

PRÁCTICAS DE MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN

**Mariano Chóliz Montañés
Ester Barberá Heredia**

**Editorial Promolibro
Valencia 1994**

ÍNDICE

Capítulo 1. MOTIVO DE LOGRO	3
Capítulo 2. ESTRÉS.....	10
Capítulo 3. EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES.....	20
Capítulo 4. AUTOCONTROL EMOCIONAL	33
Capítulo 5. EL CONFLICTO	46
Capítulo 6. CONFLICTOS MOTIVACIONALES Y SU RESOLUCION	55
Capítulo 7. MOTIVACION E IDENTIDAD DE GENERO.	69
Capítulo 8. EVALUACION DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES IMPLICADOS EN LA ACCION EDUCATIVA.....	78
Capítulo 9. LA APORTACION DE WILLIAM JAMES A LA PSICOLOGIA DE LAS EMOCIONES: ANALISIS DEL ARTICULO ¿QUE ES UNA EMOCION?	88

Capítulo 1. MOTIVO DE LOGRO

Mariano Chóliz Montañés
Departamento de Psicología Básica
Universidad de Valencia

1- BASES TEORICAS.

Una de las clasificaciones tradicionales de la motivación es la que distingue entre los *motivos primarios* y *secundarios*. Los motivos primarios, directamente involucrados en la preservación del individuo o de la especie (hambre, sed, sueño o sexo) tienen una dependencia relativamente directa de bases fisiológicas. Los motivos secundarios son aprendidos y no son directamente necesarios para la conservación del individuo, ni de la especie. Derivan de emociones y motivos primarios, pero una vez establecidos pueden modificarlos. Los motivos secundarios, a su vez, pueden ser *personales* o *sociales*, si son independientes o no de las distintas relaciones sociales.

Algunas de las **características** más relevantes de los motivos sociales, que convierte a estos procesos en un objeto de estudio interesante por derecho propio, son las siguientes:

-Ejercen un poderoso control conductual. Desde la moda en el vestir a los modales de conducta propios de una determinada situación, los motivos sociales modulan o determinan el comportamiento.

-Los motivos sociales modifican los motivos primarios, lo cual es único en la escala filogenética. El hombre puede comer cuando no tiene hambre, o dejar de comer aún en el caso de que tenga un enorme apetito y disponga de la oportunidad de alimentarse.

Uno de los motivos sociales más característicos es el motivo de logro, es decir, la tendencia a buscar el éxito en tareas que implican la evaluación del desempeño, el interés por conseguir un estándar de excelencia.

El **patrón conductual característico** de las personas con motivo de ejecución elevado son los siguientes:

-Buscan activamente el éxito en el rendimiento profesional, asumiendo ciertos riesgos, pero sin exceder sus capacidades reales.

-Son emprendedores y se interesan en los negocios y actividades empresariales.

-Asumen la responsabilidad de las consecuencias de su conducta.

-Se interesan por el *feedback* de su ejecución, la información sobre el rendimiento de su conducta. Con ello pretenden conocer el grado en el que su comportamiento ha sido más o menos eficaz y cuáles han sido las claves de su éxito.

-Son innovadores, buscan activamente nuevas formas de realizar las tareas que conduzcan al objetivo deseado. Tal es así que, en su afán por ejecutar fórmulas nuevas pueden no tener en cuenta los medios para conseguir los objetivos y, en ocasiones, adquieren fama de tramposos o poco honrados.

-Ejecutan con más eficacia que los demás las tareas desafiantes. Sin embargo el rendimiento no es diferente del de los demás cuando la tarea es rutinaria o demasiado fácil.

-Rinden más que el resto de personas ante tareas que suponen *motivación intrínseca*. Cuando el refuerzo obtenido es externo y manifiesto, su rendimiento puede ser normal.

-No eligen tareas fáciles, sino que prefieren las de dificultad moderada. En concreto, prefieren las tareas donde la probabilidad de éxito se encuentre entre 0,30 y 0,50.

-Evitan riesgos extremos, pero asumen mayor cantidad de riesgos calculados. Así, por ejemplo, evitan infracciones serias de conducción, tales como conducir excesivamente deprisa y de forma temeraria, pero cometen infracciones menores, tales como aparcar indebidamente, conducir sin carnet, o excederse en la carga permitida.

Uno de los procedimientos más utilizados en la evaluación del motivo de logro es el análisis de la fantasía. Mediante este procedimiento se solicita que se elabore una narración fantástica a raíz de la presentación de algún material ambiguo (generalmente escenas del TAT). El evaluador debe entresacar del contenido de dicha narración las características definitorias del motivo de logro que aparecen

espontáneamente a lo largo de la misma, que son las que distinguen entre quienes manifiestan una necesidad de logro elevada y el resto.

Los componentes más relevantes del motivo de logro que han de identificarse si se presentan en el relato son los siguientes:

-*Imaginación de logro*. En el relato aparece una meta u objetivo de logro (competir con alguna norma de excelencia).

-*Afirmación de la necesidad de logro*. Se manifiesta explícitamente el deseo de conseguir dicha objetivo.

-*Actividad instrumental*. Consisten en las conductas que realiza el personaje cuya finalidad es conseguir el objetivo de logro.

-*Estados anticipatorios de meta*. En el relato alguien anticipa la consecución, o el fracaso en conseguir la meta.

-*Presencia de obstáculos* a lo largo de la historia. Pueden ser obstáculos *personales* (limitaciones, falta de habilidad o de capacidad), o *ambientales* (conspiración contra el personaje, imposibilidad técnica de realizar determinadas conductas, etc.).

-*Ayudas recibidas por otras personas*. Se analizará si algún personaje ayuda a conseguir el objetivo deseado.

-*Estados afectivos*. Consisten en las emociones, tanto positivas como negativas, generadas a lo largo de la historia en relación con la consecución del objetivo.

-*Tema de logro*. Se considera que existe tema de logro si la trama argumental de la historia gira fundamentalmente en torno a la meta de logro.

Éste ha sido el procedimiento habitual en la evaluación del motivo de logro, especialmente en los trabajos con una orientación cercana a las posiciones teóricas de McClelland. No obstante, las críticas a las propiedades psicométricas de las técnicas proyectivas han sido constantes, y no sólo desde las investigaciones del motivo de logro, sino desde el psicodiagnóstico en general. Respecto a la utilización

del TAT en la evaluación del motivo de logro, Entwisle ha presentado abundante información acerca de las deficiencias psicométricas de esta prueba, aunque los defensores de este procedimiento siguen manteniendo que el motivo de logro no puede ser evaluado por instrumentos tradicionales, sino que requiere pruebas que, como el TAT, ayuden a "descubrir" los factores internos que impulsan a la búsqueda de la excelencia.

Las objeciones principales que podemos destacar, en lo que se refiere al procedimiento de evaluación tradicional del motivo de logro mediante el análisis de la fantasía son las siguientes:

-Los resultados de las pruebas proyectivas son sensibles a variables extrañas presentes en el ambiente, tales como el tipo de instrucciones, claves o pistas suministradas por el experimentador, situación experimental, características del examinador, etc. Es prácticamente imposible poder controlarlas de forma que se eviten los efectos indeseados y desconocidos de dichas variables interfirientes.

-Es un procedimiento tedioso de administrar y de difícil de cuantificar. Para interpretar los resultados se requiere una preparación especial de los evaluadores, lo que, sin embargo, no garantiza la fiabilidad de la evaluación.

-Las limitaciones psicométricas, en lo que se refiere a la escasa fiabilidad y validez de este procedimiento, son posiblemente el inconveniente principal de esta estrategia de evaluación.

La evidencia de tales deficiencias metodológicas ha favorecido la aparición de otras pruebas alternativas para la evaluación del motivo de logro, que tienen en común no sólo la pretensión de un mayor rigor psicométrico, sino también una forma de corrección e interpretación más sencilla. Respecto al TAT, como a la generalidad de las pruebas proyectivas, podemos asumir la crítica imputable a las teorías psicodinámicas, que es el hecho de lo más que cuestionable del argumento de que los resultados manifiestos son de alguna causa interna que hay que descubrir y, en cualquier caso, interpretar.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA

Para la realización de la práctica de motivo de logro se presenta la imagen de una persona de espaldas que carga con una mochila y que se encuentra situada enfrente de una montaña. Se comenta que se trata de una prueba de imaginación y creatividad, en la que se debe elaborar un relato con lo que le sugiere esta imagen. Para orientar el relato se le presentan las siguientes preguntas:

- "¿Qué está ocurriendo?"

- "¿Cómo se ha llegado a esta situación?"

- "¿Qué es lo que está pensando esta persona?, ¿qué es lo que desea?"

- "¿Qué ocurrirá?"

Hay que tener en cuenta que estas cuestiones sólo deben tenerse en cuenta como orientaciones para realizar la trama argumental y en ningún caso la historia debe consistir únicamente en responderlas literalmente.

La evaluación de la fantasía se realiza atendiendo a los criterios expuestos anteriormente. A la hora de valorar las secuencias que aparecen, el evaluador deberá estimar si se presentan cada uno de los componentes de la necesidad de logro. El procedimiento de evaluación consiste en cuantificar cuántas de las categorías de motivación de logro aparecen en un relato. Las categorías que se evalúan son las siguientes:

Imagen de logro. Algún personaje de la historia muestra preocupación por alcanzar una norma de excelencia. No se valorarán las tareas comunes, de rutina. Sólo en el caso de que aparezca imagen de logro se valora con un punto y se pasa a evaluar las siguientes subcategorías.

Aseveración explícita de logro. Presencia de una aseveración explícita de que alguien desea obtener un objetivo que podemos calificar como de logro.

Actividad instrumental para alcanzar el logro. Se trata de conductas destinadas a cumplir la meta prevista, que pueden ser exitosas, resultar en fracaso o de consecuencias impredecibles.

Predicción de logro. A lo largo del relato aparece alguna previsión acerca del éxito o fracaso.

Obstáculos. Aparición de obstáculos personales o ambientales que dificultan la consecución del objetivo.

Ayuda. Existencia de ayudas de otras personas a lograr la meta.

Estados afectivos. Si a lo largo de la historia se hace referencia a las reacciones emocionales (tanto positivas como negativas) que produciría (o produce de hecho) la consecución de la meta deseada, o por contra, el fracaso.

Tema de logro. Existe *tema de logro* si las imágenes de logro constituyen la trama principal del argumento.

La calificación total se obtiene sumando las puntuaciones obtenidas en las categoría mencionadas anteriormente

2. OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA

Con esta práctica se pretenden los siguientes objetivos:

-Conocer y profundizar sobre las características de los motivos sociales y, más específicamente, sobre el motivo de logro.

-Conocer los distintos procedimientos que existen de evaluación (pruebas proyectivas y psicométricas), así como las diferencias entre ambas.

-Entrenamiento en las pautas de evaluación de ambos procedimientos de diagnóstico.

3. INSTRUMENTOS Y MATERIAL

Esta práctica únicamente requiere de la presentación de una diapositiva o transparencia, bien de una lámina del TAT, bien de algún dibujo o grabado en el que se presente una escena para que el estudiante desarrolle un relato en torno a lo que le sugiere, por ejemplo un escalador que se encuentra detenido y observando una montaña que situada enfrente de él.

4. **COMENTARIO FINAL Y EVALUACIÓN**

Los objetivos fundamentales de esta práctica se verán satisfechos si el estudiante es capaz de resolver las siguientes cuestiones:

-¿Cuál es el patrón comportamental característico de las personas que manifiestan un elevado motivo de logro?

-¿Cuáles son las variables que hay que operativizar en la evaluación de la fantasía para el diagnóstico del motivo de logro?

-¿Cuáles son las diferencias fundamentales entre los dos procedimientos de evaluación del motivo de logro?

-Cuáles son las principales variables relacionadas con el motivo de logro y cómo se ve afectado por ellas.

5. **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

-McClelland,D.C. (1989): Estudio de la motivación humana. Madrid: Narcea.

-Cohen,J. (1974): Psicología de los motivos sociales. México: Trillas.

-Morales,J.F. (1990): La motivación social. En S. Palafox y J. Vila: Motivación y Emoción. Madrid: Alhambra.

Capítulo 2. **ESTRÉS**

Mariano Chóliz Montañés
Departamento de Psicología Básica
Universidad de Valencia

1- **BASES TEORICAS.**

El concepto estrés aparece relativamente tarde en psicología. No es sino hasta 1944 cuando aparece por primera vez en el *Psychological Abstracts*, lo que no quiere decir que los contenidos relevantes no hayan sido abordados hasta ese momento, puesto que en psicopatología se había utilizado desde hacía varias décadas el término *ansiedad* para referirse a trastornos similares a los que se consideran como derivados del estrés. No obstante, ansiedad y estrés no significan lo mismo. Sin ánimo de profundizar excesivamente en esta cuestión, podemos señalar que cuando nos referimos a *estrés* hacemos referencia a un estado de activación elevado que en sí mismo no es patológico. Sólomente cuando dicho nivel de activación es excesivo o se produce con una frecuencia demasiado elevada y ante diversidad de situaciones en las que no resultaría apropiado, es cuando las consecuencias de éste pueden llegar a ser perjudiciales para la salud, tanto física como mental. En cierta medida el estrés ha cumplido una función claramente adaptativa, haciendo posible que el organismo reaccione de forma intensa e inmediata ante amenazas u otro tipo de exigencias situacionales. Por otro contra, la *ansiedad* en sí misma ya indica cierto grado de patología, y como tal ha sido considerada desde la psicología clínica.

Cannon fué quien introdujo el término *estrés* en psicología para hacer referencia a las reacciones de lucha del organismo ante condiciones amenazantes. Las dimensiones principales del estrés son las siguientes: características de la situación estimular que lo produce, reacción del organismo ante dichas demandas y transacción entre las exigencias y la respuesta del organismo, que es la dimensión que nos vamos a centrar en esta exposición.

1.1. Concepción transaccional del estrés

El modelo transaccional: del estrés es definido por la incapacidad del organismo de hacer frente a una situación problema. El estrés no lo determina ni el evento amenazante, ni la respuesta del organismo, sino la incapacidad de ejecutar las conductas adecuadas en una situación problema que nos permitan enfrentarnos a dichas demandas con eficacia. Las estrategias de enfrentamiento pueden ejercer sus funciones de tres formas principalmente:

- Eliminando o modificando las condiciones que originan los problemas.
- Controlando perceptivamente el significado de la experiencia, neutralizando los aspectos problemáticos.
- Manteniendo las consecuencias emocionales dentro de los límites tolerables.

Así pues, el modelo transaccional se caracteriza fundamentalmente por la importancia que otorga a los procesos cognitivos en la percepción y reacción de los individuos ante el estrés. En palabras del propio Lazarus, el estrés es *"el resultado de una relación entre el sujeto y el entorno, que es evaluado por éste como desbordante o amenazante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar"*. Según esta concepción las características principales del estrés son las siguientes:

a. El estrés es el resultado de factores personales y ambientales. Dependerá del individuo el que un acontecimiento sea estresante o no y dicha percepción está determinada no sólo por factores cognitivos, sino también por la historia anterior, y un sinnúmero de variables personales y situacionales. No obstante, lo más significativo es la propia capacidad de reacción del sujeto.

b. Para que pueda hablarse de estrés, el sujeto debe estar enfrentado a una situación que desborda sus recursos y atenta contra su bienestar. Ello justifica que lo que puede ser estresante para unos individuos no lo sea para otros, o un evento similar es estresante en un momento dado y deja de serlo en otro momento para el mismo sujeto.

c. Las fases de la evaluación cognitiva del estrés son las siguientes

-Evaluación primaria. El sujeto valora la situación y la reacción ante la misma en función de las consecuencias que tiene. Así, las diferentes situaciones pueden considerarse como:

.Irrelevantes: no suponen ninguna amenaza ni beneficio para el sujeto y, por lo tanto, tampoco requieren una respuesta especial.

.Beneficiosas: producen una sensación agradable emocionalmente. Pueden modificar el comportamiento del individuo si actúan como refuerzo.

.Estresantes: atentan contra el bienestar del sujeto, alteran el equilibrio y obligan al sujeto a reaccionar de alguna forma. Pueden suponer *daño*, en el caso de que se hayan producido alteraciones, *amenaza*, si todavía no se han producido, pero el sujeto vislumbra que acontecerá un problema serio ante el que no se poseen recursos con qué enfrentarse a dicho evento estresante, o *desafío*. En este último caso, al igual que en la anterior, el evento todavía no se ha producido pero el sujeto vislumbra que acontecerá. No obstante, la diferencia entre amenaza y desafío es que en el desafío el sujeto tiene posibilidad de enfrentarse eficazmente, lo que puede ser un acicate para realizar dichas estrategias de enfrentamiento ante el estrés y pueden generarse, incluso, reacciones emocionalmente positivas.

-Evaluación secundaria. El sujeto valora qué debe hacer para enfrentarse ante dicho evento y qué recursos posee para ello. Evidentemente tanto la evaluación primaria como la secundaria están íntimamente relacionadas, de forma que depende que el sujeto tenga o no recursos apropiados de afrontamiento (evaluación secundaria) para que valore un evento determinado como estrés, o no (evaluación primaria). Dicha valoración no tiene por qué ser racional ni objetiva.

-Reevaluación. Una vez que se ha actuado para enfrentarse al evento estresante, vuelve a evaluarse dicho acontecimiento en función de las consecuencias de nuestro patrón de comportamiento. En este caso, un evento puede dejar de ser amenazador (o no).

d. *Las estrategias de afrontamiento (o coping) del sujeto son "esfuerzos cognoscitivos y/o conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo"* (Lazarus y Folkman, 1984).

Dichas estrategias son de diferente naturaleza (cognitiva, emocional, comportamental, fisiológica) y están destinadas a enfrentarse a las amenazas que se le han presentado al individuo. La clasificación de dichas estrategias es múltiple, arbitraria y dificultosa, puesto que se trataría de todo lo que el sujeto "hace" para enfrentarse a dichas amenazas y, además, todas las clasificaciones dependen del punto de vista teórico que subyazca, con lo cual podemos encontrarnos múltiples tipos de clasificaciones de modos de afrontamiento.

Las principales estrategias de afrontamiento son las siguientes:

-Confrontación: acciones directas para modificar la situación. Se trata de la estrategia más activa, directamente implicada en cambiar el evento estresante.

-Distanciamiento: esfuerzo por separarse de la situación y buscar otras alternativas.

-Autocontrol: el objetivo principal es regular los sentimientos y las acciones.

-Búsqueda de apoyo social: búsqueda de comprensión, información, consejo o simpatía por parte de otros. Necesidad de compartir con otras personas esta experiencia.

-Aceptación de la responsabilidad: asumir el grado de responsabilidad individual en las consecuencias de la experiencia.

-Huída-evitación: el objetivo único es alejarse activamente y rehuir el problema.

-Planificación: análisis racional de lo que ha ocurrido y búsqueda de estrategias para que en el futuro una situación semejante no tenga consecuencias desagradables.

-Reevaluación positiva: buscar el lado bueno de la experiencia y ver en qué manera esta experiencia ha supuesto aprendizaje, adquisición de experiencia o enriquecimiento personal.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA

Esta práctica pretende familiarizar a los estudiantes con las diferentes estrategias de afrontamiento ante el estrés y con una de las principales escalas de evaluación de dichas estrategias, el *Cuestionario de Estilos de Afrontamiento* de Lazarus y Folkman (1984).

Para evaluar las estrategias de afrontamiento (o *coping*) utilizadas ante una situación estresante se solicita que se recuerde un evento estresante de cierta magnitud que hubiera producido una respuesta intensa de estrés recientemente, o bien que éste lo recordaran vívidamente aunque hubiera acontecido hace tiempo. Posteriormente se presenta la *Escala de Estilos de Afrontamiento ante el Estrés* de Lazarus y Folkman y se contesta respondiendo a los diferentes ítems en función de cómo haya reaccionado ante dicha situación estresante. Esta escala consta de ocho factores que reflejan ocho estrategias de afrontamiento diferentes: *huída-avoidancia, confrontación directa, búsqueda de apoyo social, asunción de la responsabilidad, reevaluación positiva del evento, distanciamiento, planificación y autocontrol*. Los ítems de la escala correspondientes a cada uno de estos factores son los siguientes:

<u>Estrategia de afrontamiento</u>	<u>Ítems</u>
1. Confrontación:	6, 7, 17, 28, 34, 46.
2. Distanciamiento:	12, 13, 15, 21, 41, 44.
3. Autocontrol:	10, 14, 35, 43, 54, 62 (63).
4. Búsqueda de apoyo social:	8, 18, 22, 31, 42, 45.
5. Aceptación de la responsabilidad:	9, 25, 29, 51.
6. Huída-avoidancia:	11, 33, 40, 50, 58, 59, (47, 16)
7. Planificación:	1, 26, 39, 48, 49, 52.
8. Reevaluación positiva:	20, 23, 30, 36, 38, 55,(60).

2. OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA

Con esta práctica se pretende que el alumno adquiera los siguientes objetivos:

-Conocer las distintas conceptualizaciones del estrés y, más en concreto, el modelo de Lazarus que hace especial referencia a la capacidad de enfrentamiento individual ante los eventos estresantes.

-Familiarizarse con la manera de cuantificar los eventos estresantes y el grado de resolución.

-Trabajar uno de los principales instrumentos de evaluación de las estrategias de enfrentamiento ante el estrés, como es el *Cuestionario de estilos de afrontamiento* desarrollado por Lazarus y Folkman.

-Conocer las estrategias de afrontamiento más comunes, sepa identificarlas y reconocer cuándo deben ser utilizadas.

3. INSTRUMENTOS Y MATERIAL

El único material necesario es el Cuestionario de Estrategias (o estilos) de Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986) que aparece en el anexo. Consiste en una escala de 67 ítems conformada por ocho factores, que corresponden a otras tantas estrategias de afrontamiento diferentes. Tales son algunas de las más características que puede presentar una persona ante situaciones estresantes, si bien no es la única clasificación que existe sobre los modos de enfrentamiento. No obstante, y a pesar de que posiblemente se trate de la escala de evaluación más consensuada en el estudio de la conducta individual ante situaciones de estrés, debemos tener en cuenta que solamente se trata de una prueba de evaluación psicométrica, de manera que para realizar un estudio riguroso del estrés en un individuo concreto deberemos analizar con más profundidad el comportamiento mediante un análisis funcional de la conducta.

4. COMENTARIO FINAL Y EVALUACIÓN

Los objetivos fundamentales de la práctica se verán satisfechos si el estudiante sabe responder a las siguientes cuestiones básicas:

-Características de las diferentes concepciones del estrés.

-Definir las características definitorias de las principales estrategias de afrontamiento ante el estrés.

-Saber corregir e interpretar el cuestionario de estrategias de afrontamiento de Lazarus y Folkman.

-Analizar una situación de estrés determinada y definir la estrategia más apropiada en ese caso.

5. **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

Lazarus,R. y Folkman,S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Labrador,F. (1993): *El estrés*. Madrid: Ediciones de Hoy.

ANEXO**Cuestionario de estilos de afrontamiento** (*Lazarus y Folkman, 1986*)

Apellidos y nombre:

Edad

Sexo

Grupo

A continuación se presenta una serie de reacciones posibles ante situaciones de estrés. Señala rodeando con un círculo la puntuación que exprese con mayor exactitud la forma como reaccionaste ante el *evento vital estresante*.

Debes tener en cuenta que las puntuaciones significan lo siguiente:

- 0: En absoluto. No refleja la forma como reaccioné.
- 1: En alguna medida, alguna vez reaccioné así.
- 2: Bastante, con frecuencia reaccioné de esa manera.
- 3: En gran medida, refleja completamente la reacción que tuve.

1. *Me he concentrado exclusivamente en lo que tenía que hacer (en el próximo paso).*
2. *Intenté analizar el problema para comprenderlo mejor.*
3. *Me volqué en el trabajo o en otra actividad para olvidar todo lo demás*
4. *Pensé que el tiempo cambiaría las cosas y que todo lo que tenía que hacer era esperar.*
5. *Me comprometí a sacar algo positivo de la situación*
6. *Hice algo en lo que no creía, pero al menos no me quedé sin hacer nada.*
7. *Intenté encontrar al responsable para hacerle cambiar de opinión*
8. *Hablé con alguien para averiguar más sobre la situación.*
9. *Me critiqué o sermoneé a mí mismo*
10. *No intenté quemar mis naves, sino que dejé alguna posibilidad abierta*
11. *Confíé en que ocurriera algún milagro*

12. *Seguí adelante con mi destino (simplemente algunas veces tengo mala suerte).*
13. *Seguí adelante como si no hubiera pasado nada*
14. *Intenté guardar para mí mis sentimientos.*
15. *Busqué algún resquicio de esperanza, por así decirlo; intenté mirar las cosas por su lado bueno*
16. *Dormí más de lo habitual en mí*
17. *Manifesté mi enojo a la(s) persona(s) que lo habían provocado*
18. *Acepté la simpatía y comprensión de alguna persona.*
19. *Me dije a mí mismo cosas que me hicieron sentirme mejor.*
20. *Me sentí inspirado para hacer algo creativo*
21. *Intenté olvidarme de todo.*
22. *Busqué la ayuda de un profesional.*
23. *Cambié, maduré como persona*
24. *Esperé a ver lo que pasaba antes de hacer nada.*
25. *Me disculpé o hice algo para compensar.*
26. *Desarrollé un plan de acción y lo seguí.*
27. *Acepté la segunda posibilidad mejor después de aquella en la que yo confiaba.*
28. *De algún modo expresé mis sentimientos*
29. *Me dí cuenta de que yo fui la causa del problema.*
30. *Salí de la experiencia mejor de como entré*
31. *Hablé con alguien que podía hacer algo concreto por mi problema*
32. *Me alejé del problema por un tiempo; intenté descansar o tomarme unas vacaciones*
33. *Intenté sentirme mejor comiendo, bebiendo o fumando, tomando drogas o medicamentos*
34. *Tomé una decisión importante o hice algo muy arriesgado.*
35. *Intenté no actuar demasiado deprisa o dejarme llevar por mi primer impulso*
36. *Tuve fe en algo nuevo*
37. *Mantuve mi orgullo y puse al mal tiempo buena cara*
38. *Redescubrí lo que es importante en la vida.*
39. *Cambié algo para que las cosas fueran bien*
40. *Evité estar con la gente en general.*
41. *No permití que me venciera; rehusé pensar en el problema mucho tiempo.*
42. *Pregunté a un pariente o amigo y respeté su consejo.*
43. *Oculté a los demás las cosas que me iban mal*
44. *No me tomé en serio la situación; me negué a considerarla en serio.*

45. *Le conté a alguien cómo me sentía*
46. *Me mantuve firme y peleé por lo que quería*
47. *Me desquité con los demás.*
48. *Recurrí a experiencias pasadas; ya me había encontrado antes en una situación similar*
49. *Sabía lo que había que hacer, así que redoblé mis esfuerzos para que las cosas marcharan bien.*
50. *Me negué a creer lo que había ocurrido.*
51. *Me prometí a mí mismo que las cosas serían distintas la próxima vez*
52. *Propuse un par de soluciones distintas al problema.*
53. *Lo acepté, ya que no podía hacer nada al respecto.*
54. *Intenté que mis sentimientos no interfirieran nada en otras cosas.*
55. *Deseé poder cambiar lo que estaba ocurriendo o la forma en que me sentía*
56. *Cambié algo de mí mismo*
57. *Soñé o me imaginé otro tiempo y otro lugar mejor que el presente.*
58. *Deseé que la situación terminara o se desvaneciera de algún modo.*
59. *Fantaseé o imaginé el modo en que podrían cambiar las cosas*
60. *Recé*
61. *Me preparé para lo peor.*
62. *Repasé mentalmente lo que haría o diría.*
63. *Pensé cómo dominaría la situación alguna persona a la que admiro y decidí tomarla como modelo.*
64. *Intenté ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.*
65. *Me recordé a mí mismo que las cosas podrían ser peor*
66. *Hice footing u otro ejercicio*
67. *Intenté algo distinto a todo lo anterior (por favor, escríbalo)*

Capítulo 3. **EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES**

*Mariano Chóliz Montañés
Departamento de Psicología Básica
Universidad de Valencia*

1- **BASES TEORICAS.**

La emoción es una experiencia compleja compuesta por diferentes dimensiones psicológicas. Así, además del componente puramente experiencial, subjetivo y fenomenológico, las emociones pueden caracterizarse por las reacciones fisiológicas que conllevan, o por los pensamientos o conductas que comportan. Una de las dimensiones más características es la manifestación conductual externa, lo que podríamos denominar como expresión de las emociones. Llorar, reír, fruncir el ceño, o mover los brazos airadamente suministran información acerca del estado emocional de quien manifiesta tales patrones de comportamiento.

Semejantes pautas conductuales tienen una extraordinaria relevancia para la adaptación y supervivencia. En algunos animales es el vehículo principal para la comunicación entre individuos de la misma especie y en el ser humano, antes de que el niño tenga la capacidad de comunicarse verbalmente, los padres pueden reconocer sus necesidades y su estado emocional en base a tales manifestaciones externas. La expresión de las emociones será un vehículo de comunicación de extraordinaria relevancia entre los adultos.

Hay una serie de autores que defienden el aserto de que la expresión de las emociones está basada en reflejos y mecanismos innatos, de forma que los diferentes estados emocionales pueden ser identificados con claridad por una serie de movimientos, gestos, o patrones conductuales característicos. Los principios en los que se basa tal suposición son los siguientes:

-Parece que existe una capacidad de los adultos de identificar emociones subyacentes en la expresión de individuos de distintas culturas.

-Aparición temprana, durante la infancia, de la expresión de diferentes emociones (risa, aversión, miedo, etc.) ante distintos estímulos.

-Similitud en la expresión entre ciegos y videntes.

La expresión de las emociones puede manifestarse de diferentes modos. De entre ellos, la expresión facial es la más característica en los seres humanos. Los principales músculos de la cara implicados en la expresión facial están inervados por dos nervios craneales: 1) el nervio facial, que inerva los músculos de la expresión facial y 2) el trigémino, que inerva los músculos que posibilitan el movimiento de la mandíbula.

Una de las cuestiones más controvertidas en psicología de la emoción es si existen algunas emociones básicas de las que proceden el resto. Si esto fuera así deberían ser universales y manifestarse de forma similar en todos los seres humanos, independientemente de las condiciones socioculturales. Los estudios dedicados a corroborar la hipótesis de la universalidad de las emociones básicas consisten en comprobar si el reconocimiento de las mismas se produce inequívocamente, a pesar de que sean expresadas por individuos de diferentes culturas o etnias.

Las emociones que tradicionalmente se han considerado como básicas y universales son alegría, ira, tristeza, sorpresa, miedo y asco. La expresión de tales reacciones afectivas seña similar en todos los seres humanos y su reconocimiento debe ser universal.

Las características anatomofisiognómicas más relevantes de estas emociones son las siguientes:

Alegría:

- Elevación de las mejillas.
- Comisura labial retraída y elevada.
- Arrugas en la piel debajo del párpado inferior.

Ira:

- Cejas bajas, contraídas y en disposición oblícua.

- Párpado inferior tenso.
- Labios tensos, o abiertos en ademán de gritar.
- Mirada prominente.

Miedo:

- Elevación y contracción de las cejas.
- Párpados superior e inferior elevados.
- Labios en tensión. En ocasiones la boca está abierta.

Tristeza:

- Ángulos inferiores de los ojos hacia abajo.
- Piel de las cejas en forma de triángulo.
- Descenso de las comisuras de los labios, que incluso pueden estar temblorosos.

Sorpresa:

- Elevación de las cejas, dispuestas en posición circular.
- Estiramiento de la piel debajo de las cejas.
- Párpados abiertos (superior elevado e inferior descendido).
- Descenso de la mandíbula.

Asco:

- Elevación del labio superior. Generalmente asimétrica.
- Arrugas en nariz y áreas cercanas al labio superior.
- Arrugas en la frente.
- Elevación de las mejillas arrugando los párpados inferiores.

1.1. Teorías sobre la expresión de las emociones

Las explicaciones teóricas sobre la expresión facial de las emociones arrancan del siglo pasado. Teóricos como Piderit, o Gratiolet argumentaban que la expresión facial de las emociones es debida a la actividad de los músculos como producto de procesos sensoriales y perceptuales. Sensación y sentimiento son conceptos afines,

diferenciados únicamente por el hecho de que la sensación es producida por estímulos externos, mientras que el sentimiento lo es por estímulos internos ("*sentido íntimo*"), lo que le confiere como el elemento fundamental de la emoción. Gratiolet argumentaba que el sentimiento no ocurre sin cambios en los órganos externos, pero que, similarmente, los movimientos corporales producen emociones asociadas.

Las primeras investigaciones sobre el papel de la musculatura facial en la expresión de las emociones fueron realizadas por Duchenne en 1867, que realizó una serie de experimentos en los que estimulaba eléctricamente los músculos para evaluar la experiencia emocional generada. No obstante, el estudio sistemático de la expresión facial de las emociones arranca de los estudios de Darwin, quien enfatizó el carácter social, comunicativo y de supervivencia de la expresión facial en el hombre y los animales. La similitud entre la expresión facial del hombre y los animales no sería sino un indicador de la evidencia de la evolución filogenética y de la existencia de componentes básicos de las emociones presentes interculturalmente.

El papel de la musculatura facial no sólo como expresión de las emociones, sino como evocador de las mismas, ya fue puesto de manifiesto por William James, si bien no le confirió tanta importancia como a los componentes orgánicos y viscerales. Sólo los sujetos adiestrados a inhibir las emociones podrían suprimir la asociación natural que existe entre los movimientos faciales y la emoción que caracterizan. Allport (1924), en su defensa de la posición jamesiana ante los ataques de Cannon y Sherrington, llegará a otorgar mayor relevancia a los aspectos motores de las emociones que a los propios viscerales, que fueron el objeto de las críticas a la teoría de las emociones de James.

Autores posteriores como Bull (1951) remarcaron el hecho de que lo relevante en la producción de las emociones no son los movimientos o la actividad muscular en sí, sino la disposición para realizarlos. Corrige la sentencia de James en el sentido de que no es que tengamos miedo porque corremos, sino porque estamos dispuestos para correr. A este modelo se le denominó "*teoría de la actitud*" y argumenta que la disposición para realizar movimientos musculares (de los que los faciales serían sólo algunos de los posibles) es lo que favorecería la aparición de las reacciones emocionales concomitantes. Para confirmar este modelo, Pasquarelli y Bull (1951) realizaron una serie de experimentos en los que se provocaban determinados estados emocionales mediante hipnosis. Sólomente en

los casos en los que previamente se había inducido la reacción muscular correspondiente, el sujeto sentía la emoción característica.

Uno de los modelos teóricos más influyentes en la actualidad es la *hipótesis del feedback facial*. Desarrollada por Tomkins (1962, 1963), está fundamentada en la teoría de James-Lange y según dicha concepción la expresión facial de las emociones no sólo sirve como información a otros individuos de las propias emociones, sino que la musculatura podría ser responsable de la elicitación de emociones, mediante un feedback sensorial. Tomkins defiende esta concepción basándose en varios argumentos. Así, la cara es la parte del cuerpo con mayor sensibilidad y con mayor representación cortical, las respuestas faciales involuntarias son más resistentes a la habituación y los músculos de la cara pueden contraerse independientemente de los demás con mayor facilidad que los músculos del resto del cuerpo.

Según esta concepción, un estímulo activa un "*programa afectivo*" que emite mensajes a lo largo de vías motoras y circulatorias a todo el organismo. La respuesta de los órganos (especialmente la de la musculatura facial) suministra información al cerebro y se produce la emoción concomitante. Tal secuencia puede iniciarse por estímulos externos, internos, imaginación u otra emoción, no siendo necesario que el individuo sea consciente de tal actividad para que se produzca la emoción.

En modificaciones posteriores de su hipótesis, Tomkins argumenta que no es la musculatura facial en sí la responsable de la producción de las emociones, sino los receptores de la piel que se activan con dichos movimientos musculares. La relevancia de los receptores de la piel ya fue puesta de manifiesto por autores como Gellhorn en la década de los sesenta, quien defendía que tanto la musculatura como la propia piel de la cara y la postura corporal son responsables de la producción de emociones, al modificar la actividad hipotalámica y cortical. El sistema hipotalámico-cortical (activado por las aferencias faciales y propioceptivas), en combinación con el córtex sensoriomotor, ejercerían un papel de extraordinaria importancia en la producción de las emociones.

1.2. Relación entre expresión de las emociones y actividad autonómica

Una de las hipótesis tradicionales es que quienes manifiestan mayor expresividad de las emociones poseen menor *arousal* que quienes no muestran tal expresión.

Estos resultados han sido puestos de manifiesto con registros fisiológicos tales como la actividad electrodermal y la frecuencia cardiaca en estudios en los que se registraba dicha actividad en distintos sujetos. No obstante, en las investigaciones intrasujeto, los resultados son los contrarios, es decir, la expresión facial está relacionada positivamente con el arousal autonómico.

Donde sí parece existir consenso es en la relación positiva entre experiencia emocional subjetiva y expresión facial. Se han realizado numerosas investigaciones en las que se inducen reacciones emocionales de felicidad o de tristeza, mientras que se registra la actividad de los músculos *zigomático* y *corrugator*. El zigomático se ha relacionado con felicidad, mientras que el corrugator indica tristeza, o bien el primero está relacionado con emociones agradables y el segundo con desagradables.

También se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones que la respuesta electrodermal fásica y la frecuencia cardiaca están directa y positivamente relacionadas con las dos dimensiones principales de la expresión facial (intensidad y evaluación, respectivamente). Así, ante escenas agradables (especialmente las sexualmente atractivas) se produce un aumento de la frecuencia cardiaca los cinco primeros segundos de la presentación de la escena, mientras que si se trata de escenas desagradables se produce desaceleración. Por su parte, la conductancia está relacionada con la intensidad afectiva. Emociones intensas y placenteras producen un aumento en frecuencia cardiaca y conductancia, mientras que las desagradables e intensas producen aumento en conductancia, pero desaceleración de la tasa cardiaca, lo cual induce a algunos autores a defender un modelo de especificidad en el patrón fisiológico de respuesta para las distintas emociones, que sería congruente con la teoría de James-Lange y contrario a la de Schachter y Singer, que asumen la existencia de un estado de activación indiferenciado. Asumen las críticas tradicionales de Cannon de que el feedback fisiológico no puede ser visceral, puesto que éste es de una latencia superior (4-5-sg.) a la de la producción de la propia emoción (0,5 sg.), de forma que dicha emoción debe ser responsabilidad de mecanismos centrales.

A nivel fisiológico, las diferencias más destacadas entre las principales emociones fueron las siguientes: miedo e ira (emociones negativas) producen aumentos en la frecuencia cardiaca mayores que alegría, al tiempo que ira y asco produjeron mayor conductancia que la alegría. Por otra parte, ira, miedo y tristeza produjeron índices más elevados en frecuencia cardiaca que el asco (repugnancia), mientras que la ira

se relacionaba con mayores incrementos de temperatura digital que el miedo (que, además, produjo descenso en la temperatura). Tales resultados se producen, tanto por la realización de los ejercicios musculares correspondientes, como por la evocación de las emociones mediante otro tipo de procedimientos. Sólomente hay un caso en el que haya diferencias entre estos dos procedimientos y es que mediante la evocación de emociones, la tristeza produjo mayor conductancia que el miedo, ira o asco. El hecho de que no pudieran establecer diferencias entre todas las emociones (no se pudo distinguir diferencias a nivel autonómico entre tristeza y otras emociones negativas) puede ser reflejo de que se precisan otro tipo de registros (respiración, respuestas cardiovasculares) o que se distinguen por la expresión facial, pero no a nivel vegetativo. Dichos resultados podrían explicarse mediante la hipótesis de la especificidad autonómica, en concreto, mediante la existencia de programas psicobiológicos para cada emoción que, una vez puestos en marcha, activan los diferentes componentes (motores, autonómicos...). Tales programas facilitarían la realización de conductas adaptativas relacionadas con cada una de las emociones, lo que sin duda consiste en un punto de vista funcional. Así, la ira produce contracciones musculares faciales, aumento del tono muscular y actividad autonómica, lo que facilita para conductas de lucha. Similarmente, las respuestas asociadas al miedo facilitan la conducta de huida, las de sorpresa facilitan la atención, y las de repugnancia rechazo de la situación

Los autores diferenciarían entre programas primarios y secundarios, en el caso de que una emoción implique respuestas de varios programas primarios (se requiera huida y lucha, por ejemplo). En ese caso, la respuesta autonómica sería una conjunción de los programas primarios implicados.

Así pues, se trata de una explicación típica de la hipótesis de la especificidad, que defiende que cada emoción se caracteriza y distingue de las demás por un patrón de respuesta vegetativa determinada, y que dicha emoción puede evocarse con la realización de movimientos faciales típicos de la misma. Las emociones pueden evocarse mediante ejercicios de la musculatura facial incluso a pesar de que no se evoque dicha emoción, si bien en el caso de que se elicite, el patrón fisiológico será más evidente.

La frecuencia cardíaca y la conductancia pueden estar relacionadas con la dimensión evaluativa y de intensidad de las emociones, que son las dos únicas ortogonales y que han aparecido en los diferentes estudios. No obstante, teniendo en cuenta exclusivamente a éstas no pueden explicarse todas las emociones, puesto

que ira y miedo, por ejemplo, son ambas desagradables e intensas. En este momento sí podría ser relevante la teoría de Schachter y Singer. Es decir, se trataría de un modelo bidimensional, más que unidimensional, como lo propusieron Schachter y Singer. Las cogniciones servirían para identificar la experiencia emocional de los estados afectivos básicos.

1.3. Procedimientos de estudio de la expresión de las emociones

Existen dos procedimientos experimentales para el estudio de la relación entre expresiones faciales y emociones:

-Producir los movimientos musculares característicos de ciertas expresiones emocionales y detectar si se producen las emociones concomitantes. Los resultados son contradictorios. Así, mientras algunos autores demuestran que se facilita la evocación de dichas emociones, otros no encuentran que se produzca dicho efecto.

-Inducir un estado emocional determinado mediante diferentes procedimientos psicológicos y comprobar si se produce la expresión característica.

Los efectos principales que produce la manipulación de la expresión de las emociones son los siguientes: 1) modificación de la propia experiencia emocional; 2) producción de emociones positivas o negativas nuevas y 3) activación de emociones específicas correspondientes a la emoción concreta. La expresión de determinadas reacciones afectivas ha inducido en ocasiones patrones específicos de activación del sistema nervioso autónomo y experiencias subjetivas.

No podemos olvidar tampoco el papel ejercido por ciertas variables sociales en la expresión de las emociones. Tales factores pueden modificar la relación entre expresión emocional y variables subjetivas y fisiológicas que hemos comentado.

Una de las investigaciones más conocidas sobre la relación entre expresión y evocación de emociones fué realizada por Levenson, Ekman y Friesen hace cuatro años, consistente en una serie de experimentos en los que se indicaba a los sujetos que realizaran una serie de movimientos faciales propios de determinadas emociones (de 10 segundos de duración cada uno de ellos), a pesar de que nunca se les informó de las emociones de que se trataba. Se evaluó si se produjo alguna emoción determinada (aunque simplemente mediante preguntas acerca de si habían

sentido o experimentado alguna emoción particular) y se registraron los cambios en la actividad fisiológica. Los resultados más relevantes fueron los siguientes:

-Hubo una relación significativa entre los movimientos faciales y las emociones asociadas a ellos. En el caso de que no fueran movimientos típicos de una emoción, se reportaron con mayor frecuencia aquéllas que contenían unos gestos faciales similares a los realizados.

-Considerando las seis emociones básicas que hemos descrito anteriormente, se encontraron diferencias a nivel fisiológico entre las emociones positivas y las negativas, es decir, entre miedo, asco, tristeza e ira (como emociones negativas) y sorpresa y alegría (características de emociones positivas).

Tales resultados se obtuvieron tanto en hombres como en mujeres, en población adiestrada en gestos (actores) como en profanos y tanto en legos en psicología, como en estudiantes de esta especialidad.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA

Mediante la realización de esta práctica pretendemos evidencia si el reconocimiento de la expresión facial de las emociones está influido por el contexto, o si, por el contrario, se realiza independientemente de las expectativas y creencias que tengamos acerca de la emoción que está sintiendo la otra persona. Para esto se presentan diapositivas de rostros de personas que están expresando las seis emociones básicas desde los planteamientos de Ekman (felicidad, ira, tristeza, miedo, asco y sorpresa). Cada estudiante recibe una hoja en la que hay una breve descripción de cada uno de los personajes que aparecerán en las diapositivas, así como una serie de afirmaciones acerca de su estado de ánimo. En algunos casos la información que reciben es congruente con la expresión del rostro, mientras que en otros dicha información es incongruente y hace referencia a cualquiera de las otras cinco emociones básicas. Después de leer la información de cada uno de los personajes se les presenta la diapositiva de su rostro y deben identificar qué emoción está expresando en la fotografía.

La información que se presenta referida al estado emocional de cada personaje es la siguiente:

Alegría:

Luis es un muchacho jovial. Sus amigos consideran que el buen humor que suele manifestar con frecuencia es una de sus mejores virtudes. Por la misma razón, Luis se considera a sí mismo como una persona feliz, satisfecha con lo que posee. Actualmente lleva unos días de franca buena suerte. Después de mucho empeño ha conseguido el puesto de trabajo que tanto deseaba y por el que ha estado luchando los últimos años. Este trabajo le satisface y puede desarrollar sus cualidades personales. La fotografía que aparece a continuación expresa el momento en que el jefe le comunica que ha sido aceptado para dicho puesto de trabajo. ¿Qué emoción crees que expresa en la fotografía?

Ira:

Pedro, una persona seria y de dudoso sentido del humor, ha tenido una serie de contrariedades continuadas que le han hecho perder la calma y la paciencia. Por culpa de un error de la propia Delegación de Hacienda debe pagar una sanción económica sin haber cometido ninguna falta. Al salir de las oficinas descubrió que le habían dado un golpe en el coche y se habían marchado impunemente. Para colmo un automóvil pasó cerca de él, pisó un charco a gran velocidad y le manchó su chaqueta nueva. La fotografía que presentamos a continuación refleja el momento en que entra en casa inmediatamente después de toda esta serie de contrariedades. ¿Qué emoción crees que expresa?.

Asco:

Si hay algo que le repugna a Catalina es ver pasear por su casa alguna cucaracha. Cualquier rincón donde piense que han podido corretear lo limpia y desinfecta casi incluso con exageración. Una noche se levantó porque no podía dormir y al encender la luz de la galería se encontró al menos a una docena estos animales encima de un plato con restos de comida. ¿Qué emoción crees que está expresando Catalina en la fotografía?

Miedo:

Luisa siente horror por las tormentas ya que, cuando era pequeña, una tormenta muy intensa a punto estuvo de producir una terrible desgracia. A partir de entonces, cada vez que aparecen semejantes inclemencias del tiempo se altera y pasa unos

momentos verdaderamente angustiosos. La tormenta de hoy es una de las más intensas que se recuerdan y Luisa se encuentra sola en su casa. ¿Qué emoción crees que refleja la fotografía?

Tristeza:

Juana suele tener depresiones con frecuencia. En esos momentos le parece que todo va mal y que va a ser incapaz de superar la tarea más sencilla. En el momento de realizar la fotografía que presentamos a continuación, Pedro se encuentra en un momento especialmente crítico. ¿Qué emoción crees que está expresando en la fotografía?

Sorpresa:

Nunca ocurre nada extraordinario en el pueblecito donde vive Fernanda. De la misma forma, el trabajo de administrativa en una pequeña empresa local es rutinario, siempre con los mismos pedidos, los mismos proveedores, los mismos problemas y las mismas soluciones. Un día, sin embargo, ocurrió algo inusitado que dejó perpleja a Fernanda, algo que nunca se había visto por allí. Aterrizaron en la plaza cuatro helicópteros de enormes dimensiones y posteriormente volvieron a despegar para dar una serie de vueltas en perfecta formación por encima de las casas del pueblo. ¿Qué emoción crees que está expresando Fernanda al ver semejante espectáculo?

La finalidad de esta práctica es doble. Por un lado, demostrar que la información que se tiene acerca de la supuesta emoción que está sintiendo una determinada persona afecta al reconocimiento de la expresión de la emoción que expresa y, por otro lado, que este sesgo afecta diferencialmente a unas emociones respecto a otras, es decir, el grado en que se ve afectado el reconocimiento de la expresión facial depende de la emoción en concreto que se esté experimentando.

2. OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA

Mediante esta práctica se pretenden los siguientes objetivos:

-Conocer las diferentes teorías acerca de la expresión de las emociones, especialmente en lo que hace referencia a la controversia acerca de la universalidad de las emociones básicas.

-Descripción de las principales manifestaciones de la emoción.

-Familiarizarse con los procedimientos de estudio de la expresión y reconocimiento de la experiencia emocional.

-Constatar la importancia de factores ajenos a las propias características anatomofisiognómicas en el reconocimiento de la experiencia emocional. Evidenciar así la importancia de variables cognitivas, tales como atribución, expectativas, etc.

3. INSTRUMENTOS Y MATERIAL

-Diapositivas de rostros que expresan las principales emociones, al menos las consideradas emociones básicas (alegría, tristeza, ira, sorpresa, asco y miedo), aunque puede ser interesante añadir otro tipo de cualidades afectivas para comprobar cómo afectan diferencialmente las variables cognitivas al reconocimiento de cada una de ellas.

-Texto donde se da información acerca de diferentes estados de ánimo de las personas de las diapositivas. Se trata de inducir una serie de expectativas y atribuciones acerca del estado emocional de la persona que va a presentarse en la diapositiva, de manera que debe ser ilustrativo y preciso sobre la cualidad afectiva que describamos.

4. COMENTARIO FINAL Y EVALUACIÓN

Los objetivos de la práctica se consideran satisfechos si el estudiante es capaz de responder a las siguientes cuestiones.

-Postulados principales de las diferentes teorías acerca de la expresión y reconocimiento de las emociones.

-Procedimientos experimentales utilizados en la confirmación acerca de la existencia de emociones básicas universales.

-Dimensiones y categorías de la expresión facial de las emociones

-Procedimientos de evaluación del comportamiento emocional y de la expresión de las emociones.

-Variables principales en la génesis del comportamiento emocional y de la expresión facial de las emociones.

-Variables fisiológicas principales implicadas en la expresión de las diferentes emociones.

-Análisis de la relevancia de los factores cognitivos en el reconocimiento de las emociones.

5. **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

-Schmidt-Atzert (1981): *Psicología de las emociones*. Barcelona: Herder.

Capítulo 4. **AUTOCONTROL EMOCIONAL**

*Mariano Chóliz Montañés
Departamento de Psicología Básica
Universidad de Valencia*

1. **BASES TEÓRICAS**

Según la concepción de la activación del estrés, éste se produce cuando existe una incapacidad del organismo para mantener un equilibrio entre los procesos fisiológicos de activación. El sistema simpático adrenal, encargado de mantener el equilibrio en el organismo y facilitar las respuestas de lucha o huida, es el compuesto por la rama simpática del sistema nervioso autónomo, emergente del hipotálamo y las glándula suprarrenales. Las situaciones de estrés favorecen que la tirosina se convierta en noradrenalina (NA).

Las consecuencias fisiológicas más relevantes de la activación son las siguientes:

- Aumento de presión sanguínea, frecuencia cardiaca, hormona de crecimiento, hormona tiroidea, esteroides adrenocorticales, secreción de ACTH y plaquetas.
- Disminución de secreción de insulina y de la actividad intestinal.
- Broncodilatación.
- Vasoconstricción cutánea y vasodilatación muscular.
- Glucogenolisis, lipolisis.

Dicha respuesta de activación ha sido un mecanismo adaptativo fundamental para la supervivencia de la especie, dado que supone poner en marcha todos los mecanismos y recursos disponibles en el organismo para que éste pueda producir una respuesta inmediata e intensa ante situaciones amenazantes o peligrosas. De esta forma el individuo puede ejecutar una respuesta de defensa o ataque eficaz en situaciones que requieren una reacción rápida y con un elevado gasto metabólico y energético.

Una respuesta de activación, o estrés semejante no es negativa en sí misma; más bien al contrario, es un mecanismo adaptativo fundamental que ha servido para que el ser humano pueda enfrentarse con eficacia ante eventos amenazantes a lo largo de la evolución filogenética. Los conocidos problemas somáticos y mentales a los que puede conducir el estrés son debidos a las consecuencias negativas de dicha respuesta de activación cuando ésta es excesiva, o se produce con demasiada frecuencia y ante eventos que en realidad no requieren semejante reacción por parte del organismo. Si hacemos un repaso de las situaciones potencialmente amenazantes para cualquier persona en la actualidad (mantener una entrevista para conseguir un trabajo, pisar el freno del automóvil cuando se cruza otro vehículo en nuestra trayectoria, realizar un examen, o hablar ante un público exigente, por poner algunos ejemplos), podemos constatar que en la gran mayoría de los casos no se requiere una reacción excesivamente intensa del sistema simpático adrenal. No obstante, la respuesta fisiológica típica en estos casos es un incremento exagerado en la activación (aumento de la frecuencia cardíaca y presión sanguínea, aumento de la respiración y tensión muscular, etc.), respuesta ésta tan innecesaria como peligrosa debido a la frecuencia con que se producen tales eventos amenazantes. Podemos convenir que este exceso de reacción fisiológica ante situaciones que no exigen semejante respuesta y el hecho de que aparezca con demasiada frecuencia, es lo que puede llegar a producir las conocidas alteraciones mentales y somáticas producidas por el estrés (trastornos cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorios, o inmunológicos).

Uno de los procedimientos de intervención más utilizados en psicología para combatir el estrés y mitigar sus consecuencias es la *relajación*. El fundamento teórico es que la relajación es radicalmente contraria al estrés, tanto en la reacción fisiológica que se produce, como en las manifestaciones conductuales y procesos cognitivos que comporta. De esta manera, bien aisladamente, bien formando parte de un proceso de intervención más complejo, la relajación suele estar presente en la gran mayoría de técnicas psicológicas de superación del estrés y podemos definirla como una de las técnicas más características de autocontrol emocional.

Podemos convenir que la mayor parte de técnicas de relajación que existen en la actualidad (al menos en occidente) derivan bien de la técnica de *relajación muscular progresiva*, de Jacobson, bien del *entrenamiento autógeno* (o autorrelajación concentrativa), de Schultz. No obstante, lo común es que los procedimientos de relajación actuales comprendan las características principales de ambos procedimientos.

La técnica de *relajación muscular progresiva* fue desarrollada por Edmund Jacobson y consiste en un procedimiento de disminución de la tensión muscular que se realiza de forma secuencial y ordenada en más de sesenta grupos musculares. Se basa en el supuesto de que estrés y relajación son contrarios e incompatibles porque manifiestan reacciones fisiológicas radicalmente diferentes, de manera que nada mejor que producir un estado de relajación para eliminar el estrés. El procedimiento consiste específicamente en producir la máxima hipotonía posible mediante una serie de ejercicios de tensión y relajación en los grupos musculares más significativos. Con ello es suficiente para producir las reacciones fisiológicas contrarias al estrés, haciendo innecesario cualquier otra estrategia cognitiva o mental (tal como imaginación o autoverbalizaciones). Una vez que el paciente es capaz de realizar esta técnica y producir un estado de relajación profundo, pueden enseñarse procedimientos de relajación más abreviados que puede utilizarlos en las situaciones que le generan una reacción de activación excesiva.

La técnica de relajación muscular progresiva fue el procedimiento de relajación elegido por la *terapia de conducta* en los diferentes tratamientos de control del estrés. Así, Wolpe utiliza relajación muscular profunda como procedimiento de *contracondicionamiento* con las reacciones de ansiedad en la *desensibilización sistemática*, mientras que los procedimientos de relajación breve se conciben como estrategias de afrontamiento ante diferentes situaciones inductoras de ansiedad.

Por otra parte, el *entrenamiento autógeno* fue desarrollado por Schultz como un procedimiento de autorregulación del organismo basado en *sugestión* y control mental. El mismo Schultz la define como un procedimiento de autohipnosis. En contraposición a la relajación muscular progresiva, este procedimiento incide específicamente en los efectos sobre el funcionamiento del organismo producidos por una serie de sugerencias inducidas por el propio sujeto. Merced a tales procesos mentales se facilitarán los mecanismos autorregulatorios que, como una de sus consecuencias más destacables, podemos reseñar la superación de las reacciones de estrés y los trastornos asociados.

Este procedimiento fue recogido más tardíamente por la terapia de conducta cuando comienza a interesarse por la relevancia de procesos mentales tales como imaginación y autoinstrucciones en el proceso terapéutico. Formaría parte de las estrategias de afrontamiento pasivo del estrés. Utilizándose regularmente se pretende que el organismo tenga la capacidad de autorregularse, de forma que sea

capaz de no reaccionar de forma excesiva ante los eventos que en la actualidad producen alteraciones emocionales.

En la actualidad ambas técnicas son igualmente relevantes como formas de intervención ante el estrés. Lo más común es que ambas se encuentren integradas en los procedimientos de relajación que aborden tanto la disminución de la actividad muscular en sí, como la sensación subjetiva de encontrarse relajado.

1.1 Relajación muscular progresiva

Lo más característico de este procedimiento es que la relajación global del organismo se produce mediante la relajación secuencial y ordenada de una serie de grupos musculares mediante ciclos de tensión-distensión. El individuo procede a tensar el grupo muscular que corresponda durante un breve periodo (de unos dos segundos, aproximadamente), para después distender dicho músculo repentinamente y mantener dicho estado de distensión durante un periodo de tiempo más prolongado. Esta secuencia se repite en cada uno de los grupos musculares de que consta la relajación. El fundamento de proceder a este ciclo de tensión-distensión es doble. Por un lado facilita que se aprenda a discriminar las sensaciones producidas por tensión muscular, de forma que el individuo puede identificar tales estados de tensión cuando se encuentre realizando cualquier otra actividad y reaccionar apropiadamente en ese momento, sin esperar a que la tensión muscular produzca alteraciones como dolor. Por otro lado, durante el proceso de relajación el realizar una tensión moderada y distender el músculo repentinamente facilita la relajación muscular.

La relación de los principales músculos implicados en la relajación muscular progresiva es la siguiente:

1. Mano y antebrazo dominantes
2. Biceps dominante
3. Mano y antebrazo no dominantes
4. Biceps no dominante
5. Frente
6. Parte superior de las mejillas y nariz
7. Parte inferior de las mejillas y mandíbulas
8. Cuello y garganta

9. Pecho, hombros y parte superior de la espalda
10. Región abdominal o estomacal
11. Muslo dominante
12. Pantorrilla dominante
13. Pie dominante
14. Muslo no dominante
15. Pantorrilla no dominante
16. Pie no dominante

Los ejercicios específico de cada uno de dichos grupos musculares son los siguientes:

1 y 3. Apretar el puño, contrayendo mano, muñeca y antebrazo.

2 y 4. Contraer el biceps empujando el codo contra el respaldo del sillón o contra el colchón.

5. Frente: elevar las cejas o arrugar la frente

6. Parte superior cara y nariz: arrugar la nariz y los labios

7. Parte inferior de la cara y mandíbulas: apretar los dientes y hacer una sonrisa forzada tirando de la comisura de los labios hacia afuera.

8. Pecho y garganta: empujar la barbilla como hacia abajo como si quisiera que tocara el pecho, pero al mismo tiempo hacer fuerza para que no lo consiga, es decir, contraponer los músculos frontales y posteriores del cuello.

9. Hombros y espalda. A la vez que inspira arquee la espalda como si quisiera unir los omoplatos entre sí.

10.- Abdomen. Poner el estómago duro y tenso, como si quisiera contrarrestar un fuerte golpe.

11 y 14.- Piernas: colocar la pierna estirada y subirla hacia arriba 20 cms, tensando y haciendo fuerza como si tuviera un peso en el pie, que debiera sujetar a una altura de 20 cms. Para relajar soltar la pierna y que caiga a peso.

12, 13, 15 y 16. Ejercicios de pantorrilla y pie. Existen dos movimientos:

- a) estirar la pierna y la punta de los dedos como si quisiera tocar un objeto delante
- b) doblar los dedos hacia atrás como si quisiera tocarse la rodilla con ellos.

A continuación se detallan una serie de indicaciones tal y como las solemos presentar a nuestros pacientes cuando les instruimos en este procedimiento de relajación.

Indicaciones para relajación muscular progresiva

1. Siga siempre una secuencia ordenada y procure que sea la misma en todas las ocasiones (comenzando por las manos y acabando por los pies, o viceversa)
2. No se preocupe si olvida algún músculo por tensar y relajar, continúe con la relajación con el siguiente que se acuerde. No obstante, para evitar los olvidos lo más adecuado es que haga un repaso mental de los músculos antes de comenzar la relajación.
3. Tense durante 2 segundos y relaje el músculo dejándolo suelto, como si se separara de repente de los tendones que lo sujetan. Mantenga el músculo relajado durante 15 segundos antes de tensar de nuevo. El tiempo que hemos fijado es aproximado.
4. NUNCA FUERCE el músculo. Al tensar NO se pretende producir un alto nivel de contracción, sino facilitar la distensión. Tensar con demasiada fuerza puede ser perjudicial y producirle molestias (hay que tener especial cuidado cuando se tensan los pies).
5. Al relajar, suelte el músculo de repente, no lo distienda lentamente pues ello requiere activación muscular.
6. Imagine en cada momento los músculos que está tensando y relajando.
7. Imagine especialmente el músculo relajado. Vea cómo se sigue distendiendo por sí mismo después de soltarlo

8. Concéntrese durante un tiempo en la agradable sensación de relajar cada músculo.

9. Una vez que haya relajado todos los músculos haga un repaso mental de ellos comenzando del final al principio de la secuencia. Sólo imagine mentalmente, no vuelva a tensar ningún músculo.

10. Estando relajado quédese el tiempo necesario, o que usted considere conveniente. Se trata sin duda del momento más agradable de todo el proceso. Disfrútelo.

11. Para volver a estar activo, haga un repaso mental de todos los músculos y vaya moviéndolos mientras continua tumbado.

12. NUNCA se levante de repente de la relajación. Deje que poco a poco comience la actividad. Vaya moviendo los músculos, siéntese antes de levantarse. Recuerde que ha podido relajarse profundamente y los músculos deberán conseguir un tono muscular apropiado para realizar las actividades cotidianas.

1.2. Entrenamiento autógeno

Como hemos comentado, el entrenamiento autógeno pretende conseguir cambios corporales mediante ejercicios de concentración psíquica pasiva. Se diferencia de la relajación muscular progresiva en que no se realizan ejercicios específicos para relajar los músculos, ni se pretende que sea un proceso activo, sino que el estado de relajación debe aparecer como consecuencia de las sugerencias producidas. El término autógeno indica que las experiencias fenomenológicas producidas mediante este tipo de entrenamiento surgen espontáneamente de la propia concentración y pasividad y que dicha experiencia no es evocada voluntariamente por alguien externo (hipnosis) o por el propio individuo (autohipnosis). Los resultados emergen, aparecen, no es conveniente pretender llegar a un estado determinado de forma activa. La premisa fundamental es que los procesos mentales y la actividad fisiológica conforman una *unidad biopsíquica* inseparable, de forma que podemos producir cambios en la actividad orgánica mediante entrenamiento mental y, al mismo tiempo, la propia actividad orgánica induce diferentes procesos psíquicos.

El procedimiento se basa en aprender a tomar conciencia de la propia experiencia personal vivida enfocándose en sensaciones del organismo, tales como pesadez, calor, etc. Schultz, al igual que Jacobson, describen que el aprendizaje de la técnica es largo, requiriendo varios meses para que el proceso pueda realizarse de forma automática y eficaz. En la actualidad, tanto las derivaciones de una como de otra técnica establecen periodos de aprendizaje mucho más cortos, que pueden ser de unas pocas sesiones.

Se comienza eligiendo una postura cómoda (decúbito supino y postura de "cochero" son las más utilizadas), en la que el paciente pueda estar sin moverse durante media hora, o cuarenta minutos. Se procede a cerrar los ojos y concentrar la atención en la actividad del organismo.

Las áreas a las que se dirige la autorrelajación concentrativa son las siguientes:

1. músculos
2. vasos sanguíneos
3. corazón
4. respiración
5. órganos abdominales
6. cabeza

La concentración en cada una de estas áreas es secuencial, por este orden, y se requiere tener la capacidad de evocar con precisión las sensaciones inducidas en cada una de ellas para poder pasar la sugestión de la siguiente.

La primera fase consiste en el entrenamiento de la *musculatura voluntaria*, la más fácil de controlar. La relajación muscular se puede evidenciar como sensación de pesadez, por lo que la primera sugestión que deberemos inducir es la sensación de peso en el cuerpo. Al principio del entrenamiento es más fácil evocar esta sensación en las extremidades que en el resto del organismo, por lo que deberemos comenzar con la sugestión de pesadez en brazos o en piernas para extendernos posteriormente a otras partes del cuerpo. Durante unas seis veces debe pensarse: "*el brazo derecho (o izdo) está pesado*". Posteriormente, pensar "*estoy completamente tranquilo*". Es conveniente repetir el ciclo tantas veces como sea necesario hasta que se consiga la sensación de pesadez de una forma nítida. En este momento puede pasarse a los siguientes grupos musculares.

Para retornar al estado de actividad la secuencia es la siguiente::

1. Flexionar y extender el brazo al tiempo que se piensa: "*mueve el brazo*"
2. Hacer respiraciones profundas mientras se da la orden de respirar profundamente
3. Abrir los ojos

Durante las primeras sesiones se recomienda entrenar tres veces al día esta fase sin alargar excesivamente la duración de la sesión.

Una vez que se ha dominado la sensación de peso se introduce la segunda sugestión (*calor*), añadiendo una tercera autoverbalización. La secuencia sería la siguiente:

1. "*Los brazos (piernas) están pesados*" (6 veces)
2. "*Estoy completamente tranquilo*" (una vez)
3. "*El brazo derecho (izdo) está caliente*" (6 veces).

La sensación de calor aparece pronto, especialmente en el codo y antebrazo. La sensación de calor se generalizará al brazo, otros miembros y el resto del cuerpo en una o dos semanas de entrenamiento. Los efectos más característicos de esta sugestión es que la disminución de la presión sanguínea produce efectos sedantes e hipnóticos.

La tercera fase es la *regulación cardíaca*. Para descubrir las sensaciones que produce el control de la frecuencia cardíaca el paciente debe colocarse en decúbito supino, con el brazo derecho flexionado de modo que el codo esté al mismo nivel que el plano anterior del tórax y con la mano en la región precordial. Concentrarse en tranquilidad, peso y calor y localizarlos en la región del tórax donde se apoya la mano. Se perciben las palpitations. Repetir toda la cadena de ejercicios concentrándose en la zona. Añadir la fórmula: "*el corazón late tranquilo y fuerte*" (6 veces).

Una vez adquirido el control ya no hace falta que se coloque el brazo en esa posición.

La cuarta fase es el control de la *respiración*. Hay que tener en cuenta que los ejercicios anteriores han influido en el proceso respiratorio. Es en ese momento

cuando son apropiadas las sugerencias de control de la respiración. Es importante considerar que no hay que intentar modificar la respiración de forma activa, directamente, ni realizar ejercicios respiratorios específicos. Sólomente una vez que se ha adquirido control de los ejercicios anteriores deberemos concentrarnos en dicha sensación. La instrucción mas apropiada sería: *"la respiración es tranquila"* (6 veces)

La quinta etapa consiste en la regulación de los órganos *abdominales*, que producen sensaciones a nivel del plexo solar (o "boca del estómago"), en el centro de la línea que une el ombligo con el extremo inferior del esternón. La autoverbalización apropiada es la siguiente: *"el plexo solar irradia calor"*

La última fase es el control de la región *cefálica* y la instrucción: *"la frente está agradablemente fresca"*. Estas últimas fases, las más difíciles de conseguir, sólomente se consiguen después de un entrenamiento prolongado. No son estrictamente necesarias para conseguir un estado de relajación muscular, pero pueden ser apropiadas como técnicas de intervención en diferentes trastornos psicósomáticos.

Resumen de las autoinstrucciones en entrenamiento autógeno

1. *"Estoy completamente tranquilo"... "tranquilo"*
2. *"Brazos y piernas pesados"... "pesados"*.
3. *"El corazón late tranquilo y fuerte"*.
4. *"Respiración tranquila, algo respira en mí"*.
5. *"El plexo solar irradia calor"*
6. *"Frente agradablemente fresca"*

Para volver al estado de activación debemos seguir la secuencia que hemos descrito anteriormente: mover brazos, respirar y abrir los ojos.

Existen una serie de indicaciones especiales a tener en cuenta en el proceso del entrenamiento autógeno, que resumimos en el siguiente cuadro.

Indicaciones para el entrenamiento autógeno

1. Según Schultz, el dominio de la técnica puede realizarse en dos o tres meses de entrenamiento diario. Los efectos en el organismo de cada una de las sugerencias van en orden de dificultad creciente según las fases que hemos descrito.
2. El entrenamiento nunca debe forzarse. Consiste en este caso en un procedimiento de relajación pasivo más cercano a otras técnicas de control mental que a la propia relajación muscular progresiva. Los ejercicios deben realizarse pausadamente.
3. Puede ser interesante representar las fórmulas que hemos descrito en forma de imagen, como un letrero luminoso, una melodía, etc.
4. En el caso que aparezcan pensamientos ajenos al ejercicio que estemos realizando no hay que intentar eliminarlos activamente, sino que desaparecerán por sí solos. Incluso pueden integrarse dentro del proceso de relajación ya que, dado que estamos relajados, los mismos pensamientos que aparecen podrían asociarse con este estado.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA

En esta práctica se pretende que el estudiante se familiarice con los dos procedimientos de relajación más utilizados en la práctica en intervención psicológica. Se requiere un espacio convenientemente acondicionado ambientalmente donde poder realizar el entrenamiento. Se requieren al menos dos sesiones para la enseñanza de cada una de las técnicas, así como otras dos sesiones para clarificar conceptual y técnicamente las características principales de las mismas.

2. OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA

Mediante esta práctica se pretenden los siguientes objetivos:

1. Que los estudiantes aprendan a relajarse ellos mismos y experimenten los beneficios de esta técnica. Es fundamental que, como futuros profesionales que con toda probabilidad utilizarán este procedimiento en algún momento de su actividad profesional, sepan cuáles son las sensaciones producidas en una sesión de relajación para poder entrenar a los pacientes con un mayor conocimiento de causa.

2. Adquieran los conocimientos técnicos necesarios para poder enseñar a otras personas a relajarse. Deben familiarizarse con aspectos tales como ritmo de las instrucciones, secuencia del entrenamiento muscular, tipo de sugerencias a evocar, características ambientales necesarias para inducir eficazmente la relajación, etc.

3. Sepan elegir qué procedimiento de relajación debe utilizarse en cada caso en concreto, en función de las características del problema que se presente.

4. Conozcan los fundamentos teóricos de cada tipo de relajación.

3. INSTRUMENTOS Y MATERIAL

En esta práctica se requieren condiciones ambientales adecuadas para poder realizar sesiones de relajación en grupo. Los requisitos necesarios son los siguientes::

-Local con ausencia de ruidos intensos y climatizado.

-Existencia de colchonetas individuales o, en su defecto, sillones de relajación. Esto es necesario en las primeras sesiones de entrenamiento. Posteriormente pueden relajarse en sillas menos cómodas.

4. COMENTARIO FINAL Y EVALUACIÓN

Los objetivos principales de la práctica se consideran satisfechos si el estudiante es capaz de responder a las siguientes cuestiones:

-Fundamentos teóricos de la técnica de relajación muscular progresiva y del entrenamiento autógeno.

-Secuencia de instrucciones de la relajación muscular progresiva y del entrenamiento autógeno.

-Elegir la técnica de relajación apropiada para diferentes casos o trastornos.

-Sepa dirigir ambos procedimientos de relajación a un compañero.

5. **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

Bernstein,D.A. y Borkovec,T.D. (1983): *Entrenamiento en relajación muscular progresiva*. Bilbao: DDB.

Schultz,J.H. (1964): *El entrenamiento autógeno*. Madrid: Científico-Médica.

Capítulo 5. EL CONFLICTO

María Teresa Cortés Tomás
Mariano Chóliz Montañés

Departamento de Psicología Básica
Universidad de Valencia

1. BASES TEÓRICAS

El conflicto es uno de los temas tradicionales de estudio en Psicología de la Motivación. Consiste en la elección entre al menos dos alternativas de respuesta igualmente atractivas, o igualmente repulsivas. Al estado emocional generado por la obligación de elegir entre una de dichas alternativas, así como a la conducta manifiesta, es a lo que se denomina *conflicto*. Algunas de las características más relevantes del conflicto es aumento de la tensión emocional, vacilación, duda, fatiga y, a menudo, un completo bloqueo conductual. Técnicamente el conflicto sería el resultado de la activación simultánea de dos respuestas o tendencias de acción de igual fuerza e incompatibles.

El análisis del conflicto cuenta entre sus precedentes ilustres con los trabajos de Luria, Lewin, Miller y Hull. De entre todos los criterios utilizados para clasificar los conflictos el usado con mayor frecuencia, así como el que ha generado mayor cantidad de investigación, ha sido el de la validez de cada meta para las respuestas que entran en pugna. Es el criterio utilizado por Lewin y desarrollado posteriormente con las aportaciones de Miller.

Lewin presentó un modelo de análisis del conflicto en términos de *valencias* y fuerzas contradictorias basándose en su sistema *teórico de campo* (modelo basado en principios homeostáticos o equilibrantes que conforman su Teoría Dinámica de la Personalidad). En base a este sistema teórico las tendencias de respuesta pueden dividirse en dos grupos, aquéllas que implican un acercamiento a una meta y las que se caracterizan por evitarla. Como veremos más adelante, Miller se basa en tal

concepto para establecer los tipos de conflicto según un modelo *estímulo-respuesta*, relacionados con el concepto de *gradientes de reforzamiento*.

Teniendo en cuenta el poder de atracción o repulsión de cada una de las alternativas a las que se somete el individuo podemos distinguir cuatro tipos de conflicto:

- Atracción-atracción
- Evitación-evitación
- Atracción-evitación
- Doble conflicto de atracción-evitación

Las características principales de cada uno de ellos son las siguientes:

1. *Conflicto de atracción-atracción*. Se produce cuando el individuo debe elegir entre dos metas igualmente atractivas. La elección de una de ellas implica la imposibilidad de acceder a la otra. Se trata de una situación inestable que se resuelve fácilmente cuando el individuo se decanta por una de las alternativas, dado que al acercarse a una meta deseada aumenta el atractivo de la misma, al tiempo que disminuye la atracción de la que no ha sido elegida. Es el conflicto de más fácil resolución y como ejemplo podemos citar la elección entre dos tipos de postres igualmente atractivos, dos buenos empleos, etc.

2. *Conflicto de evitación-evitación*. Se produce cuando el individuo debe elegir necesariamente entre dos metas igualmente aversivas. Se trata de un tipo de conflicto de resolución mucho más difícil. Cuando se toma la decisión de una de ellas, al acercarse a la misma aumenta su poder repulsivo y vuelve al estado de indecisión anterior, lo que produce un bloqueo conductual y aumento de la tensión emocional. Elegir entre tomar un jarabe que nos repulsa, o dejar que nos siga doliendo el estómago, puede ser un ejemplo de conflicto de evitación-evitación.

3. *Conflicto de atracción-evitación*. Se produce cuando debemos conseguir una meta u objetivo que tiene tanto características atractivas como aversivas. La consecución de la misma meta tiene poder atractivo y repulsivo. Se trata del tipo de conflicto que genera una mayor fluctuación, vacilación y respuestas continuas de acercamiento y alejamiento respecto a la meta. El individuo desea conseguir la meta, pero al mismo tiempo ésta le produce el mismo grado de repulsión, lo que le dificulta

conseguirla. Un ejemplo de este tipo puede ser el conflicto generado por el deseo de comprarnos un modelito que nos entusiasma, pero que es estúpidamente caro.

4. *Conflicto de doble atracción-avoidance*. Se trata del tipo de conflicto más frecuente. El individuo debe elegir entre dos alternativas que tienen tanto características que las hacen atractivas, como otras que las convierten en aversivas. La elección entre un crucero por el Caribe extraordinariamente caro, o pasar las vacaciones en la Albufera, mucho más económico, aunque no tan sugerente, puede ser un ejemplo de este tipo de conflicto.

Miller destaca otra característica definitoria de los distintos tipos de conflicto, como es el grado de antagonismo de las respuestas. Surgirían cinco tipos (o niveles) de incompatibilidad, en función de si los procesos que ejercen competencia entre sí son mecánicos, nerviosos, químicos, perceptuales o adquiridos.

-Los *conflictos mecánicos (o motores)* se refieren a la inhibición mutua de respuestas motoras incompatibles; por ejemplo entre los movimientos de flexión y extensión de un músculo que se oponen entre sí. Este tipo de conflicto produce fatiga muscular.

-Las *incompatibilidades nerviosas*. A la incompatibilidad mecánica le subyace otra central denominada, en terminología fisiológica del reflejo, *innervación recíproca*. Los procesos básicos son los conceptos pavlovianos de inhibición y excitación que, en caso de competir, son controlados a nivel central (medularmente) Así pues, estas incompatibilidades nerviosas se refieren a los conflictos ocurridos entre esos procesos centrales que acompañan, y a veces preceden o interrumpen, las elecciones motoras. Smith y Guthrie, al describir ejemplos de lo que ellos llaman equilibrio inestable en la conducta de conflicto indican el ejemplo de Sherrington de un perro al que se hace cosquillas simultáneamente en ambos lados. El perro no logra dar el reflejo de rascarse en ningún lado, aunque de empezar en alguno de ellos de alguna manera, continuará efectuándose hasta su consumación.

-La *Incompatibilidad química* se refiere a aquellos ejemplos de antagonismo hormonal y bioquímico que pueden ocurrir en las experiencias emocionales sufridas durante la comida y poseen efectos opuestos sobre algunas respuestas. Por ejemplo el efecto estimulante y el inhibitorio, respectivamente, de la acetilcolina y la epinefrina sobre la peristaltis intestinal.

-*Incompatibilidad perceptual*. La competencia entre dos respuestas puede surgir cuando la ejecución de una de ellas intensifica el estímulo que ocasiona la otra en forma alterna, tal como ocurre en las ilusiones reversibles, las figuras ambiguas y los límites de lapso de atención. En este caso el lugar de competencia puede ser periférico (órgano sensorial) o central. Miller se refiere a que ciertas formas de respuesta perceptual (como ocurre al resolver ilusiones reversibles o figuras ambiguas) tienden a pasar el estímulo a la respuesta alternativa (al menos, temporalmente). La alternación en la fijación y los cambios de atención y de movimiento en el ojo muestran conflicto porque se vacila en dar la respuesta.

-La *incompatibilidad adquirida* es la resultante de procedimientos condicionadores diferenciales o del adiestramiento cultural, en que respuestas inicialmente (e intrínsecamente) compatibles se vuelven incompatibles en virtud de una asociación selectiva con las recompensas y los castigos. O sea dos respuestas originalmente compatibles pueden adquirir cierto grado de incompatibilidad. Por ejemplo, durante la socialización el niño aprende a "ser consistente" para los demás, lo que lo coloca en situaciones de competencia entre lo que siente y lo que debe expresar, o entre lo que piensa y lo que debe verbalizar. Este es el tipo de incompatibilidad de mayor importancia psicológica y, a la vez, el de más difícil análisis.

Podemos resumir argumentando que el modelo teórico de Lewin es un modelo homeostático que ha tenido una influencia más que notoria en teorías posteriores (especialmente en psicología social) tales como la *teoría del balance* de Heider (1955), el *principio de congruencia* de Osgood y Tannenbaum (1955) y la *teoría de la disonancia cognoscitiva* de Festinger (1957 y 1958). Estas teorías se denominan genéricamente *teorías de balance o consistencia*, en las que la conducta del individuo se produce para reestablecer o mantener el equilibrio psicológico entre expectativas, atribuciones y otras variables cognitivas con la conducta manifestada.

El análisis del conflicto realizado por Lewin se fundamenta en la proximidad del individuo respecto a las valencias de cada una de las alternativas, así como del sentido de la carga de dichas valencias (positiva, en el caso de aproximación; negativa en el de evitación).

En el conflicto de *atracción-atracción* la fuerza de aproximación a cada una de las metas es de igual magnitud, pero en el momento en que se aproxima a cualquiera de ellas aumentará la fuerza de la alternativa, al tiempo que disminuirá la de la alternativa que no se ha escogido. El conflicto se resuelve fácilmente.

En el conflicto de *evitación-evitación*, la elección de una de las alternativas hace que el poder aversivo de la misma aumente conforme nos acercamos a ella, al tiempo que disminuye la aversión de la no elegida, y tanto más cuanto más alejado se encuentre de la misma. Eso hace que se produzca una fuerza repelente de la alternativa elegida que impulsa al sujeto hacia la contraria. Puesto que la elección de una alternativa supone que aumente el rechazo hacia la misma, se tratará de un conflicto de difícil resolución, que produce inmovilidad, aumento de la tensión psicológica y bloqueo conductual. Una de las soluciones más comunes para este tipo de conflicto es abandonar (siempre que dicha alternativa de respuesta sea posible).

En el conflicto de *atracción-evitación*, la magnitud de la fuerza de evitación decrece como resultado de la distancia psicológica en mayor grado que la fuerza de aproximación. En términos de Atkinson significa que la valencia negativa debe ser mayor que la positiva para que exista el conflicto. Al igual que en los casos anteriores la oscilación se explica por el fortalecimiento cambiante de las dos fuerzas, al acercarse o apartarse la persona de la meta ambivalente.

Miller se basa en el modelo de Lewin, pero añade algunas características relevantes, cuales son la distinción entre equilibrio estable e inestable y desarrolla el concepto de gradiente de reforzamiento.

El *equilibrio inestable* se caracteriza por que una vez que el individuo se ha decidido por una alternativa, aumenta la fuerza de dicha elección hasta conseguir la meta escogida. El equilibrio inestable es propio de los conflictos de atracción-atracción.

Por contra, el equilibrio estable se caracteriza por que unavez que el sujeto se dirige hacia uno de los objetivos disminuye la fuerza de la alternativa elegida y retrocede a la primera etapa de indecisión. El organismo se encuentra en un continuo avance y retroceso. El equilibrio estable es propio de los conflictos de evitación-evitación.

Basándose en esta distinción y en los tres tipos de conflicto enunciados por Lewin, Miller establece cinco supuestos en su modelo relacionados con el concepto de *gradientes de reforzamiento* :

1. Existen *gradientes de acercamiento*. La tendencia de aproximación a una meta aumenta con la proximidad del sujeto a ella.
2. Existen *gradientes de evitación*. La tendencia de evitación a una meta es más fuerte cuanto más cerca está el sujeto de ella.
3. El gradiente de evitación tiene una pendiente mayor que el de acercamiento, es decir, la intensidad de la repulsión aumenta especialmente cuanto más cerca nos encontremos de la meta repulsiva, mientras que los efectos de atracción de una meta agradable empiezan a tener influencia en la conducta de elección aún en puntos alejados de la misma.
4. Tanto las tendencias de acercamiento como las de evitación varían directamente con la fuerza de sus respectivas pulsiones de base. Si la fuerza del impulso aumenta, también lo hace el gradiente y viceversa.
5. Cuando están en conflicto dos respuestas incompatibles, ocurrirá la más fuerte.

Basándonos en la concepción de gradientes, las predicciones de la conducta en cada uno de los tipos de conflicto sería la siguiente:

En los conflictos de atracción-atracción, en el momento en que el individuo se acerque a una de las alternativas, la elección culminará con la consecución del objetivo elegido (equilibrio inestable).

En los conflictos de evitación-evitación, conforme nos acercamos a la alternativa elegida aumenta considerablemente su repulsión, por lo que se produce un retroceso hacia la otra opción, y así sucesivamente. Se trata de otro caso de equilibrio estable, durante el cual el organismo permanece en oscilación cuando el escape total no es posible. Si la diferencia entre los dos gradientes es muy grande, éstos no se intersectan y el sujeto optará por la opción más débil. En caso de encontrarse en una situación libre, de la que puede escapar, puede emitir diversas respuestas principalmente las que poseen mayor probabilidad de éxito (*Jerarquía de hábitos*).

Los conflictos de aproximación-evitación requieren una explicación un poco más detallada.

-En un primer momento se decantará por la elección de la meta, ya que el gradiente de atracción comienza a tener influencia sobre la elección de la alternativa mucho antes que el gradiente de evitación.

-Conforme comience a tener influencia el gradiente de evitación, la velocidad de acercamiento hacia la meta irá disminuyendo (debido a que comienza a haber fuerzas repeledoras).

-Cuando se produzca la intersección entre gradientes de atracción y de evitación, el individuo se detendrá, permaneciendo en equilibrio, indecisión y ausencia de respuesta. En este momento es cuando se produce el conflicto propiamente. En este punto el organismo se detiene porque las fuerzas de los gradientes opuestos son iguales; pero como este tipo de situación es aversiva para el organismo, la reacción siguiente es de evitación.

-Al retroceder entra de nuevo en la zona en la que el gradiente de aproximación es mayor, de forma que reinicia la aproximación a la meta, y así sucesivamente. Esta secuencia se llama *oscilación conductual*.

La superación del conflicto sólo puede realizarse si el gradiente de aproximación es superior al de evitación y no se produce la intersección entre ambos.

Los conflictos de doble aproximación-evitación se explican de forma similar. En la medida en que el sujeto se acerca a una de las metas, la tendencia neta de aproximación (establecida por la relación entre la fuerza de atracción y de evitación de una misma meta) disminuye, de forma que la otra alternativa se torna más atractiva y determina el cambio de dirección hacia ella. El equilibrio estable formado podrá romperse por la acción de otros factores o debido a la experiencia previa de castigo por demora en la decisión (pérdida de ambas opciones). Cuanto mayor sea la diferencia entre las aproximaciones netas, más fácil es de resolver el conflicto.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA

Esta práctica es réplica de un experimento clásico en conflicto motivacional, realizado por Arkoff en 1957. Se eligieron siete características personales: ecuanimidad, atractivo, salud, inteligencia, popularidad, talento y riqueza. Se compararon cada una de dichas características con el resto y se presentaron en modo de elección ("*prefiero ser.... que*"). Existen 21 combinaciones posibles tomadas de dos en dos, en cada una de las cuales debe contestarse qué característica de ambas se prefiere y anotar el tiempo que se tarda en contestar. Si

además tenemos en cuenta la dimensión contraria de cada una de dichas características (de cualidad negativa), podemos obtener otras tantas alternativas posibles que debe contestarse.

De esta manera pueden establecerse diferentes conflictos de atracción-atracción y de evitación-evitación, registrándose el tiempo que se tarda en resolver cada uno de ellos, para determinar qué tipo de conflicto es más difícil de solucionar. Según el modelo de gradientes de Miller, los conflictos de evitación-evitación deberán ser más difíciles de resolver que los de atracción-atracción y, por lo tanto, el tiempo en decidirse por alguna de las alternativas aversivas será mayor que el de las atractivas.

2. OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA

Los objetivos principales de esta práctica son los siguientes:

-Que el alumno conozca los principales modelos teóricos del conflicto motivacional.

-Constatar experimentalmente que los conflictos de evitación-evitación son más difíciles de resolver que los de atracción-atracción y que, por lo tanto, en una situación experimental en la que se cuenta el tiempo que se tarda en elegir cada uno de ellos, los conflictos de evitación-evitación requerirán más tiempo.

-Al tratarse de la réplica de un experimento clásico sobre conflicto, los estudiantes pueden acercarse al mundo de la investigación experimental en psicología. A pesar que se trate de un experimento muy sencillo, pueden ponerse de manifiesto las características metodológicas que debe tener todo experimento, al tiempo que pueden realizarse los cálculos estadísticos oportunos.

3. INSTRUMENTOS Y MATERIAL

- Hoja en la que se presenten los diferentes tipos de conflicto (ver anexo).
- Cronómetro para registrar el tiempo que se tarda en ejecutar cada elección.

4. **COMENTARIO FINAL Y EVALUACIÓN**

Los objetivos fundamentales de la práctica se consideran satisfechos si el estudiante es capaz de resolver las siguientes cuestiones:

- Explicar los principales acercamientos teóricos sobre el conflicto
- Describir las características principales de los distintos tipos de conflicto
- Conocer las consecuencias emocionales y comportamentales de los diferentes tipos de conflicto.

5. **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

Cofer, C.N. y Appley, M.H. (1981): *Psicología de la Motivación: Teoría e investigación*. México: Trillas.

Mankeliunas, M. (1987): *Psicología de la Motivación*. México: Trillas

Capítulo 6. CONFLICTOS MOTIVACIONALES Y SU RESOLUCION

*Ester Barberá Heredia
Departamento de Psicología Básica
Universidad de Valencia*

1- BASES TEORICAS.

Cualquier reacción adaptativa ante una situación de conflicto implica siempre posibles modos de solución. Pero, en la búsqueda de mecanismos para resolver el conflicto, no todos parecemos regirnos por criterios similares. La solución óptima para una persona no lo es necesariamente para su compañero/a de clase. Además, una misma persona suele juzgar y evaluar las situaciones de forma diferente, en función del punto de vista que adopte o del rol específico que desempeñe en un momento determinado.

En psicología, los modos a través de los cuales los humanos nos percibimos justa o injustamente tratados (*percepción de justicia*) y los mecanismos de reacción ante la percepción de injusticia se han analizado básicamente en dos ámbitos, denominados justicia distributiva y justicia conmutativa. Esta última se define como el acto de abstenerse de hacer daño a una persona o a sus propiedades. La justicia distributiva, por su parte, se ocupa de cuál debe ser la justa distribución de los bienes y servicios disponibles así como los criterios normativos de distribución.

1.1. PERCEPCIÓN DE LA JUSTICIA DISTRIBUTIVA

Los criterios de *equidad*, *igualdad* y *necesidad* han sido los más analizados hasta el momento actual, cuando se trata de distribuir recompensas entre los miembros de un grupo que ha contribuido en la realización de una actividad común. El principio de justicia basado en la equidad entiende que un reparto es justo cuando se percibe una cierta proporcionalidad entre lo que se pone y lo que se espera recibir, en comparación con los resultados obtenidos por los demás miembros que participan en la misma situación. Por ejemplo, una persona que trabaja ocho horas

como oficinista debe recibir el doble de sueldo que otra que trabaja cuatro horas. Por el contrario, según los principios de igualdad, se considera justo repartir por igual entre las personas implicadas en el proceso comparativo, con independencia de los esfuerzos y aportaciones personales. Por ejemplo, si unos amigos salen a cenar juntos, se considera correcto pagar a partes iguales, con independencia de que unos hayan comido más que otros. Finalmente la normativa de justicia basada en criterios de necesidad considera que un reparto es justo cuando se priorizan las necesidades personales o grupales. Por ejemplo, una madre considera justo cuidar a su hijo porque cree que éste la necesita, con independencia de que vaya a ser correspondida o no algún día.

Muchas y muy diversas son las variables que parecen influir en la preferencia por dichos criterios. En primer lugar, el objetivo propuesto parece influir de forma determinante. La justicia equitativa se ha utilizado como norma básica cuando la meta ha sido conseguir una mayor productividad. Por el contrario, se ha recurrido a criterios igualitarios cuando el objetivo es mejorar el nivel de comunicación interpersonal entre amigos, familiares o relaciones conyugales. Cuando el propósito ha sido conseguir un reparto social más justo, el criterio más utilizado ha sido el de necesidad. También, el sistema de valores, la ideología o las actitudes personales desempeñan, sin duda, un papel básico en la elección.

Otras variables más situacionales y específicas, como por ejemplo *el tipo de relación interpersonal* existente entre los miembros del equipo, han resultado ser determinantes. No tenemos más que pensar en los modos tan distintos de enjuiciar un acto cuando lo ha cometido una persona que nos es muy próxima y muy querida o, por el contrario, cuando no nos une a ella ningún vínculo afectivo. Si repasamos los ejemplos previamente mencionados, respecto a las relaciones exclusivamente profesionales con compañeros de trabajo, con amigos en el momento de pagar una cena o, por supuesto, la estrecha vinculación madre e hijo, observaremos las percepciones de justicia tan diferenciadas según el vínculo afectivo que nos una a las personas implicadas en el reparto.

El *género*, en cuanto esquema mental por el que lo masculino y lo femenino se conceptualizan como pares opuestos, ha sido y continúa siendo en el momento actual una de las variables con más peso en el estudio diferencial de los criterios de justicia distributiva. La literatura psicológica afirma que, por regla general, los comportamientos de asignación de las mujeres suelen ser más generosos y responden a criterios igualitarios. Por el contrario, los varones suelen orientar sus

decisiones según la regla de contribución personal, tomando como norma básica de justicia el principio de equidad. Esta afirmación global se ha ido matizando, desde los años ochenta, en base a los resultados obtenidos en una serie de investigaciones empíricas sobre las decisiones tomadas por varones y mujeres ante determinados dilemas de asignación. Las diferencias significativas entre varones y mujeres no se presentan siempre sino sólo cuando confluyen dos condiciones: 1) la persona que evalúa el reparto se implica personalmente en él pero no cuando juzga cómo deben distribuirse las recompensas entre los demás. Es decir, hombres y mujeres no parecen diferir en sus juicios cuando éstos van referidos a otras personas pero sí cuando se evalúan a sí mismos. y 2) el que asigna el reparto piensa que ella o él ha actuado mejor que su compañero. Sólo en estos casos las mujeres se rigen, con mayor frecuencia que los varones, por criterios igualitarios, mientras que los hombres tienden a dividir la recompensa equitativamente, en función del nivel de participación personal.

1.2. PERCEPCIÓN DE LA JUSTICIA CONMUTATIVA Y RAZONAMIENTO MORAL.

Tres factores suelen identificarse como causantes del sentimiento de injusticia cuando se produce daño a una persona o grupo de ellas o a sus propiedades: 1) El grado de *responsabilidad* atribuido a quien provoca el daño. Dicho grado de responsabilidad se determina normalmente en base a criterios de intencionalidad, justificación de los actos o previsión de consecuencias. No se juzgará de la misma manera el daño físico provocado por una persona que sin querer nos da un pisotón que el daño moral causado por la frase hiriente de un amigo. Pero, la intencionalidad no siempre justifica una acción. Pensemos, por ejemplo en el accidente causado por una vehículo que se salta un semáforo. Probablemente pensaremos que el conductor es culpable y debe ser castigado aunque no se le suponga intención de atropellar. 2) La autoridad *legítima* del que provoca el daño. No se suele juzgar de la misma manera el que un ladrón te robe la cartera o el que la grúa se lleve tu coche mal aparcado, aunque el dinero que se pierda por ello sea el mismo. 3) La *consistencia del tratamiento recibido*, en función de los distintos estándares de comparación social. Si el mismo tratamiento se aplica a todo un grupo de personas que han participado en una acción conjunta se percibe más justo que si sólo se aplica a algunas personas del colectivo.

Piaget fue el primero en asumir una cierta relación entre los cuatro estadios del desarrollo cognitivo, propuestos por él, y la habilidad de los niños para desarrollar un

sentido maduro de justicia social. En los estadios preoperacionales, las normas se perciben como algo externo e inmutable. Con la aparición de la operatividad mental se adquiere la capacidad de percibir el mundo desde la perspectiva del otro, incorporándose un sentido de reciprocidad en las decisiones morales. Kohlberg, siguiendo esta misma metodología, postula una serie de niveles y estadios evolutivos en el razonamiento moral. La estructura de justicia se desarrolla progresiva y diferencialmente en cada estadio a la vez que la lógica se incorpora en el razonamiento de las personas.

C. Gilligan (1982), discípula y colaboradora de Kohlberg, a partir de un estudio sobre la relación entre el juicio y la acción en una situaciones de conflicto moral, percibe dos modos de enjuiciar los problemas morales y de describir las relaciones entre "el otro" y "yo". Observa una fuerte disparidad entre el modo habitual cómo la psicología suele representar el desarrollo psicológico humano y las experiencias narradas por las mujeres. Ello le lleva a plantear la existencia de modos específicos de enjuiciamiento y resolución de conflictos, dependiendo de variables personales pero con clara vinculación al esquema de género en el que las personas se socializan, distinguiendo entre: *ética de la justicia y los derechos y ética del cuidado y la responsabilidad*. La primera se corresponde más con el desarrollo masculino mientras que la ética del cuidado y la responsabilidad se acopla mejor con los procesos psicológicos en los que por regla general se socializan las mujeres.

2- OBJETIVOS DE LA PRACTICA.

Con esta práctica se proponen los siguientes objetivos básicos:

2.1) Conocer un posible modo de realizar un diseño empírico, con especificación de los factores que actúan como variables independientes, dependientes y extrañas.

V.Independientes: * género (mujeres y varones)
* tipo de relación (amistosa y formal)

V. dependientes: * 100 puntos a repartir
* escala Likert de 1-7 para cada una de las preguntas adicionales
* género imaginado (mujer, varón y indifer).

Posibles variables extrañas a tomar en consideración:

- * artificiosidad de la prueba,
- * momento del pase,
- * deseabilidad social, etc...

2.2) Que el estudiante se familiarice con las características que definen los criterios de equidad e igualdad.

EQUIDAD

- criterio de justicia basado en las contribuciones personales
- vinculación: individualidad, esfuerzo personal, productividad
- normativa de derechos y deberes para la solución de conflictos

IGUALDAD

- razonamiento moral basado en satisfacer las relaciones interpersonales
- vinculación: buena relación, satisfacción, productividad
- diálogo y ponerse en el punto de vista del otro como modo de resolver conflictos.

2.3) Que los estudiantes evalúen y maten sus respuestas en función de:

- el hecho de actuar como juez imparcial
- el grado de amistad con la otra persona
- el sexo imaginado en la otra persona

2.4) Practicar empíricamente la influencia de las variables tipo de relación y género sobre la preferencia por criterios equitativos e igualitarios

2.5) Debatir en clase el papel que los modos específicos de socialización de género desempeñan en el desarrollo y preferencia por alguno de estos dos puntos de vista.

3- INSTRUMENTO Y MATERIAL.

- el instrumento básico son las dos situaciones empíricas propuestas y la serie de preguntas a contestar por el estudiante. Una de las preguntas consiste en el reparto de 100 puntos entre dos opciones A y B. Las demás preguntas se responden mediante una escala Likert con 7 opciones posibles, otra con tres alternativas y una pregunta de respuesta libre.

- el material necesario consiste en papel y lápiz (VER ANEXO CORRESPONDIENTE AL TEMA)

4- **COMENTARIO FINAL Y EVALUACION.**

Los objetivos fundamentales de esta práctica se verán satisfechos si el estudiante sabe responder a las siguientes cuestiones básicas:

4.1. Especificación de las variables independientes y dependientes en este diseño empírico

4.2. ¿Con qué criterio, equidad e igualdad, se corresponde cada uno de los criterios A y B sugeridos en la práctica?

4.3. ¿Con qué característica particular de las expuestas en los criterios de equidad e igualdad se corresponde cada una de las preguntas adicionales?

4.4. Si se ha visto confirmada o no en el grupo la influencia que las variables tipo de relación y género ejercen sobre la preferencia por uno u otro criterio.

4.5. Posibles causas explicativas que ayuden a interpretar los resultados obtenidos

4.6. Evaluación personal de la práctica

5- **BIBLIOGRAFIA BASICA.**

Barberá, E. (1993): Motivación psicológica hacia la justicia. Criterios de asignación y razonamiento ético desde la perspectiva de género. En N. Campillo y E. Barberá *Reflexión multidisciplinar sobre la discriminación sexual*. Valencia. Nau LLibres. pp. 185-205.

Gilligan, C. (1982): *In a different voice: Psychological theory and women's development* Cambridge, Mass: Harvard University Press. Traducido al castellano *Teoría psicológica y desarrollo femenino*. Méjico. Fondo de Cultura Económica

ANEXO**SITUACION A**

Lee atentamente lo que a continuación se relata:

Dos personas deben preparar un informe para la empresa en la que ambas trabajan. La relación que existe entre ellas es sólo laboral. Son compañeros de trabajo sin más.

Cuando el informe se entregue, se recompensará económicamente, en función de la valoración que de él se haga.

Si tú, como juez imparcial y persona no implicada personalmente en el trabajo, tuvieras que decidir cómo repartir el dinero entre las dos personas.

Pregunta:

¿Qué criterio utilizarías?

A. El criterio que yo utilizaría es repartir el dinero de acuerdo a las contribuciones personales de cada uno de los dos. El que trabajó más en el informe debe recibir más, en la misma proporción.

B? El criterio que yo utilizaría es distribuir el dinero a partes iguales entre las dos personas, sin tomar en consideración algo tan difícil de discernir como es la contribución personal de cada una de ellas.

Reparte un total de 100 puntos entre los dos criterios:

Al criterio A - Equidadpuntos

Al criterio B - Partes Igualespuntos

Fijate que el total sume 100 puntos

Preguntas adicionales:

En el momento de decidir el reparto de puntos que acabas de hacer, ¿qué consideras que ha sido más decisivo para ti?

1. Un criterio de justicia basado en el principio de que cada persona debe recibir recompensas o castigos según sus propias acciones



2. El pensar que una buena relación entre compañeros de trabajo es necesaria para la satisfacción laboral, y, por consiguiente, favorecerá la mayor productividad de la empresa

 1.Poco decisivo 2 3 4
 5.Muy decisivo

3. El pensar que , ante un posible conflicto laboral, sólo la existencia de una normativa basada en los derechos y deberes individuales servirá para la resolución del conflicto

 1.Poco decisivo 2 3 4
 5.Muy decisivo

4. El hecho de actuar como juez imparcial y persona no implicada personalmente en el trabajo

 1.Poco decisivo 2 3 4
 5.Muy decisivo

5. Un razonamiento moral interesado, sobre todo, por el modo de satisfacer las relaciones interpersonales

 1.Poco decisivo 2 3 4
 5.Muy decisivo

6. El pensar que si se toman en consideración las aportaciones individuales, aumentará el esfuerzo personal y, por tanto, la productividad de la empresa

1.Poco decisivo 2 3 4
5.Muy decisivo

7. La idea de que para resolver un posible conflicto laboral es necesario establecer un diálogo abierto, basado en la consideración personal hacia los otros compañeros de trabajo

1.Poco decisivo 2 3 4
5.Muy decisivo

8. El grado de amistad existente entre las dos personas

1.Poco decisivo 2 3 4
5.Muy decisivo

9. Si has tenido en cuenta otras consideraciones no mencionadas, descríbelas a continuación

10. ¿De qué sexo te has imaginado que eran las personas implicadas?

- a) 2 Varones b) 2 Mujeres c) 1 Varón y 1 Mujer

3. El pensar que , ante un posible conflicto laboral, sólo la existencia de una normativa basada en los derechos y deberes individuales servirá para la resolución del conflicto

1.	2	3	4	5.
Poco decisivo				Muy decisivo

4. El hecho de actuar como juez imparcial y persona no implicada personalmente en el trabajo

1.	2	3	4	5.
Poco decisivo				Muy decisivo

5. Un razonamiento moral interesado, sobre todo, por el modo de satisfacer las relaciones interpersonales

1.	2	3	4	5.
Poco decisivo				Muy decisivo

6. El pensar que si se toman en consideración las aportaciones individuales, aumentará el esfuerzo personal y, por tanto, la productividad de la empresa

1.	2	3	4	5.
Poco decisivo				Muy decisivo

7. La idea de que para resolver un posible conflicto laboral es necesario establecer un diálogo abierto, basado en la consideración personal hacia los otros compañeros de trabajo

1.	2	3	4	5.
Poco decisivo				Muy decisivo

8. El grado de amistad existente entre las dos personas

1.	2	3	4	5.
Poco decisivo				Muy decisivo

9. Si has tenido en cuenta otras consideraciones no mencionadas, descríbelas a continuación

10. ¿De qué sexo te has imaginado que eran las personas implicadas?

a) 2 Varones	b) 2 Mujeres	c) 1 Varón y 1 Mujer
--------------	--------------	----------------------

11. Has tenido previamente, en la vida real, una experiencia parecida a alguna de las que aquí se te han presentado

a) Sí	b) No.....
-------------	------------

En caso afirmativo, descríbela y di si al leer estas situaciones ficticias has revivido la ocurrida en la vida real

Capítulo 7. **MOTIVACION E IDENTIDAD DE GENERO.**

*Ester Barberá Heredia
Departamento de Psicología Básica
Universidad de Valencia*

1- **BASES TEORICAS.**

La clasificación de los seres humanos en mujeres y varones es un hecho, aparentemente fortuito, pero que genera consecuencias trascendentales en nuestras vidas. La historia y nuestra propia experiencia nos ponen de manifiesto la poca indiferencia que suele haber ante el nacimiento de una niña o un niño. A veces existen claras preferencias, explicitadas por parte de los padres u otros familiares próximos. En otras ocasiones no hay una preferencia definida, pero, incluso en tales casos, las percepciones y expectativas sociales suelen ser diferentes. Desde muy pequeños aprendemos a representarnos mentalmente nuestro entorno y a nosotros mismos dentro de él, categorizándolo como masculino y/o femenino. Se nace niña o niño, se desarrollan cualidades femeninas o masculinas y se asumen roles específicos de acuerdo con el género. Estos universos masculino y femenino se conciben no sólo como dos ámbitos diferentes sino también desiguales, en donde el polo masculino se identifica con "la norma" y el femenino con "la excepción" o "la anécdota". En psicología, a menudo, la conducta humana se ha identificado con la observada en varones y, a partir de ahí, se han juzgado las diferencias encontradas en mujeres como excepciones a la regla común.

Esta categorización de género actúa sobre el psiquismo humano y sobre las actividades comportamentales a través de las cuales aquél se manifiesta. La psicología se ha aproximado al estudio del "sexo" y del "género" desde distintos planteamientos, tanto teóricos como metodológicos.

Lo primero que llama la atención es la falta de claridad en la delimitación conceptual entre estos dos términos. En una primera aproximación, se entiende que

el concepto *sexo* remite a una realidad, a menudo definida como biológica -nacer mujer o nacer varón-, mientras que el *género* se describe como un componente psicológico, integrado por rasgos cognoscitivos, motivacionales o comportamentales, que configura nuestras ideas sobre la masculinidad y la feminidad, estrechamente asociadas con rasgos evaluativos positivos o negativos. Para diferenciar sexo y género, Maccoby (1988) sugiere que los conceptos de mujer y varón tienen una representación mental como categorías centrales binarias y excluyentes (se es hombre o mujer), mientras que los conceptos de masculino y femenino representan categorías prototípicas de conjuntos graduales, estando presentes en mayor o menor medida tanto en mujeres como en varones. Así, una persona puede sentirse a sí misma más o menos femenina, pero no puede percibirse más o menos mujer; o se percibe como mujer o como hombre. Incluso las personas hermafroditas se adscriben socialmente a un grupo sexual o al otro, adoptando una identidad sexual definida.

Sin embargo, en cuanto profundizamos un poco más en las nociones de sexo y género, vemos que esta primera aproximación resulta insuficiente. Ser mujer o ser varón no significa sólo nacer con unos determinados órganos genitales, sino sentirse y pensarse a uno mismo desde una categorización social, según el grupo sexual de pertenencia o adscripción. Simone de Beauvoir ya dijo "No se nace mujer; llega una a serlo". El proceso de identificación sexual, en cuanto categoría organizativa del funcionamiento social y de la identidad personal, no se limita a la diferenciación biológica de caracteres sexuales primarios y secundarios. El proceso de asignación social de una categoría de género se inicia muy temprano, prácticamente con el nacimiento y se arraiga profundamente en la estructura psíquica, planteándose con frecuencia como algo "natural", incuestionable y poco susceptible de modificación. Luria (1978) nos sorprende, en este sentido, al recoger las impresiones tan diferenciadas que tienen los padres, 24 horas después del nacimiento de su primer hijo, en función de que haya sido una niña o un niño. Pese al parecido casi total de los bebés, los varones se describen "grandes y fuerte" mientras las mujeres "bonitas y graciosas".

La tradición clásica en el análisis psicológico del género considera éste un concepto unidimensional y bipolar. El género se representa como una única dimensión, en uno de cuyos extremos está la masculinidad (M) y en el otro la feminidad (F). De hecho, en los primeros cuestionarios sobre género se obtenía una única puntuación, significando una puntuación alta en masculinidad un nivel bajo en feminidad. Lo deseable, por tanto, era que los varones obtuvieran una puntuación

alta en M y las mujeres alta en F, atribuyéndose una correspondencia lógica entre dimorfismo biológico (varones y mujeres) y dimorfismo psicológico (rasgos masculinos y femeninos correspondientes a cada uno de ellos).

La idea de que a los varones les corresponde el desarrollo de características psíquicas y comportamentales masculinas y a las mujeres femeninas y de que M y F se consideren rasgos opuestos va a favorecer el estudio intersexual comparativo y el arraigo del pensamiento popular de que mujer y varones difieren sistemáticamente en habilidades, rasgos de personalidad, comportamientos sociales y caracteres físicos. A pesar de las críticas posteriormente recibidas, el análisis comparativo entre varones y mujeres ha favorecido el desarrollo de numerosas investigaciones psicológicas y ha dado lugar a una de las estrategias más frecuentes en el análisis del género, como es la que considera al sexo como "una variable sujeto" (Deaux, 1984).

A lo largo del tiempo, diversos factores van a contribuir al cuestionamiento de la correspondencia entre dimorfismo biológico y psicológico hasta confluir en una nueva conceptualización sobre el género y en el desarrollo de nuevos instrumentos de medida. Entre estos factores hay que mencionar la teoría pulsional de Freud sobre la sexualidad humana. Pero, tal vez las aportaciones más importantes han sido las investigaciones biogenéticas de Money y los hermanos Hampson al demostrar empíricamente cómo lo que determina la identidad psíquica de las personas no son sus órganos genitales sino sus experiencias infantiles organizadas sobre una supuesta naturaleza masculina o femenina en un cuerpo sexuado (Dío, 1985).

Todas estas contribuciones van a posibilitar el desarrollo de un nuevo concepto de género, conocido frecuentemente como modelo de la androginia. Según esta nueva conceptualización, el género se considera independiente del sexo biológico, no existiendo una correspondencia entre varón/masculino y mujer/femenino. Se piensa que tanto mujeres como varones desarrollan, en mayor o menor medida, rasgos M y rasgos F. De hecho, los nuevos cuestionarios para medir el género obtienen dos puntuaciones diferenciadas, una correspondiente a M y otra a F y esto tanto para varones como para mujeres. La independencia entre M y F posibilita la introducción del concepto de "androginia psicológica". Una persona se considera andrógina cuando comparte tanto rasgos masculinos (independencia, asertividad, etc) como femeninos (emotividad, interés por los demás, etc) en alto grado. El desarrollo del concepto de androginia y la valoración positiva de las personas psicológicamente

andróginas van a ser dos características dominantes en la investigación de los años ochenta.

También las críticas recibidas por la androginia y la acumulación de evidencia empírica en contra de este constructo han sido considerables. Se ha cuestionado el concepto teórico, limitado a una teoría extrínseca de roles; Se han puesto en entredicho los cuestionarios en los que se basa la medida de la androginia, así como cuestiones ideológicas derivadas de este modelo, al no tomar en consideración la discriminación sexual existente de hecho en la sociedad ni la estructura jerarquizada por la que lo femenino se subordina a lo masculino.

En la actualidad, gran parte de la investigación sobre género comparte la necesidad de desarrollar modelos más complejos que tomen en consideración no sólo los rasgos estables de personalidad sino también los factores situacionales más próximos y la interrelación entre ambos. Esta nueva aproximación considera el género como una categoría social, según la cual lo determinante no son las diferencias reales existentes entre varones y mujeres ni entre los rasgos M y F de ambos, sino que lo fundamental es cómo la gente piensa que unas y otros son distintos. Según esta consideración, es la convicción social profundamente arraigada de que hombres y mujeres piensan, juzgan y actúan de forma diferenciada la causa de que se generen estas diferencias. Las expectativas sociales y los procesos de atribución causal se consideran, por tanto, decisivos en la configuración de la identidad de género. El análisis de los estereotipos de género se convierte en referente básico para este planteamiento.

Los estereotipos de género se definen como un conjunto estructurado de pensamientos acerca de los atributos personales de mujeres y varones o de sujetos clasificados como masculinos o femeninos (Ashmore y Del Boca, 1979). Una definición de este tipo implica, al menos, tres cosas: a) la conceptualización de estereotipo como constructo cognitivo, abarcando juicios, expectativas y atribuciones, no suele coincidir con "la realidad", b) un estereotipo no suele estar integrado por un único pensamiento sino por un conjunto organizado de ideas, acopladas entre sí y c) a diferencia de los referidos al grupo étnico, en los estereotipos de género se destacan los atributos diferenciadores más que los comunes y tales diferencias se evalúan como positivas, naturales y complementarias, algo inherente al proceso de diferenciación sexual.

En el análisis psicológico de los estereotipos de género se observa una evolución que va desde la consideración de los atributos masculinos y femeninos como polaridades antagónicas y excluyentes entre sí hacia la búsqueda de explicaciones alternativas a la falta de comprobación empírica de diferencias comportamentales entre mujeres y varones. A lo largo de este proceso evolutivo, la psicología se va a interesar por conocer el contenido de los estereotipos de género, así como la estructura y procesos a través de los cuales se construyen y transmiten mediante interacción social (Barberá, 1991).

Esta práctica se plantea como finalidad primordial reflexionar acerca del modo cómo los humanos, mujeres y hombres, construimos el proceso de identidad sexual y los estereotipos de género. Para lograr este propósito se plantea utilizar la Técnica de la Rejilla (Stewart y Stewart, 1981; Rivas y Marco, 1985) como instrumento de evaluación. Esta técnica permite extraer las categorías conceptuales que subyacen a las respuestas que dan las personas que participan en la práctica. La metodología que se sigue comporta: a) un componente cualitativo para extraer las ideas que, de acuerdo con un criterio personal, se tienen sobre los estereotipos de género y b) un componente cuantitativo para evaluar las categorías extraídas.

La técnica de la rejilla es el resultado de un largo proceso de elaboración entre dos personas: el sujeto entrevistado y el "entrevistador". Entre ambos se intentará evaluar las mutuas interconexiones entre *elementos* y *constructos*, componentes genuinos y esenciales de esta técnica. La selección de los elementos (en nuestro caso personas) y la elicitación de constructos (en nuestro caso categorías) representan el aspecto cualitativo del proceso global. Dos condiciones deben ser cumplidas para la inclusión de los elementos: 1) todos los elementos seleccionados deben poder clasificarse en relación con cada uno de los constructos y 2) los elementos deben ser representativos de la población total de la que proceden. Respecto a la elicitación de constructos es la parte esencial y también la más laboriosa de construir. El procedimiento usual es el triádico, ya que se considera que tres es el número mínimo para crear un constructo: decir el modo en el que dos cosas (o personas) se parecen entre sí y se distinguen de una tercera. Similitud y contraste son inherentes al mismo constructo, garantizándose, con la utilización de la homogeneidad y la heterogeneidad, la relevancia del constructo y evitándose las superposiciones.

Una vez trasladados los contenidos verbales de elementos y constructos a una estructura matricial, se puede cuantificar la información obtenida para poder

someterla a tratamiento estadístico. Esto representa el aspecto cuantitativo del proceso, que incluye tanto la estructura matemática de las relaciones significativas entre elementos y constructos como la interpretación psicológica de los resultados obtenidos.

2- OBJETIVOS DE LA PRACTICA.

El objetivo prioritario de esta práctica es analizar la concepción actual que se tiene, en nuestro entorno cultural, sobre los estereotipos de género. El interés es doble: por un lado, se pretende conocer, de manera intuitiva y práctica, las percepciones que desarrollan los universitarios de hoy en día acerca de los estereotipos de género y, por otro, los contenidos diferenciales que mujeres y varones atribuyen a este constructo. El propósito que motiva este análisis no es, por tanto, profundizar en las definiciones académicas que desde la psicología se dan sobre el concepto de género. Lo que interesa fundamentalmente es conocer la idea subjetiva y real que cada cual ha desarrollado a lo largo de la vida. Para ello, se va a aplicar la técnica de la rejilla al estudio de la masculinidad y la feminidad.

El objetivo de la práctica, por tanto, es doble:

2.1) Se pretende familiarizar a los estudiantes con los estereotipos de género, a través de un conocimiento no teórico y academicista sino personal y subjetivo, de manera que se consiga aprender los modos complejos y no siempre diáfanos como la psique humana trabaja y elabora las percepciones, los pensamientos y los prejuicios sociales.

2.2) Introducir la técnica de la rejilla, instrumento de gran utilidad en el análisis de muchas áreas de la psicología, que combina componentes cualitativos (libre asociación y comparación por pares opuestos) con elementos de evaluación cuantitativa que posibilitan los análisis estadísticos correspondientes.

3- INSTRUMENTOS Y MATERIAL.

Esta práctica no requiere ningún material especial. Los estudiantes se agruparán, primero, en grupos de dos personas, preferentemente un varón y una mujer, aunque esto no constituye un requisito necesario. Posteriormente varios de estos grupos se reunirán en grupos de 7 u 8 personas para debatir los resultados y organizar las

respuestas obtenidas. A continuación, se volverán a agrupar por parejas. Finalmente, los resultados serán debatidos por toda la clase.

El modo concreto de operativizar este método es el siguiente:

3.1) la clase se distribuirá en grupos de dos personas, de las cuales una actuará como entrevistador y otra como persona entrevistada.

3.2) La persona que entrevista le preguntará a su compañero/a que piense en tres personas que sean bien conocidas para ella (novio, madre, hermana, amigo) que, según su propio criterio, sean muy masculinas y en otras tres muy femeninas. La persona que entrevista anotará los seis nombres en tarjetas separadas. En otra tarjeta anotará, también, el de la persona entrevistada.

3.3) Se barajarán los siete nombres y la persona que ha elegido los nombres seleccionará, al azar, tres tarjetas, cada una de las cuales con nombres de personas bien conocidas para ella o el suyo propio.

3.4) La persona entrevistada debe decir en qué cree que se parecen dos de las tres personas aparecidas y se diferencian de una tercera. Este procedimiento se seguirá hasta que ya no se le ocurran más elementos de comparación o se encuentre cansada. A continuación se vuelven a barajar los nombres y se eligen otras tres tarjetas y se repite el proceso hasta que los nombres se repitan.

3.5) La persona que actúa como entrevistador irá anotando los calificativos o expresiones que diga la otra.

3.6) El paso siguiente es que se formen grupos de 7 u 8 personas y que escriban los constructos obtenidos con todos los elementos de comparación mencionados en cada entrevista. Así se confeccionará una lista común y una plantilla similar para utilizar en la segunda entrevista.

3.7) Posteriormente, en una segunda entrevista, el entrevistador pide al entrevistado que puntúe (en una escala de 7 puntos) a cada una de las personas previamente elegidas en cada uno de los constructos de la lista elaborada por el grupo.

3.8) Estas puntuaciones pueden ser luego objeto de diversos análisis interpretativos sobre:

- la estructura que subyace a los conceptos de masculinidad, feminidad y género
- el análisis comparativo de las respuestas dadas por los varones y las mujeres a tales conceptos

4- **COMENTARIO FINAL Y EVALUACION.**

El objetivo final de esta práctica se verá satisfecho si los estudiantes aprenden a:

4.1. Conocer, de manera indirecta y por un procedimiento poco erudito, las ideas que ellos mismos tienen sobre los conceptos de masculinidad, feminidad y su evolución a lo largo de los últimos años.

4.2. Utilizar la técnica de la rejilla, técnica de uso fácil y gran utilidad en el estudio empírico de muchos constructos psicológicos, especialmente los relacionados con la percepción personal de las cosas.

4.3. Debatir en clase los componentes estereotipados que nos aparecen en las definiciones intuitivas elaboradas sobre el género. Contrastar las diferencias, si existen, entre ideas teóricas y concepciones extraídas por este procedimiento.

4.4. Comparar los atributos y puntuaciones dados por las mujeres y los varones de la clase a la masculinidad y feminidad

4.5. Debatir en clase cómo se sienten ellos mismos, en cuanto mujeres y varones, reflejados dentro de la estructura elaborada sobre el género.

4.6. Evaluación personal de la práctica.

5- **BIBLIOGRAFIA BASICA.**

ASHMORE, R.D. Y DEL BOCA, F.K. (1979): Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive-social psychological conceptualization. *Sex Roles*, 5, 219-248.

BARBERÁ, E. (1991): Análisis psicológico de los estereotipos de género. *Investigaciones Psicológicas*, 9, 145-165. Madrid. Editorial Complutense.

BARBERÁ, E Y CANTERO, M.J. (1993): Success evaluation from a gender perspective: A methodological approach. En el *Symposium: Innovative research approaches examining the meaning and experience of work in women's lives: international perspectives*. 23rd. International Congress of Applied Psychology.

RIVAS, F. Y MARCO. R. (1985): *Evaluación conductual subjetiva: la técnica de rejilla*. Valencia: Centro Editorial de Servicios y Publicaciones Universitarias.

STEWART, V Y STEWART, A. (1981): *Business Applications of Repertory Grid*. Berkshire England: McGraw-Hill Book Company.

Capítulo 8. **EVALUACION DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES IMPLICADOS EN LA ACCION EDUCATIVA.**

*Ester Barberá Heredia
Departamento de Psicología Básica
Universidad de Valencia*

1- **BASES TEORICAS.**

En la interpretación del comportamiento orientado al *logro*, bastantes investigadores (Hull, 1943; Atkinson, 1964; Kagan, 1972 y Dweck, 1985) interpretan la conducta motivada como una actividad dirigida hacia una meta en relación con la propia competencia. Dweck, en concreto, distingue dos tipos básicos de metas en el ámbito educativo: las metas de aprendizaje y las de ejecución. Las primeras se plantean como objetivo el desarrollo de la propia habilidad. En las metas de ejecución, por el contrario, lo que interesa es demostrar que se es competente. Es decir, según que la meta que se persiga sea básicamente aprender o quedar bien, las personas responden de manera diferenciada en cualquier situación educativa. Ante un determinado problema, una persona con predominio de meta de aprendizaje se plantea qué hacer o cómo hacer para resolverlo. Una persona con predominio de meta de ejecución tiende a pensar si va a poder o no resolverlo y si va a hacer un buen o un mal papel.

Una orientación similar la ofrece Nicholls (1984) al diferenciar entre "atención orientada a la tarea" y "atención orientada al yo". Ambos autores desarrollan puntos de vista similares acerca de cómo la aparición de estructuras motivacionales diferenciadas generan pautas de afecto, conductas de elección y niveles de ejecución peculiares. Tanto para Dweck como para Nicholls son los factores motivacionales los elementos que determinan el grado y nivel de aprendizaje conseguido (ej: se aprende mejor o peor en función de que se esté más o menos motivado).

La posición de Kuhl (1985), sin embargo, modifica este proceso de relación causal. Este autor considera que la intención de realizar una conducta viene

determinada básicamente por las expectativas que esa persona tenga acerca de que su acción irá seguida de unos determinados resultados y por la valoración que haga de los resultados que pueda obtener. Pero, la ejecución de las actividades necesarias para alcanzar la meta depende de una serie de procesos cognitivos y metacognitivos (atención selectiva, procesamiento de la información, etc). Según su planteamiento, por tanto, son, en último término, los procesos cognitivos los que determinan tanto la motivación como el grado o nivel de aprendizaje conseguido (ej: las personas se sienten más o menos motivadas en función de que integren y retengan mejor o peor lo que aprenden).

No obstante, su distinción entre "predominio de orientación de acción" y "predominio de orientación de estado" coincide bastante con las dos clasificaciones anteriores; de manera que cabe hablar de una cierta correspondencia bastante entre:

DWECK	NICHOLLS	KUHL
Meta de Aprendizaje	Atención Tarea	Orientación Acción
Meta de Ejecución	Atención al Yo	Orientación Estado

El desarrollo de diversos tipos de metas va a influir enormemente sobre los procesos de interacción educativa y sobre el tipo de motivación -intrínseca o extrínseca- que se activa durante el proceso de aprendizaje. Se dice que un estudiante se encuentra intrínsecamente motivado cuando lo que le mueve a estudiar o tratar de resolver un problema es el interés que, en sí misma, la tarea conlleva. Por el contrario, en la motivación extrínseca lo que influye para que el estudiante trabaje no es el interés que la tarea suscita sino los posibles resultados (recompensas o castigos) derivados de su buena o mala ejecución (calificación).

Sin duda, la motivación intrínseca es considerada por todos como el proceso motivacional más eficaz y valioso para facilitar el aprendizaje. Lo que ocurre es que resulta bastante más difícil de modificar que la motivación extrínseca. Una gran parte de psicólogos y educadores coinciden en que fomentar la curiosidad y aproximar los contenidos curriculares a las necesidades personales puede favorecer la motivación intrínseca de los estudiantes. Pero, hasta el momento actual, los resultados empíricos no son demasiado concluyentes.

Siendo tan decisivo el papel que estos tipos diferenciados de metas ejercen sobre el nivel de motivación y el grado de aprendizaje, interesa enormemente al psicólogo conocer los principales factores que condicionan los predomios individuales por un tipo de meta u otro. Tanto factores situacionales como variables individuales parecen influir sobre las preferencias. Entre los factores situacionales, el dominio de componentes evaluativos, favorecido en aquellas situaciones en las que se valora mucho la comparación de los resultados académicos obtenidos con la de otros compañeros, es característico de las metas de ejecución. Por el contrario, el dominio de los factores procesuales, que se favorece en aquellas situaciones en las que lo importante no es el resultado sino demostrar o demostrarse a uno mismo que se conoce una materia, se da preferentemente en las metas de aprendizaje. Respecto a las variables individuales, es, sobre todo, la concepción de la inteligencia, entendida como un rasgo estable (meta de ejecución) o como un factor incremental (meta de aprendizaje), la responsable del desarrollo de un tipo u otro de meta.

El cuestionario que se presenta en esta práctica es un extracto de algunos de los ítems del cuestionario MAPE-II de Jesús Alonso Tapia (1992) sobre motivación hacia el aprendizaje y la ejecución. Este cuestionario se fundamenta en los planteamientos teóricos de Dweck y Elliot sobre la motivación de logro, en un intento por integrar las aportaciones procedentes de Atkinson sobre el motivo de logro, de Sarason sobre la ansiedad de ejecución y de Crandall acerca de la motivación en el contexto de la teoría del aprendizaje social.

De las 97 preguntas que integran el cuestionario completo, 54 están tomadas del cuestionario MAE de Pelechano (1975). La estructura factorial del cuestionario ha revelado una composición de seis escalas relacionadas con:

Escala 1: alta capacidad de trabajo y rendimiento

Escala 2: motivación intrínseca

Escala 3: ambición

Escala 4: ansiedad inhibidora del rendimiento

Escala 5: ansiedad facilitadora del rendimiento

Escala 6: vagancia.

En la mayoría de las escalas se presentan tanto elementos con saturación positiva como negativa.

2- OBJETIVOS DE LA PRACTICA.

A través de un extracto de este cuestionario sobre evaluación de la motivación educativa, se proponen dos objetivos prioritarios:

2.1) Proporcionar un ejemplo sobre lo que puede ser un instrumento fiable y válido, con una base teórica consistente para detectar personas con riesgo de fracaso escolar, con el fin de intentar poner remedio lo más pronto posible.

2.2) Profundizar, de una manera práctica y concreta, en el conocimiento sobre la naturaleza, significado e implicaciones de los distintos comportamientos evaluados respecto a la motivación de logro en el contexto educativo.

Estos dos objetivos básicos se pueden especificar a través de una serie de objetivos académicos más concretos para los estudiantes:

- tomar conciencia de la importancia que tienen sobre el aprendizaje los juicios positivos de competencia así como la evitación de los juicios de incompetencia.

- familiarizarse con la distinción de diferentes categorías de respuesta asociadas a la consecución de diversas metas.

- conocer la influencia que las diversas concepciones sobre la inteligencia, como rasgo estable o como factor modificable, ejercen sobre el desarrollo de la motivación

- aprender a discernir los modos específicos a través de los cuales la ansiedad pueda actuar a veces estimulando y otras inhibiendo el rendimiento.

- constatar el papel dominante del esfuerzo sobre el rendimiento, con relativa independencia del tipo de meta que se persiga.

3- INSTRUMENTO Y MATERIAL.

- el instrumento básico consiste en una serie de preguntas tomadas de las seis escalas que forman el cuestionario MAPE-II de Alonso Tapia (1992) sobre motivación para el aprendizaje y la ejecución para personas de 15 a 18 años. Se han incluido elementos con saturación positiva y negativa y en todos ellos la persona que lo cumplimente debe responder en una escala Likert con 5 opciones.

- el material necesario consiste en papel y lápiz.

3.1. CUESTIONARIO (VER ANEXO AL FINAL DEL TEMA)

3.2. CRITERIOS DE CORRECCION.

Para obtener la puntuación personal correspondiente en cada una de las 6 escalas, hay que sumar los puntos obtenidos en cada una de las diferentes preguntas, restando los que tengan saturación negativa.

Las preguntas del cuestionario se corresponden con las siguientes escalas (las que aparecen entre paréntesis presentan saturación negativa):

* Escala 1: ALTA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO

p. 1 (p. 8), p. 14, p. 15 (p. 17)

* Escala 2: MOTIVACION INTRINSECA

p. 2 (p. 3), (p. 12), p. 13, p. 16, (p. 18) y p. 25

* Escala 3: AMBICION

p. 4, p. 11, p. 23 y p. 24

* Escala 4: ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO

p. 5, p. 10, p. 19

* Escala 5: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO

p. 7, p. 9, p. 21 y p. 22

* Escala 6: VAGANCIA

p. 6, p. 8, p. 17, p. 20 y p. 26.

4- COMENTARIO FINAL Y EVALUACION.

El objetivo final de esta práctica se habrá satisfecho si los estudiantes aprenden las siguientes cuestiones:

4.1. Averiguar a cuál o cuáles de las seis escalas de este cuestionario corresponden cada una de los 26 elementos elegidos

4.2. Pasarse a sí mismos el cuestionario y corregirlo para ver la puntuación obtenida en cada una de las escalas, como forma de practicar su manejo y evaluación.

4.3. Debatir en clase experiencias personales y opiniones existentes sobre:

- la distinción entre metas de aprendizaje y de ejecución y su influencia sobre la motivación académica

- eficacia de las respuestas atributivas y las instrumentales como forma de utilizar los conocimientos anteriores para resolver un problema. Las primeras se centran en la atribución causal del éxito o del fracaso. Las segundas se ocupan, preferentemente de las estrategias a aplicar para conseguir la meta

- papel del esfuerzo como variable motivacional básica en el rendimiento académico

- concepciones sobre la inteligencia y su repercusión en el desarrollo de metas de logro académico

- debate sobre los dos tópicos sostenidos en la literatura psicológica motivacional actual: "*No aprendo porque no me motivo (Dweck) o no me motivo porque no aprendo bien (Kuhl)*".

5- **BIBLIOGRAFIA BASICA.**

ALONSO TAPIA, J. (1992):. *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención.* Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma.

PARDO MERINO, A. Y ALONSO TAPIA, J. (1990): *Motivar en el aula.* Madrid, ediciones de la Universidad Autónoma.

DWECK, C.S. (1986): *Motivational processes affecting learning.* *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

ANEXO

Datos de Identificación Personal

1. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.

1 2 3 4 5.

2. Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.

1 2 3 4 5.

3. Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.

1 2 3 4 5.

4. Creo que soy bastante ambicioso.

1 2 3 4 5.

5. Antes de dar comienzo a una tarea difícil creo, muy frecuentemente, que irá mal.

1 2 3 4 5.

6. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.

1 2 3 4 5.

7. Un sentimiento de tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.

1 2 3 4 5.

8. Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.

1 2 3 4 5.

9. Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.

1 2 3 4 5.

10. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.

1 2 3 4 5.

11. He sido considerado siempre como muy ambicioso.

1 2 3 4 5.

12. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.

1 2 3 4 5.

13. El trabajo duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.

1 2 3 4 5.

14. El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.

1 2 3 4 5.

15. Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.

1 2 3 4 5.

16. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.

1 2 3 4 5.

17. Yo me calificaría a mi mismo como vago.

1 2 3 4 5.

18. Trabajo únicamente para ganarme la vida.

1 2 3 4 5.

19. Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.

1 2 3 4 5.

20. En el colegio siempre he tenido fama de vago.

1 2 3 4 5.

21. Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.

1 2 3 4 5.

22. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.

1 2 3 4 5.

23. Me consideraría un fracasado si no intentase continuamente superarme en mis estudios.

1 2 3 4 5.

24. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.

1 2 3 4 5.

25. Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.

1 2 3 4 5.

26. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.

1 2 3 4 5.

Capítulo 9. LA APORTACION DE WILLIAM JAMES A LA PSICOLOGIA DE LAS EMOCIONES: ANALISIS DEL ARTICULO ¿QUE ES UNA EMOCION?.

*Luis Mayor Martínez
Departamento de Psicología Básica
Universidad de Valencia*

1- BASES TEORICAS.

William James (1842-1910) es uno de los autores que, por numerosas razones, ha de estar necesariamente entre las figuras principales de la historia de la psicología. Fue el primer psicólogo norteamericano que alcanzó renombre internacional. Se le atribuye la fundación de uno de los primeros laboratorios de psicología experimental del mundo (Universidad de Harvard), pese a que él no fue realmente un experimentalista. El pequeño laboratorio que en 1875 estableció para utilizarlo en las clases prácticas de su curso de fisiología y psicología, no obtuvo el debido reconocimiento, debido quizá a los experimentos más elaborados que realizaba Wundt en su propio laboratorio; él mismo introdujo en Estados Unidos la nueva psicología de Wundt. Asimismo, y ésta es la razón de que le seleccionemos en este cuaderno de prácticas de Psicología de la Motivación y Emoción, es autor de una teoría revolucionaria de la emoción que analiza profundamente la naturaleza de la misma y ha tenido una enorme influencia posterior.

James mantuvo, pues, una amplia línea de intereses a lo largo de su vida. La diversidad de su pensamiento queda patente al estudiar su obra, en la cual prácticamente ninguno de los aspectos humanos quedó fuera de su análisis: conducta, percepción, sensación, cognición, hábito, volición, instinto, conciencia, personalidad y experiencia religiosa. Proporcionaba así nuestro autor un gran alcance a la psicología, a la que definía como la ciencia de la vida mental. Su obra más conocida, *Principles of Psychology*, fue utilizada como libro de texto durante muchos años en varias universidades americanas y aún hoy, más de cien años después de su publicación (1890), ofrece sugerentes ideas a los investigadores de la

psicología, aunque en muchos campos nuestra disciplina no haya seguido exactamente el camino marcado por él.

Es difícil, por tanto, exagerar la relevancia de W. James en la Psicología. Los grandes rasgos de su biografía son suficientemente conocidos y serán objeto de estudio detallado en la disciplina de Historia de la Psicología. Recordemos tan sólo que fue presidente de la American Psychological Association (APA) en 1894 y 1904 y que obtuvo otros numerosos títulos honoríficos de distinguidas universidades y asociaciones.

Su teoría de la emoción aparece publicada en su artículo de 1884, *What is a emotion?*, obra que ha tenido una gran influencia posterior y se mantiene vigente en la actualidad, con un gran impacto en las ciencias sociales, en particular en la psicología, tal como demuestra el alto número de citas que obtiene en el Social Science Citation Index (SSCI).

Con frecuencia se habla de la "teoría de la emoción de James-Lange" conjuntamente, cuando en realidad son dos teorías distintas surgidas aproximadamente al mismo tiempo. Algunos destacados autores, como Izard, han criticado la fusión entre ambas teorías, señalando algunas importantes diferencias existentes entre ambas: James acentúa la relevancia del *feedback* proporcionado por los músculos voluntarios (estriados) en la determinación de la experiencia emocional, aspecto relativamente desatendido por la investigación posterior; en la teoría de Lange, por su parte, apenas cuenta el hecho de que la emoción sea un evento mental, lo que en realidad destaca son los cambios corporales y especialmente los viscerales: la emoción queda reducida poco menos que a un trastorno vasomotor.

2- OBJETIVOS DE LA PRACTICA.

El comentario de este texto clave de W. James persigue el propósito de familiarizar al alumno/a con los elementos fundamentales que caracterizan la orientación de este autor y permiten distinguirla de otras importantes tradiciones del estudio científico de la emoción, entre ellas: la neurológica, de W. B. Cannon (1871-1945), la dinámica, enunciada por S. Freud (1856-1939) y la evolucionista, de C. R. Darwin (1809-1882), que más recientemente se han plasmado en distintas teorías de marcada naturaleza cognitiva y cognitivo-conductual.

Debido a su énfasis en los patrones de respuesta autonómicos y somáticos como determinantes de la experiencia emocional, la teoría de James es conocida como "teoría periférica de la emoción".

La secuencia completa del proceso tal como lo contempla esta teoría sería la siguiente:

Estímulo --> Percepción --> Cambios corporales --> Percepción de los cambios corporales (emoción).

Entre los elementos a tener en cuenta, cabe resaltar que la experiencia emocional consta de los siguientes momentos fundamentales:

- La captación del estímulo, que es transmitido al córtex cerebral: Activación emocional.
- El desencadenamiento de cambios en el organismo a nivel periférico: Comportamiento emocional.
- La percepción de estos hechos a nivel cortical, que da lugar a la percepción de los contenidos emocionales: Experiencia emocional.

Añadamos que la teoría de James fue muy pronto objeto de ataques, primero por parte de Sherrington y más tarde de Cannon, autor que consideraba que el Sistema Nervioso Central, y particularmente el diencefalo, jugaba un papel decisivo en el control de la conducta y la experiencia emocionales, y por consiguiente postulaba una "teoría central de la emoción".

3- INSTRUMENTOS Y MATERIAL.

El material básico para analizar la teoría de W. James se encuentra en su trabajo antes citado, *What is a emotion?*, publicado en la revista *Mind* en 1884 (vol. 9, páginas 188-205). Se dispone de una útil traducción del mismo en la revista *Estudios de Psicología*, 1985, 21, 57-73.

Nos limitaremos a recoger un par de párrafos de este importante artículo que, de algún modo, sintetizan lo central de su pensamiento. Es conveniente, sin embargo, que el alumno/a conozca el texto íntegro, para lo cual le remitimos a la publicación española citada.

<<Ante todo, debo decir que me propongo considerar aquí sólo aquellas emociones que poseen una clara expresión verbal. Supongo que la mayor parte de los lectores aceptarán como cierto que hay sentimientos de placer y displacer, de interés y conmoción, ligados a operaciones mentales, pero que carecen de una clara expresión corporal para sus consecuencias. /.../. Se dice que los trastornos corporales son las "manifestaciones" de estas diversas emociones, su "expresión" o "lenguaje natural", y son estas mismas emociones, tan intensamente caracterizadas desde dentro y fuera, las que pueden denominarse emociones estándar.

Nuestra manera natural de pensar sobre estas emociones estándar es que la percepción mental de algún hecho provoca la disposición mental llamada emoción y que este estado mental da lugar a la expresión corporal. Mi tesis, por el contrario, es que *los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho desencadenante y que nuestra sensación de esos cambios según se van produciendo es la emoción*. El sentido común nos dice que nos arruinamos, estamos tristes y lloramos; que nos topamos con un oso, nos asustamos y corremos; que un rival nos ofende, nos enfadamos y golpeamos. La hipótesis defendida aquí afirma que este orden de la secuencia es incorrecto, que un estado mental no es inducido inmediatamente por el otro, que las manifestaciones corporales deben interponerse previamente entre ambos y que una exposición más racional es que nos sentimos tristes porque lloramos, enfadados porque golpeamos, asustados porque temblamos, y no que lloramos, golpeamos o temblamos porque, según el caso, estemos tristes, enfadados o asustados. Si los estados corporales no siguieran a la percepción, esta última poseería una conformación totalmente cognitiva, pálida, incolora, carente de calor emocional. Entonces podríamos ver el oso y juzgar que lo mejor es correr, recibir la ofensa y considerar que lo correcto es golpear, pero no podríamos *sentirnos* realmente asustados o iracundos>>.

4- COMENTARIO FINAL Y EVALUACION.

Una de las aportaciones principales de la teoría de James es, como se ha podido ver, la de resaltar la importancia de los cambios corporales de la emoción, a pesar de que el énfasis se pone en el componente subjetivo de la misma, en tanto que la emoción se conceptúa como la sensación de los cambios corporales.

Tras la realización de la práctica, se espera que el alumno/a esté en condiciones de:

4.1. Identificar en el texto propuesto los elementos clave que conforman la teoría de James.

4.2. Diferenciar esta teoría de otras que suponen otras líneas de inspiración para las teorías actuales sobre la emoción.

4.3. Evaluar la teoría de James atendiendo a las numerosas críticas que ésta ha recibido, las cuales se centran en dos consideraciones centrales:

(a) Los cambios fisiológicos no preceden a la experiencia consciente de la emoción;

(b) Los cambios corporales no siempre producen una emoción específica.

5- **BIBLIOGRAFIA BASICA.**

FERNANDEZ DOLS, J. M. y ORTEGA, J. E. (1985): Los niveles de análisis de la emoción: James, cien años después. *Estudios de Psicología*, 21, 34-56.

LAZARUS, R. S., KANNER, A. D., & FOLKMAN, S. (1980): Emotions: A cognitive phenomenological analysis. En R. Plutchik & H. Kelleman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience* (Vol. 1) (pp.189-218). New York: Academic Press.

MAYOR, L. (comp.) (1988): *Psicología de la emoción. Teoría básica e investigaciones*. Valencia. Promolibro.

SOS-PEÑA, M. R. y MAYOR, L. (1994): *La obra de William James y su teoría de las emociones en las ciencias sociales*. VII Symposium de la Sociedad Española de Historia de la Psicología (S.E.H.P.). Murcia, 14 al 16 de abril.