representations and tendencies and *choose* to modify them, becoming more free with respect to them and reorganizing their way of being. In this line, Millon (2001) affirms that a goal of all psychotherapy with patients who have personality disorders is to promote self-knowledge, particularly of what is inadequate, and to orient the patient so that voluntarily, through an act of self-determination, they change their way of being. As the author expresses:

Each type of personality must learn to perform its potentials and minimize its weaknesses. In this way, a knowledge of these weaknesses and the willingness to act and to interrupt previous patterns of relationship and perception that generate vicious circles. (Millon, 2001, pp. 299 – 300).

In fact, a clinical study mentioned previously (Schwartz and cols., 1999, cited in Chirkov, 2011) demonstrated that through sustained mental effort, derived from the *choice* to do it and to sustain it, it is even possible to alter brain functioning and the neural patterns of the obsessive-compulsive disorder. For this reason, various authors such as Allport (1963) and Echavarría (2005), among others, coincide in pointing out the importance of ordering psychotherapy to increase self-knowledge of people, so that in this way they are more capable of self-determining themselves, and in the end, they are more free.

Conclusiones

El papel del libre albedrío en la formación de la personalidad presenta importantes limitaciones, especialmente porque cuando la capacidad de libre elección se ha desarrollado en el individuo, en éste ya se han formado tendencias afectivas y patrones cognitivos, que él mismo no ha elegido, y que guiarán el proceso de deliberación y la consiguiente elección.

Las experiencias vividas durante el desarrollo, y particularmente la educación recibida de los progenitores así como la relación establecida con ellos, por una parte orientan a la persona y a su voluntad hacia determinados fines particulares, en función de los cuales se estructurará su personalidad. Por otra parte, dichas experiencias también determinan la formación de modelos representacionales sobre sí mismo y el entorno en base a los cuales la persona realizará sus elecciones. En este sentido, la deliberación y elección, en lo que consiste propiamente el libre arbitrio, tienen por objeto los fines particulares, medios para el fin último, pero en cuanto que operables por uno mismo dadas unas determinadas circunstancias. Así pues, parece lógico que la forma en que uno se perciba a sí mismo, a las propias capacidades, y al entorno determinarán el tipo de elecciones que se realicen una vez actualizada la libertad de arbitrio.

No obstante, llegadas a la edad adulta, las personas son capaces de reflexionar sobre aquello que han adquirido durante la infancia, sobre su forma de ser y las propias motivaciones, es decir sobre los fines a los que tienden y en base a los cuales se organiza su personalidad. Mediante este proceso de reflexión sobre sí mismas, son capaces de identificar aquello que es inadecuado en su propia forma de ser, que les causa malestar y sufrimiento, y en consecuencia de modificarlo, mediante actos de voluntad, por los cuales generan nuevos hábitos, tendencias y patrones. Así, las personas son capaces de deliberar sobre lo adquirido y elegir libremente si consienten en mantenerlo o si al contrario es más conveniente modificarlo.

Sin embargo, esto requiere una cierta capacidad de introspección, que generalmente está ausente en las personalidades patológicas o alteradas. Esto se debe a la influencia de diversos mecanismos de defensa y a la formación de distorsiones cognitivas, derivadas en gran parte de la ausencia de una base segura o confianza

básica durante el desarrollo de la persona, o dicho de otro modo, por haber vivenciado ésta de forma continuada durante la infancia situaciones que generaban gran inseguridad y ansiedad, sin contar con un respaldo efectivo y una guía por parte de los padres. Por tanto, la libertad de estas personas se ve menguada, en la medida en que sus decisiones y su forma de ser están altamente determinadas por tendencias adquiridas durante la infancia, sobre las cuales no han ejercido su capacidad de autodeterminación. De ahí la importancia de que la psicoterapia se oriente al fomento del conocimiento de sí y de la capacidad de autodeterminación.

Bibliografía

AINSWORTH, M. D.; BOWLBY, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, vol. 46 (4), pp. 333 – 341. doi: 10.1037/0003-066X.46.4.333

ALLPORT, G. W. (1963). *La personalidad, su configuración y desarrollo* (ed. octava). Barcelona, España: Editorial Herder

BRENNAN, K. A.; SHAVER, P. R. (1998). Attachment Styles and Personality Disorders: Their Connections to Each Other and to Parental Divorce, Parental Death, and Perceptions of Parental Caregiving. *Journal of Personality*, vol. 66 (5), pp. 835 – 878. doi: 10.1111/1467-6494.00034

BOGARETS, S.; VANHEULE, S.; DECLERCQ, F. (2005). Recalled parental bonding, adult attachment style, and personality disorders in child molesters: A comparative Study. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, vol. 16 (5), pp. 445 – 458. doi: 10.1080/14789940500094524

BURNS, J.D.; BECHARA, A. (2007). Decision making and free will: a neuroscience perspective. *Behavioral Science and the Law*, vol. 25, pp. 263 – 280. doi: 10.1002/bsl.751

CHIRKOV, V. I. (2011). Human Psychological Autonomy: reflections on the debates about its understanding in modern psychology. *Social and Personality Psychology Compass* , vol. 5 (9), pp. 609 – 620. doi: 10.1111/j.1751-9004.2011.00380.x

CLARKE, R. (2006). *Libertarian accounts of free will*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press

COSTA, P. T. JR; MCCRAE, R. R. (2008). *Inventario de Personalidad Neo Revisado (Neo PI R). Inventario NEO reducido de Cinco Grandes (NEO FFI). Manual*. Madrid, España: TEA

DIEHL, M.; ELNICK, A.; BOURBEAU, L.; LABOUIE-VIEF, G. (1998). Adult Attachment Styles: Their Relation to Family Context and Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74 (6), pp. 1656 – 1669. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1656

DWIWARDANI, C.; HILL, P. C.; BOLLINGER, R. A.; MARKS, L. E.; STEELE, J. A.; DOOLIN, H. N.; WOOD, S. L.; HOOK, J. N.; DAVIS, D. E. (2014). Virtues Develop From a Secure Base: Attachment and Resilience as Predictors of Humility, Gratitude, and Forgiveness. *Journal of Psychology & Theology*, vol. 42 (1), pp. 83 – 90. Recuperado 03 de marzo de 2014, desde journals.biola.edu/jpi/volumes/42/issues/1/articles/83

ECHAVARRÍA, M. F. (2005). *La praxis de la Psicología y sus niveles epistemológicos según Santo Tomás de Aquino*. Girona, España: Edicions a Petició, SL.

ECHAVARRÍA, M. F. (2013). *Personalidad y responsabilidad: la clínica de la personalidad desde una perspectiva antropológica*. En *Antropología y Psicología Clínica* (pp- 51 – 73). Madrid, España: CEU Ediciones

HAGGARD, P. (2008). Human volition: towards a neuroscience of will. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 9, pp. 934 – 946. doi: 10.1038/nm2497

HAGEKULL, B.; BOHLIN, G. (2003). Early temperament and attachment as predictors of the Five Factor Model of personality. *Attachment & Human Development*, vol. 5 (1), pp. 2 – 18. doi: 10.1080/1461673031000078643

KANE, R. (1998). *The Significance of free will*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press

LIBET, B. (1999). *Do we have free will?* En *The Volitional Brain: Towards a Neuroscience of Free Will* (pp. 47 – 59). Reino Unido: Imprint Academic

LIBET, B. (2003). Can conscious experience affect brain activity? *Journal of consciousness Studies*, vol. 10, pp. 24 – 28. Recuperado 14 de marzo de 2014, desde www.imprint.co.uk/pdf/Libet.pdf

LOPEZ, F.G.; BRENNAN, K. A. (2000). Dynamic Processes Underlying Adult Attachment Organization: Toward an Attachment Theoretical Perspective on the Healthy and Effective Self. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 47 (3), pp. 283 – 300. doi: 10.1037//0022-0167.47.3.283

LOWE, E. J. (2000). *Action, intention and will*. En *An introduction to the philosophy of mind* (pp. 230 – 262). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press

MAYSELESS, O. (2005). *Ontogeny of Attachment in Middle Childhood: conceptualization of normative changes*. En *Attachment in Middle Childhood* (pp. 1 – 24). Nueva York, EE. UU.: The Guildford Press

MENCHÓN, J. M. (2013). *DSM – 5: Clasificación y diagnóstico en los trastornos de personalidad*. Recuperado 17 de abril de 2014, desde http://www.acmf.cat/3-DR_JOSEP_MENCH_N_TrastPersonDSM5_.pdf

MILLÁN – PUELLES, A. (1963). *La formación de la personalidad humana*. Madrid, España: Ediciones Rialp, S. A.

MILLÁN – PUELLES, A. (1995). *El valor de la libertad*. Madrid, España: Ediciones Rialp S. A.

MILLON, TH. (2001). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna* (ed. segunda). Barcelona: Masson

MUSSEN, P.H.; JANEWAY, J.; KAGAN, J. (1984). *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Editorial Trillas

NAKASH-EISIKOVITS, O.; DUTRA, L.; WESTEN, D. (2002). Relationship Between Attachment Patterns and Personality Pathology in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol 41 (9), pp. 1111 – 1123. doi: 10.1097/01.CHI.0000020258.43550.BD

OLIVA, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, vol. 4 (1), pp. 65 – 81. Recuperado 03 de marzo de 2014, desde chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000636/recursos/r-9.pdf

PALET, M. (2000). *La Familia educadora de ser humano*. Barcelona, España: Editorial Scire

POCKETT, S. (2007). The concept of free will: philosophy, neuroscience and the law. *Behavioral Science and the Law*, vol. 25, pp. 281 – 293. doi: 10.1002/bsl.743

RICHAUD, M. C. (2002). Una revisión crítica del enfoque lexicográfico y del modelo de los Cinco Grandes. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, vol. 20 (1), pp. 5 – 25. Recuperado 14 de febrero de 2014, desde dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4630148

TOMÁS DE AQUINO (2000). *Libro tercero: lo voluntario y lo involuntario. La Fortaleza, sus clases. La templanza. Los vicios extremos de ambas*. En *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles* (pp. 87 – 137). Navarra, España: Ediciones Universidad de Navarra

SANZ, J. (2010). *Evaluación de la personalidad mediante el NEO-PI-R (Inventario de Personalidad NEO Revisado)*. En *Manual Docente de Psicología Clínica, Legal y Forense* (pp. 273 – 312) (ed. segunda) (vol.1). Madrid, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid

SCHLOSSER, M. E. (2012). Free will and unconscious precursors of choice. *Philosophical Psychology*, vol. 25 (3), pp. 365 – 384. doi: 10.1080/09515089.2011.622366