

The background features a stylized tree with thick, curved branches in shades of purple, pink, and orange. The leaves are represented by teardrop shapes in various colors, including purple, pink, and orange. The overall design is vibrant and modern.

# Motivación y emoción

Quinta edición

JOHN MARSHALL REEVE

Mc  
Graw  
Hill

# Motivación y emoción

<https://www.facebook.com/rojoamanecercapsic/>



# Motivación y emoción

Quinta edición

**JOHN MARSHALL REEVE**

*University of Iowa*

**Revisión técnica:**

**Jesús Estrada Salas**

*Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS)  
Instituto Politécnico Nacional*

**Dolores Mercado Corona**

*Facultad de Psicología  
Universidad Nacional Autónoma de México*



MÉXICO • BOGOTÁ • BUENOS AIRES • CARACAS • GUATEMALA • MADRID • NUEVA YORK  
SAN JUAN • SANTIAGO • SÃO PAULO • AUCKLAND • LONDRES • MILÁN • MONTREAL  
NUEVA DELHI • SAN FRANCISCO • SINGAPUR • ST. LOUIS • SIDNEY • TORONTO



**Director Higher Education:** Miguel Ángel Toledo Castellanos  
**Editor sponsor:** Jesús Mares Chacón  
**Coordinadora editorial:** Marcela I. Rocha Martínez  
**Editora de desarrollo:** María Teresa Zapata Terrazas  
**Supervisor de producción:** Zeferino García García  
**Traductores:** Susana Margarita Olivares Bari  
Gloria Estela Padilla Sierra

## MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN

Quinta edición

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra,  
por cualquier medio, sin la autorización escrita del editor.



DERECHOS RESERVADOS © 2010, 2002 respecto a la segunda edición en español por  
McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

A Subsidiary of *The McGraw-Hill Companies*, Inc.

Prolongación Paseo de la Reforma 1015, Torre A,  
Piso 17, Colonia Desarrollo Santa Fe,  
Delegación Álvaro Obregón,  
C.P. 01376, México, D.F.

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Reg. Núm. 736

**ISBN: 978-607-15-0300-8**

(ISBN edición anterior: 970-10-3788-X)

Traducido de la quinta edición de *Understanding motivation and emotion* by Johnmarshall Reeve,  
published by John Wiley & Sons, Inc. 111 River Street, Hoboken, NJ 07030-5774. Copyright © 2009.

All rights reserved.

978-0-470-39223-2

1234567890

109876543210

Impreso en México

*Printed in Mexico*

*Para Richard Troelstrup,  
quien me introdujo en la psicología*

*Para Edwin Guthrie,  
quien me interesó en la psicología*

*Para Steven Cole,  
quien fue mi mentor para que pudiera  
ser partícipe de esta maravillosa profesión*



# Contenido breve ..... ..

<b>Prefacio</b> ..... ..	<b>xvii</b>
Capítulo 1 Introducción..... ..	1
Capítulo 2 Perspectivas históricas y contemporáneas de la motivación..... ..	19
Capítulo 3 El cerebro motivado y emocional..... ..	35
<b>Parte I Necesidades</b> ..... ..	<b>55</b>
Capítulo 4 Necesidades fisiológicas..... ..	57
Capítulo 5 Motivaciones intrínsecas y extrínsecas..... ..	81
Capítulo 6 Necesidades psicológicas..... ..	105
Capítulo 7 Necesidades sociales..... ..	127
<b>Parte II Cogniciones</b> ..... ..	<b>151</b>
Capítulo 8 Establecimiento de metas y esfuerzo para alcanzar las metas..... ..	153
Capítulo 9 Creencias acerca del control personal..... ..	171
Capítulo 10 El sí mismo y sus empeños..... ..	197
<b>Parte III Emociones</b> ..... ..	<b>219</b>
Capítulo 11 Naturaleza de las emociones: las cinco eternas preguntas..... ..	221
Capítulo 12 Aspectos de la emoción..... ..	245
<b>Parte IV Diferencias individuales</b> ..... ..	<b>273</b>
Capítulo 13 Características de personalidad..... ..	275
Capítulo 14 Motivación inconsciente..... ..	293
Capítulo 15 Motivación de crecimiento y psicología positiva..... ..	313
Capítulo 16 Conclusión..... ..	335
<b>Referencias</b> ..... ..	<b>349</b>
<b>Índice onomástico</b> ..... ..	<b>387</b>
<b>Índice analítico</b> ..... ..	<b>405</b>





# Contenido.....

<b>Prefacio.....</b>	<b>xvii</b>
<b>Capítulo 1 Introducción.....</b>	<b>1</b>
Ciencia motivacional .....	2
Las dos preguntas eternas .....	4
¿Cuál es la causa de la conducta? .....	4
¿Por qué el comportamiento varía en intensidad? .....	4
Objeto de estudio .....	6
Motivos internos .....	6
Acontecimientos externos .....	7
Expresiones de la motivación .....	7
Comportamiento.....	8
Involucramiento .....	8
Activaciones y fisiología del cerebro .....	8
Autoinforme .....	9
Temas en el estudio de la motivación .....	9
La motivación beneficia a la adaptación .....	9
Los motivos dirigen la atención y preparan la acción.....	10
Los motivos varían a través del tiempo e influyen en el flujo continuo del comportamiento ....	11
Existen tipos de motivaciones.....	12
La motivación incluye tanto las tendencias de aproximación como las de evitación .....	13
El estudio de la motivación revela lo que la gente quiere.....	13
La motivación necesita condiciones de apoyo para prosperar .....	14
No existe nada más práctico que una buena teoría.....	14
Integración: un marco de referencia para comprender el estudio de la motivación .....	15
Resumen .....	16
<b>Capítulo 2 Perspectivas históricas y contemporáneas de la motivación.....</b>	<b>19</b>
Orígenes filosóficos de los conceptos motivacionales.....	19
Grandes teorías.....	20
Voluntad.....	20
Instinto .....	21
Pulsión.....	22
Años posteriores a la teoría de la pulsión .....	25
Miniteorías .....	26
Naturaleza activa de la persona.....	27
Revolución cognitiva .....	27
Investigación aplicada socialmente relevante .....	28
Era contemporánea.....	29
El resurgimiento del estudio de la motivación en la década de 1990 .....	30
Un nuevo paradigma.....	31
Conclusión .....	33
Resumen .....	33
Lecturas adicionales.....	34

<b>Capítulo 3 El cerebro motivado y emocional.....</b>	<b>35</b>
Cerebro motivado y desmotivado.....	36
Tres principios.....	36
Una mirada al interior del cerebro .....	37
Aproximación frente a evitación generadas por el cerebro.....	39
Hipotálamo .....	40
Haz prosencefálico medial.....	41
Corteza orbitofrontal.....	41
Amígdala .....	41
Circuito septohipocámpico .....	43
Corteza cingulada anterior .....	43
Formación reticular .....	43
Corteza prefrontal y afecto .....	45
Neurotransmisores.....	46
Dopamina.....	46
Liberación de dopamina e incentivos .....	47
Liberación de dopamina y recompensa .....	47
La dopamina y la acción motivada .....	49
Adicciones.....	49
Agrado y deseo .....	49
Hormonas en el cuerpo .....	49
El mundo en el que habita el cerebro .....	51
La motivación no puede separarse del contexto social en el que está inscrita .....	51
No siempre tenemos conciencia de la base motivacional de nuestra conducta.....	51
Conclusión .....	52
Resumen .....	53
Lecturas adicionales.....	53
<b>Parte I Necesidades.....</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo 4 Necesidades fisiológicas.....</b>	<b>57</b>
Necesidad .....	58
Estructura de las necesidades .....	58
Aspectos fundamentales de la regulación.....	59
Necesidad fisiológica .....	59
Pulsión psicológica .....	60
Homeostasis.....	60
Realimentación negativa .....	60
Entradas múltiples/salidas múltiples.....	61
Mecanismos intracorporales .....	62
Mecanismos extracorporales.....	62
El mecanismo homeostático: la sabiduría del cuerpo .....	63
Sed .....	63
Regulación fisiológica.....	63
Influencias ambientales.....	64
Hambre .....	65
Apetito a corto plazo .....	66
Equilibrio de energía a largo plazo .....	67
Modelo integral de la regulación del hambre .....	67
Influencias ambientales.....	68
¿Punto fijo o puntos de ajuste?.....	70
Sexo .....	72
Regulación fisiológica.....	72
Métrica facial .....	73

Guiones sexuales .....	76
Orientación sexual .....	76
Bases evolutivas de la motivación sexual .....	77
Incapacidad de autorregulación de necesidades fisiológicas.....	78
Resumen .....	79
Lecturas adicionales .....	80
<b>Capítulo 5 Motivaciones intrínsecas y extrínsecas .....</b>	<b>81</b>
Motivaciones intrínsecas y extrínsecas .....	82
Motivación intrínseca.....	83
¿Qué tiene de maravillosa la motivación intrínseca?.....	83
Motivación extrínseca .....	84
Regulación externa de la motivación: incentivos, consecuencias y recompensas.....	84
Incentivos.....	85
¿Qué es un reforzador?.....	85
Manejo conductual a través de la administración de reforzadores.....	86
Consecuencias .....	87
Recompensas .....	89
¿Las recompensas funcionan y facilitan el comportamiento deseable?.....	89
¿Los castigos funcionan y suprimen el comportamiento indeseable?.....	89
Costos ocultos de la recompensa .....	91
Recompensas esperadas y tangibles.....	92
Implicaciones.....	93
Beneficios de los incentivos, consecuencias y recompensas .....	94
Teoría de la evaluación cognitiva.....	95
Dos ejemplos de sucesos motivacionales: administrando estímulos controladores y brindando información explicativa.....	96
Tipos de motivación extrínseca.....	97
Regulación externa.....	99
Regulación introyectada.....	99
Regulación identificada .....	99
Regulación integrada.....	100
Cómo motivar a los demás a realizar actividades de poco interés .....	100
Creación de interés .....	101
Resumen .....	103
Lecturas adicionales .....	104
<b>Capítulo 6 Necesidades psicológicas.....</b>	<b>105</b>
Necesidades psicológicas.....	105
Enfoque orgánico de la motivación .....	106
Dialéctica entre persona y ambiente.....	106
Necesidades psicológicas orgánicas.....	106
Autodeterminación.....	107
La interrogante de la elección.....	108
Soporte de la autonomía .....	109
Beneficios del apoyo a la autodeterminación .....	113
Dos ejemplos.....	113
Competencia .....	114
Necesidad por involucrarse en competencia.....	115
Persistencia en la competencia .....	118
Afinidad .....	119
Compromiso de la afinidad: relacionarse con otros.....	120
Soporte de la afinidad: percepción de un lazo social.....	120

Relaciones comunales y de intercambio .....	121
Internalización.....	121
Integración: contextos sociales que sustentan las necesidades psicológicas.....	121
Involucramiento .....	122
¿Qué constituye un buen día?.....	122
Vitalidad.....	124
Resumen .....	124
Lecturas adicionales .....	125
<b>Capítulo 7 Necesidades sociales.....</b>	<b>127</b>
Necesidades adquiridas .....	127
Cuasinecesidades.....	128
Necesidades sociales .....	129
La manera en que las necesidades sociales motivan la conducta .....	130
Logro.....	130
Orígenes de la necesidad de logro .....	131
Modelo de Atkinson .....	132
Modelo de la dinámica de la acción.....	133
Condiciones que involucran y satisfacen la necesidad de logro .....	135
Metas de logro .....	135
Integración de los enfoques clásico y contemporáneo de la motivación de logro .....	137
Motivación de evitación y bienestar .....	139
Teorías implícitas .....	139
Las distintas teorías implícitas significan distintas metas de logro .....	141
El significado del esfuerzo.....	142
Afiliación e intimidad.....	142
Condiciones que involucran las necesidades de afiliación e intimidad.....	143
Condiciones que satisfacen las necesidades de afiliación e intimidad.....	144
Poder .....	145
Condiciones que involucran y satisfacen la necesidad de poder .....	145
Búsqueda de poder y metas .....	147
Patrón de motivo del liderazgo.....	147
Resumen .....	148
Lecturas adicionales .....	149
<b>Parte II Cogniciones.....</b>	<b>151</b>
<b>Capítulo 8 Establecimiento de metas y esfuerzo para alcanzar las metas.....</b>	<b>153</b>
Perspectiva cognitiva sobre la motivación.....	153
Planes .....	154
Motivación correctiva.....	155
Discrepancia .....	156
Dos tipos de discrepancia .....	157
Establecimiento de metas.....	157
Discrepancia entre meta y desempeño.....	157
Las metas difíciles y específicas mejoran el desempeño .....	158
Realimentación.....	159
Aceptación de la meta.....	160
Críticas.....	162
Establecimiento de metas de largo plazo .....	162
Esfuerzo para alcanzar metas.....	163
Simulaciones mentales: enfocarse en cómo alcanzar la meta .....	163
Intenciones de implementación .....	165
Búsqueda de metas: inicio.....	167

Búsqueda de metas: persistencia y terminación .....	167
Integración: creación de un programa eficiente de establecimiento de metas .....	168
Resumen .....	169
Lecturas adicionales .....	170
<b>Capítulo 9 Creencias acerca del control personal.....</b>	<b>171</b>
Motivación para ejercer control personal.....	171
Dos tipos de expectativa.....	172
Control percibido: potencial personal (self), acción y control .....	173
Autoeficacia.....	173
Fuentes de autoeficacia.....	175
Efectos de la autoeficacia en el comportamiento .....	176
¿Autoeficacia o la necesidad psicológica de competencia?.....	178
Potencialidad .....	179
Moldear facultades en las personas: programa de modelamiento para el dominio.....	179
Creencias en el dominio.....	180
Modos de afrontamiento.....	180
Dominio frente al desamparo.....	180
Desamparo aprendido .....	182
Aprendizaje del desamparo.....	183
Aplicación a seres humanos.....	184
Componentes.....	185
Efectos del desamparo aprendido .....	186
Desamparo y depresión .....	187
Estilo explicativo .....	188
Críticas y explicaciones alternativas .....	189
Teoría de la reactancia.....	190
Reactancia y desamparo .....	190
Integración: esperanza.....	193
Resumen .....	194
Lecturas adicionales .....	195
<b>Capítulo 10 El sí mismo y sus empeños .....</b>	<b>197</b>
El sí mismo .....	197
El problema con la autoestima .....	199
Autoconcepto.....	200
Autoesquemas.....	200
Propiedades motivacionales de los autoesquemas.....	201
Sí mismo consistente .....	201
Por qué las personas realizan autoverificaciones .....	204
Sí mismos potenciales.....	204
Disonancia cognitiva .....	206
Identidad .....	209
Roles.....	209
Comportamientos que confirman la identidad.....	209
Conductas que restauran la identidad.....	210
Ser agente.....	210
El sí mismo como acción y desarrollo desde el interior.....	210
Autoconcordancia.....	212
Autorregulación .....	215
Autorregulación: previsión por medio de la reflexión .....	215
Desarrollo de una autorregulación más competente.....	216
Resumen .....	217
Lecturas adicionales .....	218



<b>Parte III Emociones.....</b>	<b>219</b>
<b>Capítulo 11 Naturaleza de las emociones: las cinco eternas preguntas.....</b>	<b>221</b>
Cinco preguntas.....	221
¿Qué es una emoción? .....	222
Definición de emoción .....	223
Relación entre emoción y motivación.....	224
¿Qué causa la emoción?.....	225
Biología y cognición .....	225
Perspectiva de dos sistemas .....	226
El problema del huevo y la gallina .....	227
Modelo amplio de biología-cognición .....	228
¿Cuántas emociones existen?.....	228
Perspectiva biológica .....	228
Perspectiva cognitiva .....	230
Ajuste en cuestión de números.....	232
Emociones básicas.....	232
¿Qué tienen de bueno las emociones? .....	235
Funciones de afrontamiento .....	236
Funciones sociales.....	237
¿Por qué tenemos emociones?.....	238
¿Cuál es la diferencia entre emoción y estado de ánimo?.....	238
Estado de ánimo cotidiano .....	239
Afecto positivo.....	241
Resumen .....	243
Lecturas adicionales .....	244
<b>Capítulo 12 Aspectos de la emoción.....</b>	<b>245</b>
Aspectos biológicos de la emoción .....	245
Teoría James-Lange.....	246
Perspectiva contemporánea .....	246
Teoría de las emociones diferenciales.....	249
Hipótesis de la realimentación facial.....	250
Aspectos cognitivos de la emoción .....	255
Valoración .....	256
Valoración compleja .....	257
Proceso de valoración.....	260
Conocimiento emocional.....	261
Atribuciones.....	264
Aspectos sociales y culturales de la emoción.....	266
Relaciones interpersonales.....	266
Socialización emocional.....	268
Manejo de las emociones .....	269
Resumen .....	270
Lecturas adicionales .....	271
<b>Parte IV Diferencias individuales.....</b>	<b>273</b>
<b>Capítulo 13 Características de personalidad.....</b>	<b>275</b>
Diferencias individuales en felicidad, excitación y control.....	275
Felicidad .....	276
Extraversión y felicidad .....	277
Neuroticismo y sufrimiento.....	278
Los extravertidos son generalmente felices; los neuróticos son generalmente infelices.....	279

Excitación .....	279
Desempeño y emoción .....	280
Estimulación insuficiente y subexcitación .....	280
Estimulación excesiva y sobreexcitación .....	281
Credibilidad de la hipótesis de la U invertida .....	281
Búsqueda de sensaciones .....	284
Intensidad del afecto .....	285
Control.....	287
Control percibido.....	287
Deseo de control.....	289
Resumen .....	291
Lecturas adicionales .....	292
<b>Capítulo 14 Motivación inconsciente .....</b>	<b>293</b>
Perspectiva psicodinámica .....	293
Lo psicoanalítico se vuelve psicodinámico.....	294
Teoría de la dualidad instintiva .....	294
¿Pulsión o deseo? .....	295
Teoría psicodinámica contemporánea .....	296
El inconsciente.....	296
Inconsciente freudiano .....	297
Inconsciente adaptativo.....	297
Motivación implícita.....	298
Motivación subliminal .....	299
Psicodinámica.....	299
Represión.....	300
Supresión.....	300
¿Realmente existen el id y el ego?.....	301
Psicología del ego .....	302
Desarrollo del ego .....	302
Defensa del ego.....	303
Efectividad del ego .....	305
Teoría de la relación de objeto .....	306
Críticas.....	310
Resumen .....	311
Lecturas adicionales .....	312
<b>Capítulo 15 Motivación de crecimiento y psicología positiva.....</b>	<b>313</b>
Holismo y psicología positiva.....	314
Holismo .....	314
Psicología positiva.....	314
Autorrealización.....	315
Jerarquía de las necesidades humanas.....	315
Disposición al crecimiento .....	317
Tendencias a la realización .....	318
Surgimiento del yo .....	319
Condiciones de valía.....	320
Congruencia .....	322
Individuo plenamente funcional.....	322
Orientaciones de causalidad .....	322
Búsqueda de crecimiento contra búsqueda de validación.....	325
Cómo apoyan las relaciones interpersonales a la tendencia de realización .....	326
Ayudar a los demás .....	327

Afinidad con los demás .....	327
Libertad para aprender .....	327
Autodefinición y definición social .....	328
El problema de la maldad.....	328
Psicología positiva y crecimiento .....	329
Optimismo .....	330
Significado.....	330
Bienestar eudaimónico .....	331
Terapia de la psicología positiva.....	332
Críticas.....	332
Resumen .....	333
Lecturas adicionales .....	334
<b>Capítulo 16 Conclusión .....</b>	<b>335</b>
Comprensión y aplicación de la motivación .....	335
Explicación de la motivación: por qué hacemos lo que hacemos.....	336
Predicción de la motivación: identificación de antecedentes.....	336
Aplicación de la motivación: solución de problemas .....	337
Motivación de sí mismo y de los demás.....	337
Motivación del yo.....	337
Motivación de los otros .....	339
Realimentación del progreso del esfuerzo por motivarse a uno mismo o a los otros.....	340
Diseño de intervenciones motivacionales.....	340
Cuatro estudios de caso .....	341
Cuatro historias de éxito .....	341
Sabiduría conseguida a partir del estudio científico de la motivación y la emoción .....	347
<b>Referencias .....</b>	<b>349</b>
<b>Índice onomástico .....</b>	<b>387</b>
<b>Índice analítico .....</b>	<b>405</b>

# Prefacio

---

Bienvenido a la era dorada de la motivación y emoción. Nunca, en sus cien años de estudio formal, ha sido este campo más emocionante de lo que es hoy en día. Cada mes aparecen en las revistas científicas hallazgos nuevos e importantes y muchos de éstos llegan hasta la prensa popular. Cada año se unen nuevos investigadores a aquellos que ya estudian la motivación y la emoción, de modo que un número mayor de personas están interesadas en examinar estos temas y lo que están descubriendo resulta ser tan interesante como pertinente para la vida de la gente.

Hace apenas veinte años esto no era así. El área de estudio estaba estancada. Pero algo cambió en el decenio de 1990. Aparecieron ideas creativas, surgieron nuevas teorías, se hicieron evidentes ideas innovadoras y el número de personas interesadas en comprender y aplicar la motivación y emoción aumentó de manera asombrosa. Toda esta actividad produjo una enorme cantidad de conocimientos novedosos y estos avances abrieron nuevas áreas de aplicación en el hogar, trabajo, deportes y ejercicio, y en la atención a la salud y el bienestar de la gente. Al momento de leer este texto, el lector se encuentra en el despertar intelectual de lo que ha sido una explosión de nuevo interés en el estudio de la motivación. Esto significa que ahora es el mejor momento posible para tomar un curso en la materia. Si usted hubiera tomado este mismo curso hace diez o quince años, el área no le habría ofrecido material tan apasionante y significativo como el de ahora. Espero que este libro le ayude a identificar aquello que nos provoca tanto entusiasmo en este campo.

En este libro el lector encontrará algunas de las informaciones más útiles para la psicología y la vida. La motivación se refiere a los anhelos, esperanzas, deseos y aspiraciones del ser humano, tanto las suyas como los anhelos y deseos de aquellos que le importan, como sus futuros alumnos, empleados y sus hijos. El estudio de la motivación trata sobre todas las condiciones que existen dentro de la persona, el ambiente y la cultura y que explican por qué queremos lo que queremos y por qué hacemos lo que hacemos.

Para el final de este libro, espero que se sienta cómodo con el estudio de la motivación en dos niveles. Primero, en términos teóricos, la comprensión de la motivación y emoción da respuestas a preguntas como: ¿por qué hizo eso ella?, ¿cómo funciona eso? y ¿de dónde proviene esa sensación de “querer”? Segundo, en un sentido práctico, una comprensión de la motivación y emoción proporciona el medio para desarrollar el arte de motivarse a uno mismo y a los demás. Cada capítulo pretende dar respuestas concretas a preguntas tales como: ¿de qué manera me motivo a mí mismo? y ¿cómo doy motivación a otros?

He supuesto que el lector tiene conocimientos antecedentes, como los obtenidos de un curso de introducción a la psicología. Por lo que el libro está dirigido a estudiantes de los niveles superiores de licenciatura, inscritos en los cursos de las facultades de psicología. También escribo para los estudiantes de otras disciplinas, principalmente porque la investigación sobre la motivación es importante para tantas áreas diversas de estudio y aplicación. Entre ellas se encuentran campos de aplicación en educación, salud, orientación psicológica, psicología clínica, deportes, psicología industrial u organizacional y administración de empresas. El libro se concentra en la motivación humana en lugar de la no humana. Incluye algunos experimentos en los que ratas, perros y monos han servido como sujetos de investigación, pero la información derivada de estos estudios está enmarcada siempre dentro de un análisis de la motivación y emoción humanas.

## Qué es lo novedoso de la quinta edición

Lo nuevo que trae la quinta edición también es una novedad en el campo mismo de la motivación. Desde la cuarta edición de este texto, el estudio de la motivación se ha ampliado, diversificado y ha congregado a muchos nuevos aliados. Este crecimiento ha introducido varias perspectivas teóricas y áreas de aplicación novedosas. La cuarta edición destacaba por el mero número de ideas nuevas que in-

troducía, incluyendo metas de logro, anhelos personales, tipos de motivación extrínseca, implantación de intenciones, habilitación personal, inconsciente adaptativo y demás. Lo nuevo en la quinta edición es un esfuerzo concertado por expandir más estas ideas teóricas hacia las aplicaciones prácticas, en especial en las áreas educativa, laboral, terapéutica, deportiva y el hogar, incluyendo la parentalidad.

Cada capítulo presenta un apartado que trata sobre un tema específico. Por ejemplo, el apartado en el capítulo 3 muestra la información sobre el cerebro motivado y emocional para comprender cómo funcionan los fármacos antidepresivos. El apartado del capítulo 8 expone la información sobre metas para un programa paso a paso de establecimiento de metas que se puede aplicar a muchos objetivos diferentes. Al final de cada capítulo se listan varias lecturas recomendadas. Estos artículos representan sugerencias para un estudio adicional. He seleccionado estas lecturas siguiendo cuatro criterios: 1) su punto de interés representa aquello que es esencial para el capítulo, 2) su tema atrae a un amplio público, 3) su extensión es breve y 4) su metodología y análisis de datos son amigables con los lectores.

## Reconocimientos

En estas páginas se escucha la voz de muchos contribuyentes. Gran parte de lo que he escrito proviene de conversaciones con colegas y de la lectura de su trabajo. Me he beneficiado de tantos colegas que ahora me resulta imposible dar un reconocimiento a todos ellos. Aun así, quisiera hacer el intento.

Mi primera expresión de gratitud se dirige a todos esos colegas que, de manera formal o informal, con intención o sin ella, a sabiendas o inconscientemente, han compartido sus ideas dentro de la conversación: Avi Assor, Roy Baumeister, Daniel Berlyne, Virginia Blankenship, Jerry Burger, Steven G. Cole, Mihaly Csikszentmihalyi, Richard deCharms, Ed Deci, Andrew Elliot, Wendy Grolnick, Hyungshim Jang, Alice Isen, Carroll Izard, Richard Koestner, Randy Larsen, Wayne Ludvigson, David McClelland, Henry Newell, Glen Nix, Brad Olson, Dawn Robinson, Tom Rocklin, Carl Rogers, Richard Ryan, Richard Solomon, Silvan Tomkins, Robert Vallerand y Dan Wegner. Considero que cada uno de ellos ha sido mi colega y alma gemela en la diversión y esfuerzo que ha sido comprender los anhelos humanos.

Mi segundo agradecimiento va para aquellos que en forma explícita donaron su tiempo y energías a la revisión de los primeros borradores del libro, incluyendo a Debora R. Baldwin, Sandor B. Brent, Gustavo Carlo, Herbert L. Colston, Richard Dienstbier, Robert Emmons, Valeri Farmer-Dougan, Todd M. Freeberg, Eddie Harmon-Jones, Wayne Harrison, Carol A. Hayes, Teresa M. Heckert, John Hinson, August Hoffman, Mark S. Hoyert, Wesley J. Kasprow, Norman E. Kinney, John Kounios, Robert Madigan, Randall Martin, Michael McCall, Jim McMartin, James J. Ryan, Kraig L. Schell, Peter Senkowski, Henry V. Soper, Michael Sylvester, Ronald R. Ulm, Wesley White y A. Bond Woodruff.

También doy mis sinceros agradecimientos a todos los estudiantes con quienes he tenido el placer de trabajar a lo largo de los años. Desde mis tiempos en el Ithaca College me convencí por primera vez de que mis alumnos querían y necesitaban un libro de este tipo. En un sentido muy real, la primera edición fue escrita para ellos. Los estudiantes que ocupan mis pensamientos en la actualidad son aquellos que trabajan conmigo en la University of Iowa, aquí en la ciudad de Iowa. Para los lectores que ya conocen las ediciones anteriores, esta quinta edición presenta un tono decididamente más práctico y aplicado. Este equilibrio proviene en parte de mis diarias conversaciones con alumnos. Ahora cada uno de los capítulos presenta tanto lo que saben los investigadores de la motivación como también lo que los estudiantes consideran más valioso aprender.

Sin duda Ithaca es importante para mí, porque fue en este bello pueblo del norte de Nueva York donde conocí a Deborah Van Patten de Wiley (que entonces era Harcourt College Publishers). Deborah fue tan responsable de lograr que este libro despegara como lo fui yo. Aunque han pasado ya veinte años, aún quiero expresar mi más sentida gratitud a ti, Deborah. Los profesionales de Wiley han sido maravillosos. Todos en esa casa editorial han sido tanto un recurso valioso como una fuente de encanto, en especial Jay O'Callaghan, Chris Johnson, Carrie Tupa, Danielle Torio, Janet Foxman, Hope Miller y Sarah Wilkin.

Agradezco en especial el consejo, paciencia, ayuda y dirección que me ha dado mi editora de psicología Eileen McKeever. Gracias.

*Johnmarshall Reeve*



# Capítulo 1 ---

## Introducción

¿Qué es la motivación? ¿Qué es la emoción? Una de las razones para leer este libro es, por supuesto, encontrar respuestas a estas preguntas. Pero a modo de iniciar el viaje, tómese un momento para generar sus propias respuestas a ambas preguntas, sin importar si son preliminares, tentativas, personales o privadas. Tal vez quiera escribir sus definiciones en un cuaderno o en los márgenes de este libro.

Sus esfuerzos por definir la motivación y la emoción pueden comenzar por escoger un sustantivo para llenar el siguiente espacio vacío: “La motivación es un (una) \_\_\_\_\_”. ¿La motivación es un deseo? ¿Un sentimiento? ¿Una forma de pensar? ¿Un proceso o un conjunto de procesos? ¿Un anhelo? ¿Una necesidad o un conjunto de necesidades? En la página seis, el texto ofrece una definición con la que coincidirían casi todos los que estudian la motivación (véase la sección “Objeto de estudio”). En la página seis, el texto presenta una definición de emoción (véase la sección “Motivos internos”). A medida que avance por las páginas de este libro, sus propias definiciones de la motivación y emoción avanzarán en claridad y complejidad. Con el aumento constante en claridad y comprensión, adquirirá cada vez más capacidad para comprender los fenómenos motivacionales y emocionales y explicar cómo funcionan. También adquirirá una capacidad cada vez mayor para sustentar los empeños motivacionales en usted mismo y en los demás.

Pero el viaje para comprender la motivación y la emoción puede ser largo. Dado que es un largo viaje, tómese un momento para preguntarse, ¿por qué alguien querría realizar ese viaje? ¿Cuál es la razón para leer estas páginas? ¿Por qué hacer preguntas en clase? ¿Por qué querría meterse a internet para leer artículos relacionados con la motivación? ¿Por qué quedarse hasta las dos de la mañana considerando sus dudas sobre la motivación humana? Considere dos razones.

Primero, aprender sobre la motivación es interesante. Pocos temas despiertan y entretienen tanto a la imaginación. Cualquier cosa que nos habla sobre quiénes somos, por qué queremos lo que queremos y cómo podemos mejorar nuestras vidas está destinada a ser de interés. Y cualquier cosa que nos hable sobre lo que la gente quiere, por qué quiere lo que quiere y cómo puede mejorar su vida también será interesante. Cuando intentamos explicar por qué las personas hacen lo que hacen, podemos dirigirnos a las teorías de la motivación para aprender sobre temas como la naturaleza humana, los empeños de logro y poder, los deseos de obtener relaciones sexuales e intimidad psicológica, las emociones como el temor y el enojo, el cultivo del talento y la promoción de la creatividad, el desarrollo de intereses y la ampliación de las capacidades, y la planificación y establecimiento de metas.

Segundo, pocos temas son más útiles para nuestras vidas. La motivación es importante por derecho propio, pero además lo es por su capacidad para vaticinar aquellos resultados vitales que nos conciernen profundamente, incluyendo la calidad de nuestro desempeño y bienestar. Así que aprender sobre la motivación puede resultar sumamente práctico y digno de realizar. Puede ser bastante útil conocer de dónde proviene la motivación, por qué a veces cambia y a veces no, en qué condiciones aumenta o disminuye, cuáles aspectos de la motivación se pueden cambiar y cuáles no, y cuáles de esos tipos de motivación producen un involucramiento y bienestar y cuáles tipos no lo hacen. Al saber estas cosas, podemos aplicar nuestro conocimiento a situaciones como la motivación de empleados, entrenamiento de atletas, orientación psicológica de pacientes, crianza de nuestros hijos, tutoría de estudiantes o cambio de nuestros propios modos de pensar, sentir y comportarnos. En la medida en que el estudio de la motivación tiene la posibilidad de informarnos cómo podemos mejorar nuestras vidas y las vidas de otras personas, el viaje para aprender sobre el tema será un tiempo bien invertido.

El estudio de la motivación da oportunidad de obtener tanto una comprensión teórica como conocimientos prácticos. Por ejemplo considere el ejercicio físico. Piense en ello un momento: ¿Por qué alguien *querría* ejercitarse? ¿Puede explicar tal motivación? ¿Puede explicar de dónde proviene la motivación para hacer ejercicio? ¿Entiende por qué la gente podría estar más dispuesta a ejercitarse dentro de algunas condiciones y, sin embargo, estaría menos dispuesta a hacerlo en otras circunstancias? ¿Puede ofrecer alguna sugerencia constructiva para aumentar la motivación de las personas a

ejercitarse? Si alguien odia el ejercicio, ¿podría intervenir de tal manera que esa persona realmente quisiera ejercitarse? Esas preguntas hablan sobre el ejercicio, pero bien podrían referirse a la motivación que subyace a casi cualquier actividad. Si usted toca el piano, ¿por qué lo hace? Si tiene fluidez en un segundo idioma, ¿por qué realizó todo el esfuerzo de aprenderlo? Si usted pasa toda la tarde esforzándose por aprender algo nuevo o desarrollar un talento particular, ¿cuál es la razón?

En cuanto al ejercicio ¿por qué correr dentro de una pista? ¿Por qué saltar de un lado a otro en una clase de aeróbic? ¿Por qué usar una escaladora mecánica que en realidad no sube a ninguna parte? ¿Por qué caminar enérgicamente por el parque o nadar en una piscina? ¿Por qué correría cuando ya sabe que sus pulmones se colapsarán por la falta de aire? ¿Por qué saltar y estirarse cuando sabe que sus músculos se desgarrarán? ¿Por qué perder una hora del día en una caminata enérgica cuando no tiene

deseo de hacerlo o cuando su horario no se lo permite? ¿Por qué reunir toda la energía y esfuerzo que necesitará para superar la mera inercia de la inactividad? ¿Por qué quiere ejercitarse cuando la vida le ofrece tantas otras cosas interesantes que podría hacer?

## Ciencia motivacional

En el cuadro 1.1 se presentan catorce razones para hacer ejercicio que están basadas en la motivación. ¿Quién puede decir cuál de esas razones es válida y cuáles otras son erróneas? Al responder una pregunta como ¿cuál es la razón para hacer ejercicio? una persona puede basarse en su experiencia personal y en conjeturas subjetivas para generar una respuesta. Éste es un buen punto de partida, pero el estudio de la motivación y emoción es una ciencia conductual. El término *ciencia* indica que las respuestas a las preguntas sobre motivación requieren evidencia ob-

**Cuadro 1.1** Razones motivacionales para ejercitarse.

¿Cuál es la razón para hacer ejercicio?	Fuente de motivación	Ejemplo
Diversión, disfrute	<b>Motivación intrínseca</b>	Los niños se ejercitan de modo espontáneo; corren, saltan y se persiguen, y simplemente lo hacen por diversión.
Reto personal	<b>Flujo</b>	Los atletas se concentran plenamente en su deporte cuando éste desafía en forma óptima sus habilidades.
Forzado a hacerlo	<b>Regulación externa</b>	Los estudiantes se ejercitan porque su entrenador les dice que lo hagan.
Se le paga por hacerlo	<b>Motivación extrínseca</b>	Un entrenador o instructor recibe un pago por ejercitarse y ayudar a otros a hacerlo.
Logro de una meta	<b>Meta</b>	Los corredores quieren determinar si pueden correr 1.6 kilómetros en seis minutos o menos.
Beneficios de salud	<b>Valor</b>	La gente se ejercita para perder peso o fortalecer el corazón.
Inspirado para hacerlo	<b>Self potencial</b>	Las personas ven a otros mientras hacen ejercicio y se inspiran a hacer lo mismo.
Un estándar de excelencia	<b>Empeño de logro</b>	Los esquiadores corren hasta las faldas de la montaña intentando superar su mejor marca anterior.
Satisfacción por trabajo bien hecho	<b>Competencia percibida</b>	A medida que progresan en el ejercicio, las personas se sienten más competentes y eficaces.
Gusto emocional	<b>Proceso oponente</b>	La marcha vigorosa puede producir un elevado número de endorfinas (un rebote del dolor).
Buen estado de ánimo	<b>Afecto positivo</b>	Al caminar, un bello clima puede elevar el ánimo y vigorizar de manera espontánea a las personas sin saber por qué.
Aliviar la culpa	<b>Introyección</b>	La gente se ejercita porque considera que debería, está obligada o tiene que hacerlo para sentirse bien consigo misma.
Liberarse de estrés, acallar la depresión	<b>Control personal</b>	Después de un día estresante, las personas van al gimnasio, al cual consideran como un ambiente estructurado y controlable.
Estar con amigos	<b>Afinidad</b>	A menudo el ejercicio es un acontecimiento social, un momento donde simplemente se disfruta de estar con los amigos.

jetiva, basada en datos, y empírica, obtenida a través de resultados de investigaciones bien realizadas y revisadas por los profesionales en la materia. La ciencia motivacional no acepta como respuestas definitivas las citas de famosos entrenadores de baloncesto, por mucha inspiración que puedan proporcionar o por mucha atención que puedan atraer. En lugar de basarse en discernimientos personales, la investigación sobre motivación y emoción busca construir teorías sobre cómo funcionan los procesos motivacionales. A partir de estas teorías sobre la motivación y la emoción se pueden generar hipótesis que se someterán a pruebas empíricas objetivas de modo que se evalúe su mérito científico. Los procesos continuos de someter las propias ideas sobre la motivación a experimentación empírica representan el proceso crucial que implica el título de este libro (es decir, *Motivación y emoción*), porque los conceptos motivacionales que uno usa necesitan elegirse con cuidado y evaluarse en forma continua, comparándolos con los nuevos descubrimientos. Es mejor hacer a un lado los conceptos inadecuados, es necesario mejorar los conceptos útiles y es preciso descubrir conceptos nuevos.

Una teoría es una estructura intelectual que se puede utilizar para identificar y explicar las relaciones que existen entre fenómenos observables que ocurren de manera natural (Fiske, 2004). La figura 1.1 ilustra la función y utilidad de una buena teoría (Trope, 2004). Las teorías ayudan a los investigadores del tema a comprender los fenómenos complejos que estudian, como la motivación y el comportamiento vinculados con el ejercicio (“representación” en la figura 1.1), y permiten la generación de

hipótesis comprobables. Una teoría puede ganar apoyo a través de obtener un conjunto de datos que confirmen las hipótesis. Una vez validadas, las teorías se vuelven un terreno fértil para recomendar aplicaciones prácticas que puedan mejorar la vida de las personas (“aplicación” en la figura 1.1).

Por ejemplo, cuando se intenta comprender por qué la gente hace ejercicio, un investigador de la motivación podría formular alguna o todas las preguntas siguientes: ¿Las personas que establecen una meta para el ejercicio se ejercitan más que la gente que no se pone una meta de ese tipo? ¿El ejercicio realmente alivia el estrés, reduce la depresión, produce una sensación de logro o provoca una elevación del nivel de endorfinas? Si el ejercicio produce cualquiera de estos efectos, entonces ¿en qué condiciones lo hace? Cada una de estas preguntas requiere someterse a prueba científica. Las respuestas hipotéticas para estas preguntas pueden sustentarse o desmentirse a través de hallazgos científicos. Los investigadores del tema desarrollan una comprensión profunda de la motivación y emoción a partir de estos descubrimientos basados en la investigación (es decir, de allí adquieren conocimiento teórico) y, a través de estos datos de investigación, desarrollan soluciones funcionales para los problemas motivacionales (es decir, adquieren conocimientos prácticos). Como ejemplo específico, un grupo de investigadores de la motivación se dirigió a ocho escuelas de educación media superior para preguntar a los adolescentes por qué hacían ejercicio. Los estudiantes dijeron que principalmente se ejercitaban porque era divertido, valioso y también un modo de sentirse competentes con ellos mis-

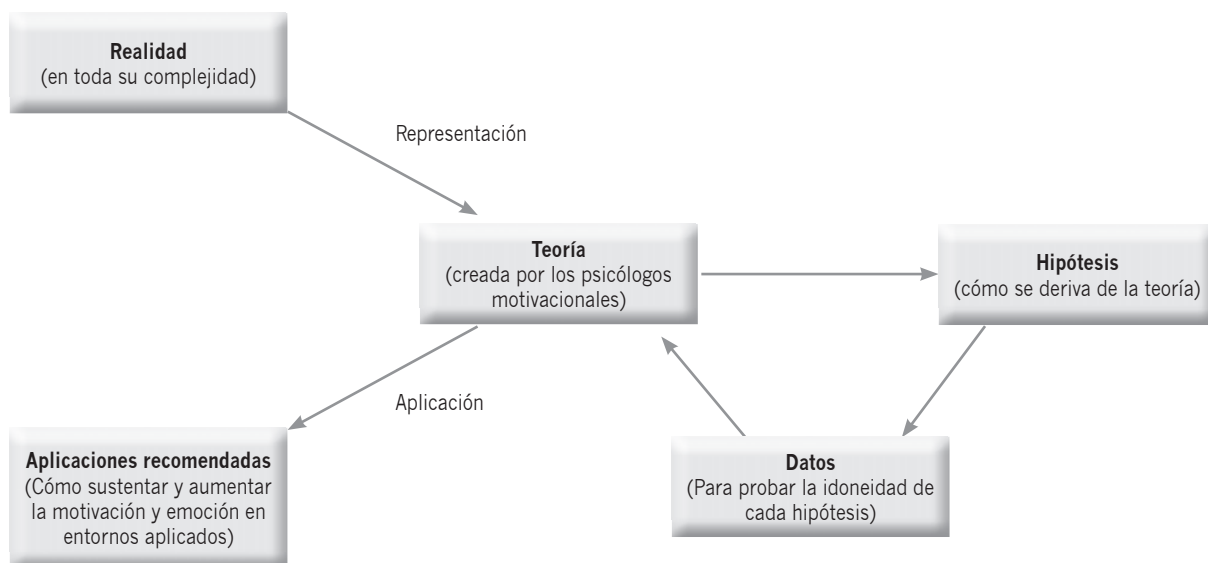


Figura 1.1 Ilustración de una teoría.

...

mos (Ntoumanis, 2005). Entonces estos investigadores recomendaron que las escuelas consideraran rediseñar sus clases de educación física de modo que incluyeran el deporte preferido de los estudiantes (para promover la motivación intrínseca), que dieran información sobre los beneficios del ejercicio para la salud (para promover la valoración) y que ayudarán a los maestros a desarrollar un estilo motivador para apoyar el progreso y mejoría de los alumnos (para promover la competencia).

## Las dos preguntas eternas

El estudio de la motivación gira alrededor de proporcionar las mejores respuestas posibles para las dos preguntas fundamentales: 1) ¿Cuál es la causa de la conducta? y 2) ¿Por qué el comportamiento varía en intensidad?

### :: ¿Cuál es la causa de la conducta?

La primera pregunta fundamental es “¿cuál es la causa de la conducta?” O, dicho de otro modo, “¿por qué ella hizo eso?”, o “¿por qué él busca una cosa particular en un momento específico?” Vemos que la gente realiza acciones, pero no podemos ver la causa o causas subyacentes que han generado su conducta. Vemos que la gente demuestra gran esfuerzo y persistencia (o ninguno en absoluto), pero no podemos observar las razones por las que buscan conseguir cosas y demuestran gran esfuerzo y persistencia en ello. La motivación existe como campo científico para responder a esta pregunta.

Para explicar en realidad “¿cuál es la causa de la conducta?”, necesitamos ampliar esta pregunta general a una serie de cinco preguntas específicas:

- ¿Por qué inicia una conducta?
- Una vez iniciada, ¿por qué se sostiene a lo largo del tiempo?
- ¿Por qué la conducta se dirige al logro de algunas metas, pero es contraria a otras?
- ¿Por qué la conducta cambia de dirección?
- ¿Por qué cesa la conducta?

En el estudio de la motivación no es suficiente preguntar por qué una persona practica un deporte, por qué un niño lee un libro o por qué un adolescente se niega a cantar en el coro. Para adquirir un conocimiento avanzado sobre las razones por las que la gente hace lo que hace, también debemos preguntar por qué los atletas comienzan inicialmente a practicar un deporte. ¿Qué energiza su esfuerzo una hora tras otra, día tras día, temporada tras temporada? ¿Por qué estos atletas practican un deporte particular en lugar de otro? ¿Por qué practican en este momento en lugar de, digamos, ir a pasear con sus amigos? cuando practican, ¿por qué estos atletas dejan de practicar el deporte durante un día o lo abandonan por el

resto de sus vidas? Estas mismas preguntas pueden realizarse con respecto a la conducta lectora de los niños: ¿por qué comienzan? ¿Por qué siguen con la lectura después de la primera página? ¿Después del primer capítulo? ¿Por qué eligen ese libro en lugar de otro de los que están en la repisa? ¿Por qué dejan de leer? ¿Su hábito de lectura continuará en los siguientes años? Para un ejemplo personal, permítame preguntarle, ¿por qué empezó a leer este libro el día de hoy? ¿Continuará leyendo hasta el final de este capítulo? ¿Continuará leyendo hasta el final del libro? Si deja de leer antes de terminar, ¿hasta qué punto llegará? ¿Por qué dejará de leer? Después de la lectura, ¿qué hará a continuación? ¿Por qué?

Por ende, la primera eterna pregunta de la motivación —¿cuál es la causa de la conducta?— se puede desarrollar en el estudio de la manera en que la motivación afecta el inicio, persistencia, cambio, dirección hacia metas y terminación del comportamiento. Esta pregunta es una sola interrogante enorme o bien se constituye de cinco preguntas interrelacionadas. De cualquier modo, el primer problema esencial en un análisis motivacional del comportamiento es comprender la manera en que la motivación participa, influye y ayuda a explicar el flujo continuo de la conducta de una persona. Es importante destacar que la motivación y la emoción influyen más allá de la conducta. La motivación y la emoción también influyen en nuestros pensamientos, sentimientos y en nuestros sueños y aspiraciones. Así que existe cierta sabiduría al ampliar la incógnita sobre cuál es la causa de la conducta hacia una pregunta más general: ¿qué causa la actividad, no sólo de nuestro comportamiento sino también nuestros pensamientos, sentimientos y sueños?”

### :: ¿Por qué el comportamiento varía en intensidad?

La segunda pregunta fundamental sobre la motivación es: “¿por qué el comportamiento varía en intensidad?” Otras maneras de hacer esta misma pregunta indagarían “¿por qué el deseo es fuerte y flexible en un momento, pero débil y frágil en otro y por qué la misma persona elige hacer cosas diferentes en momentos diferentes?” La conducta varía en intensidad y la intensidad misma varía tanto dentro del individuo como entre diferentes personas. La idea de que la motivación puede variar dentro del individuo implica que esa persona quizá participe activamente en un momento, pero puede ser pasiva y apática en otro. La idea de que la motivación puede variar entre personas implica que, incluso en la misma situación, algunos individuos participarán activamente, en tanto que otros serán pasivos y apáticos.

La motivación varía dentro del individuo. Cuando es así, el comportamiento también varía, dado que la gente muestra un esfuerzo alto o bajo y su persistencia

## APARTADO 1

### ¿Por qué hacemos lo que hacemos?

**Pregunta:** ¿Por qué es importante esta información?

**Respuesta:** Para adquirir la capacidad de explicar realmente por qué la gente hace lo que hace.

Explicar la motivación —por qué la gente hace lo que hace— no es sencillo. Las personas no carecen de posibles teorías de la motivación (“Él hizo eso porque...”), pero el problema es que muchas de las teorías que supone la gente para explicar la conducta no resultan muy útiles en el esfuerzo por explicar por qué la gente hace lo que hace.

Cuando hablo con personas en la vida diaria, le pregunto a los alumnos sobre sus teorías de la motivación durante la primera semana de clases y leo las columnas de consejos en el periódico, las teorías más populares que adopta la gente son:

- Autoestima.
- Incentivos.
- Recompensas.
- Alabanzas.

A la cabeza de la lista de las teorías de motivación de las personas se encuentra el “aumento en autoestima”. La perspectiva sobre la autoestima reza más o menos así: “Encuentra un modo de hacer que la gente se sienta bien consigo misma y entonces comenzarán a pasar cosas buenas”. “Elógialos, recompénsalos, alábalos, dales calcomanías o trofeos; dales cierta afirmación de que son valiosos como personas y después vendrán días más bellos”. El problema con esta estrategia es que es incorrecta. Es errónea porque no existe prácticamente ninguna evidencia empírica que la sustente (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003). Por ejemplo, los psicólogos educativos descu-

bren de modo rutinario que las mejorías en la autoestima de los estudiantes no producen mejorías en su aprovechamiento académico (Marsh y Craven, 2006). Un presidente anterior de la American Psychological Association (APA) llegó a la conclusión de que “casi no existe ningún hallazgo de que la autoestima provoque nada en absoluto” (Seligman, citado en Azar, 1994, p. 4).

El concepto de autoestima tiene valor; el problema es que la autoestima no es una variable causal. En lugar de ello es un efecto, un reflejo de cómo va nuestra vida, un barómetro del bienestar. Cuando la vida va bien, la autoestima crece; cuando la vida va mal, la autoestima desciende. No obstante, esto es muy diferente a afirmar que la autoestima *causa* que la vida vaya bien. El error lógico en la idea de que la autoestima es una fuente de motivación es como el proverbio de poner el carro delante del buey; la autoestima es el carro, no el buey.

Si la motivación no fluye desde una reserva de alta autoestima, entonces ¿de dónde proviene la motivación? ¿Cómo es que las personas tienen éxito en sus intentos por estudiar más, comenzar a hacer ejercicio, revertir malos hábitos, resistirse a la tentación o superar sus impulsos y apetitos como el abuso del alcohol, de las drogas, comer en exceso, fumar, jugar, comprar o agredir? Para comprender las fuentes de motivación que pueden influir de manera causal en el comportamiento, considere dejar de centrar parte de su atención en la autoestima como teoría de motivación y diríjala a las teorías enunciadas en el cuadro 1.5. Éstas son las teorías que, según muestra la evidencia empírica, son las maneras de cambiar el modo en que la gente piensa, siente y se comporta. Algunas teorías tratan sobre dar apoyo a las necesidades de las personas, otras se refieren a cultivar modos optimistas y flexibles de pensamiento (cogniciones), otras teorías establecen las condiciones que promueven emociones positivas e incluso otras atienden al manejo juicioso de incentivos y consecuencias.

es fuerte o frágil. Algunos días un empleado trabajará de manera rápida y diligente; otros días el trabajo será letárgico. Un día un estudiante demuestra mucho entusiasmo, se esfuerza por alcanzar la excelencia y exhibe un empeño determinado en dirección a una meta; sin embargo, al siguiente día, ese mismo estudiante es apático, sólo hace la cantidad mínima de esfuerzo y no permite que los temas académicos representen un desafío. Es necesario explicar por qué la misma persona muestra una motivación fuerte y persistente en un momento, pero débil y poco entusiasta en otro. ¿Por qué un trabajador tiene tan buen desempeño en lunes, pero no en martes? ¿Por qué los niños dicen que no tienen hambre por la mañana, pero se quejan de un apremiante apetito por la tarde? Así que el segundo problema esencial en un análisis motivacional de la conducta es comprender por qué el comportamiento de una persona varía en in-

tensidad de un momento a otro, de un día a otro y de un año a otro.

La motivación varía entre diferentes personas. Todos compartimos muchas de las mismas motivaciones y emociones (p. ej., hambre, enojo), pero es evidente que la gente difiere en aquello que la motiva. Algunos motivos son relativamente fuertes para una persona, pero relativamente débiles para otra. ¿Por qué un individuo busca sensaciones y todo el tiempo busca fuentes intensas de estimulación, como conducir una motocicleta, en tanto que otra persona evita las sensaciones y tales estímulos intensos le resultan más una irritación que una fuente de emoción? En un concurso, ¿por qué algunas personas se esfuerzan diligentemente por ganar en tanto que a otras les importa poco el triunfo y se esfuerzan más por hacer amigos? Algunas personas parecen prontas al enojo, mientras que otras raras veces se alteran. Para aquellos



motivos en los que existen grandes diferencias individuales, el estudio de la motivación investiga cómo surgen tales diferencias y qué implicaciones tienen. Así que otro problema motivacional a resolver consiste en reconocer que los individuos difieren en aquello que los motiva y explicar por qué una persona demuestra un intenso involucramiento conductual en una situación determinada mientras que otra no lo hace.

## Objeto de estudio

Para explicar por qué la gente hace lo que hace, necesitamos una teoría de la motivación. El aspecto esencial de una teoría de la motivación es explicar qué da energía y dirección a la conducta. Es algún motivo lo que da energía al atleta y es algún motivo el que dirige el comportamiento del alumno hacia una meta particular en lugar de hacia otra. *El estudio de la motivación se refiere a aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento.* Energía implica que la conducta tiene fortaleza, que es relativamente fuerte, intensa y persistente. Dirección implica que la conducta tiene propósito, que se dirige o guía hacia el logro de algún objetivo o resultado específico. Una teoría tiene como responsabilidad explicar qué son esos procesos motivacionales y, también, cómo funcionan para energizar y dirigir el comportamiento de una persona.

Los procesos que energizan y dirigen la conducta emanan de fuerzas en el individuo y en el ambiente, como muestra la figura 1.2. Los motivos son experiencias internas —necesidades, cogniciones y emociones— que energizan las tendencias de aproximación y evitación del individuo. Los sucesos ambientales son ofrecimientos ambientales, sociales y culturales que atraen o repelen al individuo a participar o no en una acción específica.

### :: Motivos internos

Un motivo es un proceso interno que energiza y dirige el comportamiento. En consecuencia, es un término ge-

neral para identificar el terreno común que comparten las necesidades, cogniciones y emociones. La diferencia entre un motivo y una necesidad, cognición o emoción es simplemente el nivel de análisis. Necesidades, cogniciones y emociones son tan sólo tres tipos específicos de motivos (véase figura 1.2).

Las *necesidades* son condiciones dentro del individuo que son esenciales y necesarias para conservar la vida y para nutrir el crecimiento y el bienestar. Hambre y sed son ejemplos de dos necesidades biológicas que provienen de los requisitos de alimento y agua del organismo. Alimento y agua son tanto esenciales como necesarios para el sustento, bienestar y crecimiento biológicos. La competencia y la pertenencia ejemplifican dos necesidades psicológicas que surgen de los requerimientos de uno mismo en cuanto a dominio del ambiente y relaciones interpersonales amorosas. Ambas, la competencia y la pertenencia, son tanto esenciales como necesarias para el sustento, bienestar y crecimiento psicológicos. Las necesidades sirven al organismo y lo logran a través de generar los afanes, deseos y anhelos que motivan cualquier comportamiento que sea necesario para sustentar la vida y promover el bienestar y el crecimiento. La parte I analiza los tipos específicos de necesidades: fisiológicas (capítulo 4), psicológicas (capítulo 6) y sociales (capítulo 7).

Las *cogniciones* se refieren a sucesos mentales, como pensamientos, creencias, expectativas y autoconcepto. Las fuentes cognitivas de la motivación tienen que ver con la manera de pensar del individuo. Por ejemplo, a medida que estudiantes, atletas o vendedores realizan una tarea, tienen en mente algún plan u objetivo, tienen creencias sobre sus capacidades, albergan expectativas de éxito y fracaso, tienen maneras de explicar sus éxitos y fracasos, y tienen una comprensión de quiénes son y en qué tipo de persona esperan convertirse. La parte II analiza las fuentes cognitivas específicas de la motivación: planes y metas (capítulo 8), creencias y expectativas (capítulo 9) y el self (capítulo 10).



Figura 1.2 Jerarquía de las cuatro fuentes de la motivación.

Las *emociones* son fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que nos preparan a reaccionar en forma adaptativa a los sucesos importantes en nuestras vidas. Es decir, las emociones organizan y dirigen cuatro aspectos interrelacionados de la experiencia:

- *Sentimientos*: descripciones subjetivas, verbales, de la experiencia emocional.
- *Disposición fisiológica*: manera en que nuestro cuerpo se moviliza en sentido físico para cumplir con las demandas de una situación.
- *Función*: qué es específicamente lo que queremos lograr en ese momento.
- *Expresión*: cómo comunicamos públicamente nuestra experiencia emocional a los demás.

Al organizar estos cuatro aspectos de la experiencia dentro de un patrón consistente, las emociones nos permiten anticipar y reaccionar de manera adaptativa a los sucesos importantes de la vida. Por ejemplo, cuando enfrentamos una amenaza para nuestro bienestar, tenemos miedo, aumenta nuestra frecuencia cardíaca, deseamos escapar y las comisuras de los labios se estiran hacia atrás de un modo que otros pueden reconocer y responder a nuestra experiencia. Otras emociones, como el enojo y la dicha, muestran patrones consistentes parecidos que organizan nuestros sentimientos, disposición, función y expresión de maneras que nos permiten afrontar con éxito las circunstancias que encaramos. La parte III discute la naturaleza de la emoción (capítulo 11), al igual que sus diferentes aspectos (capítulo 12).

## :: Acontecimientos externos

Los acontecimientos externos son fuentes ambientales, sociales y culturales de motivación que tienen la capacidad de energizar y dirigir la conducta. Las fuentes ambientales de motivación existen como estímulos específicos (dinero) o sucesos (recibir alabanzas). Estas fuentes ambientales también existen como situaciones generales y climas del entorno (p. ej., clima del salón de clases, estilos parentales) o como la cultura en que se vive. El incentivo ambiental de ofrecer dinero a menudo actúa como un aliciente para energizar la conducta de aproximación, en tanto que el suceso ambiental de un olor desagradable con frecuencia funciona como incentivo para energizar la conducta de evitación. El suceso externo (dinero, olor) adquiere la capacidad de energizar y dirigir la conducta en la medida que indica que un comportamiento en particular tendrá la probabilidad de producir consecuencias de recompensa o de castigo. Así que los incentivos externos preceden a la conducta y atraen funcionalmente la conducta de aproximación o impulsan funcionalmente la conducta de evitación de la persona. El capítulo 5 examina la manera en que

los acontecimientos del ambiente y los contextos sociales y culturales más amplios se suman a un análisis motivacional de la conducta.

## Expresiones de la motivación

Además de identificar los eternos problemas y el tema de la motivación, falta aún otra tarea introductoria; a saber, la especificación de cómo se expresa la motivación. En otras palabras: ¿Cómo se puede saber cuándo alguien está motivado? ¿O cuando no está motivado? ¿O tan sólo está un poco motivado? ¿O está motivado hacia una cosa en lugar de otra? Todas las personas están motivadas, así que primero es necesario reformular la pregunta ¿Cómo puede saber la calidad (o tipo) y cantidad (o cuantía) de la motivación de otra persona? Por ejemplo, mientras usted observa a dos personas —digamos dos adolescentes que juegan una partida de tenis— ¿cómo sabe que un individuo está más motivado que el otro? ¿Cómo sabe si un jugador alberga una mayor calidad de motivación que el otro?

La motivación es una experiencia privada, inobservable y aparentemente misteriosa. No se puede ver la motivación de otra persona. Es decir, mientras usted camina por la calle, no puede mirar a los otros transeúntes y ver su hambre, objetivos o grado de motivación de logro. En lugar de eso podemos ver lo que es público y observable y vigilar esta información para inferir dichas motivaciones.

Existen dos formas de inferir la motivación en otra persona. La primera consiste en observar las manifestaciones conductuales de la motivación. Por ejemplo, para inferir el hambre, vemos si Joe come con mayor rapidez de la usual, mastica vigorosamente, habla sobre comida durante la conversación y abandona sus buenos modales ante la oportunidad de comer. Comportarse de manera rápida, vigorosa y restringida implica que alguna fuerza debe estar energizando y dirigiendo la conducta de consumir por parte de Joe. La segunda manera de inferir motivación consiste en prestar atención estrecha a los antecedentes que, según se saben dan lugar a estados motivacionales. Después de 72 horas de privación de alimento, una persona estará hambrienta. Después de sentirse amenazada, una persona sentirá temor. Después de ganar una competencia, una persona se sentirá competente. La privación de alimento conduce de manera confiable al hambre, la evaluación de una amenaza conduce al temor y los mensajes objetivos de eficiencia conducen a sentirse competente. Cuando conocemos los antecedentes para la motivación de una persona, podemos pronosticar con anticipación los estados motivacionales de la gente y podemos lograrlo con bastante confianza. Pero estos antecedentes no siempre son conocidos. Es más frecuente que la motivación deba inferirse de sus expresiones a través del comportamiento, involucramiento, fisiología y autoinformes de la persona.

## :: Comportamiento

Ocho aspectos del comportamiento expresan la presencia, intensidad y calidad de la motivación (Atkinson y Birch, 1970, 1978; Bolles, 1975; Ekman y Friesen, 1975): atención, esfuerzo, latencia, persistencia, elección, probabilidad de respuesta, expresiones faciales y ademanes corporales. Los ocho aspectos del comportamiento que se presentan en el cuadro 1.2 proporcionan al observador datos para inferir la presencia e intensidad de la motivación de otra persona. Cuando la conducta muestra atención en la tarea, esfuerzo intenso, latencia corta, persistencia larga, alta probabilidad de ocurrencia, expresividad facial o gestual, o cuando el individuo busca una meta-objeto específicos en lugar de otro, esto es la evidencia para inferir la presencia de un motivo relativamente intenso. Cuando la conducta está relativamente fuera del quehacer y muestra un esfuerzo indolente, latencia larga, persistencia frágil, baja probabilidad de ocurrencia, expresividad facial o gestual mínima, o el individuo busca una meta-objeto alternativa, esto es evidencia para inferir una ausencia de un motivo o, cuando menos, un motivo relativamente débil.

## :: Involucramiento

El involucramiento se refiere a la intensidad conductual, calidad emocional e inversión personal en la intervención que tiene otra persona durante una actividad (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Halusic, Tseng y Reeve, 2008; Wellborn, 1991). Para monitorear el involucramiento de un individuo, es necesario supervisar el comportamiento, emoción, cognición y voz de esa persona, como se resume en la figura 1.3. El involucramiento conductual representa el grado en que la persona presenta atención hacia la actividad, esfuerzo y persistencia continua (es decir, el comportamiento que se analiza en el párrafo anterior). El involucramiento emocional expresa el grado en

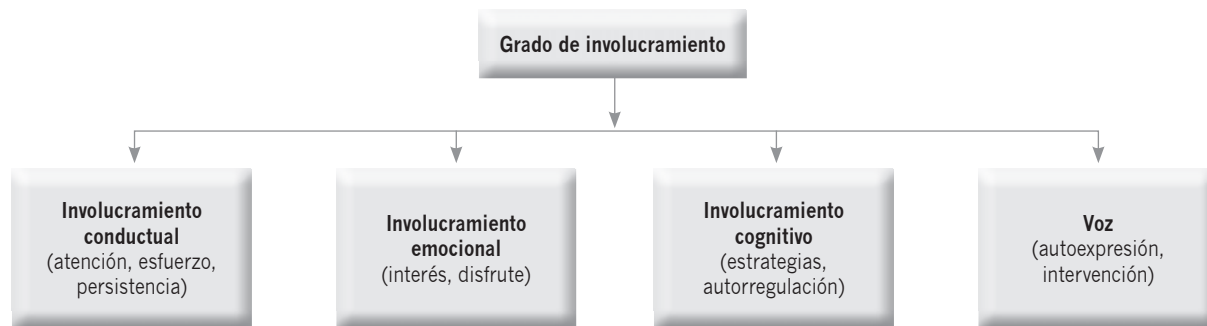
que la actividad de la persona está caracterizada por la emoción positiva, como interés y disfrute, en lugar de por una emoción negativa, como tristeza y enojo. El involucramiento cognitivo expresa el grado en que la persona vigila en forma activa qué tan bien están yendo las cosas y utiliza aprendizaje y estrategias de solución de problemas de naturaleza compleja. La voz expresa el nivel en que la persona expresa las necesidades, preferencias y deseos del sí mismo y busca mejorar sus propias circunstancias ambientales personales. Por ejemplo, para inferir la motivación subyacente del alumno que se sienta junto a usted en clase, observe su atención y esfuerzo (involucramiento conductual), interés y disfrute (involucramiento emocional), procesamiento y vigilancia profundos de cómo van las cosas (involucramiento cognitivo) y su intervención verbal y contribución a la clase (voz). Estos cuatro aspectos del involucramiento tienen una intercorrelación positiva y colectivamente comunican el estado subyacente, segundo a segundo, de la motivación de la persona durante una actividad.

## :: Activaciones y fisiología del cerebro

A medida que las personas y los animales se preparan para participar en diversas actividades, se activan zonas del cerebro y los sistemas nervioso y endocrino fabrican y liberan diversas sustancias químicas (p. ej., neurotransmisores y hormonas) que proporcionan las bases biológicas de los estados motivacionales y emocionales (Andreassi, 1986; Coles, Ponchin y Porges, 1986). Por ejemplo, durante un discurso público, los oradores experimentan diversos grados de estrés emocional agudo y esa emocionalidad se manifiesta en términos fisiológicos a través de una elevación de las catecolaminas en el plasma (p. ej., adrenalina; Bolm-Avdorff, Schwammle, Ehlenz y Kaffarnik, 1989). Para medir tales cambios neurales y hormonales, los investigadores utilizan exámenes de sangre, exámenes de saliva, equipo psicofisiológico y maqui-

**Cuadro 1.2** Expresiones conductuales de la motivación.

Atención	Concentración y enfoque en la tarea.
Esfuerzo	Esfuerzo utilizado al intentar el logro de una tarea.
Latencia	El tiempo que una persona demora en dar una respuesta después de la exposición inicial a un estímulo.
Persistencia	Tiempo entre el inicio y final de una respuesta.
Elección	Cuando se presentan dos o más acciones posibles, mostrar preferencia por una en lugar de la otra.
Probabilidad de respuesta	Dadas varias oportunidades diferentes para la ocurrencia de un comportamiento, número (o porcentaje) de ocasiones en que ocurre esa respuesta específica dirigida a una meta.
Expresiones faciales	Movimientos faciales, como arrugar la nariz, elevar el labio superior y bajar las cejas (p. ej., expresión facial de repugnancia).
Ademanes corporales	Ademanes corporales como postura, cambios de posición y movimientos de las piernas, brazos y manos (p. ej., un puño cerrado).



**Figura 1.3** Cuatro aspectos interrelacionados del involucramiento.

narias que observan la actividad neural en el cerebro (p. ej., tomografía por emisión de positrones o rastreo TEP). Al emplear estas mediciones, los investigadores de la motivación vigilan la actividad cerebral, actividad hormonal, frecuencia cardíaca, presión arterial, frecuencia respiratoria, diámetro de la pupila, conductancia de la piel, actividad músculo-esquelética y otros índices del funcionamiento fisiológico del individuo para inferir la presencia e intensidad de los estados motivacionales y emocionales subyacentes, como se describe en el cuadro 1.3.

## :: Autoinforme

Una cuarta manera de obtener datos para inferir la presencia, intensidad y calidad de la motivación consiste sencillamente en preguntar. De manera típica, las personas pueden informar por sí mismas su motivación, como en una entrevista o en un cuestionario. Por ejemplo, un entrevistador podría evaluar la ansiedad preguntando qué tan ansioso se siente el entrevistado en entornos específicos o pidiendo al entrevistado que informe síntomas relacionados con la ansiedad, como molestias estomacales o pensamientos de fracaso. Los cuestionarios tienen muchas ventajas. Son fáciles de aplicar, pueden aplicarse a muchas personas en forma simultánea y pueden centrarse en información muy específica (Carlsmith, Ellsworth y Aronson, 1976). Pero los cuestionarios también tienen deficiencias que indican que debe tenerse precaución en cuanto a su utilidad. Muchos investigadores lamentan la falta de correspondencia entre aquello que la gente dice y lo que en realidad hace (Quattrone, 1985; Wicker, 1969). Es más, también existe una falta de correspondencia entre lo que la gente dice que siente y lo que la actividad psicofisiológica indica sobre lo que es probable que esté sintiendo (Hodgson y Rachman, 1974; Rachman y Hodgson, 1974). Por ende, lo que la gente dice son sus motivos, a veces no coincide con lo que sugieren las expresiones conductuales y fisiológicas. Por ejemplo, ¿qué conclusión puede derivarse cuando una persona informa verbalmen-

te que no está enojada pero muestra una latencia rápida a la agresión, aceleración veloz en frecuencia cardíaca y cejas inclinadas y juntas? Debido a tales discrepancias, es típico que los investigadores de la motivación confíen y dependan en mayor grado de las medidas conductuales, de involucramiento y fisiológicas que de las medidas de autoinforme.

## Temas en el estudio de la motivación

El estudio de la motivación incluye un amplio rango de suposiciones, hipótesis, teorías, hallazgos y campos de aplicación, como usted mismo verá en los siguientes capítulos. Pero el estudio de esta materia también tiene diversos temas unificadores que integran estas suposiciones, hipótesis, teorías, hallazgos y aplicaciones dentro de un área de estudio, incluyendo los siguientes:

- La motivación beneficia a la adaptación.
- Los motivos dirigen la atención y preparan la acción.
- Los motivos varían a través del tiempo e influyen en el flujo continuo del comportamiento.
- Existen tipos de motivaciones.
- La motivación incluye tanto las tendencias de aproximación como las de evitación.
- El estudio de la motivación revela lo que la gente quiere.
- Para prosperar, la motivación necesita condiciones de apoyo.
- No existe nada más práctico que una buena teoría.

## :: La motivación beneficia a la adaptación

Las circunstancias cambian en forma constante, al igual que los ambientes en que vivimos (hogar, escuela, trabajo). Las demandas sobre nuestro tiempo suben y bajan, las oportunidades van y vienen y las relaciones de apoyo a veces cambian en sentido negativo. Al enfrentar un to-

**Cuadro 1.3** Actividad cerebral y fisiológica como expresión de motivación.

Actividad cerebral	Activación de estructuras cerebrales como la amígdala (temor) o la corteza prefrontal (determinación de metas).
Actividad hormonal	Sustancias químicas en la saliva o sangre, como hidrocortisona (estrés) o catecolaminas (reacción de pelea o huida).
Actividad cardiovascular	Contracción y relajación del corazón y de los vasos sanguíneos (incentivos atractivos, tareas difíciles/desafiantes).
Actividad ocular	Comportamiento ocular, tamaño de la pupila (grado de actividad mental), parpadeo (estados cognitivos cambiantes) y movimientos oculares (pensamiento reflexivo).
Actividad eléctrica de la piel	Cambios eléctricos en la superficie de la piel (expresión de amenaza o importancia del estímulo).
Actividad esquelética	Actividad de la musculatura, como con las expresiones faciales (emoción específica) y ademanes corporales (deseo de irse).

rente continuo y cambiante de oportunidades y amenazas, las personas necesitan los medios para asumir la acción correctiva necesaria que pueda conservar y mejorar su bienestar. Las motivaciones y emociones proporcionan tremendos recursos que permiten que los individuos se adapten a estos cambios ambientales.

Cuando las personas ayunan durante horas y cuando la provisión de alimentos es escasa, surge el hambre. Cuando las fechas límite se vuelven demasiado numerosas, surge el estrés. Cuando una persona adquiere control sobre un problema difícil, surge una sensación de dominio y competencia. Cambios en las motivaciones producidas por hambre, estrés y dominio permiten que las personas se conviertan en complejos sistemas adaptativos. En consecuencia, un tema que se encontrará a lo largo de este libro es que los estados motivacionales (p. ej., hambre, estrés y dominio) proporcionan un medio clave para que los individuos afronten con éxito las demandas inevitables, cambiantes y a veces impredecibles de la vida. Si quitamos los estados motivacionales, la gente perdería con rapidez un recurso vital del que dependen para adaptarse y mantener su bienestar. Cualquiera que intente perder peso, escribir un poema o aprender un idioma extranjero sin movilizar primero la motivación rápidamente se dará cuenta de que la motivación beneficia a la adaptación. La lección que aprendemos de tales intentos es que la motivación nos alista y faculta a perder peso, realizar tareas creativas y aprender habilidades complejas.

Cuando la motivación se echa a perder, la adaptación personal sufre. La gente que se siente indefensa para ejercer control sobre su destino tiende a darse por vencida con rapidez cuando enfrenta un desafío (Peterson, Maier y Seligman, 1993). La indefensión destruye la capacidad de la persona para afrontar los retos de la vida. Las personas a las que otros individuos mandan, coaccionan y controlan tienden a ser emocionalmente pobres e insensibles a las esperanzas y aspiraciones alojadas dentro de sus necesidades psicológicas internas (Deci, 1995). Estar bajo el

control de otros arruina la capacidad de la persona para generar motivación por sí misma. En contraste, cuando los estudiantes se emocionan con la escuela, cuando los trabajadores confían en sus habilidades y cuando los atletas se ponen objetivos más altos, los maestros, supervisores y entrenadores pueden tener la seguridad de que cada una de estas personas podrá adaptarse con éxito a su ambiente único. La gente con una motivación de alta calidad se adapta bien y prospera; la gente con déficits motivacionales fracasa.

## ∴ Los motivos dirigen la atención y preparan la acción

Los ambientes ejercen una demanda constante sobre nuestra atención y lo hacen en una multitud de formas. Por ejemplo, simplemente al conducir un automóvil, tenemos que hacer muchas cosas: encontrar nuestro destino, cooperar con otros conductores, evitar chocar contra otros autos, escuchar y responder a la conversación de nuestros pasajeros, evitar derramar nuestro café y demás. Asimismo, un estudiante universitario debe conseguir de manera simultánea buenas calificaciones, conservar a sus viejos amigos, comer sanamente, equilibrar los presupuestos de dinero y horarios, planificar el futuro, lavar su ropa, desarrollar talentos artísticos, mantenerse al tanto de las noticias internacionales y así sucesivamente. ¿Quién puede decir si nuestra atención se colocará en una dirección u otra? Mucho de ese “decir” proviene de nuestros estados motivacionales. Los motivos tienen un modo de obtener, y a veces de demandar, nuestra atención de modo que atendamos a un aspecto del ambiente en lugar de a otro.

Los motivos afectan el comportamiento y nos preparan para la acción al dirigir la atención a la selección de algunas conductas y cursos de acción en lugar de otros, como se ilustra en el cuadro 1.4. Las cuatro columnas del cuadro listan, de izquierda a derecha, 1) los diversos aspectos del ambiente, 2) un motivo que se activa típica-



**Cuadro 1.4** Cómo influyen los motivos en el comportamiento de un estudiante sentado en un pupitre.

Suceso ambiental	Motivo activado	Curso de acción pertinente al motivo	Urgencia del motivo estatus de obtención de atención
Libro	Interés	Leer el capítulo	*
Refresco de cola	Sed	Beber	*
Voces familiares	Afiliación	Hablar con amigos	***
Dolor de cabeza	Evitación del dolor	Tomar aspirina	*****
Falta de sueño	Descanso	Recostarse, tomar una siesta	*
Próxima competencia	Logro	Practicar la habilidad	**

**Nota:** El número de asteriscos en la cuarta columna representa la intensidad del motivo activado. Un asterisco denota el menor nivel de intensidad, en tanto que cinco asteriscos denotan el mayor nivel de intensidad.

mente en función de ese suceso ambiental, 3) el curso de acción apropiado para un motivo y 4) una prioridad hipotética dada a cada curso de acción, según lo determina la intensidad de su motivo asociado. Aunque son posibles seis cursos de acción, la atención no se asigna por igual, debido a que los motivos activados varían en intensidad (como lo denota el número de asteriscos en la columna a la derecha). Debido a que el interés, la sed y el descanso no son urgentes en ese momento específico (un asterisco), su prominencia es baja y no pueden atraer la atención. El motivo para evitar un dolor de cabeza es muy prominente (cinco asteriscos) y, en consecuencia, es un fuerte candidato para atraer la atención y canalizar el comportamiento hacia tomar una aspirina. El dolor, como muchos motivos, tiene una capacidad intrínseca para atrapar, sostener y dirigir nuestra atención (Bolles y Fanselow, 1980; Eccleston y Crombez, 1999). Por ende, los motivos influyen en el comportamiento al capturar la atención, interrumpir lo que estamos haciendo, distraernos de hacer otras cosas e imponer una prioridad en nuestros pensamientos, sentimientos y conductas.

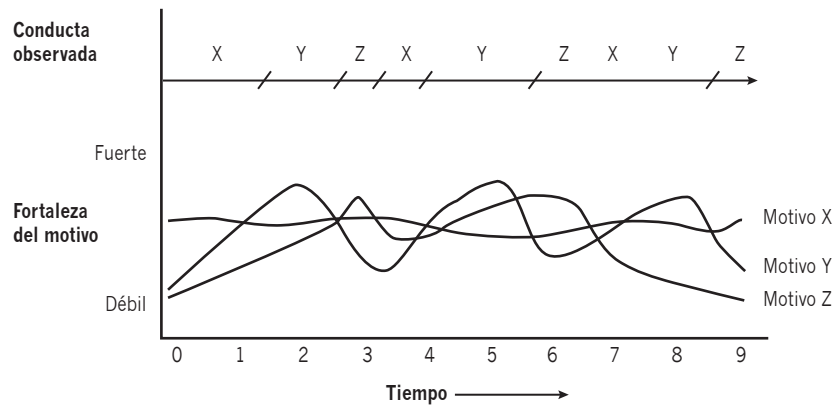
## :: Los motivos varían a través del tiempo e influyen en el flujo continuo del comportamiento

La motivación es un proceso dinámico, siempre cambiante, que siempre se eleva y desciende en lugar de ser un suceso discreto o condición estática. Es útil considerar a la motivación como un río de necesidades, cogniciones y emociones que fluye constantemente. No sólo es que la fortaleza del motivo se eleve y descienda en forma continua, sino que la gente siempre alberga una multitud de diferentes motivos en cualquier momento específico. De manera típica, un motivo es más fuerte y apropiado para la situación, en tanto que otros motivos son relativamente subordinados (es decir, un motivo domina nuestra atención, en tanto que otros permanecen en un estado de relativa inactividad, como en el cuadro 1.4). Es común

que el motivo más fuerte tenga la mayor influencia sobre nuestro comportamiento, pero cada motivo subordinado puede volverse dominante a medida que cambian las circunstancias y, en consecuencia, puede influir y contribuir al flujo continuo de la conducta.

Como ejemplo, consideremos una sesión típica de estudio en la que un alumno se sienta en un pupitre con un libro en la mano. Nuestra meta educativa es leer el libro, un motivo relativamente intenso en esta ocasión debido a un próximo examen. El estudiante lee durante una hora, pero a lo largo de ese tiempo, su curiosidad se satisface, comienza a haber fatiga y diversos motivos subordinados como el hambre o la afiliación, comienzan a aumentar en intensidad. Quizá el aroma de las palomitas de maíz de la habitación de un vecino corre por el pasillo o quizá la vista de un amigo cercano que pasa por la puerta aumenta la fortaleza relativa de un motivo de afiliación. Si este último motivo aumenta en fortaleza hasta un nivel dominante, entonces el flujo de conducta de nuestro educando cambiará de dirección del estudio a la afiliación.

Un flujo continuo de conducta en el que una persona realiza un conjunto de tres conductas, X, Y y Z (p. ej., estudiar, comer y afiliarse; Atkinson, Bongort y Price, 1977) aparece en la figura 1.4. La figura traza la gráfica de los cambios en la fuerza de cada uno de estos tres motivos que producen el flujo de conducta observado. En el momento uno, el motivo X (estudiar) es el dominante, en tanto que los motivos Y y Z son relativamente subordinados. En el momento dos, el motivo Y (comer) ha aumentado en intensidad por encima del motivo X, en tanto que el motivo Z permanece subordinado. Para el momento tres, el motivo Z (afiliación) adquiere relativo dominio y ejerce su influencia sobre el flujo de conducta. En general, la figura 1.4 ilustra que *a*) la fuerza del motivo cambia a través del tiempo, *b*) la gente siempre alberga una multitud de motivos de diversas intensidades, cualquiera de los cuales puede atraer la atención y participar en el flujo de conducta, dadas las circunstancias apropiadas y *c*) los motivos no son algo que una persona tiene o no tie-



**Figura 1.4** Flujo de conducta y los cambios en la intensidad de sus motivos subyacentes.

**Fuente:** Adaptado de *Cognitive Control of Action* de D. Birch, J. W. Atkinson y K. Bongort, en B. Weiner (ed.), *Cognitive View of Human Motivation* (pp. 71-74), 1974, Nueva York: Academic Press.

ne sino que, más bien, aumentan y disminuyen a medida que cambian las circunstancias.

## :: Existen tipos de motivaciones

En la mente de las personas la motivación es un concepto unitario. Su característica clave es su cantidad o su nivel de intensidad. Desde este punto de vista, lo que importa es “cuánta” motivación hay; como constructo unitario, la motivación puede ser inexistente, baja, moderada, alta o muy alta, en términos de cuánta se tiene. En consecuencia, los profesionales (maestros, gerentes, entrenadores) que consideran a la motivación como un constructo unitario se enfocan en la pregunta: “¿Cómo puedo fomentar más motivación en mis estudiantes, trabajadores o atletas?”

En contraste, diversos teóricos de la motivación sugieren que existen *tipos* importantes de motivaciones (Ames, 1987; Ames y Archer, 1988; Atkinson, 1964; Condry y Stokker, 1992; Deci, 1992a). Por ejemplo, la motivación intrínseca es diferente de la motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000b). La motivación para aprender es diferente de la motivación para ejecutar (Ames y Archer, 1988). Y la motivación para aproximarse al éxito es diferente de la motivación para evitar el fracaso (Elliot, 1997). En otras palabras, los seres humanos son complejos en un sentido motivacional (Vallerand, 1997).

Observe mientras un atleta se entrena, un empleado trabaja y un médico cuida de su paciente y será testigo de variaciones en la intensidad de su motivación. Pero una observación igualmente importante que hacer consiste en realizar la pregunta de por qué el atleta entrena, por qué el empleado trabaja y por qué el médico cuida. Poner atención al tipo de motivación de la persona es importante

porque algunos tipos producen una calidad más elevada de experiencia, ejecuciones más favorables y resultados psicológicamente más sanos que otros tipos. Por ejemplo, los estudiantes que aprenden por una motivación intrínseca (por interés, curiosidad) muestran mayor creatividad, emoción positiva y aprendizaje conceptual que los estudiantes que aprenden por una motivación extrínseca (a través de etiquetas o fechas límite; Deci y Ryan, 1987). En las situaciones que se refieren al aprovechamiento, los alumnos cuyo objetivo es aproximarse al éxito (“Mi meta es obtener un 10.”) tienen un desempeño superior al de estudiantes igualmente capaces cuya meta es evitar el fracaso (“Mi propósito es evitar un cinco.”) (Elliot, 1999). Cuando las personas inician una dieta, aquellos con una motivación autónoma con frecuencia tienen éxito en comer alimentos más sanos, en tanto que aquellos con una motivación controlada a menudo fracasan en la dieta y caen en comportamientos disfuncionales como la bulimia (Pelletier *et al.*, 2004). Con frecuencia, en un equipo de esforzados atletas, en una fábrica con cientos de trabajadores y en un hospital lleno de médicos, la gente no varía tanto en el nivel de su motivación sino en el tipo o en la calidad de sus motivaciones.

Las emociones también muestran que los motivos varían no sólo en intensidad sino también en tipo. Por ejemplo, una persona que está intensamente enojada se comporta de modo muy diferente a una persona que está intensamente atemorizada. Ambas tienen un elevado grado de motivación y la magnitud importa, pero el tipo (de emoción) tiene la misma importancia debido a que las personas enojadas tienen una conducta muy diferente a la de las personas que están asustadas. Así que un análisis motivacional completo responde ambas dudas: cuánta motivación y qué tipo de motivación.

## :: La motivación incluye tanto las tendencias de aproximación como las de evitación

En términos generales, las personas presuponen que estar motivado es mejor que no motivado. De hecho, las dos preguntas más frecuentes en motivación son “¿cómo puedo motivarme?” y “¿cómo puedo motivar a otra persona?” En otras palabras, ¿cómo podría uno poseer más motivación de la que tiene en la actualidad, ya sea para uno mismo o para los demás? Es evidente que la motivación es un estado que las personas ansían lograr en sí mismas y en otras.

El problema es que a veces uno obtiene lo que desea. En realidad varios sistemas motivacionales son aversivos por naturaleza: dolor, hambre, angustia, temor, disonancia, ansiedad, presión, indefensión y demás. Damos la bienvenida a muchos estados motivacionales orientados a la aproximación (p. ej., interés, esperanza, dicha, expectativa, deseo, motivación de logro, autorrealización). Pero muchos otros estados motivacionales no son tan bien recibidos (p. ej., temor y frustración), dado que nos alistan para evitar situaciones aversivas, amenazantes y productoras de ansiedad. Los motivos que atraen la atención, como la ansiedad y la tensión, se convierten en esencia en la proverbial piedra en el zapato hasta que cedemos ante el motivo aversivo y ajustamos nuestro comportamiento en consonancia. Con frecuencia los estados motivacionales y emocionales operan bajo el principio de “a mayor irritación, mayor el cambio” (Kimble, 1990, p. 36).

Los seres humanos son animales curiosos, intrínsecamente motivados, en búsqueda de sensaciones, que tienen metas y planes para dominar los desafíos, para desarrollar relaciones interpersonales cálidas y para avanzar hacia incentivos atractivos, desarrollo psicológico y crecimiento. Tal orientación de aproximación acerca de la motivación se enfoca en los objetivos deseados e implica aproximarse y avanzar hacia las metas y resultados deseados. Sin embargo, también es cierto que la gente se estresa, se frustra, está atormentada por inseguridades, tiene presiones, está temerosa, tiene dolor, está deprimida y enfrenta situaciones aversivas de las cuales desea escapar. Tal orientación de evitación para la motivación se enfoca en objetivos no deseados e implica evitar y alejarse de los resultados indeseables (Elliot, Sheldon y Church, 1997). Para adaptarse de manera óptima, los seres humanos tienen (y necesitan) un repertorio motivacional que cuente con tantos motivos aversivos y basados en la evitación como motivos positivos basados en la aproximación. En consecuencia, una plena comprensión de la intrincada trama de la motivación humana incluye un aprecio por ambas tendencias, tanto de aproximación como de evitación (Carver, 2006; Elliot, 2006).

## :: El estudio de la motivación revela lo que la gente quiere

El estudio de la motivación revela por qué la gente quiere lo que quiere. También revela lo que las personas quieren —literalmente revela el contenido de la naturaleza humana.— El objeto de estudio de la motivación y emoción tiene que ver con aquello que todos esperamos, deseamos, queremos, necesitamos y tememos. Examina preguntas como si las personas son esencialmente buenas o malas, activas o pasivas por naturaleza, fraternales o agresivas, altruistas o egocéntricas, libres de elegir o determinadas por las demandas biológicas y sociales, y si las personas albergan o no tendencias al crecimiento y a la autorrealización.

Las teorías de la motivación revelan lo que es común dentro de los empeños de todos los seres humanos al identificar los aspectos comunes entre personas de diferentes culturas, experiencias vitales, edades, periodos históricos y dotaciones genéticas. Todos albergamos necesidades fisiológicas como hambre, sed, sexo y dolor. Todos heredamos disposiciones biológicas como el temperamento y las redes neurales en el cerebro abocadas al placer y la aversión. Todos compartimos un pequeño número de emociones básicas y todos sentimos estas emociones en las mismas condiciones, como sentir temor ante la amenaza y sentir angustia luego de perder una cosa o una persona valiosa. Todos poseemos la misma constelación de necesidades, incluyendo necesidades de autonomía, competencia y afinidad. Todos somos hedonistas (nos aproximamos al placer y evitamos el dolor), pero parecemos querer más el disfrute, el bienestar y el crecimiento personal (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Las teorías de la motivación también revelan aquellas motivaciones que se aprenden a través de la experiencia y que se fraguan socialmente a través de fuerzas culturales (y, por ende, están fuera del reino de la naturaleza humana). Por ejemplo, a través de nuestras experiencias únicas, exposiciones a modelos de rol y concienciación de las expectativas culturales, adquirimos diferentes metas, valores, actitudes, expectativas, perspectivas de logro, maneras de explicar nuestros éxitos y fracasos, aspiraciones personales, un sentido del sí mismo y así en forma sucesiva. Estas maneras de energizar y dirigir nuestro comportamiento provienen de fuerzas ambientales, sociales y culturales. De este modo, el estudio de la motivación nos informa qué parte de los anhelos y deseos se derivan de la naturaleza humana, pero también nos dice qué parte de ellos proviene del aprendizaje personal, social y cultural. Revela qué parte de la motivación es universal y qué parte es producto de la cultura.



## **:: La motivación necesita condiciones de apoyo para prosperar**

La motivación no puede escindirse del contexto social en el que está inscrita. Es decir, la motivación de un niño está bajo los efectos y depende en cierto grado del contexto social que le proporcionan sus padres, y la motivación de un estudiante está bajo los efectos y depende en cierto grado de la escuela a la que asiste. Lo mismo podría decirse de la motivación de los atletas bajo la influencia de sus entrenadores, de los pacientes bajo la influencia de los médicos y de lo ciudadanos bajo la influencia de la cultura. Para la motivación de los niños, estudiantes, atletas y demás, los ambientes pueden ser ricos y de apoyo o pueden ser descuidados, frustrantes y destructivos. Aquellos que están rodeados por contextos sociales que apoyan y nutren sus necesidades y esfuerzos muestran mayor vitalidad, experimentan un crecimiento personal y prosperan más que aquellos que están rodeados por el descuido social y la frustración (Keyes, 2007; Ryan y Deci, 2000b). Al reconocer el papel que representan los contextos sociales en la motivación y bienestar de la gente, los investigadores del tema buscan aplicar los principios de la motivación en formas que permitan que los individuos prosperen. En este libro se destacan cuatro áreas de aplicación:

- Educación.
- Trabajo.
- Deportes y ejercicio.
- Terapia.

En la educación, los conocimientos sobre motivación se pueden aplicar para promover la participación de los alumnos en clase, fomentar la motivación de aprender y desarrollar talentos, apoyar el deseo de permanecer en la escuela en lugar de abandonar los estudios, e informar a los maestros cómo se puede crear un clima motivacional de apoyo dentro del aula. En ambientes laborales, los conocimientos sobre el tema pueden aplicarse a mejorar la productividad y satisfacción del trabajador, inducir creencias de confianza y flexibilidad, mantener a raya el estrés y estructurar los puestos de modo que ofrezcan a los trabajadores niveles óptimos de desafío, control, variedad y familiaridad con sus compañeros. En los deportes, la comprensión de la motivación puede aplicarse a identificar las razones por las que los jóvenes participan en deportes, diseñar programas de ejercicio que promuevan una afiliación a largo plazo y pronosticar los efectos sobre el desempeño de factores como la competencia interpersonal, realimentación sobre el desempeño y establecimiento de metas. En terapia, los conocimientos de motivación se pueden aplicar a mejorar el bienestar mental y emocional, cultivar un sentido de optimismo, fomentar mecanismos de defensa maduros, explicar la paradoja de por qué es frecuente que los esfuerzos de

control mental resulten contraproducentes y apreciar la contribución que tiene la calidad de nuestras relaciones interpersonales tanto en la motivación como en la salud mental.

A medida que usted vea cómo los padres, maestros, gerentes, entrenadores y terapeutas intentan motivar a sus hijos, alumnos, trabajadores, atletas y pacientes, observará que no todos los intentos por motivar a otras personas resultan exitosos y que ése es en realidad un arte. Lo mismo puede decirse de los intentos por motivarse a uno mismo. Por ejemplo, tómese el tiempo para monitorear realmente las emociones que expresan los niños, estudiantes, trabajadores, atletas y pacientes mientras están siendo motivados por otros. Cuando la gente se adapta con éxito y sus estados motivacionales florecen, expresa emociones positivas como dicha, esperanza, interés y optimismo. Pero cuando las personas se sienten abrumadas por su ambiente y sus estados motivacionales se van a pique, expresan emociones negativas como tristeza, desesperanza, frustración y estrés. En los próximos capítulos gran parte del texto se dedicará a las aplicaciones prácticas y al arte de motivarse a uno mismo y a los demás.

## **:: No existe nada más práctico que una buena teoría**

Considere cómo podría responder a una pregunta sobre motivación como “¿Cuál es la causa de que Joe estudie con tanto ahínco y durante tanto tiempo?” Para generar una respuesta, podría comenzar con un análisis de sentido común (p. ej., “Joe estudia con tanto ahínco porque tiene una autoestima muy alta”). Además, podría recordar un ejemplo similar de su propia experiencia cuando se haya esforzado intensamente y entonces podría generalizar esa experiencia a esta situación específica (p. ej., “La última vez que estudié con tanto ahínco fue porque tenía un examen difícil al día siguiente”). Una tercera estrategia podría ser localizar a una experta sobre el tema y preguntarle (p. ej., “Mi vecina es una maestra veterana; le preguntaré cuáles piensa que son las razones por las que Joe estudia con tanto ahínco”). Todos estos son recursos buenos e informativos para ayudarse a responder las preguntas sobre motivación, pero otro recurso es una buena teoría.

Una teoría es un conjunto de variables (p. ej., autoeficacia, metas, esfuerzo) y las relaciones que se supone existen entre esas variables (p. ej., las sólidas creencias de autoeficacia alientan a la gente a establecer metas, las metas alientan un esfuerzo intenso). Como se presentó antes en la figura 1.1, las teorías proporcionan una estructura conceptual para interpretar las observaciones conductuales y funcionan como puentes intelectuales para relacionar las preguntas y problemas motivacionales con respuestas y soluciones satisfactorias. Con una teoría de la motiva-

ción en mente, el investigador aborda una pregunta o problema siguiendo el esquema del tipo: “Bueno, según la teoría de establecimiento de metas, la razón por la que Joe estudia con tanto ahínco y durante tanto tiempo es que...” A medida que lea las páginas de cada capítulo y se familiarice con cada teoría de la motivación, considere su utilidad para responder las preguntas motivacionales que más le importen a usted.

El cuadro 1.5 presenta las 24 teorías de la motivación que se dan a conocer en los siguientes capítulos. Estas teorías se enumeran aquí por dos razones. Primera, la lista plantea la idea de que la esencia del análisis motivacional de la conducta se encuentra en sus teorías. En lugar de existir como el juguete árido y abstracto de los científicos, una buena teoría es una herramienta práctica y utilizable para resolver los problemas que enfrentan estudiantes, maestros, trabajadores, jefes, gerentes, atletas, entrenadores, padres, terapeutas y pacientes. Parafraseando a Kurt Lewin, no existe nada más práctico que una buena teoría. Una teoría puede funcionar como guía útil para entender y luego resolver un problema.

Segunda, la lista de teorías puede servir como un medio para verificar su creciente familiaridad con el estudio contemporáneo de la motivación. En este momento es probable que reconozca algunas de las teorías listadas en el cuadro, pero su familiaridad aumentará con cada semana que pase. En los meses subsiguientes se irá sintiendo cada

más cómodo con las dos docenas de teorías señaladas en el cuadro 1.5. En ese caso, podrá tener confianza de que está desarrollando una comprensión variada y completa de la motivación y emoción. Cuando conozca las teorías, sabrá qué es la motivación.

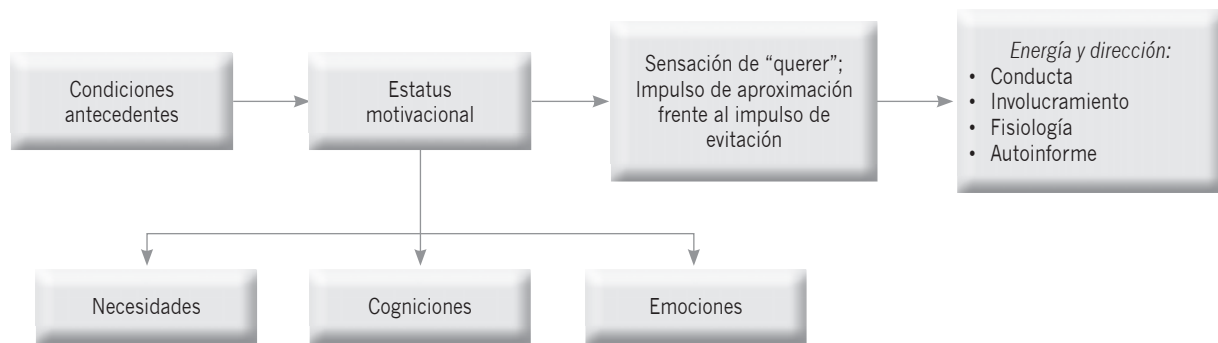
## Integración: un marco de referencia para comprender el estudio de la motivación

Una manera de integrar las eternas preguntas, el objeto de estudio y las expresiones de la motivación se resume en la figura 1.5. Las condiciones antecedentes afectan el estatus motivacional subyacente a la persona y el aumento y reducción en ese estatus motivacional crea una sensación integrada de “querer” (o no querer) y el impulso por aproximarse (acercarse y participar) en lugar de evitar (escapar y dejar de participar), que se expresa a través de un patrón de conducta enérgica y dirigida a metas, involucramiento, activaciones y fisiología del cerebro, y autoinforme.

Considere unos cuantos ejemplos ilustrativos. Horas de privación de alimento (condición antecedente) provocarán una reducción subsiguiente en la glucosa en sangre (cambio en la necesidad fisiológica) que se representará en la conciencia como una sensación de hambre

**Cuadro 1.5** Veinticuatro teorías del estudio de la motivación y emoción (con citas de referencia como apoyo).

Teoría de la motivación	Referencia de apoyo para mayor información
Motivación de logro	Elliot (1997)
Activación	Berlyne (1967)
Atribución	Weiner (1986)
Disonancia cognitiva	Harmon-Jones y Mills (1999)
Evaluación cognitiva	Deci y Ryan (1985a)
Emociones diferenciales	Izard (1991)
Pulsión	Bolles (1975)
Dinámica de la acción	Atkinson y Birch (1978)
Motivación de efectancia	Harter (1981)
Desarrollo del yo	Loevinger (1976)
Expectación × valor	Vroom (1964)
Hipótesis de realimentación facial	Laird (1974)
Flujo	Csikszentmihalyi (1997)
Establecimiento de metas	Locke y Latham (2002)
Indefensión aprendida	Peterson, Maier y Seligman (1993)
Proceso oponente	Solomon (1980)
Afecto positivo	Isen (1987)
Psicodinámica	Westen (1988)
Reactancia	Wortman y Brehm (1975)
Autorrealización	Rogers (1959)
Autodeterminación	Ryan y Deci (2000a)
Autoeficacia	Bandura (1997)
Búsqueda de sensaciones	Zuckerman (1994)
Estrés y afrontamiento	Lazarus (1991a)



**Figura 1.5** Marco de referencia para comprender el estudio de la motivación.

y un deseo de comer, que energizará y dirigirá la conducta posterior y el involucramiento, activaciones y fisiología del cerebro, y el autoinforme. Del mismo modo, recibir un comentario positivo por un trabajo bien hecho (condición antecedente) nutre una percepción de competencia que cultiva la sensación de querer mejorar, lo cual aumenta la conducta persistente, detona el involucramiento, tranquiliza a una fisiología alterada e inspira autoinformes como “esto es divertido”. Asimismo, una amenaza hacia la persona (condición antecedente) puede dar pie al temor (emoción) y, en consecuencia, a una sensación de querer huir y protegerse, una sensación que presagia el comportamiento de la persona (correr), su involucramiento (procesamiento de información), fisiología (frecuencia cardíaca) y autoinforme (preocupación, nerviosismo).

El modelo resumido (figura 1.5) ilustra cómo responden los psicólogos de la motivación a sus eternas preguntas. Es decir, el modelo identifica las condiciones dentro de las cuales aumentan y disminuyen los motivos (según la influencia de las condiciones antecedentes), ilustra el objeto de estudio de la motivación (necesidades, cogniciones, emociones) e ilustra la manera en que los cambios en motivación se expresan de manera explícita (comportamiento, involucramiento, activaciones y fisiología del cerebro, y autoinforme). La manera en que estos procesos trabajan entre sí para explicar un fenómeno motivacional específico constituye la labor de una teoría. Por ejemplo, el propósito esencial de cada una de las teorías señaladas en el cuadro 1.5 es explicar cómo funciona el modelo de la figura 1.5 en relación con un motivo particular (p. ej., logro, activación, atribución).

## Resumen:::

El viaje para comprender la motivación y la emoción comienza con la eterna pregunta: ¿cuál es la causa de la conducta? Esta pregunta general invita a plantear dudas más específicas que constituyen los problemas esenciales que deben resolverse en el estudio de la motivación: ¿Qué da inicio a la conducta? ¿Cómo se sostiene la conducta a lo largo del tiempo? ¿Por qué el comportamiento se dirige a ciertos fines, pero se aleja de otros? ¿Por qué el comportamiento cambia de dirección? ¿Por qué se detiene? ¿Cuáles son las fuerzas que determinan la intensidad de la conducta? ¿Por qué una persona se comporta de un modo en una situación particular y en un momento específico, pero se comporta de manera diferente en otra ocasión? ¿Cuáles son las diferencias motivacionales entre individuos y cómo surgen esas diferencias?

El objeto de estudio de la motivación se ocupa de aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento. Los cuatro procesos capaces de dar su

fuerza y propósito —energía y dirección— a la conducta son las necesidades, cogniciones, emociones y acontecimientos externos. Las necesidades son condiciones dentro del individuo que son esenciales y necesarias para conservar la vida y para el crecimiento y bienestar. Las cogniciones son sucesos mentales, como creencias, expectativas y autoconcepto, que representan los modos de pensar. Las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que organizan los sentimientos, fisiología, propósito y expresión de una respuesta consistente ante una condición ambiental, como una amenaza. Los acontecimientos externos son incentivos ambientales que energizan y dirigen la conducta hacia acontecimientos que señalan a consecuencias positivas y que la alejan de aquellos que indican consecuencias aversivas.

Tanto en su presencia como en su intensidad, la motivación se puede expresar de cuatro maneras: compor-

tamiento, involucramiento, activaciones y fisiología del cerebro y autoinforme. Los ocho aspectos de la conducta motivada incluyen atención, esfuerzo, latencia, persistencia, elección, probabilidad de respuesta, expresiones faciales y ademanes corporales. El involucramiento incluye no sólo la conducta, sino también los aspectos emocional, cognitivo y de voz, de participar en una actividad. Los estados cerebral y psicofisiológico expresan la actividad de los sistemas nervioso central y hormonal, y proporcionan datos adicionales para inferir las bases biológicas de la motivación y emoción. Las medidas de autoinforme evalúan los estados motivacionales a través de entrevistas o cuestionarios. Estas cuatro expresiones pueden ser útiles para inferir la motivación, pero los investigadores dependen en mayor grado de las medidas conductuales, de involucramiento y fisiológicas, y sólo hasta cierto grado en las medidas de autoinforme.

En el estudio de la motivación se pueden encontrar ocho temas. Éstos son: 1) la motivación beneficia a la adaptación, 2) los motivos dirigen la atención y preparan la acción, 3) los motivos varían a través del tiempo e influyen en el flujo continuo del comportamiento, 4) existen tipos de motivaciones, 5) la motivación incluye tanto las tendencias de aproximación como las de evitación, 6) el estudio de la motivación revela lo que la gente quiere, 7) para prosperar, la motivación necesita condiciones de apoyo, 8) no existe nada más práctico que una buena teoría. Estos principios son importantes porque dan una perspectiva general de las diversas suposiciones, hipótesis, perspectivas, teorías, hallazgos y aplicaciones que unifican el estudio de la motivación dentro de un campo de estudio consistente, interesante y práctico. En la figura 1.5 se presenta una estructura general para comprender el fenómeno de la motivación en los siguientes capítulos.



# Capítulo 2 ---

## Perspectivas históricas y contemporáneas de la motivación

¿Ha visto la vieja película de Michael J. Fox, *Regreso al futuro*? En la cinta, el héroe conduce un automóvil que funciona como máquina del tiempo, capaz de transportar a sus pasajeros hacia el pasado, a la década de 1950. Imagine ser un pasajero en un auto como ése y tener la oportunidad de visitar la universidad local para ver cómo hubiera sido un curso de motivación a nivel superior en dicho decenio.

Además de los calcetines cortos y los graciosos cortes de pelo, un punto a notar en este curso universitario de motivación sería la falta de un libro de texto. El primer texto acerca de la motivación no se escribió sino hasta 1964 (Cofer y Appley, 1964). Otro punto sería el plan de estudios. Los temas destacados en el impreso de mimeógrafo serían la teoría de la pulsión, incentivos y reforzamiento, pulsiones adquiridas, conflicto y emoción. Podría buscar en el programa tanto como quisiera, pero no estaría incluido nada del material realmente interesante acerca de cómo aplicar la motivación; nada acerca de motivación escolar, psicología del deporte, motivación laboral, obesidad y dietas, creencias de control personal y demás. Sin embargo, el curso sí incluiría conceptos psicoanalíticos y de autorrealización; una semana de Freud y otra semana de Maslow. Casi con toda seguridad, el curso incluiría un proyecto semanal de laboratorio. A cada alumno se le asignaría una rata para el semestre y durante su horario de laboratorio llevarían a cabo experimentos como analizar los efectos de 24 horas de privación de alimentos en una rata que corre rápidamente hacia una caja-meta llena de semillas de girasol. Una semana el alumno podría manipular distintas horas de privación y a la siguiente manipularía diferentes incentivos colocados en la caja-meta. Una vez que estuviera de vuelta en la máquina del tiempo de De Lorean y condujera de regreso al presente, probablemente estaría de acuerdo en que el estudio de la motivación ha cambiado aún más que los cortes de pelo y las modas.

### Orígenes filosóficos de los conceptos motivacionales

Si nuestra tecnología de ciencia ficción lo enviara 100 años al pasado, no podría encontrar ningún curso de motivación en absoluto. Los cursos de motivación (y el campo mismo de la motivación) no tienen mucho tiempo de existencia; menos de 100 años.

Las raíces intelectuales del estudio de la motivación les deben sus orígenes a los antiguos griegos: Sócrates, Platón y Aristóteles. Platón (alumno de Sócrates) propuso que la motivación fluía de un alma (o mente, psique) tripartita dispuesta en forma jerárquica. Al nivel más primitivo, el aspecto apetitivo contribuía a los apetitos y deseos corporales, como hambre y sexo. El aspecto competitivo contribuía a estándares de referencia social, como sentirse honrado o avergonzado. Al nivel máximo, el aspecto calculador contribuía a las capacidades de toma de decisiones, como la razón y la elección. Para Platón, estos tres aspectos distintos del alma motivaban y explicaban los diferentes terrenos de la conducta. Así también, cada aspecto superior podía regular los motivos de los aspectos inferiores (p. ej., la razón podía controlar los apetitos corporales). Es interesante que la descripción de Platón acerca de la motivación se anticipó más que bien a la psicodinámica de Sigmund Freud (p. ej., véase el Libro IX de Platón): *grosso modo*, el aspecto apetitivo mencionado por Platón corresponde al ello de Freud, el aspecto competitivo al superyó y el aspecto calculador al yo (Erdelyi, 1985).

Aristóteles refrendó el alma tripartita de organización jerárquica de Platón (apetitiva, competitiva y calculadora), aunque prefirió una terminología distinta (nutritiva, sensible y racional). El aspecto nutritivo era el más impulsivo, irracional y animal. Contribuía a los impulsos corporales necesarios para sustentar la vida. El aspecto sensible también se relacionaba con el cuerpo, pero regulaba el placer y el dolor. El componente racional del alma era exclusivo de los seres humanos, ya que se relacionaba con las ideas, era intelectual y se caracterizaba por la voluntad. La voluntad operaba como nivel máximo del

alma ya que utilizaba la intención, la elección y aquello que es divino e inmortal.

Cientos de años más tarde, la psique tripartita de los griegos se redujo a un dualismo; las pasiones del cuerpo y la razón de la mente. El alma de dos partes retuvo la naturaleza jerárquica de los griegos ya que se hizo la distinción principal entre aquello que era irracional, impulsivo y biológico (el cuerpo) frente a aquello que era racional, inteligente y espiritual (la mente). El ímpetu para esta reinterpretación se debió principalmente al compromiso intelectual con la era de las dicotomías motivacionales, como la pasión frente a la razón, el bien frente el mal, y la naturaleza animal frente al alma humana. Por ejemplo, Tomás de Aquino sugirió que el cuerpo proporcionaba impulsos motivacionales irracionales, basados en el placer, mientras que la mente proporcionaba motivaciones racionales basadas en la voluntad.

En la era posrenacentista, René Descartes, filósofo francés, amplió el dualismo mente-cuerpo al distinguir entre los aspectos pasivos y activos de la motivación. El cuerpo era un agente mecánico pasivo en términos motivacionales, mientras que la voluntad era un agente inmaterial activo en cuanto a motivación. Como ente físico, el cuerpo poseía necesidades nutritivas y respondía al ambiente en maneras mecanicistas a través de sus sentidos, reflejos y fisiología. Por el contrario, la mente era un ente pensante y espiritual con una voluntad deliberada: podía controlar el cuerpo y gobernar sus deseos. Esta distinción fue tremendamente importante porque estableció el esquema para el estudio de la motivación durante los siguientes 300 años: lo que se necesitaba para comprender los motivos reactivos era un análisis mecanicista del cuerpo (es decir, el estudio de la fisiología); lo que se necesitaba para comprender los motivos deliberados era un análisis intelectual de la voluntad (es decir, el estudio de la filosofía).

Para Descartes, la fuerza motivacional máxima era la voluntad. Descartes pensaba que si podía comprender la voluntad, podría comprender la motivación. La voluntad iniciaba y dirigía la acción; elegía si actuaba y qué hacer en el momento del acto. Las necesidades corporales, las pasiones, los placeres y los dolores creaban impulsos a la acción, pero éstos sólo excitaban a la voluntad. La voluntad era una facultad (poder) de la mente que controlaba los apetitos y pasiones corporales en beneficio de la virtud y la salvación mediante el ejercicio de su poder de elección. Al asignarle poderes exclusivos de motivación a la voluntad, Descartes le dio su primera gran teoría a la motivación.

## Grandes teorías

La frase “gran teoría” se utiliza aquí y a lo largo del capítulo para connotar una teoría global que busca explicar el

rango completo de la acción motivada: porque comemos, bebemos, trabajamos, jugamos, competimos, tememos a ciertas cosas, leemos, nos enamoramos y demás. La afirmación “la voluntad motiva a toda acción” es una gran teoría de la motivación de la misma manera en que “el amor al dinero es la raíz de todo mal” es una gran teoría del mal. Ambas identifican una causa global que explica un fenómeno por completo (toda motivación, todo mal). El estudio histórico de la motivación, desde sus raíces filosóficas al decenio de 1960, muestra que los primeros estudios de la motivación adoptaron tres grandes teorías de la motivación; voluntad, instinto y pulsión.

## :: Voluntad

La esperanza de Descartes era que una vez que se comprendiera la voluntad, inevitablemente se desarrollaría un entendimiento de la motivación. Comprender la motivación se reducía al entendimiento de la voluntad y se convirtieron en conceptos sinónimos. Por esta razón, se dedicó gran cantidad de energía filosófica a este fin. Se hizo cierto progreso cuando los actos de la voluntad se identificaron como de elección (es decir, decidir si actuar o no) (Rand, 1964), esfuerzo (es decir, crear el impulso de actuar) (Ruckmick, 1936) y resistencia (es decir, sacrificio o resistencia a la tentación). No obstante, al final, dos siglos de análisis filosófico produjeron resultados decepcionantes. Resultó que la voluntad era una facultad mal comprendida de la mente que, de alguna manera, surgía de una acumulación de capacidades innatas, sensaciones ambientales, experiencias vitales y reflexiones acerca de sí misma y de sus ideas. Además, una vez que surgía la voluntad, de alguna manera se veía dotada de propósito. Y resultaba que algunas personas mostraban mayor fuerza de voluntad que otras.

Para no hacer el cuento largo, los filósofos hallaron que la voluntad era tan misteriosa y difícil de explicar como la motivación que supuestamente generaba. No descubrieron la naturaleza de la voluntad ni las leyes bajo las que operaba. En esencia, los filósofos se encerraron solos en un callejón sin salida al complicar el problema que habían estado tratando de solucionar. Al utilizar la voluntad, ahora los filósofos tenían que explicar no sólo la motivación, sino también el motivador: la voluntad. Como se puede ver, el problema se duplicó. Por esta razón, aquellos involucrados en la nueva ciencia de la psicología, que emergió en el decenio de 1870 (Schultz, 1987), se encontraron en busca de un principio motivacional menos misterioso. Encontraron uno, no dentro de la filosofía, sino dentro de la fisiología: el instinto.

Antes de abandonar la discusión histórica sobre la voluntad, considere que los psicólogos contemporáneos sí reconocen que la mente (la voluntad) piensa, planea y forma intenciones que preceden a la acción. Si no es la



voluntad la que está pensando, planeando y pretendiendo, entonces, ¿de dónde viene todo este esfuerzo intelectual? En otras palabras, ¿cómo es que las personas forman la intención para actuar (Gollwitzer, 1993), sostienen esfuerzos (Locke y Kristof, 1996), resisten tentaciones (Mischel, 1996), ejercen autocontrol (Mischel y Mischel, 1983), controlan sus pensamientos (Wegner, 1994) y se regulan en términos generales (Gailliot y Baumeister, 2007)? En lugar de recurrir a su poder de voluntad (es decir, sacrificio, determinación implacable), las personas se resisten a la tentación y demoran la satisfacción mediante la creación e implantación de planes y estrategias para hacerlo (Mischel, Shoda y Rodríguez, 1989; Patterson y Mischel, 1976). De manera similar, a fin de sostener un esfuerzo, las personas establecen metas (Locke y Kristof, 1996). Así, los procesos psicológicos concretos (p. ej., estrategias, metas) y no la fuerza de voluntad abstracta, es la que allana el camino para explicar las conductas de las personas y su funcionamiento efectivo (Gollwitzer y Bargh, 1996).

## :: Instinto

El determinismo biológico de Charles Darwin tuvo dos efectos principales sobre el pensamiento científico. Primero, le proporcionó a la biología su idea más importante (evolución). Al hacerlo, el determinismo biológico viró el ánimo de los científicos, de los conceptos motivacionales abstractos (p. ej., voluntad) hacia aquellos mecanicistas y genéticos. Segundo, el determinismo biológico de Darwin finalizó el dualismo hombre-animal que había dominado los estudios iniciales acerca de la motivación. En lugar de ello, planteaba preguntas en cuanto a la forma en que los animales utilizan sus recursos (es decir, motivación) para adaptarse a las demandas predominantes de un ambiente. Para los filósofos anteriores, la voluntad era un poder exclusivamente humano y derribar la distinción entre la motivación humana y la motivación animal era aún otra razón para descartar a la voluntad como gran explicación de la conducta motivada.

Para Darwin, gran parte de la conducta animal parecía innata, automatizada y mecanicista (Darwin, 1859, 1872). Con o sin experiencia, los animales se adaptaban al ambiente predominante: las aves construían sus nidos, las gallinas empollaban, los perros perseguían conejos y los conejos huían de los perros. A fin de explicar esta conducta adaptativa aparentemente preprogramada, Darwin propuso el instinto.

El logro de Darwin fue que su concepto motivacional podía explicar lo que la voluntad de los filósofos no podía; a saber, de dónde provenía la fuerza motivacional de primera instancia (Beach, 1955). Los instintos surgían a partir de una sustancia física, de la herencia genética; por ende, eran reales en términos físicos. Esta sustancia heredada y material (genes) llevaba al animal a actuar de

maneras específicas. El estudio de la motivación abandonó a la filosofía y las humanidades e ingresó a la fisiología y las ciencias.

Dada la presencia del estímulo apropiado, los instintos se expresaban a través de reflejos fisiológicos heredados: el ave construía su nido, la gallina empollaba y el perro cazaba porque cada uno de ellos tenía un impulso genéticamente heredado y una causa biológica para hacerlo. En esencia, los pensadores de la motivación del siglo XIX se despojaron de la parte inanimada del dualismo filosófico (es decir, el alma racional) y conservaron lo que quedaba, a saber, las pulsiones, impulsos y apetitos biológicos.

El primer psicólogo en popularizar una teoría motivacional del instinto fue William James (1890). James tomó prestado mucho de la influencia intelectual de Darwin y sus contemporáneos para conceder a los seres humanos un número generoso de instintos físicos (p. ej., amamantamiento, locomoción) y mentales (p. ej., imitación, juego, sociabilidad). Todo lo que se necesitaba para traducir un instinto en una conducta orientada a metas (es decir, motivada) era la presencia de un estímulo apropiado. Los gatos persiguen ratones, huyen de los perros y evitan el fuego sencillamente porque deben hacerlo en términos biológicos (es decir, porque el ratón despierta el instinto de persecución del gato, el perro despierta su instinto de huir y las llamas del fuego despiertan su instinto de protegerse). Es decir, ver un ratón (o perro o fuego) activa en el gato un conjunto complejo de reflejos heredados que generan impulsos a acciones específicas (p. ej., perseguir, huir). A través del instinto, los animales heredaron una naturaleza que los proveyó de impulsos adaptativos para actuar y con los reflejos necesarios para producir tales acciones deliberadas.

La afición y compromiso de la psicología por esta su segunda gran teoría de la motivación aumentó con rapidez. Una generación después de James, William McDougall (1908, 1926) propuso una teoría del instinto que se caracterizaba por los instintos de exploración, pelea, engendrar crías y demás. McDougall consideraba que los instintos eran fuerzas motivacionales irracionales e impulsivas que orientaban a la persona hacia una meta en particular. Era el instinto el que “determina que su poseedor perciba, o preste atención, a objetos de cierta clase, que experimente una excitación emocional de una calidad particular al percibir un objeto de este tipo y que actúe en relación con él de una manera en particular o, al menos, que experimente el impulso a tal acción” (McDougall, 1908, p. 30). Así, los instintos (y sus emociones asociadas) explicaban la calidad dirigida a las metas tan inmediatamente evidente en la conducta humana. En muchas formas, la doctrina del instinto de McDougall era análoga a las ideas de James. La diferencia más significativa entre ambas era la afirmación algo extrema de



McDougall en cuanto a que sin los instintos, los humanos no iniciarían acción alguna. Sin estos “motivadores primarios”, los seres humanos serían masas inertes, cuerpos sin impulso a la acción. En otras palabras, toda motivación humana debía sus orígenes a un conjunto de instintos genéticamente heredados (es decir, una gran teoría de la motivación).

Una vez que los investigadores adoptaron al instinto como gran teoría de la motivación, la siguiente tarea se convirtió en identificar cuántos instintos poseía el ser humano. Rápidamente, las cosas se salieron de control. La doctrina del instinto se volvió desesperadamente especulativa a medida que las diferentes listas de instintos crecieron hasta alcanzar los 6 000 (Bernard, 1924; Dunlap, 1919). En la práctica de la recopilación de listas de instintos, reinaba la promiscuidad intelectual: “Si sale con sus amigos, es el ‘instinto de rebaño’ que lo activa; si camina por sí solo, es el ‘instinto antisocial’; si juguetea con los pulgares, es el ‘instinto de jugueteo con los pulgares’; si no juguetea con ellos, es el ‘instinto de carencia de jugueteo con los pulgares’” (Holt, 1931, p. 428). Aquí, el problema es confundir nombres con explicaciones. Nótese cómo la siguiente oración invoca ( nombra) un ente motivacional pero fracasa en explicar el “porqué” subyacente a la conducta observada: la razón por la que las personas son agresivas es que tienen un instinto de pelea.

Además, se reveló que la lógica que subyacía a la teoría del instinto era circular (Kuo, 1921; Tolman, 1923). Una explicación circular es aquella que intenta explicar una observación en términos de sí misma. Considere la explicación anterior de cómo es que el instinto de pelea motiva los actos de agresión. La única evidencia de que las personas poseen un instinto de pelea es que en ocasiones se comportan de manera agresiva. Para el teórico, éste es el peor tipo de circularidad: la causa explica la conducta (instinto → conducta), pero se utiliza a la conducta como evidencia de la causa (conducta → instinto). Aquí, lo que falta es alguna manera independiente para determinar si el instinto realmente existe. La clave para eludir la circularidad es hacer predicciones nuevas (no sólo replantear lo que ya ha sucedido). Por ejemplo, una predicción sería que si dos animales muy similares (es decir, animales dotados con instintos parecidos) se criaran con experiencias vitales distintas, entonces sus instintos deberían conducirlos a conductas parecidas (a pesar de sus historias personales disímiles). Cuando los investigadores llevaron a cabo experimentos de este tipo con los instintos de crianza de las ratas (Birch, 1956) y con los instintos de lateralidad (ser diestro o zurdo) en los humanos (Watson, 1924), las ratas y los humanos actuaron en formas que reflejaban sus experiencias diferentes, no en formas que reflejaban sus instintos compartidos.

El amorío de la psicología con la teoría del instinto se inició con una aceptación incondicional, pero termi-

nó con una negación radical.<sup>1</sup> Del mismo modo en que la psicología había abandonado la voluntad en forma anterior, ahora abandonaba el instinto. De nuevo, la psicología se encontró en busca de un concepto motivacional sustituto que explicara la naturaleza deliberada de la conducta.

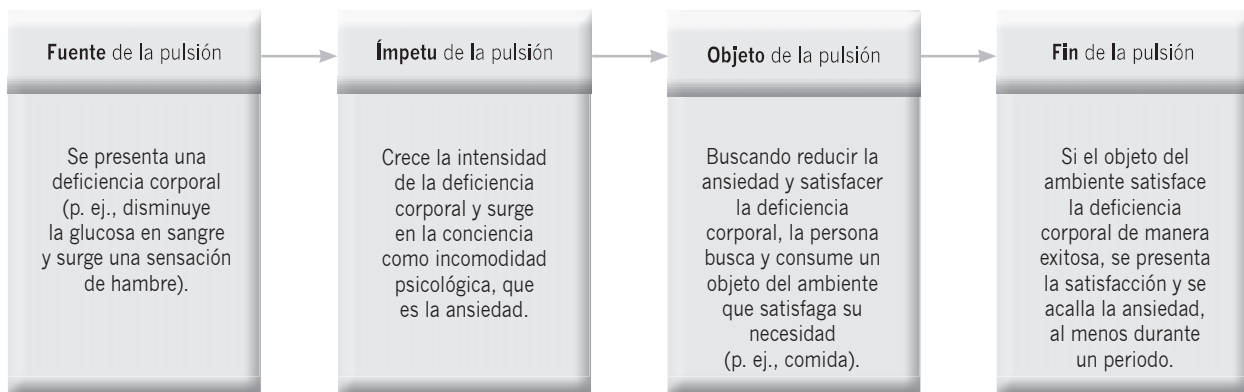
## :: Pulsión

El concepto motivacional que surgió para reemplazar al instinto fue la pulsión (introducida por Woodworth en 1918). La pulsión surgió a partir de una biología funcional, una que comprendía que la función de la conducta era satisfacer las necesidades corporales. A medida que se daban los desequilibrios biológicos (p. ej., falta de alimento, agua, sueño), los animales experimentaban estas deficiencias corporales, en términos psicológicos, como “pulsiones”. La pulsión motivaba cualquier conducta que sirviera para satisfacer las necesidades del cuerpo (p. ej., comer, beber, aproximarse). Las dos teorías de la pulsión más ampliamente aceptadas provinieron de Sigmund Freud (1915) y Clark Hull (1943).

### TEORÍA DE LA PULSIÓN DE FREUD

Freud, capacitado como fisiólogo, creía que toda conducta era motivada y que el propósito de la conducta era estar al servicio de la satisfacción de las necesidades. Su perspectiva del sistema nervioso era que los impulsos biológicos (p. ej., el hambre) eran condiciones recurrentes constantes e inevitables que producían acumulaciones de energía dentro del sistema nervioso (Freud, 1915). Al tratar de mantener un nivel de energía constante y bajo, el sistema nervioso incesantemente se veía alejado de este objetivo

<sup>1</sup> La psicología contemporánea ya no utiliza al instinto para explicar la conducta humana compleja. Sin embargo, la propuesta de que los animales no humanos muestran consistentes patrones estereotípicos innatos de conducta es una observación innegable. Las abejas construyen celdas hexagonales, los peces espinosos machos atacan la coloración roja, las aves construyen nidos. Los psicólogos contemporáneos (pero, en especial, los etólogos) conceden que estos actos estereotípicos se pueden atribuir a los instintos en los animales. Como escribió James hace más de un siglo, “el que los instintos... existan a escala enorme en el reino animal no requiere de prueba alguna” (1890, p. 383). En la actualidad, al utilizar el término “instinto”, los etólogos (Eibl-Eibesfeldt, 1989; Lorenz, 1965; Moltz, 1965) se refieren a estructuras neuronales heredadas que son inmodificables por el ambiente durante el desarrollo. Estas estructuras neuronales heredadas no dan lugar a patrones generales de conducta, sino a trozos particulares de conducta que son específicos en términos situacionales y a los que se denomina “patrones de acción fija”. Cambiar el enfoque del instinto de una causa de conductas complejas a una causa de trozos de conducta (patrones de acción fija) resultó ser una cómoda solución de compromiso teórico. Aunque es conveniente en términos teóricos, tal arreglo claramente muestra el descenso de una gran teoría. Explicar trozos de conducta o trozos de motivación sencillamente no es lo mismo que explicar la totalidad de la conducta o de la motivación.



**Figura 2.1** Resumen de la teoría de la pulsión de Freud.

a causa del surgimiento y resurgimiento de impulsos biológicos. Cada acumulación de energía alteraba la estabilidad del sistema nervioso y producía una incomodidad psicológica (es decir, ansiedad). Si la acumulación de energía aumentaba sin control, podía amenazar la salud fisiológica y psicológica. Por tanto, la pulsión surgía como especie de sistema de emergencia que advertía de la necesidad de tomar acción. Una vez iniciada, tal conducta motivada continuaba hasta que se satisfacía la pulsión o impulso. En otras palabras, la conducta estaba al servicio de las necesidades corporales y la ansiedad (pulsión) actuaba como especie de intermediario para garantizar que la conducta sucediera en la forma y momento necesarios para asegurar la comodidad del cuerpo.<sup>2</sup>

Freud (1915) resumió su teoría de la pulsión con cuatro componentes: fuente, ímpetu, fin y objeto, como se muestra en la figura 2.1. La fuente de la pulsión se encontraba arraigada en la fisiología del cuerpo; en una deficiencia corporal (p. ej., falta de alimento). Una vez que se alcanzaba un nivel umbral de urgencia, la deficiencia corporal se convertía en pulsión psicológica. La pulsión tenía propiedades motivacionales porque contaba con un ímpetu (fuerza) que poseía el fin de la satisfacción, que era la eliminación de la deficiencia corporal subyacente. Para alcanzar este fin, el individuo experimentaba ansie-

dad a nivel psicológico y era esta ansiedad la que motivaba la búsqueda motivacional (fin) de un objeto capaz de eliminar la deficiencia corporal. La satisfacción de la deficiencia corporal acallaba la pulsión/ansiedad.

A pesar de su creatividad, la teoría de la pulsión de Freud se vio sujeta al menos a tres críticas: 1) una sobreestimación relativa de la contribución de las fuerzas biológicas a la motivación (y, por ende, una relativa subestimación de los factores relacionados con el aprendizaje y la experiencia); 2) una dependencia excesiva en datos tomados de estudios de caso de individuos perturbados (y, por ende, poca dependencia en datos tomados de investigaciones experimentales con muestras representativas); y 3) ideas que no eran científicamente (es decir, experimentalmente) comprobables (p. ej., ¿cómo se puede comprobar de manera empírica si las personas poseen o no la pulsión de ser agresivas?). Sin embargo, ninguna de estas críticas se podía aplicar a la segunda teoría principal de la pulsión, aquella de Clark Hull.

### TEORÍA DE LA PULSIÓN DE CLARK HULL

Para Hull (1943, 1952), la pulsión era una fuente de energía de reserva compuesta de todas las deficiencias/alteraciones actuales del cuerpo. En otras palabras, las necesidades particulares de alimento, agua, sexo, sueño y demás se sumaban para constituir una necesidad corporal total. Para Hull, al igual que para Freud, la motivación (es decir, pulsión) tenía una base puramente fisiológica y las necesidades corporales eran la fuente máxima de la motivación (es decir, una gran teoría de la motivación).

La teoría de la pulsión de Hull tenía una característica sobresaliente que nunca había poseído ninguna teoría motivacional anterior; a saber, que la motivación se podía predecir antes de que ocurriera. Tanto con el instinto como con la voluntad, era imposible predecir *a priori* cuándo y si estaría motivada una persona o no.

<sup>2</sup> Una manera de comprender la perspectiva de Freud en cuanto a la energía del sistema nervioso (es decir, libido) es por medio de la analogía de un sistema hidráulico en el que la energía (al igual que el agua en flujo continuo) sigue creciendo más y más. A medida que las pulsiones corporales continúan acumulando energía, el impulso ansioso por liberar dicha energía se vuelve cada vez más urgente y puntual (de lo contrario, el agua se desbordaría). Mientras más aumenta la energía psíquica, mayor el impulso a actuar. La conducta adaptativa acallaba la pulsión, durante un tiempo, pero la eterna y constante acumulación de energía del sistema nervioso habría de regresar (es decir, nunca se apaga la entrada de agua).

Pero si se privaba a un animal de comida, agua, sexo o sueño, entonces la pulsión crecería inevitablemente en proporción a la duración de dicha privación. La pulsión era una función monótona creciente de la necesidad corporal total, que en sí misma era una función monótona creciente de las horas de privación. El hecho de que se pudiera conocer la pulsión a partir de las condiciones ambientales antecedentes, marcó el comienzo del estudio científico de la motivación. Esto se debía a que si se sabía cuáles condiciones ambientales creaban la motivación, entonces se podían manipular (y predecir) los estados motivacionales dentro del laboratorio. También se podían explorar los efectos del estado motivacional manipulado sobre una variedad de desenlaces (p. ej., desempeño, aprendizaje).

La pulsión surgía a partir de una variedad de alteraciones corporales, incluyendo hambre, sed, sexo, dolor, privación de aire, regulación de la temperatura, presiones urinarias, sueño, actividad, construcción del nido y cuidado de las crías (Hull, 1943, pp. 59-60). Una vez que surgía, la pulsión energizaba la conducta (Bolles, 1975). Aunque la pulsión energizaba la conducta, no la dirigía. El hábito, no la pulsión, dirigía la conducta. Como lo expresó un contemporáneo: “La pulsión es un energizador, no una guía” (Hebb, 1955, p. 249). Los hábitos que guían la conducta provenían del aprendizaje y éste ocurría en consecuencia del reforzamiento. Las investigaciones de Hull lo condujeron a argumentar que si una respuesta se seguía rápidamente de una reducción en la pulsión, sucedía el aprendizaje y el hábito se veía reforzado. Cualquier respuesta que reducía la pulsión (p. ej., comer, beber, aparearse) producía un reforzamiento y el animal aprendía qué respuesta producía una reducción de la pulsión en esa situación particular. Para mostrar la forma en que el hábito y la pulsión (es decir, aprendizaje y motivación) producían la conducta, Hull (1943) desarrolló la siguiente fórmula:

$${}_sE_r = {}_sH_r \times D$$

La variable  ${}_sE_r$  es la fuerza de la conducta ( $E$  significa “potencial excitatorio”) en la presencia de un estímulo particular.  ${}_sH_r$  es la fuerza del hábito (es decir, la probabilidad de una respuesta particular de reducción de la pulsión en presencia de un estímulo particular).<sup>3</sup>  $D$  es la pulsión. Los aspectos observables de la conducta: correr, persistir y demás; se denotan por  ${}_sE_r$ . Las variables  ${}_sH_r$  y  $D$  se refieren a las causas subyacentes e inobservables de la conducta. El signo de multiplicación es importante en

cuanto a que la conducta sucedió únicamente cuando el hábito y la pulsión se encontraban en niveles diferentes de cero. En otras palabras, sin pulsión ( $D = 0$ ) o sin hábito ( $H = 0$ ), no hay actividad conductual ( $E = 0$ ).

Más adelante, Hull (1952) amplió su sistema de conducta más allá de  $H \times D$  para incluir una tercera causa de conducta: la motivación incentiva, abreviada como  $K$ .<sup>4</sup> Además de las propiedades motivacionales de  $D$ , el valor incentivo de un objeto meta (su calidad, su cantidad o ambos) también energizaba al animal. Después de todo, las personas generalmente trabajan más duro por 50 dólares que por 1 dólar. Debido a que reconocía que la motivación podía surgir a partir de fuentes ya fuera internas ( $D$ ) o externas ( $K$ ), Hull actualizó su fórmula como sigue:

$${}_sE_r = {}_sH_r \times D \times K$$

Tanto  $D$  como  $K$  eran términos motivacionales. La diferencia principal entre ambos era que  $D$  estaba arraigada en la estimulación interna a través de alteraciones corporales, mientras que  $K$  se encontraba arraigada en la estimulación externa, a través de la calidad del incentivo. Uno de los contemporáneos de Hull, Neal Miller, resumió la teoría de la pulsión con su frase, citada frecuentemente, “Pulsión, señal, respuesta, recompensa”, que significaba que la pulsión energizaba la acción en la dirección del estímulo (señal) que, al obtenerse (por medio de la respuesta), reforzaba (recompensa) dicho patrón de pulsión-clave-respuesta de acción (es decir, sed-bebadero-beber-reforzamiento).

Durante su apogeo, la teoría de la pulsión de Hull fue tan popular como cualquier otra teoría en la historia de la psicología; ésta es una afirmación enérgica, pero considere los tres sucesos históricos que la validan. Primero, cerca de la mitad de todos los artículos publicados en las principales revistas de psicología a principios del decenio de 1950 (p. ej., *Psychological Review*, *Journal of Experimental Psychology*) incluían alguna referencia al libro de Hull de 1943. Segundo, los libros acerca de la motivación pasaron de ser prácticamente inexistentes, a mediados de siglo, a muy habituales, 10 años después (Atkinson, 1964; Bindra, 1959; Brown, 1961; Hall, 1961; Lindzey, 1958; DeMartino, 1958; Toman, 1960; Young, 1961). Tercero, durante la década de 1950, la American Psychological Association (APA) invitó a sus miembros a listar a los personajes más importantes en la historia de la psicología (hasta mediados de siglo). Las clasificaciones

<sup>3</sup> Los subíndices  $s$  y  $r$  representan “estímulo” y “respuesta” para comunicar que  ${}_sH_r$  se refiere a una respuesta particular en presencia de un estímulo particular. De manera similar, los subíndices que aparecen en  ${}_sE_r$  se refieren a la “energía” potencial de esa respuesta en presencia de ese estímulo particular.

<sup>4</sup> Por cierto, si de casualidad se está preguntando por qué la motivación incentiva se abrevió como  $K$ , en lugar de  $I$ , es porque  $K$  representa a Kenneth Spence (Weiner, 1972). Spence convenció a Hull acerca de la necesidad de incorporar la motivación incentiva en su sistema de conducta. Además,  $I$  se utilizaba para otra variable, inhibición, que no se discute aquí.

**Cuadro 2.1** Clasificación de los 10 personajes más importantes en la historia de la psicología a mediados de siglo.

1. Sigmund Freud	6. Edward Thorndike
2. Clark Hull	7. William James
3. Wilhelm Wundt	8. Max Wertheimer
4. Ivan Pavlov	9. Edward Tolman
5. John Watson	10. Kurt Lewin

de la encuesta aparecen en el cuadro 2.1. Obsérvense los nombres al tope de la lista.<sup>5</sup>

### OCASO DE LA TEORÍA DE LA PULSIÓN

La teoría de la pulsión —tanto la versión de Freud como la de Hull— dependía de tres suposiciones fundamentales: 1) la pulsión surgía a partir de las necesidades corporales, 2) la pulsión energizaba la conducta y 3) la reducción de la pulsión era reforzante y producía aprendizaje.

A lo largo del decenio de 1950, algunas pruebas empíricas de estas tres suposiciones revelaron tanto sustenciones como limitaciones. Primero, algunos motivos surgían sin una necesidad biológica correspondiente. Por ejemplo, las personas con anorexia no comen (y no quieren comer) a pesar de una poderosa necesidad biológica de hacerlo (Klien, 1954). Así pues, la motivación podía surgir a partir de fuentes distintas de las propias alteraciones corporales. Segundo, las investigaciones reconocieron que había fuentes externas (es decir, ambientales) que podían energizar la conducta. Por ejemplo, una persona que no necesariamente tiene sed puede verse poderosamente motivada a hacerlo al probar (o ver u oler) una bebida favorita. Hull añadió la motivación incentiva (*K*) a su fórmula, pero el punto importante es que la energía motivacional no sólo surgía de la fisiología corporal, sino también a partir de otras fuentes. Tercero, el aprendizaje frecuentemente sucedía sin ninguna experiencia correspondiente de reducción de la pulsión. Por ejemplo, las ratas hambrientas aprenden aún cuando se les refuerza con una recompensa no nutritiva como la sacarina (Sheffield y Roby, 1950). Debido a que la sacarina no aporta un beneficio nutricional, no puede reducir la pulsión (es decir, no puede satisfacer las necesidades del cuerpo). Otras investigaciones mostraron que el aprendizaje sucedía no sólo después de la reducción de la pulsión, sino también

después de la inducción de la misma (es decir, un aumento de la pulsión; Harlow, 1953). A la larga, se hizo patente que la reducción de la pulsión no era ni necesaria ni suficiente para que sucediera el aprendizaje (Bolles, 1972). Con el tiempo, se evidenció cada vez más que los investigadores motivacionales necesitaban expandir su búsqueda intelectual más allá de la gran teoría de la pulsión.

### :: Años posteriores a la teoría de la pulsión

Las décadas de 1950 y 1960 fueron de transición en el estudio de la motivación. A principios del decenio de 1950, las teorías motivacionales preponderantes eran grandes teorías bien conocidas e históricamente arraigadas. La teoría de la pulsión era la perspectiva dominante en cuanto a la motivación (Bolles, 1975; Hull, 1952). Algunas otras teorías motivacionales importantes de mediados de siglo incluían el nivel óptimo de activación (Berlyne, 1967; Hebb, 1955), los centros del placer dentro del cerebro (Olds, 1969), conflictos aproximación-evitación (Miller, 1959), necesidades universales (Murray, 1938), motivos condicionados (Miller, 1948) y autorrealización (Rogers, 1959). A medida que progresó el estudio de la motivación y surgieron nuevos hallazgos, se volvió evidente que si se había de hacer algún progreso, el campo tendría que salirse de los límites de sus grandes teorías. En los años posteriores a la teoría de la pulsión, sí surgieron teorías alternativas de la motivación que trataron de tomar su lugar como la nueva gran teoría de la época. Pero los psicólogos motivacionales sencillamente estaban obteniendo demasiada información nueva y forjando una perspectiva multidimensional acerca de la motivación como para restringirse a una gran teoría. A fin de investigar sus nuevos hallazgos, los psicólogos de la motivación del decenio de 1970 empezaron a adoptar miniteorías de la motivación (Dember, 1965). La siguiente sección discute estas miniteorías. Pero aquí será útil hacer una pausa para considerar los dos principios motivacionales del decenio de 1960 que se ofrecieron como posibles reemplazos posteriores a la teoría de la pulsión para una (cuarta) gran teoría de la motivación: incentivos y activación.

Analice el incentivo. Éste es un suceso externo (o estímulo) que energiza y dirige las conductas de aproximación o evitación. La teoría de la reducción de la pulsión

<sup>5</sup> Para los inicios del siglo XXI, la lista de psicólogos eminentes había cambiado en forma bastante considerable (Haggblom *et al.*, 2002). En 2002, Sigmund Freud cayó al tercer puesto, mientras que Clark Hull cayó al 21. Los diez primeros actuales, en orden de primero a décimo, siguen incluyendo a un número de investigadores de la motivación: B. F. Skinner, Jean Piaget, Sigmund Freud, Albert Bandura, Leon Festinger, Carl Rogers, Stanley Schachter, Neal Miller, Edward Thorndike y Abraham Maslow.



afirmaba que las personas se veían motivadas por pulsiones que los “empujaban” hacia objetos meta particulares (p. ej., el hambre empujaba a la persona al ambiente a fin de encontrar comida). Las teorías motivacionales del incentivo afirmaban que las personas se veían motivadas por el valor incentivo de diversos objetos dentro de su ambiente que los “jalaban” hacia dichos objetos (p. ej., ver un pastel de fresas jalaba a la persona hacia el carrito de los postres). Nótese que la motivación principal no es reducir la pulsión sino, más bien, aumentar y mantener un contacto con los estímulos atractivos. Las teorías de incentivo que surgieron en el decenio de 1960 fundamentalmente trataban de explicar por qué las personas se aproximaban a los incentivos positivos al tiempo que evitaban los negativos (p. ej., Bolles, 1972; Pfaffman, 1960; Young, 1966). En esencia, estas teorías se centraban en la *K* de Hull más que en la *D* y adoptaron el concepto del hedonismo, que en esencia postula que los organismos se aproximan a señales de placer y evitan señales de dolor. A través del aprendizaje, las personas formaban asociaciones (o expectativas) de los objetos ambientales gratificantes y qué, por tanto, merecían respuestas de aproximación y qué otros objetos infligían dolor y, por tanto, merecían respuestas de evitación. Las teorías del incentivo ofrecían tres nuevas características: 1) nuevos conceptos motivacionales, como incentivos y expectativas, 2) la idea de que los estados motivacionales podían adquirirse mediante la experiencia más que sólo a través de la biología y 3) una imagen de la motivación que destacaba los cambios momento a momento (porque los incentivos ambientales pueden cambiar de un momento a otro).

Considere la activación. El descontento creciente con la teoría de la pulsión se vio contrarrestado por un creciente afecto por la teoría de la activación. El descubrimiento que fundó las bases para esta transición provino de un hallazgo neurofisiológico de un sistema de activación en el tallo cerebral (Lindsley, 1957; Moruzzi y Magoun, 1949). Las ideas centrales eran que 1) aspectos del ambiente (qué tan estimulante, novedoso, estresante) afectaban qué tan activado se encontraba el cerebro y 2) las variaciones en el nivel de activación tenían una relación curvilínea (forma de U invertida) con la conducta. Es decir, los ambientes poco estimulantes generaban una baja activación, emociones como el aburrimiento y poco en cuanto a motivaciones de aproximación o evitación; los ambientes algo estimulantes generaban una activación óptima, emociones como interés y motivación a la aproximación; y los ambientes excesivamente estimulantes generaban una activación elevada, emociones como el temor y una motivación a la evitación. A la larga, el nivel de activación (bajo, óptimo, alto) llegó a comprenderse como algo “similar a un estado de pulsión general” (Hebb, 1955, p. 249): las personas prefieren un nivel óptimo de activación y evaden la activación deficiente o

excesiva. Así que, note lo que sucedió con la teoría de la pulsión; se había reinterpretado alejándola de sus raíces biológicas y se había llevado a la era de la neurofisiología y la cognición. Para finales del decenio de 1960, los psicólogos motivacionales de la época se podían enfocar en las necesidades biológicas (pulsión), en los incentivos ambientales o en los estados de activación cerebral.

Con la creciente insatisfacción con la teoría de la pulsión, se hizo cada vez más evidente que cualquier gran teoría por sí sola sencillamente era incapaz de soportar la carga completa de explicar la motivación (Appley, 1991). En sus intentos por abarcar el rango completo de fenómenos motivacionales, el panorama contemporáneo del estudio de la motivación se caracteriza por una amplia diversidad de teorías (“miniteorías”) más que por cualquier consenso alrededor de una sola gran teoría.

## Miniteorías

A diferencia de las grandes teorías para explicar el rango completo de la motivación, las miniteorías limitan su atención a fenómenos motivacionales específicos. Estas teorías buscan comprender o investigar:

- Fenómenos motivacionales (p. ej., la experiencia de flujo).
- Circunstancias particulares que afectan la motivación (p. ej., realimentación de fracaso).
- Grupos de personas (p. ej., extrovertidos, niños, trabajadores).
- Preguntas teóricas (p. ej., ¿cuál es la relación entre cognición y emoción?).

Una miniteoría explica parte, pero no la totalidad, de la conducta motivada. Así, la teoría de motivación de logro (una miniteoría) surgió para explicar la forma en que las personas responden a los estándares de excelencia y, por ende, la razón por la que algunas personas exhiben entusiasmo y aproximación, mientras que otras exhiben ansiedad y evitación al verse confrontadas con un estándar de excelencia. La teoría de motivación de logro no explica una gran cantidad de acciones motivadas, pero explica bastante bien una parte interesante de la acción motivada. La siguiente lista identifica algunas de estas miniteorías (con su referencia original) que surgieron en las décadas de 1960 y 1970:

- Teoría de motivación de logro (Atkinson, 1964).
- Teoría de la atribución de motivación de logro (Weiner, 1972).
- Teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957).
- Motivación de la eficiencia (Harter, 1978a; White, 1959).
- Teoría de expectación  $\times$  valor (Vroom, 1964).
- Teoría de flujo (Csikszentmihalyi, 1975).
- Motivación intrínseca (Deci, 1975).

- Teoría de establecimiento de metas (Locke, 1968).
- Teoría de indefensión aprendida (Seligman, 1975).
- Teoría de la reactividad (Brehm, 1966).
- Teoría de la autoeficacia (Bandura, 1977).
- Autoesquemata (Markus, 1977).

Estas tendencias históricas explican por qué el estudio de la motivación dejó atrás su tradición de grandes teorías para adoptar las miniteorías de la motivación (como se discute en las siguientes tres secciones). Además, la primera publicación dedicada exclusivamente al tema de la motivación surgió en 1977, *Motivation and Emotion*. Esta publicación ha enfocado casi la totalidad de su atención a la exploración empírica de las miniteorías de la motivación.

## :: Naturaleza activa de la persona

El propósito de la teoría de la pulsión era explicar la manera en que un animal pasaba de la inactividad a la actividad (Weiner, 1990). A mediados del siglo pasado, la suposición era que los animales (incluyendo a los humanos) eran inactivos por naturaleza y que el papel de la motivación era alertar a lo pasivo para convertirlo en activo. De hecho, la palabra *motivo* proviene del verbo latino *movere*, que significa “mover”. De modo que la pulsión, al igual que todos los constructos motivacionales tempranos, explicaba el motor instigador de la conducta. A manera de ilustración, una definición común de motivación a mediados de siglo era “el proceso de despertar la acción, mantener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad” (Young, 1961, p. 24). La motivación era el estudio de lo que energizaba lo pasivo.

Los psicólogos de la segunda mitad del siglo anterior veían las cosas de modo distinto. Hicieron hincapié en que las personas siempre se estaban involucrando con las cosas y haciendo algo. Las personas eran inherentemente activas, siempre motivadas. Este conocimiento era análogo al discernimiento en física de Albert Einstein durante el siglo xx en cuanto a que el estado natural de los planetas era el movimiento (porque las fuerzas gravitacionales siempre se encontraban presentes). Al igual que las estrellas y los planetas, los humanos también experimentaban presiones y atracciones siempre presentes. Un psicólogo motivacional de mediados de siglo lo expresó de la siguiente manera: “una teoría motivacional sólida debería... suponer que la motivación es constante, interminable, fluctuante y compleja, y que es una característica casi universal de prácticamente todo estado orgánico de las cosas” (Maslow, 1954, p. 69). Tal vez no haya otra situación en la que esto sea más evidente que en el caso de los niños pequeños: “Levantamos cosas, las agitamos, las huelan, las prueban, las arrojan al otro lado de la habitación y constantemente están preguntando: ‘¿qué es esto?’. Son incesantemente curiosos” (Deci y Ryan, 1985b, p. 11).

En su reseña de teorías de la motivación a mediados de la década de 1960, Charles Cofer y Mortimer Appley (1964) dividieron las teorías motivacionales de la época en aquellas que suponían la existencia de un organismo pasivo que conservaba energía y aquellas que asumían la existencia de un organismo activo que buscaba desarrollarse. Las representaciones orientadas a la pasividad superaban las representaciones de orientación activa por 10 a 1. Pero las teorías que suponían la existencia de un organismo activo estaban empezando a surgir. Las ideas actuales de motivación y emoción aceptan la premisa de un organismo activo y tratan poco con motivaciones de disminución (p. ej., reducción de la tensión, homeostasis, equilibrio) y mucho con motivaciones al desarrollo (p. ej., creatividad, competencia, *posibles selves*, autorrealización) (Appley, 1991; Benjamin y Jones, 1978; Rapaport, 1960; White, 1960). El estudio contemporáneo de la motivación se ocupa del estudio del propósito y la volición en personas inherentemente activas.

## :: Revolución cognitiva

Los primeros conceptos motivacionales: pulsión, homeostasis, activación, estaban basados en la biología y la fisiología. El estudio contemporáneo de la motivación sigue conservando esta alianza con la biología, la fisiología y la sociobiología, pero esta tendencia cambió a principios de la década de 1970 cuando el *Zeitgeist* de la psicología (es decir, el “clima intelectual” de la época) dio un giro decididamente cognitivo (Gardner, 1985; Segal y Lachman, 1972). Esta tendencia histórica se llegó a conocer como la revolución cognitiva. Fue un tiempo en el que los investigadores se centraron en el poder de los pensamientos, creencias y juicios como causas primordiales del comportamiento. La revolución cognitiva afectó a la motivación del mismo modo en que afectó virtualmente a todas las áreas de la psicología (D’Amato, 1974; Dember, 1974). Los conceptos motivacionales tomaron una posición secundaria a medida que la interpretación cognitiva de los sucesos asumió un papel protagónico en la psicología. Los investigadores de la motivación comenzaron a resaltar la importancia de los procesos mentales internos. Algunos de los constructos motivacionales mentalistas que emergieron incluyeron los planes (Miller, Galanter y Pribram, 1960), las metas (Locke y Latham, 1990), las expectativas (Seligman, 1975), las creencias (Bandura, 1977), las atribuciones (Weiner, 1972) y el autoconcepto (Markus, 1977).

La revolución cognitiva tuvo dos efectos adicionales en la reflexión sobre la motivación. Primero, las discusiones intelectuales acerca de la motivación destacaron los constructos cognitivos (p. ej., expectativas, metas) y desacentuaron los constructos biológicos y ambientales. Estas discusiones cambiaron la imagen de la psicología en cuanto al funcionamiento humano para convertirse en “huma-

na más que mecánica” (McKeachie, 1976, p. 831). Este viaje ideológico de mecánica a dinámica (Carver y Scheier, 1981, 1990; Markus y Wurf, 1987) se vio capturado de manera perfecta en el título de uno de los textos populares de motivación de esos tiempos, *Theories of Motivation: From Mechanicism to Cognition* (Weiner, 1972; Teorías de la motivación: del mecanicismo a la cognición). Una reseña de estudios motivacionales de las décadas de 1960 y 1970 muestra una marcada disminución en experimentos donde se manipulan los estados de privación en ratas y un aumento igual de notable en experimentos que manipulan la realimentación de éxito o fracaso ante el desempeño humano (Weiner, 1990). El diseño experimental no tiene grandes diferencias, pero el enfoque en humanos, en lugar de animales, es inconfundible.

Segundo, la revolución cognitiva complementó el movimiento emergente del humanismo. Los psicólogos humanistas tildaban las teorías preponderantes de motivación de la década de 1960 como francamente deshumanizadas. Los humanistas se resisten a la metáfora de la máquina que presenta a la motivación de manera determinista en respuesta a fuerzas biológicas inflexibles, destinos del desarrollo (p. ej., experiencias infantiles traumáticas) o controles dentro del ambiente o sociedad (Bugental, 1967; Wertheimer, 1978). Las ideas de Abraham Maslow y Carl Rogers (capítulo 15) expresaban la nueva comprensión que tenía la psicología acerca del ser humano como inherentemente activo, cognitivamente flexible y motivado al crecimiento (Berlyne, 1975; Maslow, 1987; Rogers, 1961).

## :: Investigación aplicada socialmente relevante

Un tercer cambio significativo ayudó a introducir la era de las miniteorías: los investigadores volcaron su atención a

preguntas pertinentes para resolver los problemas motivacionales a los que las personas se enfrentaban dentro de sus vidas (McClelland, 1978), en el trabajo (Locke y Latham, 1984), en la escuela (Weiner, 1979), para el manejo del estrés (Lazarus, 1966), para resolver problemas de salud (Polivy, 1976), para revertir la depresión (Seligman, 1975) y así sucesivamente. A medida que los investigadores estudiaban menos a los animales y más a los seres humanos, descubrieron una abundancia de instancias naturales de motivación fuera del laboratorio. Así, los investigadores de la motivación empezaron a centrarse cada vez más en preguntas y problemas socialmente relevantes. Los psicólogos motivacionales empezaron a entablar contactos más frecuentes con psicólogos en otras áreas, como psicología social, psicología industrial/organizacional, psicología clínica y de orientación y demás. En general, el campo se interesó menos en estudiar, por ejemplo, el hambre como fuente de pulsión y más en estudiar las motivaciones subyacentes a la ingesta de alimentos, las dietas, la obesidad y la bulimia (Rodin, 1981; Taubes, 1998).

Resaltar la investigación aplicada socialmente relevante colocó al estudio contemporáneo de la motivación en una especie de papel de Juanito Manzana (Johnny Appleseed) en el que los investigadores motivacionales individuales abandonaban sus laboratorios para llevar sus preguntas (“¿Qué causa la conducta?”) a las áreas de especialización de la psicología. Las nuevas alianzas de la motivación con otros campos de la psicología se presentan en la figura 2.2. La figura ilustra explícitamente la manera en que la motivación se vincula con los demás cursos de psicología del lector; es decir, los cursos en psicología social, personalidad y psicología educativa tendrán cierto contenido que en definitiva será motivacional. Debido a esta superposición, en ocasiones es difícil decir dónde termina el estudio de la cognición y dónde comienza el estudio de la motivación (Sorrentino y Higgins, 1986) o



**Figura 2.2** Relación del estudio de la motivación con las áreas de especialización de la psicología.

dónde termina el estudio de la percepción y dónde empieza el estudio de la motivación (Bindra, 1979). Como lo expresa un neurocientífico: “Se necesitan los conceptos motivacionales para comprender el cerebro, del mismo modo que se necesitan conceptos neurológicos para comprender la motivación” (Berridge, 2004, p. 205).

Las débiles fronteras entre la motivación y los campos relacionados por lo general sugieren una crisis de identidad dentro del estudio de la motivación pero, en la práctica, la ausencia de límites claros facilitó un intercambio de ideas y fomentó la exposición a distintas perspectivas y metodologías (Feshbach, 1984), incluyendo a aquellas ajenas a la psicología (p. ej., sociología; Turner, 1987). A causa de esto, el estudio contemporáneo de la motivación ha ganado una riqueza, interés y vitalidad especial (McNally, 1992). Gran parte de lo que sucede en la investigación contemporánea acerca de la motivación refleja la búsqueda tanto de una comprensión científica más profunda acerca de los procesos motivacionales, como las aplicaciones prácticas y útiles de principios motivacionales que se pueden utilizar para mejorar las vidas de las personas (Pintrich, 2003). De hecho, en ocasiones es algo inusual encontrarse con una investigación científica contemporánea acerca de la motivación que de alguna manera no se relacione con alguna aplicación práctica socialmente relevante.

## Era contemporánea

Thomas Kuhn (1962, 1970) describió la historia de la mayoría de las ciencias, destacando que una disciplina hace progresos tanto continuos como discontinuos. En el caso del progreso continuo, los participantes hacen progresos lentos, crecientes y acumulativos a medida que los datos nuevos se agregan y reemplazan a los viejos y las ideas nuevas se agregan y suplantán a las desgastadas. Sin embargo, en el caso del progreso discontinuo, aparecen ideas radicales que desafían (en lugar de agregarse) a las viejas. Si las ideas radicales obtienen aceptación, las formas de pensar de los investigadores cambian de forma drástica

a medida que los viejos modelos se derriban para abrir espacios a fin de que los modelos nuevos tomen su lugar.

La perspectiva evolutiva de Kuhn acerca de la historia del campo científico aparece en el cuadro 2.2. En su etapa preparadigmática, los inicios primitivos de una disciplina empiezan a arraigarse a medida que los participantes plantean distintas preguntas, utilizan métodos diferentes, se dedican a problemas diversos, apoyan soluciones distintas y, básicamente, disienten y discuten mucho. En su etapa paradigmática, los participantes de la disciplina logran alcanzar un consenso en cuanto a lo que constituye su marco teórico y metodológico común. Este marco compartido (un “paradigma”) permite que cada colaborador comprenda los métodos y problemas de la disciplina de la misma manera. Entonces, los participantes pueden trabajar de manera colectiva y cooperativa para obtener un entendimiento cada vez más detallado e integrado de su objeto de estudio. Sin embargo, al paso del tiempo, las limitaciones y deficiencias del paradigma aceptado se vuelven aparentes cuando surge alguna anomalía que no se puede explicar por medio del paradigma dominante. Pronto, se presenta una incomodidad general a lo largo del campo. A causa de esto, surgen nuevos discernimientos y descubrimientos que fomentan nuevas maneras de pensar (un “cambio de paradigma”). Armados con su nueva manera de pensar, los investigadores a la larga vuelven a establecerse dentro de un paradigma nuevo y mejorado, un proceso que de manera típica se lleva múltiples generaciones de científicos. Por ejemplo, dos ejemplos clásicos de cambio de paradigma sucedieron cuando la revolución de Copérnico reemplazó las ideas de los astrónomos en cuanto al centralismo de la Tierra y cuando la teoría general de la relatividad de Einstein destronó la geometría euclidiana. La astronomía y la física se vieron alteradas para siempre a causa de estos cambios de paradigma.

Como disciplina, el estudio de la motivación ha participado en el auge y caída de tres corrientes significativas de pensamiento: voluntad, instinto y pulsión. Cada uno de estos conceptos motivacionales obtuvo una amplia

**Cuadro 2.2** Esquema del desarrollo típico de una disciplina científica.

1. Preparadigmática	Emerge una ciencia incipiente. Consiste en participantes que no comparten el mismo idioma ni la misma base de conocimientos. Es frecuente que haya debates acerca de cuáles deberían ser los métodos, problemas y soluciones de la disciplina;
2. Paradigmática	El fraccionalismo preparadigmático se fusiona en un consenso compartido acerca de lo que constituye los métodos, problemas y soluciones de la disciplina. Este consenso compartido se denomina paradigma. Los participantes que comparten este paradigma acumulan conocimientos y hacen avances progresivos.
3. Crisis y revolución	Surge una anomalía que no se puede explicar por medio del consenso/paradigma existente. Se da un choque entre la vieja manera de pensar (que no puede explicar la anomalía) y la nueva manera de pensar (que sí puede explicar la anomalía);
4. Nuevo paradigma	Las nuevas maneras traen consigo un progreso que cambia la disciplina. Al adoptar el nuevo consenso, los participantes toman su lugar en el nuevo paradigma (una nueva etapa paradigmática). El desarrollo vuelve a darse en avances progresivos.



aceptación, pero a medida que surgieron nuevos datos, cada concepto resultó ser demasiado limitado como para sustentar un progreso adicional. A la larga, cada uno se vio reemplazado por la siguiente idea radical nueva y mejorada. En la actualidad, el estudio de la motivación se encuentra en medio de la era de las miniteorías.

La transición de “etapa de crisis” de la teoría de la pulsión a la era actual de las teorías breves ha producido consecuencias tanto buenas como malas. Del lado negativo, la motivación se vio derrocada como posiblemente la disciplina más importante dentro de la psicología a una especie de campo de estudio de segunda categoría. El derrocamiento de la motivación fue tan grave que, hasta cierto grado, el campo se colapsó durante década y media. Los conceptos motivacionales se hicieron a un lado mientras la disciplina se vio dominada por los conductistas quienes consideraban que la motivación era algo que sucedía fuera de la persona (en la forma de incentivos y reforzadores). Cuando sí se reconocía la existencia de fuerzas dentro de la persona, o bien eran fisiológicas, o bien inconscientes. Por ende, el estudio de los aspectos conscientes de la motivación era un quehacer un tanto imprudente (Locke y Latham, 2002).

Sin embargo, el estudio de la motivación no desapareció. Las preguntas que definen la motivación, discutidas en el capítulo 1, perduraron. En lugar de desaparecer, los especialistas en motivación se dispersaron en casi todas las áreas de la psicología. Es decir, las preguntas acerca de la motivación resultaron ser significativas y pertinentes respecto de prácticamente cada aspecto de la psicología. Por tanto, los investigadores de la motivación ampliaron sus horizontes en alianzas con otros campos para formar una red amplia de investigadores que compartían una preocupación y compromiso común con las preguntas y problemas motivacionales relevantes. Los teóricos del aprendizaje, psicólogos de la personalidad, psicólogos sociales, clínicos y otros no lograban dilucidar todas las conductas que buscaban explicar sin el uso de conceptos motivacionales. Por ejemplo, entre los neurocientíficos, los conceptos motivacionales (p. ej., hambre, pasión) son tan vitales para comprender la razón por la que el cerebro evolucionó como lo hizo que la neurociencia verdaderamente necesita aliarse con el estudio de la motivación (Berridge, 2004). Lo que surgió fueron teorías de motivación social (Pittman y Heller, 1988), motivación fisiológica (Stellar y Stellar, 1985), motivación cognitiva (Sorrentino y Higgins, 1986), motivación del desarrollo (Kagan, 1972) y así sucesivamente. Además, surgieron teorías de la motivación específicas respecto de los dominios particulares de aplicación: teorías para explicar la motivación subyacente a las dietas y las comilonas (Polivy y Herman, 1985), trabajo (Locke y Latham, 1984, 1990; Vroom, 1964), deportes (Roberts, 1992; Straub y Williams, 1984), educación (Weiner, 1979) y demás. Para 1980, los psicólogos de la motivación esta-

ban literalmente en cada área de la psicología. La figura 2.2 ilustró esta superposición intelectual entre investigadores motivacionales y otros campos de la psicología al utilizar círculos conectados. Como ejemplo, los psicólogos educativos se plantean preguntas como “¿cuál es el papel del interés en el aprendizaje?” (Ainley, Hidi, Berndorf, 2002) y “¿cómo es que los elogios del maestro afectan la motivación de los estudiantes?” (Henderlong y Lepper, 2002). Un prominente investigador educativo lo expresó de la siguiente manera (Pintrich, 2003, p. 667):

En la actualidad, las investigaciones acerca de la motivación de los estudiantes parecen ser centrales en cuanto a la investigación en los contextos del aprendizaje y la enseñanza. Los investigadores interesados en las preguntas básicas acerca de por qué y cómo algunos alumnos parecen aprender y florecer en contextos escolares, mientras que otros parecen batallar para desarrollar los conocimientos y recursos cognitivos para triunfar en sentido académico, deben tomar en cuenta el papel de la motivación.

## :: El resurgimiento del estudio de la motivación en la década de 1990

Al empezar, en 1952, la Universidad de Nebraska invitó a los teóricos de la motivación más prominentes de la época para reunirse anualmente para un simposio acerca de la motivación. En su año inaugural, los colaboradores incluyeron a Harry Harlow, Judson Brown y Hobart Mowrer (nombres famosos en el estudio de la motivación). Al año siguiente, John Atkinson y Leon Festinger presentaron ponencias y lo mismo hicieron Abraham Maslow, David McClelland, James Olds y Jullian Rotter en el tercer año (de nuevo, todos ellos nombres reconocidos en el estudio de la motivación). Este congreso rápidamente se convirtió en un éxito y tuvo un papel primordial en la definición del campo. Continuó de manera ininterrumpida durante 25 años, hasta que hubo un cambio fundamental en 1978 (Benjamin y Jones, 1978). En 1979, el simposio discontinuó su tema motivacional y en lugar de ello, tomó en cuenta temas que cambiaban de un año al siguiente, y que nada tenían que ver con la motivación. La reunión de 1979 se enfocó en actitudes y los congresos posteriores se centraron en temas tales como género, comportamientos adictivos y envejecimiento. Recuerde que estos años son los que correspondieron al derrocamiento de la motivación como posiblemente el campo más importante de la psicología a un campo de segunda. Básicamente, el Simposio de Nebraska, así como la psicología en general, perdió interés en el estudio de la motivación (por las razones que ya se expusieron antes).

Pero la historia no termina con la motivación en una crisis irremediable. En reconocimiento del renacimiento de la motivación y de sus avances y logros durante la era de las miniteorías, los organizadores del Simposio

de Nebraska de 1990 de nuevo invitaron a prominentes investigadores motivacionales para reunirse en un simposio dedicado exclusivamente al concepto de la motivación (Dienstbier, 1991). Durante esta conferencia, los organizadores preguntaron a los participantes: Mortimer Appley, Albert Bandura, Edward L. Deci, Douglas Derryberry, Carol Dweck, Richard Ryan, Don Tucker y Bernard Weiner (de nuevo, todos ellos famosos en el estudio de la motivación), si pensaban que la motivación nuevamente era un campo lo suficientemente poderoso y maduro como para resistir un retorno exclusivo a temas motivacionales. De manera unánime y entusiasta, los colaboradores concordaron en que la motivación era, una vez más, un campo de estudio con la riqueza necesaria como para justificar una reunión anual en Nebraska. Los organizadores estuvieron de acuerdo y, al hacerlo, dieron un voto de confianza y un sentido de identidad pública al estudio de la motivación. Cada año desde entonces, el simposio ha seguido centrado en la motivación.

A principios del decenio de 1970, el estudio de la motivación se encontraba al borde de la extinción, “tirado en el piso”, como lo expresó un par de investigadores (Sorrentino y Higgins, 1986, p. 8). El mero hecho de que los organizadores del simposio hayan tenido que preguntar a los participantes del mismo si la motivación era o no un campo que podía mantenerse en pie por sí solo dice algo acerca de la crisis de identidad del mismo. El estudio de la motivación sobrevivió al aliarse con otros campos de estudio y el Simposio de Nebraska de 1990 fue la proclama simbólica de su retorno como campo de estudio integrado y coherente. Al mismo tiempo, los avances en las neurociencias, psicología evolutiva e, incluso, metodologías científicas estaban mostrando los límites de un análisis de conducta puramente cognitivo (Ryan, 2007). Las cogniciones eran importantes para el inicio y regulación de la conducta, pero se encontraban arraigadas de manera inherente en el flujo continuo de motivaciones y emociones que guían, limitan o, incluso, ocasionalmente agobian a los procesos cognitivos. Con el nuevo milenio, el estudio de la motivación nuevamente contaba con una masa crítica de participantes interesados y prominentes. Para documentar esta conclusión tan optimista, el lector puede echar un vistazo a las principales publicaciones en psicología (p. ej., *Psychological Review*, *Psychological Bulletin*, *Psychological Science*) y esperar ver un artículo relacionado con la motivación en prácticamente cada ejemplar. Parecería que las preguntas y problemas motivacionales son sencillamente demasiado interesantes e importantes como para ignorarlos. Y lo mismo se puede decir acerca de las publicaciones dentro de una variedad de áreas especializadas (p. ej., *Journal of Educational Psychology*, *Journal of Personality and Social Psychology*, *Journal of Exercise and Sport Psychology*).

En el nuevo milenio, es evidente que el estudio de la motivación ha regresado al frente de la psicología. En los 14 capítulos por venir, el lector puede esperar encontrarse con un campo en desarrollo; un poco desorganizado, pero claramente interesante, relevante y vital. Como lo expresó un participante: “Si lo que obtienes es una manera de ayudar a las personas a lidiar con las preguntas significativas de su vida, entonces verás anuncios de ‘Se solicita’ por todos lados”.

## :: Un nuevo paradigma

Un campo de estudio sin un paradigma que lo guíe nunca va a encontrarse al frente de la ciencia. El paradigma que ha surgido durante el siglo XXI para el estudio de la motivación está poblado de múltiples perspectivas (mini-teorías de la motivación) y de una variedad de voces (p. ej., figura 2.2), cada una de las cuales contribuye con una pieza distinta del rompecabezas al estudio de la motivación y la emoción. El panorama contemporáneo es más como una democracia (de ideas y teorías) que como un reino (una gran teoría).

Las preguntas y problemas acerca del comportamiento humano son complejos y multifacéticos. Por ende, el progreso en el estudio de la motivación depende del grado al que el campo puede recurrir a una diversidad de perspectivas. El objeto de estudio de la motivación se encuentra bastante bien definido: necesidades, cogniciones, emociones y sucesos externos, pero el campo se encuentra cada vez más informado y enriquecido por una orientación multidisciplinaria que hace uso de ideas y metodologías de los muy diversos campos que abordan las preguntas y problemas de la motivación (Pintrich, 2003). A medida que estas diversas ideas y metodologías se aplican a las preguntas motivacionales, se ha vuelto cada vez más evidente que la motivación y emoción humanas operan a diversos niveles (Driver-Linn, 2003). Cada agente motivacional, necesidades, cogniciones, emociones y sucesos externos, interactúan entre sí y se influyen unos a otros. Cada agente influye y guía a los demás al tiempo que algunas fuerzas motivacionales complejas y de distintos niveles moldean, guían e influyen en el comportamiento en lugar de causarlo de manera directa.

El nuevo paradigma de la motivación es uno en el que la conducta se ve energizada y dirigida no por una única gran causa, sino, en lugar de esto, por una multitud de influencias de diversos niveles interrelacionadas. Como se expresa en el apartado 2, la mayoría de los estados motivacionales se pueden (y, de hecho, se deben) comprender a múltiples niveles; a nivel neurológico, cognitivo, social y demás. Ya pasaron los días en que los investigadores de la motivación podían centrarse en un agente motivacional único y estudiarlo en aislamiento relativo de los otros agentes motivacionales, aunque hacerlo alguna vez fuese

## APARTADO 2

### Las múltiples voces en el estudio de la motivación

**Pregunta:** *¿Por qué es importante esta información?*

**Respuesta:** *Para percatarse de la diversidad de voces que tratan de comprender la motivación.*

Los fenómenos motivacionales son sucesos complejos que existen a diversos niveles (p. ej., neurológico, cognitivo, ambiental, social, cultural). Sin embargo, en la práctica, la mayoría de los intentos por explicar una experiencia motivacional dependen de una sola perspectiva. Por ejemplo, cuando un adolescente pierde el interés en su educación, un padre (o investigador) típicamente va en busca de “la” explicación por la que su interés ha disminuido. Las personas tienden a elegir la primera idea razonable y satisfactoria que viene a su mente. No obstante, otra manera de pensar acerca de la motivación es percatarse del rango completo de ideas posibles y después seleccionar aquellas que mejor se adaptan a esa experiencia en particular.

Muchas voces participan en las discusiones del estudio contemporáneo de la motivación, aunque hay nueve que predominan:

Perspectiva	Los motivos surgen a partir de...
Conductual	Incentivos ambientales
Neurológica	Activaciones cerebrales
Fisiológica	Actividad hormonal
Cognitiva	Sucesos y pensamientos mentales
Sociocognitiva	Formas de pensar guiadas por la exposición a otras personas
Cultural	Grupos, organizaciones y naciones
Evolutiva	Genes y herencia genética
Humanista	Alentar el potencial humano
Psicoanalítica	Vida mental inconsciente

la práctica común. Por ejemplo, en el estudio de las necesidades, algunos teóricos argumentaban que “el estudio de la motivación humana es el estudio de las necesidades humanas y de los procesos dinámicos que se relacionan con dichas necesidades” (Deci, 1980, p. 31). Los teóricos de orientación emocional argumentaban que “las emociones son el sistema motivacional principal” (Tomkins, 1970, p. 101). Un estudio cognitivo de la motivación asumía que “las creencias de las personas determinan su nivel de motivación” (Bandura, 1989, p. 1176). Otros teóricos se centraron más bien de manera exclusiva en las propiedades motivacionales de los sucesos externos

A manera de ilustración, considere la mejor manera para comprender y explicar la motivación sexual. Los conductistas señalan a esa parte del deseo que surge de lo atractiva o reforzante que resulta otra persona, como en el caso del atractivo físico; los neurocientíficos explican el deseo como producto de la liberación del neurotransmisor dopamina en el sistema límbico del cerebro; los fisiólogos señalarán al papel que desempeñan el aumento y descenso de hormonas como la testosterona en la presencia o ausencia del deseo; los cognitivistas añadirán que, además, el deseo proviene de las expectativas, metas y valores; los investigadores sociocognitivos añadirán que nuestras creencias y expectativas surgen de las interacciones con otros, como pares y modelos de rol; una perspectiva transcultural mostrará que las personas de diferentes culturas experimentan diferentes fuentes del deseo; los evolucionistas agregarán que varones y mujeres tienen diferentes estrategias de cortejo y que, por tanto, desean cualidades distintas en sus parejas; los humanistas indicarán a aquella parte del deseo que surge a partir de la oportunidad de participar en una relación íntima que promueva el crecimiento; y los psicoanalistas agregarán que deseamos relaciones con aquellos que concuerdan con nuestros primeros vínculos y con el modelo mental arraigado en la infancia de lo que debería ser una pareja romántica ideal.

Prestar atención a las diversas voces que participan en la conversación acerca de la motivación implica tanto una fortaleza como una debilidad. En cuanto a esta última, usted podría tener la impresión (justificada) de que la motivación no parece ser un campo único de estudio; que se divide en especialidades. Sin embargo, en cuanto a la fortaleza, usted obtiene la oportunidad de unir más piezas del rompecabezas. Los investigadores de las diferentes perspectivas plantean preguntas diferentes acerca de la motivación, muchas de las cuales usted nunca se hubiera preguntado si no se hubiesen contemplado primero por estas perspectivas poco familiares. Es posible que no todas las respuestas le parezcan satisfactorias, pero una comprensión profunda y sofisticada de la motivación y emoción comienza cuando de primera instancia se coloca todo el conocimiento disponible sobre la mesa y después se seleccionan aquellas ideas que son más utilizables en términos personales y defendibles en términos empíricos.

(Baldwin y Baldwin, 1986; Skinner, 1953). En la actualidad, prácticamente todos los investigadores de la motivación resaltan la contribución compleja de múltiples agentes motivacionales para explicar la energía y dirección del comportamiento. Aunque usted leerá capítulos separados acerca de necesidades, cogniciones, emociones y sucesos externos, observe cómo en realidad no se puede comprender la forma en que las necesidades, por ejemplo, motivan la acción hasta que también se comprenden las interrelaciones que las necesidades tienen con las cogniciones, las emociones y los sucesos externos. Cada capítulo hace eco de la idea de que los desenlaces tales

como la conducta, el desempeño y el bienestar psicológico están multideterminados y guiados por una constelación de agentes motivacionales (la interacción entre necesidades, cogniciones, emociones y sucesos externos)

y cada capítulo recurre a las investigaciones de diversas disciplinas dentro de la psicología, como neurociencia, psicología social, psicología transcultural y demás. Tal es el nuevo paradigma.

## ::: Conclusión

Es mucho lo que se puede ganar al adentrarse en los 24 siglos de pensamiento acerca de la motivación. Considere las antiguas preguntas: ¿Por qué actuar? ¿Por qué hacer cualquier cosa? ¿Por qué levantarse de la cama por las mañanas y hacer algo? A partir de estas preguntas, la historia de la motivación se inició con la búsqueda de los instigadores de la conducta; es decir, con la búsqueda para identificar aquello que energiza o inicia el comportamiento. Por dos milenios (desde Platón [c 428-348 a. C.] hasta Descartes [c 1596-1650]), el esfuerzo intelectual por comprender la motivación se centró en la voluntad, un ente inmaterial que resultó ser una tarea demasiado difícil para la nueva ciencia de la psicología. La biología (fisiología) resultó ser una alternativa más adecuada porque su objeto de estudio era material y mensurable. Al responder la pregunta de “¿por qué actuar?”, la respuesta llegó a ser que la conducta se encontraba al servicio de las necesidades del organismo (p. ej., las personas se levantan de la cama por la mañana porque tienen hambre y necesitan comer algo). El instinto, la pulsión y la activación se volvieron atractivos porque cada uno y con claridad energizaba el comportamiento que era de utilidad a las necesidades del organismo. El incentivo aumentó estos constructos motivacionales porque el hedonismo (aproximación al placer, evitación del dolor), explicaba la manera en que los sucesos ambientales también podían energizar el comportamiento. Siglo a siglo, los pensadores estaban mejorando sus respuestas a las preguntas de lo que instiga la conducta: voluntad, instinto, pulsión, incentivo, activación.

El proceso estaba dándose sin grandes tropiezos ¡hasta que una masa crítica de investigadores se dio cuenta

de que estaban planteando y considerando la pregunta inadecuada! La pregunta acerca de la instigación de la conducta presume la existencia de un organismo pasivo y biológicamente regulado; es decir, uno que está dormido y que, al despertar, necesita algún motivo para entrar a una modalidad activa. En algún momento, los pensadores de la motivación se dieron cuenta que el dormir era un comportamiento y que el durmiente proverbial estaba activamente involucrado con su ambiente. Se percataron de que estar vivo es estar activo: por tanto, los organismos siempre están activos, siempre están actuando. No hay momento en que un organismo vivo no esté activo; no hay momento en el que un organismo vivo no exhiba tanto energía como dirección.

Así, se transformó la pregunta fundamental de la motivación: ¿Por qué la conducta varía en su intensidad? ¿Por qué la persona hace una cosa y no otra? Estas dos preguntas expandieron la carga del estudio de la motivación. El estudio motivacional contemporáneo se centra no sólo en la energía de la conducta, sino también en su dirección. Ésta es la razón por la que son tan importantes las tres tendencias históricas del organismo activo, revolución cognitiva y preocupación por la investigación aplicada socialmente relevante; a saber, por qué el campo se volvió menos arraigado en los instigadores de la conducta, la biología y los experimentos de laboratorio con animales y más interesado en los directores de la conducta, la cognición y los problemas humanos. Este cambio de perspectivas abrió las compuertas intelectuales para la llegada de las mini-teorías del campo y a un nuevo paradigma en el que la conducta se energiza y dirige por una multitud de influencias interrelacionadas en lugar de por una gran causa única.

## Resumen:::

Una perspectiva histórica del estudio de la motivación permite que el lector considere cómo es que llegó a ser preponderante el concepto de la motivación, la forma en que cambió y se desarrolla, la manera en que sus ideas se vieron desafiadas y reemplazadas y, por último, la manera en que el campo resurgió y unió a diversas disciplinas dentro de la psicología (Bolles, 1975). Los conceptos motivacionales tienen orígenes filosóficos. Desde los antiguos griegos hasta el Renacimiento europeo, la motivación se comprendió dentro de los dos temas de aquello que es racional, inmaterial y activo (es decir, la voluntad) y aquello que es impulsivo, biológico y reactivo (es decir, los deseos

corporales). El estudio filosófico de la voluntad resultó ser un callejón sin salida que explicaba muy poco acerca de la motivación, ya que, en realidad, originaba más preguntas de las que respondía.

A fin de explicar la motivación, el nuevo campo de la psicología se dedicó a un análisis más fisiológico de la misma, centrándose en el concepto mecanicista de herencia genética del instinto. La atracción de la doctrina del instinto era su capacidad de explicar conductas innatas que tenían energía y propósito (es decir, impulsos biológicos dirigidos a metas). El estudio fisiológico del instinto también resultó ser otro punto muerto, al menos

en términos de su capacidad para fungir como gran teoría de la motivación. La tercera gran teoría de la motivación fue la pulsión. En la teoría de la pulsión, la conducta se veía motivada hasta que se satisficieran las necesidades del organismo y restaurara una homeostasis biológica. Al igual que la voluntad y el instinto, la pulsión parecía muy prometedora, en especial porque podía hacer algo que ninguna teoría motivacional había podido hacer antes; a saber, predecir la motivación antes de que ocurriera a partir de las condiciones antecedentes (p. ej., horas de privación). En consecuencia, la teoría disfrutó de amplia aceptación, en especial en la forma en que se manifestó en las teorías de Freud y Hull. Al final de cuentas, también la pulsión resultó ser demasiado limitada en su alcance y, con su rechazo, sobrevino la desilusión del campo con las grandes teorías en general, aun cuando surgieron, con cierto éxito, varios otros principios motivacionales significativos, incluyendo el incentivo y la activación.

A la larga, se volvió patente que si había de hacerse algún progreso en la comprensión de la motivación, el campo tenía que salir de los límites de sus grandes teorías para adoptar las menos ambiciosas, pero más prometedoras, las miniteorías. Hay tres tendencias históricas que explican esta transición. Primero, el estudio de la motivación rechazó su compromiso con una naturaleza humana pasiva y asumió una perspectiva más activa acerca de los seres humanos. Segundo, la motivación se volvió decididamente cognitiva y un tanto cuanto humanista. Tercero, el campo se centró en problemas aplicados socialmente relevantes. El cambio de enfoque del campo hacia las miniteorías fue parcialmente un desastre y parcialmente

buena fortuna. En cuanto al desastre, la motivación perdió su cómodo estatus como disciplina emblemática de la psicología y rápidamente descendió a un estatus de segunda. En reacción a esto, los investigadores de la motivación se dispersaron virtualmente hacia todas las demás áreas de la psicología (p. ej., social, del desarrollo, clínica) y formaron alianzas con otros campos a fin de comparar ideas, constructos, metodologías y perspectivas. Esto resultó ser de enorme buena fortuna para la motivación porque la dispersión del campo hacia un amplio rango de otras áreas de estudio resultó ser terreno fértil para el desarrollo de un sinnúmero de teorías breves y esclarecedoras.

El tema a lo largo del presente capítulo es que el estudio de la motivación ha pasado por un proceso constante de desarrollo. En retrospectiva, el estudio de la motivación progresó de conceptualizaciones relativamente simplistas de la motivación a un cúmulo creciente de discernimientos sofisticados y empíricamente sustentables acerca de las fuerzas que energizan y dirigen el comportamiento. Con la llegada del nuevo milenio, las grandes teorías han llegado a su fin y ha surgido un nuevo paradigma. El estudio de la motivación en el siglo XXI está poblado de múltiples perspectivas y voces (véase la figura 2.2), todas las cuales contribuyen con piezas distintas al rompecabezas que es el estudio de la motivación y la emoción. Este cambio ha abierto las puertas intelectuales para la llegada de las miniteorías de la motivación y un nuevo paradigma en el que la conducta se energiza y dirige por una multitud de influencias interrelacionadas más que por una única gran causa.

## LECTURAS ADICIONALES

### Era de las grandes teorías

- Bolles, R. C. (1975). Historical origins of motivational concepts. En R.C. Bolles, *Theory of motivation* (2a. ed., pp. 21-50), Nueva York: Harper & Row.
- Cofer, C. N., y Appley, M. H. (1964). Motivation in historical perspective. In *Motivation: Theory and research* (Capítulo 2, pp. 19-55). Nueva York: Wiley.
- Hull, C. L. (1943). Primary motivation and reaction potential. En *Principles of behavior* (pp. 238-253). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Koch, S. (1951). The current status of motivational psychology. *Psychological Review*, 58, 147-154.
- Kuo, Z. Y. (1921). Giving up instincts in psychology. *Journal of Philosophy*, 17, 645-664.

### Era de las miniteorías

- Benjamin, L. T., Jr., y Jones, M. R. (1978). From motivational theory to social cognitive development: Twenty-five years of the Nebraska Symposium. En L. T. Benjamin y M. R. Jones (Eds.) *Nebraska symposium on motivation* (vol. 26, pp. ix-xix). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dember, W. N. (1974). Motivation and the cognitive revolution. *American Psychologist*, 29, 161-168.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Ryan, R. M. (2007). Motivation and emotion: A new look and approach for two reemerging fields. *Motivation and Emotion*, 31, 1-3.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.



# Capítulo 3 ---

## El cerebro motivado y emocional

Mientras más dieta se hace, más hambre se tiene. La culpable de causar el hambre probablemente sea la grelina, una hormona que se fabrica en el estómago, circula en la sangre, y es detectada y regulada por el cerebro. Cuando un individuo pasa un largo espacio de tiempo con poco o ningún alimento (es decir, a dieta), el estómago y los intestinos detectan la falta de nutrientes y comienzan a fabricar y liberar grelina en el torrente sanguíneo. Una estructura cerebral (el hipotálamo) regula constantemente cuánta grelina hay en la sangre y, cuando el nivel de la hormona se eleva, el hipotálamo detecta el mensaje recibido desde el estómago y los intestinos; a saber: los nutrientes están bajos, se envían provisiones. Este mensaje estimula al hipotálamo para crear la experiencia psicológica del hambre.

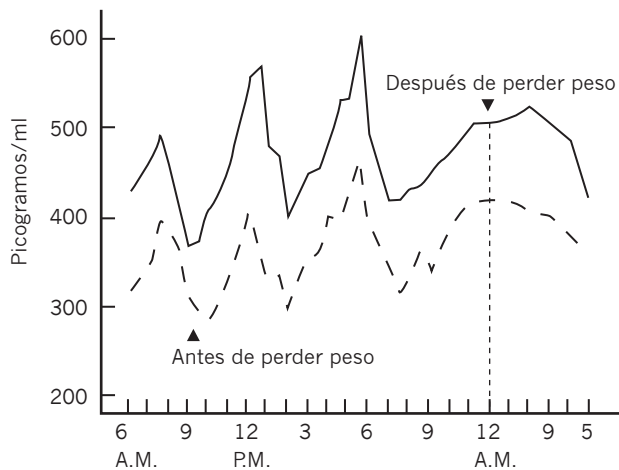
Considere cómo funciona esto. Es la hora de la comida y algunos psicólogos amistosos le invitan a reunirse con un grupo de voluntarios en un bufete donde come todo lo que quiera (Wren *et al.*, 2001). La comida es gratis y todos pueden comer lo que se les antoje. Pero hay un truco: treinta minutos antes del festín, los investigadores aplican a algunos de los voluntarios una inyección intravenosa de grelina, en tanto que los demás voluntarios reciben sólo una inyección de placebo. Después de las inyecciones, los investigadores toman asiento y esperan para ver lo que pasa. Se preguntan qué diferencia podría hacer un aumento repentino de la grelina sobre el hambre y la cantidad de alimento consumido. Lo que sucede es que, mientras que los voluntarios con placebo comen normalmente, los voluntarios con grelina adicional en su torrente sanguíneo se atiborran de comida.

Considere un segundo ejemplo. Los investigadores vigilaron el nivel natural de grelina de personas adultas durante el curso de varios días (Cummings *et al.*, 2002). Después de medir los niveles normales diarios de grelina, los investigadores pidieron a algunos de los adultos que iniciaran una dieta durante tres meses. La dieta se diseñó cuidadosamente e incluyó un programa de ejercicio vigoroso, y funcionó. En promedio, quienes hicieron dieta perdieron cerca de 20% de su peso corporal y mantuvieron esa pérdida de peso por otros tres meses. A lo largo de ese tiempo, los investigadores continuaron vigilando los niveles de grelina de los que hicieron dieta. Sin que estas personas lo supieran, sus niveles de grelina continuaron elevándose. Incluso tres meses después de terminar la dieta, muchos de quienes la habían hecho sentían “hambre todo el tiempo”. En la figura 3.1 se presenta el nivel de grelina que había en el curso de un día normal en el torrente sanguíneo de los sujetos sometidos a dieta. Muestra los niveles diarios de grelina de estas personas, tanto antes de comenzar la dieta (línea punteada) como tres meses después de su pérdida exitosa de peso (línea continua).

La figura 3.1 presenta cuatro temas principales. Primero, muestra que el nivel de grelina estaba continuamente alto en quienes hicieron dieta (la línea continua siempre es más alta que la línea punteada). Segundo, la grelina aumenta y disminuye a lo largo de un día normal (se eleva al máximo en el desayuno, la comida y la cena). Tercero, la comida condujo a un descenso rápido en la grelina. Cuarto, el menor nivel de grelina (y, por ende, de hambre) después de la dieta fue igual al nivel más alto de grelina (y, por ende, de hambre) antes de la dieta, lo cual significa que el nivel más bajo de hambre en quienes hicieron dieta fue igual al nivel más alto de hambre de quienes no hicieron dieta.

El mensaje es que la privación de alimento inducida por una dieta conduce al cuerpo a generar una potente fuerza contraria a la dieta y a la privación de alimento (es decir, el aumento repentino en grelina). Como expresó una mujer que experimentó el pico de grelina inducido por la dieta: “cuando veo una galleta de mantequilla, las campanas que suenan en mi cabeza son como las de una catedral”. Desde un punto de vista de la motivación, el papel de la grelina consiste en estimular al cerebro: “¡come, come, come!”

Para hacer un comentario más optimista, el cuerpo también tiene hormonas supresoras del hambre. De la misma manera en que el estómago y los intestinos segregan grelina dentro del torrente sanguíneo para estimular la actividad del cerebro que subyace al apetito (sensación de hambre), el tejido adiposo (graso) crea y libera leptina dentro de la sangre para estimular la actividad cerebral relacionada con



**Figura 3.1** Niveles de grelina en el torrente sanguíneo durante un periodo de 24 horas en personas a dieta y sin dieta.

**Nota.** La línea continua representa los niveles de grelina, en cada hora, de personas a dieta que bajaron 20% de su peso corporal tres meses antes. La línea punteada representa los niveles de grelina, en cada hora, de estos mismos individuos antes de comenzar su dieta y, por ende, antes de perder 20% de su peso corporal.

**Fuente:** de *Plasma Ghrelin Levels After Diet-induced Weight Loss or Gastric Bypass Surgery*, D. E. Cummings, D. S. Weigle, R. S. Frayo, P. A. Breen, M. K. Ma, E. P. Dellinger y J. Q. Purnell, 2002, *New England Journal of Medicine*, 346, 1623-1630. Copyright © 2002 Massachusetts Medical Society. Derechos reservados.

la saciedad (sentirse lleno; Barzilai *et al.*, 1997). Al fabricar, segregar y monitorear estas dos hormonas, nuestros cuerpos regulan los estados motivacionales (hambre, saciedad) tanto cuando existe escasez de alimento y pérdida de peso (elevaciones de grelina, descenso de leptina) como cuando aumentan el alimento y el peso (descenso de grelina, aumento de leptina).

## Cerebro motivado y desmotivado

¿Por qué es importante el cerebro? La mayoría de la gente, quizá casi todo el mundo, diría que el cerebro es importante porque lleva a cabo las funciones cognitivas e intelectuales, incluyendo el pensamiento, aprendizaje, memoria, toma de decisiones y solución de problemas. Estos son, de hecho, procesos cerebrales muy importantes, pero el cerebro hace más cosas. No es sólo un cerebro pensante, es también el centro de la motivación y emoción; genera los antojos, necesidades, deseos, placer y el rango completo de las emociones. En otras palabras, a medida que el cerebro realiza sus funciones, se ocupa no sólo de la tarea que se esté haciendo (utilizando sus funciones cognitivas o intelectuales), sino que también se ocupa en gran medida de determinar si usted quiere hacerla (cerebro motivado) y del estado de ánimo que tiene mientras la hace (cerebro emocional) (Gray, Braver y Raichle, 2002).

Todos los estados motivacionales y emocionales implican la participación del cerebro. Para confirmar tal afirmación, intente un experimento consigo mismo tratando de sentir enojo, hambre o curiosidad sin obtener primero la colaboración del cerebro. Es difícil, ¿no? A medida que realice este ejercicio, aprenderá que en lo que se refiere a comprender la motivación y la emoción, el cerebro es la estrella del espectáculo. No obstante, el cerebro tiene una larga lista de actores secundarios, incluyendo a los principales órganos (p. ej., hígado, estómago) y a todos los agentes bioquímicos en el cuerpo (p. ej., hormonas) y en el sistema nervioso central (p. ej., neurotransmisores).

## :: Tres principios

Para comprender los procesos motivacionales originados en el cerebro, los investigadores de la motivación ocupan gran cantidad de tiempo 1) trazando las estructuras cerebrales que se asocian con estados motivacionales específicos, 2) investigando cómo se activan las estructuras cerebrales asociadas con los estados motivacionales y 3) comprendiendo la manera en que los sucesos cotidianos en las vidas de las personas crean este proceso de activación. Estas tres áreas de actividad conducen a los siguientes tres principios generales que guían la investigación sobre el cerebro motivado y emocional.

### LAS ESTRUCTURAS CEREBRALES ESPECÍFICAS GENERAN MOTIVACIONES ESPECÍFICAS

Cuando se les estimula, las diferentes estructuras cerebrales dan lugar a determinados estados motivacionales. Por ejemplo, la estimulación de una parte del hipotálamo aumenta el apetito, en tanto que la estimulación de una parte diferente de la misma estructura incrementa la saciedad. También, el daño a una estructura cerebral determinada (como por un accidente o cirugía) le resta capacidad a la persona para experimentar estados motivacionales específicos. De manera similar, la estimulación o daño a una vía de neurotransmisión, una agrupación de fibras nerviosas que corren como un río y que se comunican a través de un solo neurotransmisor, puede aumentar y disminuir estados motivacionales determinados. Hallazgos como éstos son los que conducen a los investigadores de la motivación a crear una tabla como la que se muestra en el cuadro 3.1 (que se analiza después en el capítulo).

### LOS AGENTES BIOQUÍMICOS ESTIMULAN ESTRUCTURAS CEREBRALES ESPECÍFICAS

Si determinadas estructuras cerebrales dan lugar a estados motivacionales específicos, entonces la siguiente pregunta es: ¿cómo se estimulan de inicio las estructuras cerebrales? Éstas tienen sitios receptores que les conceden el potencial de ser estimuladas. Los agentes bioquímicos que estimulan estos receptores son los neurotransmisores.

res y las hormonas. Los primeros son los mensajeros del sistema nervioso (que permiten que una neurona se comunique con otra), en tanto que las hormonas son los mensajeros del sistema endocrino (que permiten que las glándulas se comuniquen a través del torrente sanguíneo con órganos como el corazón o los pulmones). En consecuencia, para comprender la elevación y disminución de los estados motivacionales, necesitamos examinar la manera en que los neurotransmisores y hormonas estimulan y suprimen sitios cerebrales específicos.

### LOS SUCESOS COTIDIANOS PONEN EN ACCIÓN A LOS AGENTES BIOQUÍMICOS

Para realizar sus investigaciones, los cirujanos y los investigadores de la motivación estimulan artificialmente las estructuras del cerebro y liberan, también en forma artificial, agentes bioquímicos dentro del torrente sanguíneo y del sistema nervioso (véase figura 3.4, página 38). Al hacerlo pueden aislar la función de las estructuras cerebrales específicas. Pero fuera del laboratorio en entornos como el hogar, la escuela, el trabajo y los campos atléticos son los sucesos de todos los días los que estimulan la acción del cerebro motivado y emocional. En el ejemplo sobre el hambre con el que iniciamos el capítulo, el acto de hacer una dieta (privación de alimento) fue lo que puso en acción a la hormona grelina. De manera similar, la privación de sueño tiende a incrementar la grelina y a disminuir la leptina (y, por ende, a aumentar el apetito). Aunque conocer cómo funciona el cerebro nos ayuda a comprender la motivación y la emoción, seguimos necesitando relacionar los sucesos de nuestras vidas con la

activación del cerebro. La sección final de este capítulo regresa a esta discusión sobre la manera en que los acontecimientos cotidianos provocan la liberación de neurotransmisores y hormonas y, en consecuencia, estimulan la acción de las estructuras cerebrales.

Como ejemplo de cómo participan estos tres principios en la vida diaria, la figura 3.2 ilustra la génesis del hambre en el cerebro motivado, en tanto que la figura 3.3 presenta la génesis del afecto positivo en el cerebro emocional. En ambos ejemplos, los sucesos ocurren y las circunstancias cambian. El cuerpo reacciona y se adapta a estos cambios mediante la fabricación, liberación y vigilancia de los agentes bioquímicos, como las hormonas y los neurotransmisores. Estos agentes bioquímicos estimulan al cerebro y generan las experiencias psicológicas de estados motivacionales y emocionales específicos.

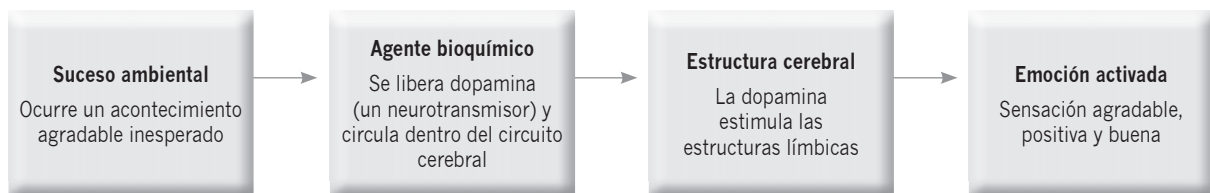
## Una mirada al interior del cerebro

Los investigadores tienen maneras de ver al interior del cerebro para observar qué sucede durante los estados motivacionales y emocionales. La primera y más antigua perspectiva es desde los ojos del cirujano (que se analiza más adelante). El segundo modo es puramente a través de la alta tecnología, con las imágenes por resonancia magnética funcional (que se discute después).

Imagine que está sufriendo dolor crónico, visita al médico y se entera de que para aliviar el dolor se requiere cirugía. Durante el procedimiento, se expone parte de la corteza cerebral, las capas más externas del cerebro, como se ilustra en la figura 3.4. Cortar quirúrgicamente el cráneo

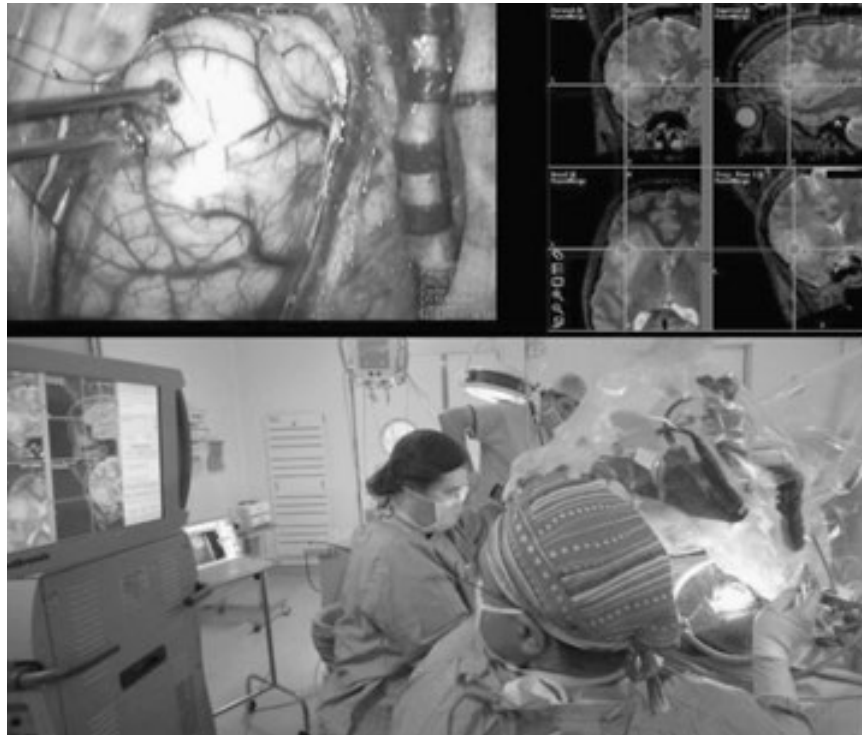


**Figura 3.2** El cerebro motivado: la privación de alimento activa la liberación de grelina, la cual estimula al hipotálamo para crear el hambre.



**Figura 3.3** El cerebro emocional: un acontecimiento agradable activa la liberación de dopamina, la cual estimula el afecto positivo.





**Figura 3.4** Fotografía de una corteza humana expuesta.

para llegar al cerebro no es un suceso poco común en los hospitales (por ejemplo para retirar un tumor), aunque se están desarrollando y evaluando procedimientos menos invasivos. Por ejemplo, en la actualidad los cirujanos insertan una diminuta cámara por una de las fosas nasales o por una incisión hecha por detrás de la oreja, y observan a través de una pantalla remota de computadora. Pero imagine que usted participa hoy en una cirugía más tradicional.

A medida que usted se prepara para la cirugía, se entera de que es necesario realizar la operación ¡mientras está despierto! Esto se debe a que la cirujana necesita coordinar la estimulación de los sitios cerebrales con las percepciones y respuestas del paciente. Al principio, la cirujana toca la superficie de su corteza con una pequeña y delgada sonda que emite una corriente eléctrica sumamente débil. (Dado que el cerebro no tiene receptores para el dolor, la estimulación cerebral es indolora). Cuando la cirujana toca la primera área, usted de pronto y sin intención mueve un dedo y después, cuando ella vuelve a colocar la sonda, usted realiza una mueca tipo Humphrey Bogart con la boca. Usted no entiende qué pasa y los movimientos ocurren sin su control intencional. La cirujana estimula su cerebro y su cuerpo se mueve automáticamente. De pronto, el dolor cesa cuando la cirujana estimula con electricidad su tallo cerebral. Antes de hacer a un lado esta historia como si fuera ciencia ficción,

considere que se basó en dos estudios reales (Hosobuchi, Adams y Linchitz, 1977; Penfield, 1958).

La corteza cerebral que se muestra en la figura 3.4 se asocia en gran medida con las funciones cognitivas como el pensamiento, la planeación y el recuerdo. La corteza cerebral y sus funciones participan en forma intrínseca en la generación y regulación de la motivación y de los estados emocionales (p. ej., establecer una meta, valorar una actividad). Si la cirujana continuase sondeando a nivel más profundo (como más adelante lo haremos) entraría finalmente en contacto con el sistema límbico, la parte del cerebro que participa de manera intrincada en la motivación y emoción.

El procedimiento actual más novedoso para el examen profundo del cerebro es el uso de las imágenes por resonancia magnética funcional (IRMf). Las IRM toman una fotografía instantánea detallada, una fotografía electrónica, de la estructura del cerebro mientras la persona se encuentra acostada dentro de una gigantesca máquina que cuenta con cojines del tamaño de la cabeza, un enorme imán y accesorios de cómputo. Mientras el individuo se recuesta dentro y experimenta algún estado motivacional y emocional, la máquina detecta cambios en la oxigenación de la sangre provocados por la actividad cerebral. Luego de un tiempo, las IRMf producen una versión videograbada de la actividad cerebral continua durante un episodio motivacional o emocional.

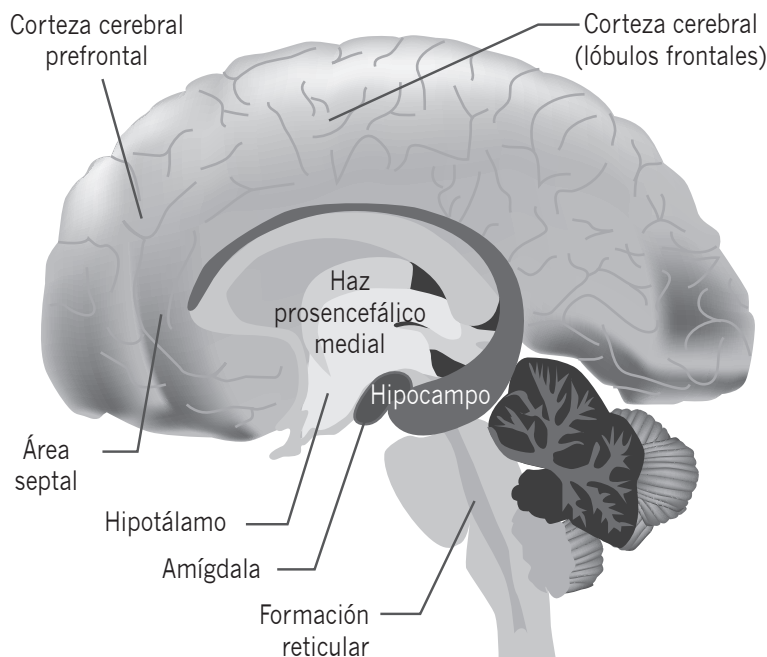
La ubicación anatómica de diversas estructuras cerebrales esenciales relacionadas con la motivación y emoción se presenta en la figura 3.5. Esta figura es el tipo de fotografía que se puede producir con una IRM. Varias de las estructuras de la figura se encuentran dentro del sistema límbico, el llamado lóbulo interno del cerebro que rodea al tallo cerebral y que se encuentra por debajo de la corteza (Nauta, 1986). Las principales estructuras cerebrales límbicas incluyen al hipotálamo, amígdala, hipocampo, área septal, área tegmental ventral y las fibras que conectan estas estructuras dentro de una red de comunicación (Isaacson, 1983; véase figura 3.5). La corteza cerebral también se asocia con los estados motivacionales y emocionales, como en el pensamiento mismo, que puede ser algo que produce motivación y emoción de manera inherente (p. ej., al hacer un plan o establecer una meta).

Una forma en que los investigadores pueden conocer qué sitios cerebrales particulares se asocian con estados motivacionales y emocionales específicos es a través de una IRMf. Se podría privar de alimento (es decir, dejar hambriento) a un individuo, pedirle que recupere un recuerdo en el que haya sentido temor o decirle que espere un suceso positivo venidero, como una recompensa monetaria. A medida que la motivación y emoción de la per-

sona cambian, también lo hará la actividad de su cerebro y las IRMf pueden detectar esos estados cerebrales cambiantes para confirmar que eso es lo que hace el cerebro durante el hambre, cuando se siente miedo, cuando se anticipa un suceso positivo y así sucesivamente. Las principales estructuras cerebrales implicadas en la motivación y emoción se presentan en el cuadro 3.1.

## Aproximación frente a evitación generadas por el cerebro

Gran parte de la actividad cerebral motivada se organiza alrededor de la generación de una disposición excitatoria (“sí, quiero”) para aproximarse a los objetos y acontecimientos en el ambiente o una evitación (“no, no quiero”) hacia los objetos y sucesos en el ambiente. El cuadro 3.1 organiza las estructuras cerebrales esenciales relacionadas con la motivación y emoción que se asocian con la generación de la aproximación y la evitación. La siguiente sección destaca el papel motivacional y emocional clave que representan 1) tres estructuras orientadas a la aproximación: hipotálamo, haz prosencefálico medial y corteza orbitofrontal, 2) dos estructuras orientadas a la evitación: amígdala e hipocampo, 3) la corteza prefrontal, que se



**Figura 3.5** Corte transversal del cerebro que muestra la posición anatómica de las principales estructuras cerebrales implicadas en la motivación y emoción.

**Cuadro 3.1** Estados motivacionales y emocionales asociados con estructuras cerebrales específicas.

Estructura cerebral	Experiencia motivacional o emocional asociada
<b>Estructuras orientadas a la aproximación</b>	
Hipotálamo	Sentimientos agradables asociados con comer, beber, aparearse
Haz prosencefálico medial	Placer, reforzamiento
Corteza orbitofrontal	Aprender el valor como incentivo de los sucesos, tomar decisiones
Área septal	Centro del placer asociado con la sociabilidad, sexualidad
Núcleo accumbens	Experiencia agradable de recompensa, sitio clave del agrado
Corteza cingulada anterior	Estado de ánimo, volición, tomar decisiones
Corteza cerebral (lóbulos frontales)	Hacer planes, establecer metas, formular intenciones
Corteza prefrontal cerebral izquierda	Tendencias motivacionales y emocionales de aproximación
Corteza prefrontal medial	Aprendizaje de contingencias entre respuesta-resultado que subyacen a las creencias percibidas de control y motivación de dominio
<b>Estructuras orientadas a la evitación</b>	
Corteza prefrontal derecha	Tendencias motivacionales y emocionales de retraimiento
Amígdala	Detectar y responder ante amenaza y peligro (p. ej., a través del temor, enojo y ansiedad)
Hipocampo	Sistema de inhibición conductual durante sucesos inesperados
<b>Estructura orientada a la activación</b>	
Formación reticular	Activación

asocia tanto con la motivación de aproximación como con la de evitación y 4) una estructura asociada con la activación, la formación reticular.

## :: Hipotálamo

El hipotálamo es una pequeña estructura cerebral que representa menos de 1% del volumen total del cerebro. A pesar de su pequeño tamaño, es un gigante de la motivación. El hipotálamo está formado por un conjunto de 20 núcleos cercanos e interconectados que cumplen con funciones independientes y discretas. A través de la estimulación de sus 20 núcleos autónomos, el hipotálamo regula varias funciones biológicas importantes que incluyen comer, beber y aparearse (a través de las motivaciones para el hambre, saciedad, sed y sexo). El capítulo 4 detallará el papel del hipotálamo en la regulación de estas necesidades fisiológicas. Según se detalla en el capítulo 4, la estimulación hipotalámica genera los deseos, y el placer, asociados con el agua, la comida y los compañeros sexuales. Pero en este caso, el análisis se centra en el papel del hipotálamo en la regulación tanto del sistema endocrino como del sistema nervioso autónomo. Al controlar estos dos sistemas, el hipotálamo puede regular el ambiente interno del cuerpo (p. ej., frecuencia cardíaca, secreción de hormonas) para adaptarse de manera óptima al ambiente (p. ej., afrontar un factor de estrés).

El hipotálamo controla la hipófisis o glándula pituitaria, llamada la “glándula maestra” del sistema endocrino (Agnati, Bjelke y Fuxe, 1991; Pert, 1986). En un sentido anatómico, el hipotálamo se encuentra inmediatamente arriba de la hipófisis y regula a ésta mediante la secreción de hormonas dentro de los pequeños capilares que conectan al hipotálamo con esa glándula. A su vez, la hipófisis regula al sistema endocrino. Por ende, la hipófisis regula el sistema endocrino (hormonal), en tanto que el hipotálamo regula a la hipófisis. Por ejemplo, para aumentar la activación, el hipotálamo estimula a la hipófisis para que envíe hormonas a través del torrente sanguíneo; estas hormonas estimulan a las glándulas suprarrenales para que secreten sus propias hormonas (epinefrina, norepinefrina), las cuales detonan la bien conocida respuesta de “pelea o huida”.

El hipotálamo también controla al sistema nervioso autónomo (SNA). Este sistema incluye todas las inervaciones neuronales hacia los órganos del cuerpo que están bajo control involuntario (p. ej., corazón, pulmones, hígado, intestinos, musculatura). El SNA se divide en el sistema simpático excitatorio que acelera las funciones corporales y alerta al organismo (como a través de un aumento en frecuencia cardíaca) y en el sistema parasimpático inhibitorio que facilita el reposo, recuperación y digestión después de una situación de estrés corporal y urgencia. En consecuencia, el sistema nervioso autóno-

mo comienza en el hipotálamo (que es el ganglio inicial o punto de partida del SNA) y se extiende a través del cuerpo al inervar sus muchos órganos.

Cuando experimentamos un cambio importante en el ambiente (p. ej., amenaza, oportunidad), el hipotálamo tiene dos medios principales para regular la reacción del cuerpo y, por ende, afrontar de manera eficiente el cambio ambiental. Por un lado, puede generar excitación (activación simpática) o relajación (activación parasimpática) a través de la estimulación del SNA. Por otro lado, el hipotálamo puede activar al sistema endocrino al estimular la hipófisis para que libere hormonas dentro del torrente sanguíneo.

### :: Haz prosencefálico medial

El haz prosencefálico medial es un conjunto relativamente amplio de fibras de tipo circuito que conectan al hipotálamo con otras estructuras límbicas, incluyendo el área septal, los cuerpos mamilares y el área tegmental ventral. Este haz está tan estrechamente conectado con el hipotálamo que muchos afirman que el hipotálamo lateral y las fibras del haz prosencefálico medial que lo atraviesan no pueden distinguirse, es decir, que son en gran medida lo mismo (Isaacson, 1982). En términos de motivación, el haz prosencefálico medial es lo más cercano que tenemos a un “centro de placer” en el cerebro. Si se equipa a un animal con una diminuta mochila electrónica como la que se presenta en la figura 3.6 y si los investigadores emplean una computadora *laptop* para estimular el haz prosencefálico medial del animal, entonces éste repetirá cualquier conducta que haya estado realizando durante la estimulación de dichas vías nerviosas. Es decir, la estimulación del haz prosencefálico medial crea placer y conduce a los animales a actuar como si hubiesen recibido un



**Figura 3.6** Rata con una mochila electrónica capaz de proporcionar una estimulación eléctrica leve al cerebro a través de control remoto.

reforzamiento positivo, en gran medida como si se les hubiese proporcionado un reforzador real, como su comida favorita. Por ejemplo, al estimular el haz prosencefálico medial en el momento correcto, los investigadores pueden motivar/reforzar a un animal a aprender el recorrido correcto por un laberinto (Talwar *et al.*, 2002).

En los seres humanos, la estimulación del haz prosencefálico medial no produce intenso placer y éxtasis sino sentimientos positivos en general (Heath, 1964), como lo implica la siguiente observación clínica de pacientes con esquizofrenia que recibieron este tipo de estimulación eléctrica cerebral:

Los pacientes se alegraron, parecían más alerta y más atentos hacia el ambiente durante, o por lo menos luego de unos cuantos minutos, del periodo de estimulación. Con este cambio afectivo básico, la mayoría de los sujetos hablaron con más rapidez y el contenido fue más productivo; los cambios en pensamiento fueron a menudo asombrosos, con cambios más notables cuando las asociaciones previas a la estimulación habían estado plagadas de afecto depresivo. Las expresiones de angustia, desaprobación de sí mismo y desesperación cambiaron de manera precipitada a expresiones optimistas y elaboraciones de experiencias agradables, pasadas y anticipadas (Heath, 1964, p. 224).

### :: Corteza orbitofrontal

A medida que realizamos nuestras actividades diarias y comparamos el valor como incentivo de los posibles objetos y acontecimientos que podrían guiar nuestra conducta y acciones, algunos objetos y algunos acontecimientos atraen nuestra atención y fungen como incentivos atractivos para nuestras acciones. La corteza orbitofrontal es la estructura cerebral que procesa tal información relacionada con incentivos que ayuda a las personas a tomar decisiones entre opciones, como cuál producto comprar o si se beberá jugo de naranja o agua (Dickinson y Balleine, 2002). En una demostración del papel de la corteza orbitofrontal en la motivación de incentivo y selección de metas, los investigadores monitorearon los cerebros de los participantes a través de rastreos TEP mientras estos individuos observaban un menú y seleccionaban sus alimentos. La corteza orbitofrontal está activa cuando la gente considera sus opciones, recuerda qué cosas del menú son buenas y cuáles no lo son, y selecciona entre los diferentes incentivos (artículos de la carta) que buscará conseguir (Arana *et al.*, 2003).

### :: Amígdala

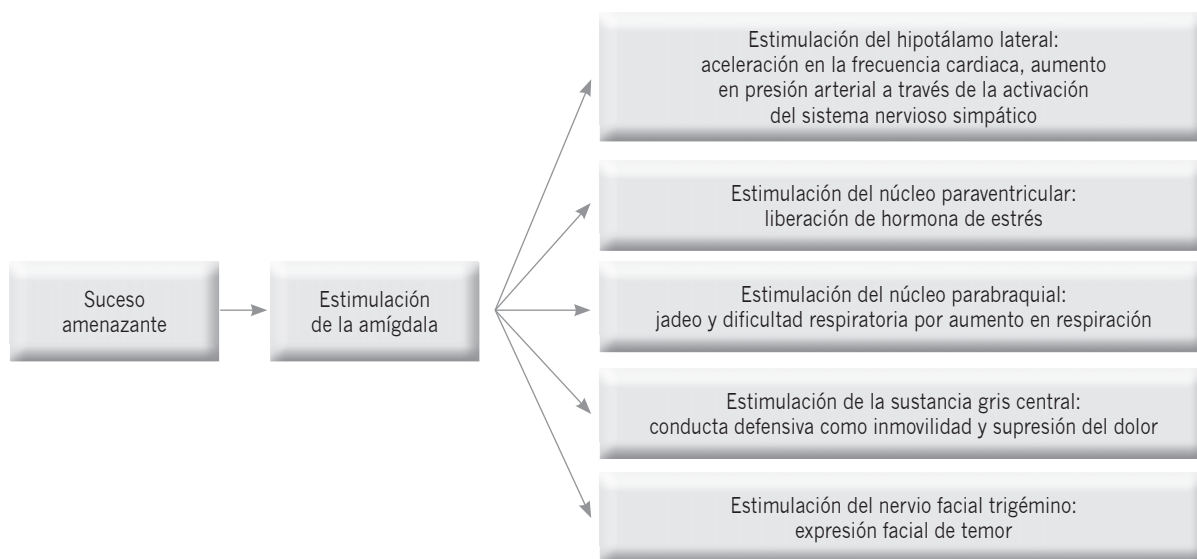
La amígdala (que quiere decir “en forma de almendra”) es un conjunto de núcleos interconectados que se asocian con la motivación y emoción (McDonald, 1998). En general, la amígdala detecta y responde a los sucesos emo-

cionalmente amenazantes y significativos, a pesar de que cada uno de sus diferentes núcleos sirve a una función distinta. La estimulación de una parte de la amígdala genera enojo, en tanto que la estimulación de otra parte genera temor y comportamiento defensivo (Bandler, 1988). Por ende, la amígdala regula las emociones implicadas en la autopreservación, como el temor, el enojo y la ansiedad. En consecuencia, la alteración de la amígdala producirá cambios sorprendentes, incluyendo mansedumbre general, neutralidad afectiva, una falta de respuesta emocional, preferencia por el aislamiento social en lugar de afiliación social, una disposición a acercarse a estímulos que anteriormente eran atemorizantes y una incapacidad para aprender que un estímulo indica un reforzamiento positivo (Aggleton, 1992; Kling y Brothers, 1992; Rolls, 1999). La amígdala también está relacionada con la percepción de las emociones de otras personas, expresiones faciales y, en nuestro propio estado de ánimo, especialmente la emocionalidad negativa (Adolphs, Tranel, Damasio y Damasio, 1994; LeDoux, Romanski y Xagoraris, 1989; Rolls, 1999). Así, la amígdala procesa la información emocional (Hamann, Ely, Hoffman y Kilts, 2002).

La amígdala también desempeña una función importante en el aprendizaje de nuevas asociaciones emocionales (Cardinal, Parkinson, Hall y Everitt, 2002; Gallagher y Chiba, 1996). Por ejemplo, la amígdala nos permite aprender a temer a los peligros en el ambiente (Davis, 1992). Experimentamos temor a través de reacciones corporales como aceleración de la frecuencia cardíaca, tensión muscular, inmovilidad conductual y expresiones faciales de miedo. Como se muestra en la figura 3.7, a medida que la persona enfrenta objetos potencialmente

atemorizantes en el ambiente, ocurre una estimulación de la amígdala, la cual activa las estructuras cerebrales vecinas (p. ej., hipotálamo, área tegmental ventral) que liberan neurotransmisores (dopamina, serotonina, norepinefrina, acetilcolina) para instigar y regular la respuesta coordinada de temor, incluyendo aumento en respiración (Harper, Frysinger, Trelease y Marks, 1984), aceleración en frecuencia cardíaca (Kapp, Gallagher, Underwood, McNall y Whitehor, 1982) y elevación de la presión arterial (Morgenson y Calaresu, 1973), al igual que secreción hormonal y expresiones faciales emocionales (Davis, Hitchcock y Rosen, 1987). Por ejemplo, una rata con lesión en la amígdala se montará sobre un gato dormido e incluso mordisqueará de manera juguetona la oreja del gato (Blanchard y Blanchard, 1972). Lo que le falta a la osada rata es la capacidad de generar la respuesta integrada de temor, coordinada por la amígdala, como lo muestra el lado derecho de la figura 3.7. Sin la amígdala, una rata carece de los medios para responder emocionalmente ante el gato y también carece de la capacidad para aprender el temor hacia el gato cuando éste se despierta y actúe en forma amenazante. Cuando en los humanos se extirpa la amígdala (por ejemplo, para controlar las crisis epilépticas), se vuelven tranquilos, dóciles e indiferentes en sentido emocional, incluso ante la provocación (Aggleton, 1992; Ramamurthi, 1988).

La amígdala tiene una relación anatómica interesante con otras áreas del cerebro. Esta estructura lanza proyecciones a casi todas las partes del cerebro, aunque sólo un pequeño número de éstas regresa información a la amígdala. Este desequilibrio ayuda a explicar por qué la emoción, en especial la negativa, subyuga en general a la cog-



**Figura 3.7** Conexiones de la amígdala para expresar temor en respuesta a un suceso amenazante.



nición más de lo que la cognición supera a la emoción. De aquí que se envíe al exterior gran cantidad de mensajes de temor y enojo, en tanto que muy pocos mensajes de juicio y racionalidad regresan para calmar a la amígdala. La idea actual es que la mayoría de los núcleos de la amígdala (p. ej., el núcleo central) son estructuras antiguas en sentido evolutivo que producen emocionalidad primitiva, en tanto que una minoría de los núcleos de la amígdala (p. ej., basolateral) han atravesado experiencias relativamente recientes para desarrollar proyecciones y vías recíprocas con la neocorteza y los lóbulos frontales (Cardinal *et al.*, 2002), los cuales permiten cierto grado de regulación consciente de estas emociones primitivas.

## :: Circuito septohipocámpico

El circuito septohipocámpico implica la acción integrada de diversas estructuras límbicas, incluyendo el área septal, el núcleo accumbens, hipocampo, giro cingulado, fórnix, tálamo, hipotálamo y cuerpos mamilares (figura 3.5). Aunque es un circuito límbico, el circuito septohipocámpico también incluye interconexiones con la corteza cerebral. De aquí que gran cantidad de actividad cognitiva de la memoria e imaginación entren al circuito. Por ende, este circuito septohipocámpico pronostica la emoción asociada con sucesos próximos en términos tanto de placer como de ansiedad anticipados (Gray, 1982).

El *núcleo accumbens* representa un papel esencial en la experiencia de placer proveniente de reforzadores que ocurren naturalmente (p. ej., buena comida, aceptación social) y de drogas que contribuyen a las adicciones (Berridge y Robinson, 1998). Genera una reacción de “agrado” hacia las diferentes sensaciones entrantes, como la comida (Pecina y Berridge, 2005). El *hipocampo* opera como “comparador” que constantemente confronta la información sensorial entrante con los sucesos esperados a partir de la memoria (Smith, 1982; Vinogradova, 1975). Si una persona prosigue con sus actividades cotidianas y encuentra acontecimientos y circunstancias que se parecen a aquellas que se podrían esperar con base en la memoria, entonces el hipocampo funciona en un modo de verificación de “visto bueno”. Por ejemplo, si usted llega a casa y espera encontrar cerrada la puerta principal y a Fido dándole la bienvenida al otro lado de la puerta y, como lo pensaba, la puerta está cerrada y Fido le saluda alegremente, entonces lo que esperaba que sucediera es igual a lo que ocurre en realidad. En este escenario de expectativas confirmadas, el circuito septohipocámpico no envía un estado motivacional de ansiedad (porque los sucesos se desarrollan como se esperaba, las cosas están bien). Por otro lado, si la situación no se desarrolla de acuerdo a lo esperado, la puerta no está cerrada o el perro no está por ningún lado, el hipocampo actúa en un modo de “no hay visto bueno”. Cuando se funciona en

un modo donde no hay visto bueno, el hipocampo activa el circuito septohipocámpico, el cual genera un estado motivacional caracterizado por la ansiedad (elevada atención, activación) que asume el control sobre la conducta.

Las sustancias ansiolíticas (p. ej., alcohol, barbitúricos) producen esencialmente sus efectos tranquilizantes al silenciar (apagar) el modo de verificación de “falta el visto bueno” producido por el circuito septohipocámpico (Gray, 1982). Las sustancias ansiolíticas naturales del cerebro son las endorfinas, que apagan el modo de control de “no hay visto bueno” del hipocampo. La decepción, el fracaso, el castigo y la novedad estimulan al hipocampo a instigar una inhibición conductual cargada de ansiedad (modo de “no hay visto bueno”). Los intentos activos de afrontamiento con los factores de estrés ambientales, cuando tienen éxito, generan la liberación de endorfinas. La liberación de estas sustancias apaga el circuito septohipocámpico, instiga el alivio de la ansiedad y da lugar a sentimientos positivos contrarios (Gold y Fox, 1982; Gold, Pottash, Extein y Kleber, 1980; Sweeney, Gold, Ryan y Pottash, 1980). Esta acción compleja de la ansiedad y el castigo esperado contrarrestada por el placer y la recompensa esperada requiere del funcionamiento integrado de un circuito límbico, ya que algunas de las estructuras en el circuito regulan la ansiedad (hipocampo), en tanto que otras estructuras en ese mismo circuito regulan el placer y los efectos positivos asociados con el sexo y la sociabilidad (área septal; MacLean, 1990).

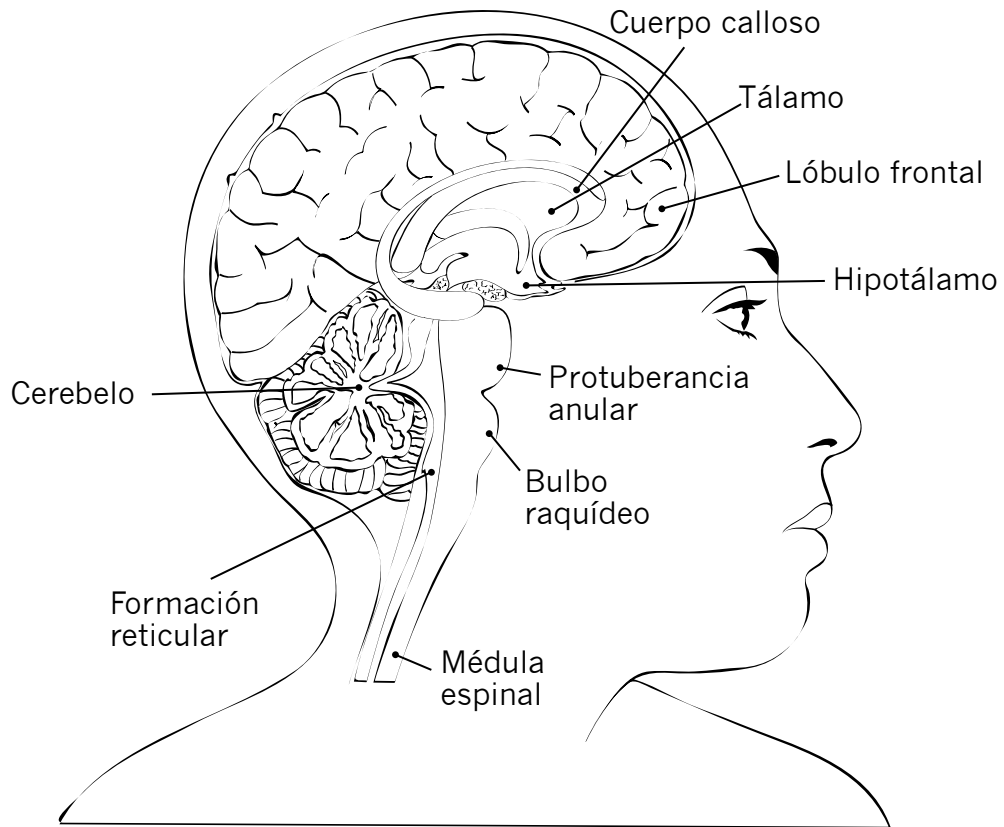
## :: Corteza cingulada anterior

La corteza cingulada anterior participa en el control del estado de ánimo cotidiano, la volición y la toma de decisiones en la vida cotidiana. La reducción en la actividad de esta corteza se asocia con la percepción de tristeza y depresión (Mayberg, 1997). La corteza cingulada anterior es importante para la volición y la actividad mental subyacente al acto de tomar una decisión (Paus, 2001). Cuando los investigadores examinan el flujo sanguíneo que entra y sale de esta área (utilizando TEP), observan mayor actividad de flujo sanguíneo durante la consideración de muchas opciones en el acto de toma de decisiones, en comparación con situaciones en las que la misma persona realiza una actividad rutinaria y monótona (Frith, Friston, Liddle y Frackowiak, 1991).

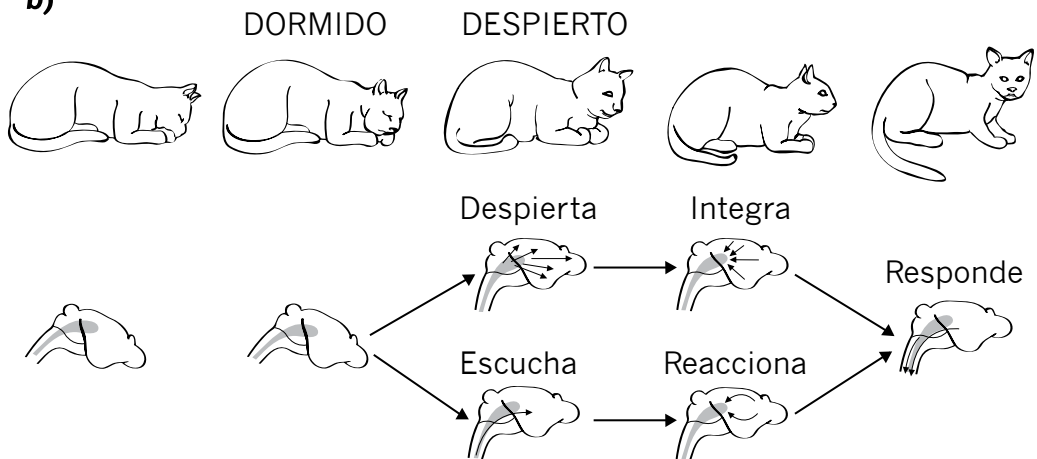
## :: Formación reticular

La formación reticular representa una función clave en la activación y en el proceso de despertar las preocupaciones motivacionales y emocionales del cerebro. Esta estructura es un agrupamiento de neuronas, aproximadamente del mismo tamaño que el dedo meñique, que se encuentra dentro del tallo cerebral (véase figura 3.8).

a)



b)



**Figura 3.8** Anatomía a) y función b) de la formación reticular.

Fuente: Adaptado de *The Reticular Formation*, de J. D. French, 1957, *Scientific American*, 196, 54-60.

...



Consiste en dos partes: el sistema reticular activador ascendente y la formación reticular descendente. El sistema reticular activador proyecta sus fibras nerviosas hacia arriba dentro del cerebro para alertar y activar la corteza, en tanto que la formación reticular descendente proyecta sus fibras hacia abajo para regular el tono muscular. La figura 3.8 utiliza a un gato que responde a un ruido para ilustrar la manera en que el sistema reticular activador despierta, alerta y activa la corteza de modo que pueda procesar la información entrante. Una vez activada, la corteza alerta procesa dicha información (p. ej., toma una decisión sobre qué hará) y, un segundo o dos después, responde en forma apropiada.

## :: Corteza prefrontal y afecto

El sistema límbico recibe la estimulación sensorial entrante (vista, olfato, gusto) que activa reacciones emocionales bastante automáticas. Sin embargo, además el sistema límbico recibe buena cantidad de información de la corteza cerebral. Debido a esto, la estimulación de la corteza puede generar estados emocionales de manera indirecta. Los lóbulos prefrontales de la corteza cerebral se encuentran inmediatamente detrás de la frente. Un lóbulo está al lado derecho del cerebro, mientras que el otro está en el lado izquierdo. Esta distinción entre izquierda y derecha es importante debido a que su activación genera tonos emocionales distintos en un sentido cualitativo.

Además de esta distinción entre izquierda y derecha, existe también una corteza prefrontal medial (también llamada “corteza prelímbica”. Esta corteza tiene una función central en el aprendizaje de contingencias entre respuesta y resultado que subyacen a las percepciones del control y de la motivación de dominio. El aprendizaje de contingencias respuesta-resultado, como pensar “cuando estudio obtengo buenas calificaciones”, contribuye de manera importante a las acciones de búsqueda de resultados, dirigidas a metas.

La corteza prefrontal alberga las metas conscientes de una persona (Miller y Cohen, 2001). En forma rutinaria estas metas compiten entre sí (meta de comer contra meta de perder peso) y los dos lóbulos de la corteza prefrontal añaden a estas metas un tono emocional (Davidson, 2003). Los pensamientos que estimulan a la corteza prefrontal derecha generan sentimientos negativos y orientados a la evitación, en tanto que los pensamientos que estimulan la corteza prefrontal izquierda generan sentimientos positivos y orientados a la aproximación (Gable, Reis y Elliot, 2000; Sackeim *et al.*, 1982). Por ejemplo, ver serpientes peligrosas enciende como árbol de Navidad la corteza prefrontal derecha vista a través de TEP (Gischer, Andersson, Furmark, Wik y Fredrikson, 2002; véase su figura 2, p. 238). La emoción negativa resultante tiñe en gran medida las metas que la persona buscará o no.

Además existen diferencias de personalidad entre los individuos, ya que algunos tendrán lóbulos prefrontales derechos particularmente sensibles que les harán vulnerables a la emocionalidad negativa, en tanto que otras personas tienen lóbulos prefrontales izquierdos especialmente sensibles que les hacen vulnerables a la emocionalidad positiva (Gable *et al.*, 2000). Los psicólogos de la personalidad coinciden en general en que existen dos dimensiones amplias de la personalidad. La primera captura qué tan sensible o insensible es una persona hacia los incentivos y la experiencia de emoción positiva (es decir, extraversión); la segunda captura qué tan sensible o estable es una persona hacia las amenazas, castigos y la experiencia de emoción negativa (es decir, neuroticismo; Eysenck, 1991). Los investigadores del cerebro utilizan términos diferentes de los que emplean los psicólogos de la personalidad y han llamado respectivamente a estas dimensiones de la personalidad sistema de activación conductual (SAC) y sistema de inhibición conductual (SIC) (Carver y White, 1994). Para darnos una idea de estas dos dimensiones de la personalidad, considere sus propias reacciones hacia los reactivos del cuestionario que se presenta en el cuadro 3.2. Los primeros cuatro reactivos le preguntan qué tan sensible es usted a las motivaciones orientadas a la evitación (es decir, sensibilidad al “sistema de inhibición conductual”). Los últimos seis reactivos inquieran qué tan sensible es usted a las motivaciones, emociones y comportamientos orientados a la aproximación, divididos en tres subescalas diferentes de respuesta hacia la recompensa, energía y búsqueda de diversión (es decir, sensibilidad al “sistema de aproximación conductual”).

Estas dos dimensiones amplias de la personalidad tienen una base neurobiológica. Algunas personas demuestran mayor actividad en su lóbulo prefrontal izquierdo (“asimetría izquierda-derecha”), en tanto que otras muestran una actividad mayor en el lóbulo prefrontal derecho (“asimetría derecha-izquierda”). La gente con lóbulos prefrontales derechos relativamente sensibles, aquellos que presentan una mayor asimetría derecha-izquierda, tienen puntuaciones altas en los reactivos del SIC en el cuadro 3.2 y muestran una mayor sensibilidad al castigo, la emoción negativa y las conductas orientadas a la evitación. Los individuos con lóbulos prefrontales izquierdos relativamente sensibles, aquellos con mayor asimetría izquierda-derecha, tienen puntuación alta en los reactivos del SAC del cuadro 3.2 y demuestran una mayor sensibilidad a la recompensa, la emoción positiva y las conductas orientadas a la aproximación.

La correlación entre las puntuaciones de las personas en los cuestionarios SAC y SIC y su asimetría prefrontal es importante debido al grado en que esta asimetría coincide con su emocionalidad típica (SAC vs. SIC; Sutton y Davidson, 1997). Es decir, incluso sin exposición a un suceso real, las personas muestran un estilo de

**Cuadro 3.2** Reactivos del cuestionario para el sistema de inhibición conductual (SIC) y sistema de activación conductual (SAC)

**Reactivos SIC**

1. Si pienso que algo desagradable está a punto de suceder, en general me pongo “muy nervioso”.
2. Las críticas o regaños me hieren en gran medida.
3. Me siento bastante preocupado o alterado cuando pienso o sé que alguien está enojado conmigo.
4. Me preocupa pensar que he hecho mal alguna cosa.

**Reactivos SAC**

5. Cuando obtengo lo que quiero, me siento emocionado y lleno de energía.<sup>a</sup>
6. Cuando me pasan cosas buenas, me afecta en gran medida.<sup>a</sup>
7. Cuando deseo obtener algo, en general hago el máximo esfuerzo por conseguirlo.<sup>a</sup>
8. Hago hasta lo imposible para obtener lo que quiero.<sup>b</sup>
9. Con frecuencia hago las cosas sin otra razón que la diversión.<sup>c</sup>
10. Ansío las emociones y las sensaciones nuevas.<sup>c</sup>

**Nota.** SIC = Sistema de inhibición conductual; SAC = Sistema de activación conductual. Al responder a este cuestionario, se pide a las personas que concuerden o estén en desacuerdo con cada reactivo utilizando una escala de respuesta de 1 a 7 (1 = muy en desacuerdo, 7 = muy de acuerdo). La escala SAC consiste de tres subescalas: respuesta a la recompensa (indicada por el índice <sup>a</sup>), energía (indicada por el índice <sup>b</sup>) y búsqueda de diversión (indicada por el índice <sup>c</sup>). El Cuestionario SIC/SAC real cuenta con 20 reactivos, 7 para el SIC y 13 para el SAC, de modo que este cuadro sólo presenta una parte del cuestionario completo.

**Fuente:** Adaptado de *Behavioral Inhibition, Behavioral Activation, and Affective Responses to Impending Reward and Punishment: The BIS/BAS Scales*, de C. L. Carver y T. L. White, 1994, *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319-333. Copyright 1994 de la American Psychological Association. Adaptado con autorización.

personalidad inclinado a una mayor sensibilidad hacia la emocionalidad positiva o negativa. De aquí que la actividad relativa del lóbulo prefrontal izquierdo de un individuo sirve como base biológica de una personalidad orientada al entusiasmo y la aproximación, y la actividad relativa del lóbulo prefrontal derecho sirve como base biológica de una personalidad orientada a la ansiedad y la evitación.

## Neurotransmisores

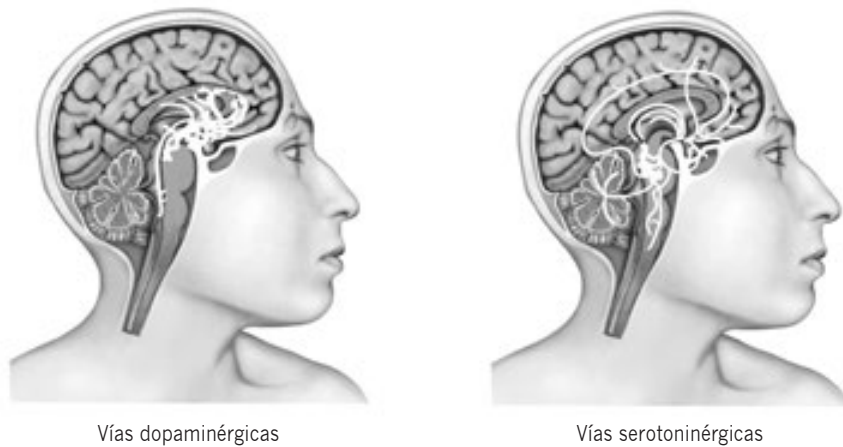
Los neurotransmisores actúan como mensajeros químicos dentro del sistema nervioso central del cerebro. Las neuronas se comunican entre sí a través de los neurotransmisores, de tal modo que una neurona que envía información libera un neurotransmisor para que la neurona vecina pueda recogerlo y recibir el mensaje. Vía de neurotransmisión es un término que se refiere a un grupo de neuronas y proyecciones de fibras nerviosas que se comunican con otras neuronas a través de un neurotransmisor específico. Las cuatro vías de neurotransmisión importantes en sentido motivacional son: 1) dopaminérgica, que genera sentimientos agradables asociados con recompensas (Montague, Dayan y Seknowski, 1996); 2) serotoninérgica, que influye el estado de ánimo y la emoción (Schildkraut, 1965); 3) noradrenérgica, que regula la activación y alerta (Heimer, 1995; Robbins y Everitt, 1996) y 4) endorfinica, que inhibe el dolor, la ansiedad y el temor al generar sentimientos agradables para contrarrestar los sentimientos negativos (Wise, 1989).

La anatomía de las vías serotoninérgicas y dopaminérgicas se presenta en la figura 3.9. La vía dopaminérgica es particularmente importante para comprender la motivación y emoción, dado que su principal función motivacional es generar sentimientos positivos, una experiencia de placer o recompensa (Ashby, Isen y Turken, 1999).

## :: Dopamina

La liberación de dopamina genera buenos sentimientos. Mientras las personas realizan sus actividades diarias, en el cerebro siempre hay cierta cantidad de dopamina. Pero conforme la gente se enfrenta con una diversidad de acontecimientos, aquellos que indican recompensa y la anticipación de placer provocan que las neuronas en la vía dopaminérgica liberen dopamina en las sinapsis (Bozarth, 1991; Phillips, Pfau y Blaha, 1991). Esta liberación de dopamina provoca una emoción positiva y el afecto positivo resultante produce una mejoría en el funcionamiento, en forma de creatividad o de solución perspicaz de los problemas (Ashby *et al.*, 1999).

El hallazgo de que la liberación de dopamina genera sentimientos positivos es importante porque, mientras las personas realizan sus actividades, tienen muchas opciones de aquello que desean hacer y de lo que no quieren hacer. Parte de este “deseo” de seguir un curso de acción en lugar de otro está regulado por la información que proviene de la dopamina liberada del área tegmental ventral (ATV). El ATV libera dopamina dentro de otros sitios cerebrales (p. ej., corteza prefrontal) y el patrón de liberación es



**Figura 3.9** Dos vías de neurotransmisión.

**Fuente:** de *Mapping the Mind*, de R. Carter, 1998; Berkeley: University of California Press. Publicado por convenio con Weidenfeld & Nicolson.

predecible en proporción con lo que la persona espera recibir, y de hecho recibe, como recompensa de seguir un curso específico de acción. Cuando los acontecimientos se desarrollan mejor de lo esperado, un aumento en la liberación de dopamina sirve como información de que ese curso específico de acción produce mayor recompensa de la anticipada. Cuando los acontecimientos se desarrollan de maneras peores a las esperadas, el descenso en la liberación de dopamina sirve como indicación de que ese curso específico de acción produce menos recompensa de la anticipada (Montague *et al.*, 1996).

## :: Liberación de dopamina e incentivos

Los estímulos incentivos que pronostican la entrega inminente de recompensas, precipitan la liberación de dopamina en el cerebro (Mirenowicz y Schultz, 1994). El placer es el resultado de una descarga de dopamina en el sistema de recompensa. Cuando usted huele que alguien está horneando galletas de chocolate, ocurre una liberación de dopamina. Lo que causa que el cerebro libere dopamina no es comer las galletas sino, más bien, la anticipación de una golosina que recompensa. En consecuencia, debido a que la liberación de dopamina ocurre con la anticipación de una recompensa, este neurotransmisor interviene en las fases preparatorias de la conducta motivada, incluyendo, por ejemplo, una erección que precede a la actividad sexual o el aumento de la atención hacia la cocina cuando se huele el aroma de las galletas de chocolate. Por tal razón, es frecuente que experimentemos mayor placer al pensar en tener relaciones sexuales o en las galletas del que realmente tenemos durante el sexo o al comer las galletas. Sin embargo, si las cosas van mejor a lo esperado durante el sexo o al comer, entonces continúa

la liberación de dopamina y, por ende, su estado positivo correspondiente de sentirse bien.

A medida que una persona se mueve dentro de su ambiente, una diversidad de estímulos repercute de manera invariable sobre los sentidos (p. ej., al ver diferentes personas, escuchar risas, examinar diferentes frutas en el mercado). Algunos de estos sucesos son importantes para la persona en términos biológicos (es decir, aquellos relacionados con el hambre, la sed y el apareamiento) y cuando presagian la posibilidad de recompensa, ocurre una liberación de dopamina y la persona está motivada a tomar acciones para obtener el suceso ambiental. Si no ocurre liberación de dopamina, no percibimos como atractivo ninguno de los acontecimientos ambientales que nos rodean y no nos preparamos para aproximarnos a ellos.

## :: Liberación de dopamina y recompensa

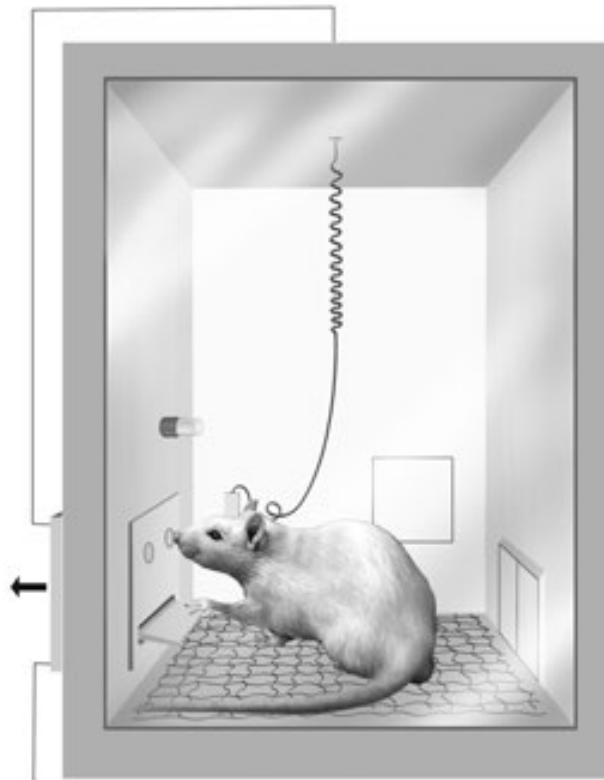
La liberación de dopamina no sólo indica el prospecto de una recompensa próxima, también nos enseña qué sucesos del ambiente producen recompensas. Es decir, la liberación de dopamina explica la experiencia del reforzamiento y, en consecuencia, la biología de la recompensa. Para que un suceso ambiental adquiera y conserve sus propiedades motivacionales de incentivo, es necesario que ocurra una liberación de dopamina (Beninger, 1983). En cierto sentido, los objetos y acontecimientos que nos brindan placer son aquellos que tienen antecedentes que dependen de la dopamina y que han establecido a ese objeto o acontecimiento específico como reforzador. Dicho esto, la experiencia de placer en los seres humanos sólo tiene una correlación aproximada con la activación de la dopamina (Drevets *et al.*, 2001), de modo que aquello que refuerza nuestro comportamiento está más relacionado con la do-

pamina que con el placer subjetivo (Volkow *et al.*, 1999). Es decir, el reforzador es el suceso que libera dopamina más que la sensación de placer, que es más epifenoménica.

La liberación de dopamina es mayor cuando los sucesos gratificantes ocurren de manera totalmente inesperada (“vaya, me sorprende qué bonito aroma tiene esa flor”) o parcialmente prevista (“vaya, esa flor huele mucho más bonito de lo que pensé”) (Mirenowicz y Schultz, 1994). En consecuencia, no es tanto la ocurrencia de un suceso gratificante lo que genera una buena sensación, sino la ocurrencia de una recompensa no predicha o inesperada (Schultz, Apicella, Scarnati y Ljungberg, 1992). La liberación de dopamina posterior a una recompensa inesperada permite que los individuos aprendan la importancia motivacional de ese suceso. Y debido a que la liberación de dopamina define a un suceso como gratificante, la persona aprende que, cuando se encuentre en el futuro con ese hecho, es probable que sea recompensada. De este modo, la activación de la vía dopaminérgica tiene un papel importante en la biología de la recompensa.

La evidencia de que la estimulación de la vía dopaminérgica crea una experiencia de recompensa proviene

de los estudios sobre autoestimulación intracraneal y autoadministración de drogas (figura 3.10) (Bozarth, 1991). Los investigadores pueden implantar un electrodo dentro del cerebro de un animal, a través del cual es posible enviar una leve corriente eléctrica para estimular esa estructura cerebral (estimulación intracraneal) o administrar una dosis pequeña de un fármaco específico (administración de drogas). En cualquiera de estos casos, al animal se le coloca dentro de una jaula en la que puede oprimir la palanca con sus patas delanteras. La presión en la palanca activa un microinterruptor que aplica la estimulación eléctrica leve o la pequeña dosis de droga. Debido a que el animal controla cuándo se estimula su cerebro (porque tiene la opción de oprimir o no la palanca), puede realizar una autoestimulación intracraneal, administración de drogas o ambas. La investigación sobre autoestimulación intracraneal muestra que los animales oprimirán la palanca para estimular las estructuras cerebrales asociadas con la liberación de dopamina. La investigación sobre autoadministración de drogas muestra que los animales oprimirán la palanca para recibir drogas psicoestimulantes, como anfetamina y cocaína (Roberts, Corcoran y



**Figura 3.10** Ilustración de un procedimiento de autoestimulación intracraneal.

**Nota.** Cuando la rata oprime una palanca, ésta activa un microinterruptor que envía un impulso eléctrico leve a través de un cable colocado en el cerebro de la rata por medio de un electrodo implantado. Con tal procedimiento, la rata tiene un medio para obtener una estimulación autoinducida en su cerebro.

**Fuente:** De *Pleasure Centers in the Brain*, de J. Olds, 1956, *Scientific American*, 195, 105-106

Fibiger, 1977). Debido a que los animales participan en autoestimulación intracraneal y autoadministración de drogas cuando los implantes están localizados en la vía dopaminérgica, los investigadores inferen que la liberación de dopamina es placentera y gratificante.

## :: La dopamina y la acción motivada

La liberación de dopamina se asocia con dos sucesos del cerebro (Wise, 2004). Primero, como ya se dijo antes, la liberación de dopamina genera sentimientos positivos. Sin embargo, esto también activa las respuestas voluntarias de aproximación dirigidas a metas. La vía dopaminérgica incluye una interconexión con el sistema muscular/motor del cuerpo a través del núcleo accumbens, que es la estructura cerebral que participa en la producción de la locomoción implicada en la conducta dirigida a metas (Kelley y Stinus, 1984). En consecuencia, la estimulación de la vía dopaminérgica aumenta la probabilidad de la conducta de aproximación (Mogenson, Jones y Yim, 1980), en parte debido a que los sentimientos agradables crean la motivación de aproximación, pero también en parte porque la activación del sistema motor origina la conducta de aproximación dirigida a metas. Una vez que la liberación de dopamina ha iniciado la conducta de aproximación hacia el suceso gratificante, la conducta de aproximación de la persona continúa y, de hecho, con frecuencia aumenta en vigor hasta lograr la meta. Si seguimos con el ejemplo de las galletas de chocolate, la liberación de dopamina genera no sólo sentimientos positivos, sino también la conducta motivada de búsqueda que se necesita para encontrar y consumir el alimento deseado.

Así, en general, a medida que los sucesos van y vienen durante el día, el cerebro detecta que algunos de ellos son “importantes en sentido biológico” y libera dopamina que genera buenos sentimientos y conducta de aproximación dirigida a metas. Lo que es más, la experiencia agradable de la dopamina permite que el individuo aprenda cuáles sucesos ambientales se asocian con el placer y la aproximación y cuáles otros se asocian con estrés y retroceso. En consecuencia, la liberación de dopamina es un mecanismo neural a través del cual la motivación se convierte en acción (Mogenson *et al.*, 1980).

## :: Adicciones

Las drogas adictivas, como los psicoestimulantes, son reforzadores especialmente poderosos debido a que su uso repetido produce hipersensibilidad a la estimulación de dopamina. Con el término hipersensible hacemos referencia a que las drogas adictivas sensibilizan las estructuras cerebrales, como el núcleo accumbens, a la estimulación de la dopamina en un mayor grado que

lo que las recompensas que ocurren de manera natural lo hacen, como lo sería una buena comida (Di Chiara, 1998). Muchas drogas adictivas, como la cocaína, heroína, anfetamina, alcohol y nicotina causan hipersensibilización neural inducida por la dopamina y, una vez que ha ocurrido esto, puede durar por años (Hyman y Malenka, 2001; Robinson y Kolb, 1997). Algunos fármacos que se comercializan actualmente ayudan a los fumadores a dejar el tabaco a través de eliminar el placer relacionado con la dopamina que se genera al fumar y por causa de la nicotina. Estos medicamentos de venta restringida son un tanto útiles en cuanto a que eliminan parte del “agrado” que produce la nicotina, aunque permanece gran parte del “deseo”.

## :: Agrado y deseo

El deseo es un estado motivacional que ocurre antes de recibir una recompensa, en tanto que el agrado es un estado motivacional que ocurre después de recibir la recompensa (Berridge y Robinson, 1995). El deseo y el agrado típicamente van juntos, pero las dos experiencias motivacionales en realidad tienen diferentes mecanismos cerebrales (Berridge y Robinson, 1998; Dickinson y Balleine, 2002). El agrado es, en esencia, el placer hedonista y motiva el comportamiento al actuar como información cuando la gente compara opciones rivales. El deseo puede suceder en ausencia del agrado, dado que a veces las personas pueden desear algo que no necesariamente les agrada. Sin embargo, el deseo sin el agrado es sólo una recompensa parcial que ocurre sin placer sensorial (p. ej., adicción a la nicotina). Para obtener la experiencia plena de recompensa, es necesario que deseo y agrado ocurran juntos.

## Hormonas en el cuerpo

Aunque muchas hormonas subyacen a la motivación, emoción y conducta, hay tres que forman parte integral de la motivación y emoción: hidrocortisona, testosterona y oxitocina.

La *hidrocortisona* es la llamada “hormona del estrés”. Cuando una persona se expone a un factor de estrés, el sistema hipotálamo-hipófisis-suprarrenal reacciona, incluyendo la liberación de la hormona hidrocortisona proveniente de las glándulas suprarrenales. La activación de la hidrocortisona tiene más probabilidad de ocurrir ante amenazas de evaluación social, como la presencia de un público evaluador durante la ejecución de una tarea (p. ej., hablar en público) y en casi cualquier esfuerzo por establecer el propio estatus social cuando se está en duda o siendo cuestionado (Dickerson y Kemeny, 2004). Su aumento en respuesta al estrés es importante porque la elevación de la hidrocortisona se ha asociado con el bajo



## APARTADO 3

### Cómo y por qué los fármacos antidepresivos alivian la depresión

**Pregunta:** *¿Por qué es importante esta información?*

**Respuesta:** *Para entender cómo funcionan los antidepresivos para aliviar la depresión.*

Cada uno de nosotros emprende una perpetua lucha contra la depresión y 1 de cada 10 personas sufre de depresión clínica. Es inevitable que en nuestro camino se atraviesen sucesos aversivos y estresantes, ya que las experiencias de pérdida, rechazo, crítica, problemas económicos, fracaso, exceso de trabajo, descuido, dificultades y decepciones representan el flujo de la experiencia humana. Estos sucesos afectan nuestra bioquímica corporal continua y, cuando agotan nuestros recursos bioquímicos, pueden dejarnos vulnerables a la depresión. La mayoría de las personas afrontan bien la situación la mayor parte del tiempo; sin embargo, cada uno de nosotros sigue estando vulnerable a la sensación de que simplemente nos desmoronaremos bajo el peso del estrés y la decepción.

La depresión es un trastorno psicológico complejo asociado con dos tipos principales de respuestas al ambiente. Por un lado, la exposición a la decepción y al estrés sin control ejerce demandas sobre el sistema límbico que gradualmente nos privan de la serotonina del cerebro. La deficiencia de serotonina nos deja vulnerables a la depresión (Kramer, 1993; Weiss y Simson, 1985). Los fármacos antidepresivos populares (Prozac, Zolof, Paxil, Cymbalta, Lexapro) son ISRS, o inhibidores selectivos de la reabsorción de serotonina. Estos antidepresivos funcionan según la premisa de que la depresión es provocada por un intercambio bajo de serotonina en las vías serotoninérgicas. Incluso cuando se está sometido a un estrés elevado, la serotonina cerebral permanece en estas vías, pero no está fácilmente disponible para su utilización. Durante los acontecimientos vitales estresantes, se libera serotonina en la sinapsis, pero también regresa con rapidez (experimenta reabsorción) a la neurona emisora. Para revertir la depresión, el antidepresivo necesita aumentar la transmisión y recambio de serotonina cerebral y logra esto a través de impedir la reabsorción y hacer un mayor uso de la serotonina disponible (en lugar de permitir que se restaure a

través de la reabsorción). El antidepresivo actúa para restaurar a la normalidad la liberación y actividad de la serotonina.

El segundo tipo de depresión se asocia con una capacidad disminuida para experimentar placer y sentimientos positivos. Los bajos niveles de dopamina pueden hacer que la persona esté vulnerable a la apatía, aburrimiento, falta de concentración y poca iniciativa para aprovechar sus posibilidades. En contraste, la liberación y actividad de la dopamina dentro de la vía dopaminérgica cerebral genera sentimientos agradables, afecto positivo y, en esencia, deja preparada a la persona para un estado de ánimo positivo (Ashby *et al.*, 1999). Algunos antidepresivos funcionan aumentando la respuesta de los receptores de dopamina, con lo cual se restaura la capacidad del individuo para experimentar placer y emociones positivas (Willner, Ahlenius, Muscat y Scheel-Kruger, 1991). Las drogas adictivas (p. ej., cocaína, anfetaminas) también funcionan aumentando la actividad de la dopamina en el cerebro. Por ejemplo, la cocaína funciona inhibiendo la reabsorción de dopamina (Di Chiara, Acquas y Carboni, 1992).

En general la depresión tiene dos caras: una deficiencia de serotonina que hace que la persona sea menos capaz de afrontar el estrés de la vida y una deficiencia de dopamina que deja a la persona menos preparada para anticipar y experimentar placer. Al saber esto, los investigadores farmacológicos pueden diseñar sustancias que ayuden a cada uno de nosotros a librar nuestra eterna batalla contra la depresión. En la práctica, el desarrollo de un fármaco antidepresivo es difícil debido a que las sustancias antidepresivas que proveen serotonina no sólo se ocupan de la serotonina sino que también “secuestran” hasta cierto grado a las vías dopaminérgicas y en forma inadvertida adormecen los sentimientos de amor, romanticismo y apego hacia otras personas (Zhou *et al.*, 2005). Por ejemplo, pocas personas que toman antidepresivos tienen la experiencia de enamorarse. En parte por esta razón, varios fármacos antidepresivos que están actualmente en desarrollo funcionan reduciendo la hidrocortisona (hormona del estrés) en lugar de aumentar la serotonina. Algo que es emocionante (y prometedor) es que ambas clases de sustancias funcionan, en parte, afectando la neurogénesis; la serotonina aumenta el crecimiento de nuevas neuronas, en tanto que la hidrocortisona disminuye el crecimiento de nuevas neuronas. En cierto sentido, la generación del crecimiento de nuevo tejido nervioso es el suceso biológico clave para mantener a raya a la depresión.

funcionamiento intelectual, afecto negativo y problemas de salud (Brown y Suppes, 1998; Kirschbaum, Wolf, May, Wippich y Hellhammer, 1996).

La hormona esteroide *testosterona* se asocia con la motivación sexual elevada (Bancroft, 2002). La testosterona subyace al intento de apareamiento, es decir, la inversión de tiempo y energía para la competencia con el mismo sexo y la conducta de búsqueda de pareja (Ellison, 2001).

En cuanto a la competencia por una pareja, la testosterona alienta la competencia en términos más generales. Por ejemplo, los altos niveles de testosterona ayudan a los corredores de bolsa en Wall Street a hacer más dinero (a competir mejor) durante las transacciones diarias. Como hormona, la testosterona responde a los cambios en las condiciones ambientales, de tal manera que los hombres casados tienen menores niveles de testosterona que los

varones solteros (Gray, Chapman, Burnham, Lipson y Ellison, 2004), y los hombres que están en una relación comprometida tienen menores niveles de la hormona que los hombres que no tienen una relación (Burnham *et al.*, 2003). Con base en este razonamiento tiene sentido afirmar que los altos niveles de testosterona se asocian con tener aventuras amorosas, en tanto que los bajos niveles se asocian con mejores habilidades parentales (p. ej., mayor cuidado hacia los hijos).

La *oxitocina*, llamada también hormona de la vinculación, a menudo se conoce como “hormona de cuidado y amistad como respuesta al estrés” que ayuda a explicar por qué las personas buscan consejo y confían en sus amigos durante las situaciones estresantes en sus vidas. La oxitocina es una fuente hormonal particularmente importante de la motivación en las mujeres, ya que motiva una tercera y sumamente eficaz, respuesta posible de afrontamiento que va más allá de las simples “pelea o huida”; a saber, la búsqueda de consejo, apoyo y cuidado de parte de otras personas durante momentos de estrés.

## El mundo en el que habita el cerebro

En general la investigación sobre el cerebro se basa en métodos artificiales de estimulación de los estados motivacionales y emocionales del cerebro (como se presenta en las figuras 3.4, 3.6 y 3.10). Por lo común estas investigaciones aplican una corriente eléctrica o agentes químicos leves (drogas, neurotransmisores, hormonas) a un sitio cerebral específico para indagar el papel que tiene esa estructura en la motivación. Este tipo de investigación permite la obtención de la clase de información que se resume en el cuadro 3.1, de tal modo que sabemos que el haz prosencefálico medial es un centro del placer, la amígdala es un centro del temor y así sucesivamente para cada estructura cerebral particular. No obstante, lo que no explican estos estudios de investigación es la manera en que los acontecimientos cotidianos en el mundo social estimulan en forma natural estas estructuras cerebrales para generar la motivación y emoción que utilizamos para adaptarnos al mundo que nos rodea.

### **:: La motivación no puede separarse del contexto social en el que está inscrita**

Las personas tienen necesidades, como aquellas relacionadas con la supervivencia, el crecimiento y el bienestar, y el mundo social ofrece un ambiente pleno de apoyos y de amenazas para estas necesidades. Por ejemplo, el clima puede ser cálido y sustentar nuestro bienestar o puede ser demasiado frío o caliente y representar una amenaza. Una relación puede ser fuente de cariño y cuidado o puede ser cruel y descuidada. El cerebro es el medio a través del cual

generamos los estados motivacionales y emocionales que necesitamos para adaptarnos de manera óptima al mundo físico y social que nos rodea. Así que, para responder a preguntas como “¿de qué manera puedo motivarme?” y “¿cómo puedo motivar a los demás?”, podemos utilizar nuestro conocimiento del cerebro para crear ambientes sociales que funcionen como estimulantes naturales para el cerebro motivado y emocional.

Por ejemplo, consideremos los estimulantes naturales de las estructuras cerebrales motivacionales que se analizaron en este capítulo. La privación de alimento explicó la elevación y reducción de las hormonas grelina y leptina. Las señales de recompensa y de sucesos positivos inesperados: un olor agradable, un regalo, una película divertida, explicaron la liberación de dopamina. Los relojes despertadores y los paseos en montañas rusas alertaron a la formación reticular. Las amenazas como depredadores, individuos pendencieros, enemigos y contrarios hostiles estimularon la amígdala. La decepción, el fracaso, los dolores de muelas, la novedad y la separación del ser amado estimularon el modo de “falta del visto bueno” del hipocampo, de la misma forma que el afrontamiento exitoso con estos sucesos aversivos estimuló la liberación de endorfinas y un retorno agradable al modo de “visto bueno”. Asimismo, las drogas como la cocaína y las anfetaminas estimularon los centros del placer en el sistema límbico. Lo que ilustran todos estos ejemplos es que los sucesos ambientales en el mundo social actúan como estimulantes naturales de los procesos motivacionales básicos del cerebro (p. ej., placer, ansiedad, activación y estado de ánimo).

Así que, en tanto que los investigadores realizan estudios para estimular y cambiar de manera artificial los estados motivacionales en los animales, los investigadores en escuelas, trabajos, clínicas y campos atléticos saben que el estado motivacional del individuo no puede escindirse del contexto social en el que está inscrito. Aunque conocemos la forma en que el cerebro genera sus estados motivacionales, también sabemos que la motivación que experimentan estudiantes, atletas, pacientes, niños y trabajadores está inherentemente entrelazada con el contexto social que les proporcionan sus maestros, entrenadores, médicos, padres y supervisores en el trabajo. El presente capítulo presentó los fundamentos del cerebro motivado y emocional. Los siguientes capítulos presentarán la manera en que el contexto social proporciona la estimulación natural que pone en acción al cerebro motivado y emocional.

### **:: No siempre tenemos conciencia de la base motivacional de nuestra conducta**

El estudio del cerebro motivado y emocional destaca un elemento final acerca de la motivación humana, a saber: que no siempre tenemos conciencia de la base motiva-



cional de nuestra conducta. Los motivos varían en qué tan accesibles son a la conciencia y al informe verbal. Algunos motivos se originan en estructuras del lenguaje y en la corteza cerebral (p. ej., metas) y, en consecuencia, están fácilmente disponibles para nuestra conciencia (p. ej., “Mi meta de hoy es vender tres pólizas de seguros”). En el caso de estos motivos, si se le pregunta a la persona por qué seleccionó esta meta particular, será más frecuente que pueda enunciar de manera confiada las bases racionales y lógicas para ello. A pesar de que es frecuente que los individuos den motivos puntuales y satisfactorios para explicar sus comportamientos, algunos actos motivados son impulsivos y las razones para hacer lo que hacemos no son claras, incluso para nosotros mismos. Algunos motivos tienen su origen en estructuras no asociadas con el lenguaje y, por ende, están mucho menos disponibles para la concientización y el informe verbal. Por ejemplo, pocas personas dicen que sienten hambre debido a un bajo nivel de leptina en su torrente sanguíneo. Éstos son los motivos que se originan en las estructuras límbicas emocionales más que en la corteza cerebral relacionada con el lenguaje. Estos motivos existen en nuestra conciencia sólo como impulsos, apetitos y deseos.

Se pueden ofrecer muchos hallazgos experimentales para indicar que los motivos pueden originarse y de he-

cho se originan, en las estructuras límbicas inconscientes en lugar de en la corteza cerebral consciente. Considere que las personas que se sienten bien luego de recibir un obsequio inesperado están en mayor probabilidad de ayudar a un desconocido en apuros que las personas cuyo estado de ánimo es neutro (Isen, 1987). Las personas son más sociables en un día soleado que en un día nublado (Kraut y Johnston, 1979). La gente comete más actos violentos en los meses de verano que en otros meses del año (Anderson, 1989). Los lanzadores de ligas mayores de béisbol están en mayor probabilidad de golpear intencionalmente a los bateadores del equipo contrario cuando la temperatura es alta que cuando es fría o moderada (Reifman, Larrick y Fein, 1991). En cada uno de estos ejemplos, la persona no ha adquirido conciencia de por qué ha cometido el acto social o antisocial. Por ejemplo, pocas personas dirían que ayudaron a un desconocido porque se sentían bien y pocos dirían que cometieron un asesinato o lanzaron pelotas a la cabeza de los oponentes porque hacía calor. Aun así, éstas son condiciones que causan motivaciones. La breve lección detrás de estos ejemplos empíricos es que los motivos, ansias, apetitos, deseos, estados de ánimo, necesidades y emociones que regulan el comportamiento humano no son obvios o accesibles de inmediato a la conciencia.

## ::: Conclusión

Hace medio siglo, un joven neurocientífico llamado James Olds estaba realizando sus labores rutinarias en el laboratorio implantando un electrodo en el tallo cerebral de una rata. Un día desafortunado, el electrodo que Olds implantaba se dobló accidentalmente y terminó en otra parte del cerebro. Sin saber que el electrodo se había doblado, Olds estimuló a la rata y observó con asombro que súbitamente la rata repitió su conducta y continuó regresando con entusiasmo a la parte de la jaula donde había ocurrido la estimulación eléctrica previa. A la rata le gustó la estimulación; de hecho, a la rata *realmente* le gustó la estimulación. Los estudios de seguimiento mostraron que los animales a los que se daba oportunidad de estimularse por sí mismos, así lo hacían (oprimiendo una palanca que enviaba una corriente eléctrica a su propio cerebro; véase la figura 3.10). La investigación de Olds confirmaría en poco tiempo que había descubierto en forma accidental un centro de placer en el cerebro de la rata (Olds y Milner, 1954).

En poco tiempo los investigadores comenzaron a doblar intencionalmente sus sondas eléctricas a medida que llevaban al campo de la neurociencia hacia la comprensión de las bases neurales del placer y la aversión (Hoebel, 1976; Olds y Fobes, 1981; Wise y Bozarth, 1984). Primero se identificó la importancia de las estructuras cerebrales

específicas, como el área septal, el hipotálamo, los cuerpos mamilares y el haz prosencefálico medial, para el proceso motivacional (Olds y Olds, 1963). Después se estableció consenso acerca de la idea de que las experiencias motivacionales (p. ej., placer, aversión) no se localizaban en una estructura cerebral específica sino que estaban coordinadas entre muchas áreas cerebrales conocidas como circuitos neurales, como los encontrados en el sistema límbico (Isaacson, 1982). La investigación posterior amplió el estudio de los circuitos cerebrales para incluir el estudio de los circuitos o vías químicas mediante las cuales se comunicaban los diversos sitios cerebrales a través de un neurotransmisor específico, como la dopamina. Estos esfuerzos por establecer la importancia motivacional de estructuras cerebrales, circuitos neurales y vías químicas específicas permitieron que los investigadores entendieran la manera en que el cerebro crea, mantiene y regula la motivación, la emoción y el estado de ánimo. En los siguientes capítulos, el acento se redirigirá a la importancia motivacional de los sucesos, las relaciones y los ambientes complejos externos, como las aulas. Por consiguiente, el contenido de este capítulo nos permite comprender la biología y neurociencia que subyace y apoya a los estados motivacionales que han de discutirse posteriormente.

## Resumen :::

Al pensar acerca del cerebro, la mayoría de la gente centra su atención en las funciones cognitivas e intelectuales, incluyendo el pensamiento, aprendizaje y toma de decisiones. Pero el cerebro no sólo es un agente del razonamiento, es de manera adicional un agente de la motivación y emoción. Es también el que genera las ansias, apetitos, necesidades, deseos, placer y la gama completa de las emociones. Para ejemplificar la manera en que el cerebro crea, mantiene y regula los estados motivacionales, considere los siguientes tres principios que organizan la forma en que los investigadores de la motivación estudian al cerebro. Primero, estructuras cerebrales específicas (p. ej., hipotálamo, amígdala) generan estados motivacionales particulares. Segundo, los agentes bioquímicos (p. ej., neurotransmisores, hormonas) estimulan esas estructuras cerebrales. Tercero, los sucesos cotidianos (p. ej., la carta de un amigo, el tránsito intenso) son acontecimientos en nuestras vidas que ponen en movimiento a los agentes bioquímicos que estimulan al cerebro.

Al mirar dentro del cerebro con técnicas como cirugía e IRMf (imágenes por resonancia magnética funcional), se obtiene un mapa de la ubicación anatómica de diversas estructuras esenciales relacionadas con la motivación y emoción. Las estructuras asociadas con los sentimientos positivos y la motivación de aproximación incluyen al hipotálamo, el haz prosencefálico medial, el área septal, la corteza orbitofrontal, el núcleo accumbens, la corteza prefrontal medial y la corteza prefrontal izquierda. Las estructuras cerebrales asociadas con los sentimientos negativos y la motivación de evitación incluyen a la amígdala, el hipocampo y la corteza prefrontal derecha. Por ejemplo, la estimulación del haz prosencefálico medial conduce a las personas a informar sentimientos positivos y a los animales a comportarse como si hubiesen recibido un reforzamiento positivo. La estimulación de la amígdala conduce a la gente a informar sentimientos negativos y a demostrar activación conductual asociada con la respuesta coordinada de temor.

Los neurotransmisores actúan como mensajeros químicos dentro del cerebro y una “vía de neurotransmisión” se refiere al grupo de neuronas que se comunican entre sí utilizando un neurotransmisor específico. Las cuatro vías de neurotransmisión importantes en un sentido motivacional son la dopaminérgica, la serotoninérgica, la noradrenérgica y la endorfinérgica. La vía dopaminérgica es particularmente importante ya que su principal función motivacional consiste en generar sentimientos positivos y porque explica la biología de los incentivos, recompensas, acción motivada, adiciones y agrado, en comparación con deseo. Al enfrentar sucesos importantes en términos de motivación, el cerebro detecta que algunos de ellos son “biológicamente significativos” y libera dopamina que genera sentimientos agradables y estimula la conducta de aproximación dirigida a metas. Además, la experiencia placentera de la dopamina permite que el individuo aprenda cuáles sucesos ambientales se asocian con el placer y la aproximación y cuáles otros se asocian con el estrés y el retroceso. En consecuencia, la liberación de dopamina es un mecanismo neural a través del cual la motivación se traduce en acción. Al igual que los neurotransmisores, las hormonas subyacen a la motivación y a la acción, incluyendo la hidrocortisona (hormona del estrés), testosterona (hormona del apareamiento) y oxitocina (hormona de cuidado y amistad ante el estrés).

El propósito de este capítulo no fue abrumar al lector con la terminología neurofisiológica. En lugar de ello, quisimos levantar el velo de misterio para revelar qué es exactamente lo que hace el cerebro para generar y mantener los estados motivacionales y emocionales. Los últimos dos puntos a destacarse fueron que 1) la motivación no puede separarse del contexto social en el que está inscrita y 2) no siempre tenemos conciencia de la base motivacional de nuestra conducta. En los capítulos restantes se redirige el acento a la comprensión de la manera en que los sucesos, relaciones y ambientes complejos externos, como las aulas, ponen en movimiento al cerebro para experimentar motivación y emoción.

## ::: LECTURAS ADICIONALES :::

- Ashby, F. G., Isen, A. M., y Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529-550.
- Cummings, D. E., Weigle, D. S., Frayo, R. S., Breen, P. A., Ma, M. K., Dellinger, E. P., et al. (2002). Plasma ghrelin levels after diet-induced weight loss or gastric bypass surgery. *New England Journal of Medicine*, 346, 1623-1630.
- Davidson, R. J., y Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Science*, 3, 11-21.
- Dickerson, S. S., y Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin*, 130, 355-391.
- Gray, J. A. (1994). Three fundamental emotion systems. En P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 243-247). Nueva York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (1994). Emotion, memory and the brain. *Scientific American*, 270, 32-39.
- LeDoux, J. E. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46, 209-235.
- Sutton, S. K., y Davidson, R. J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavior approach and inhibition systems. *Psychological Science*, 8, 204-210.
- Wise, R. A., y Rompré, P. P. (1989). Brain dopamine and reward. *Annual Review of Psychology*, 40, 191-225.



...

---

Necesidades



# Capítulo 4 ---

## Necesidades fisiológicas

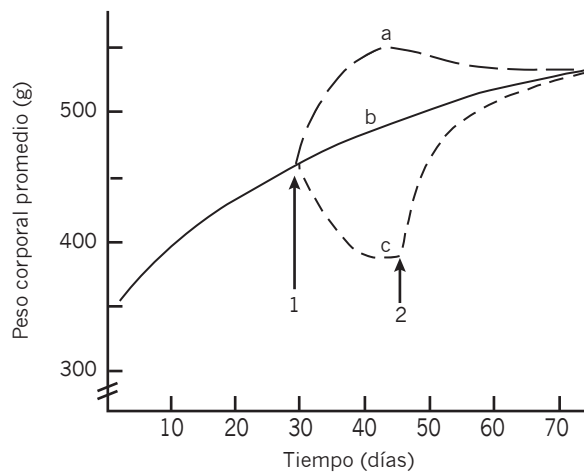
Considere la siguiente propuesta: se le invita a participar en un experimento. El investigador le promete que se le pagará ampliamente por sus esfuerzos. Todo lo que tiene que hacer es tratar de subir 10% de su peso corporal actual. Suena bastante fácil y conveniente, de modo que acepta. Al principio, todo va de maravilla y usted sube casi dos kilos en la primera semana y otro más en la segunda. Sin embargo, para la tercera semana, su apetito disminuye, la comida está perdiendo su atractivo y su cuerpo parece estar erigiendo defensas para contrarrestar el aumento de peso. A medida que ingiere comida de más, se siente sorprendido de lo incómodo que se siente. Además, su estilo de vida activo se ha reducido a un ritmo sedentario ya que se está ejercitando menos y haciendo más uso de los elevadores. Se vuelve cada vez más difícil subir medio kilo más, ni qué hablar de los otros cuatro que le faltan para alcanzar el aumento del 10%. Se toma dos meses, pero al fin sube ese 10%.

Con el paso del tiempo, su peso corporal, apetito y estilo de vida se recuperan. Pero, desgraciadamente, el experimentador tiene otra oferta. En esta ocasión, desea ver si usted puede perder 10% de su peso corporal. Confiado con sus éxitos anteriores, acepta y empieza una dieta estricta. Mientras que el exceso de comida le quitaba el apetito, privarse de alimentos es sencillamente una tortura. Las defensas corporales leves y amigables quedaron atrás; esta vez, su cuerpo no está como para bromas. Se siente de malas e irritable y su apetito se encuentra constantemente en el centro de su atención. Después de dos meses de esfuerzo continuo, se empieza a dar cuenta de que es posible que esto lo esté superando. Mientras más se limita y más ignora las señales de su cuerpo para que coma, más de malas se pone y más tentadores parecen los alimentos altos en calorías. La constante irritabilidad también se está interponiendo con su funcionamiento diario, de modo que telefona al experimentador para cancelar el estudio después de un mes, para nada. El retorno a su peso corporal normal coincide con la desaparición de su desdicha y de las fantasías de pizza y galletas a media noche.

Después de terminado el experimento, hay dos cosas que han cambiado. Por una parte, tiene mucho más dinero. Pero, por la otra, sus ideas acerca del hambre, el comer y el control de peso han variado un tanto. Su experiencia le demuestra que el cuerpo tiene una guía predispuesta y algo automatizada en cuanto a lo que debería pesar. En realidad, es cierto que el cuerpo cuenta con diversas guías de autorregulación y cuando a éstas se les altera, ignora o rechaza deliberadamente, surgen estados motivacionales. Tales estados motivacionales (p. ej., hambre, desdicha) continuarán y se intensificarán hasta que el individuo actúe para corregir las guías reguladoras alteradas. Así, la tesis del presente capítulo es que las necesidades fisiológicas, los sistemas biológicos, los estados motivacionales y la conducta actúan en concierto para alcanzar una regulación fisiológica estable.

Un estudio similar se llevó a cabo con animales y los resultados aparecen en la figura 4.1. Durante los primeros 30 días, todos los animales recibieron una dieta normal. Empezando el día 30 (punto #1), a algunos animales se les puso en engorda (línea a), a algunos animales se les colocó en una dieta restringida (línea c) y otros animales más continuaron recibiendo su dieta normal (línea b). Tres semanas después (día 48: punto #2), todos los animales regresaron a sus dietas normales. Como sería de esperarse, los animales cebados aumentaron una gran cantidad de peso entre los días 30-48, mientras que aquellos en una dieta restringida perdieron una gran cantidad de peso. Al regreso de la dieta normal (el día 48), los animales cebados mostraron poco apetito y comieron escasamente, mientras que los animales hambreados mostraron gran avidez y comieron de manera voraz. Sin embargo, para el día 75, los tres grupos de animales pesaban casi lo mismo. Es decir, independientemente de si se les había cebado o se les había hecho pasar hambre, la motivación de los animales se adaptó a sus condiciones y estos estados motivacionales permitieron que a la larga regresaran a su peso corporal normal.





**Figura 4.1** Fluctuaciones en peso corporal a lo largo del tiempo en animales cebados a), alimentados de manera normal b) y privados de alimento c).

**Fuente:** De *The Role of the Lateral Hypothalamus in Determining the Body Weight Set Point*, de R. E. Keesey, P. C. Boyle, J. W. Kernitz y J. S. Mitchel, 1976, en D. Novin, W. Wyrwicka y G. A. Bray (eds.), *Hunger: Basic mechanisms and clinical implications* (pp. 243-255). Nueva York: Raven Press.

## Necesidad

Una necesidad es cualquier condición inherente a la persona que es esencial y necesaria para la vida, el desarrollo y el bienestar. Cuando las necesidades se ven cuidadas y satisfechas, se mantiene y aumenta el bienestar. Si se les descuida o frustra, la obstaculización de la necesidad producirá daños que trastornen el bienestar físico o psicológico. Así, los estados motivacionales proporcionan el ímpetu para actuar antes que se haga daño al bienestar psicológico y corporal.

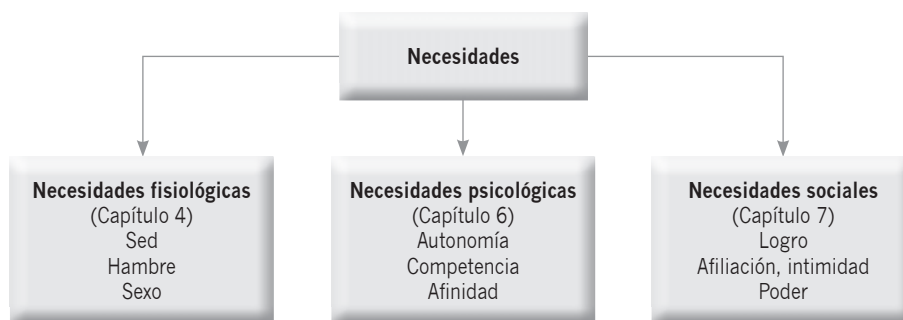
Es posible que se haga daño al cuerpo, de modo que surgen motivos a partir de necesidades fisiológicas para evitar el daño tisular y conservar los recursos del cuer-

po (p. ej., sed, hambre y sexo). Se puede hacer daño a sí mismo, de modo que surgen motivos a partir de las necesidades psicológicas para orientar el propio desarrollo hacia el crecimiento y la adaptación (p. ej., autonomía, competencia y afinidad). También puede sufrir daño la propia relación con el mundo social, de modo que surgen motivos a partir de necesidades sociales de preservar nuestras identidades, creencias, valores y relaciones interpersonales (p. ej., logro, afiliación, intimidad y poder). En conjunto, las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales proporcionan un rango de motivos que están al servicio de la vida, crecimiento y bienestar generales del individuo.

## :: Estructura de las necesidades

Existen diferentes tipos de necesidades que se pueden organizar dentro de una estructura de necesidades, como se ilustra en la figura 4.2. Las necesidades fisiológicas (sed, hambre, sexo) son inherentes al funcionamiento de los sistemas biológicos (presente capítulo). Las necesidades psicológicas (autonomía, competencia, afinidad) son inherentes a los esfuerzos de la naturaleza humana y el desarrollo sano (capítulo 6). Las necesidades sociales (logro, intimidad, poder) se interiorizan o aprenden a partir de nuestras historias emocionales y de socialización (capítulo 7).

La distinción entre necesidades fisiológicas y psicológicas es relativamente fácil de hacer, pero la distinción entre las necesidades psicológicas y sociales es más sutil. Las necesidades psicológicas (autonomía, competencia, afinidad) existen en la naturaleza humana y, por ende, son inherentes a todo el mundo. Tres necesidades corporales de este tipo son autonomía, competencia y afinidad. Las necesidades sociales surgen a partir de nuestra experiencia personal única y, así, varían de forma considerable de una persona a otra. Las necesidades sociales que adquirimos (logro, afiliación, intimidad, poder) dependen



**Figura 4.2** Tipos de necesidades.

del tipo de ambiente social en el que nos criamos, en el que vivimos en la actualidad y que intentamos crear para nuestro futuro.

Las necesidades fisiológicas implican sistemas biológicos como circuitos cerebrales neurales, hormonas y órganos corporales. Cuando no se satisfacen por un periodo prolongado, las necesidades fisiológicas constituyen urgencias que ponen en peligro a la vida y, por tanto, generan estados motivacionales que pueden dominar a la conciencia. Al satisfacerse, su prominencia se desvanece y dichas necesidades se olvidan, al menos durante un tiempo. Las necesidades psicológicas y sociales implican procesos del sistema nervioso central. En lugar de conformarse a un curso temporal cíclico (aumentan, disminuyen y vuelven a aumentar) como lo hacen las necesidades fisiológicas, las necesidades psicológicas y sociales siempre se encuentran presentes en la conciencia, al menos hasta cierto grado. Obtienen prominencia principalmente en la presencia de las condiciones ambientales que el individuo cree son capaces de integrar y satisfacer estas necesidades. Por ejemplo, pasar tiempo con los amigos hace prominente la necesidad de afiliación, mientras que verse mandado frustra la necesidad de autonomía de la persona.

Toda necesidad genera energía. La manera en que una necesidad difiere de otra es a través de sus efectos direccionales sobre el comportamiento (Murray, 1937). Por ejemplo, la necesidad de hambre es distinta a la necesidad de sed, no en la cantidad de energía que genera, sino en su capacidad de dirigir la atención y la acción hacia la búsqueda de alimentos en lugar de agua. De manera similar, la necesidad de competencia es distinta de la necesidad de afinidad no en la cantidad de motivación que despierta, sino en el deseo resultante de buscar retos óptimos en lugar de relaciones íntimas.

Otra manera en que las necesidades difieren entre sí es que algunas generan una motivación de deficiencia mientras que otras generan una motivación de crecimiento (Maslow, 1987). Con las necesidades de deficiencia, la vida marcha perfectamente bien hasta que un estado de privación (es decir, han pasado 10 horas desde se última comida) activa la necesidad de interactuar con el mundo de forma que mitigue la deficiencia (es decir, consumir alimentos). En el caso de las necesidades de crecimiento, los estados motivacionales energizan y dirigen la conducta para promover el desarrollo (buscar retos, mejorar las relaciones interpersonales). La señal reveladora para diferenciar entre una necesidad basada en deficiencias y una necesidad basada en crecimiento es por las emociones que cada una genera. De manera típica, las necesidades de deficiencia generan emociones repletas de tensión y cargadas de urgencia, como ansiedad, frustración, dolor, estrés y alivio. Las necesidades de crecimiento típicamente generan emociones positivas tales como interés, disfrute y vitalidad.

## Aspectos fundamentales de la regulación

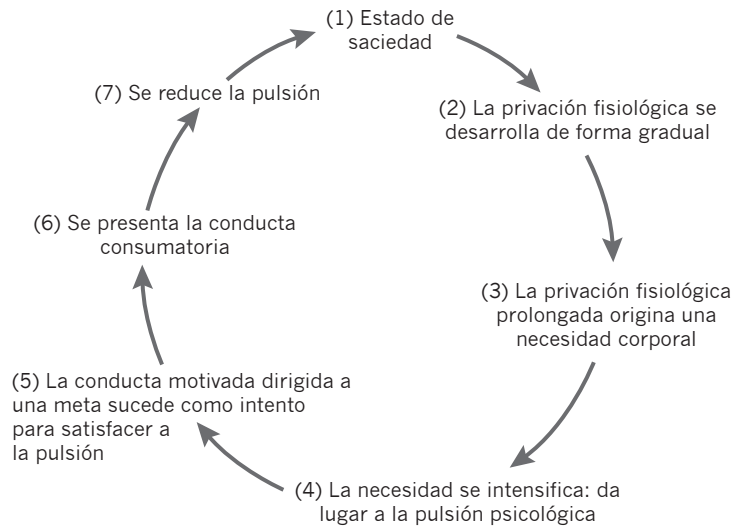
Hace medio siglo, Clark Hull (1943) creó una teoría biológicamente fundamentada de la motivación a la que se denominó teoría de la pulsión (véase el capítulo 2). Según la teoría de la pulsión, las privaciones y deficiencias fisiológicas (p. ej., falta de agua, comida, sueño) crean necesidades biológicas. Si la necesidad sigue insatisfecha, la privación biológica se vuelve lo suficientemente potente como para ocupar la atención y generar una pulsión psicológica. Pulsión es un término técnico que se utiliza para representar la incomodidad psicológica (tensión e inquietud experimentadas) que surge a partir de la deficiencia biológica subyacente y persistente. La pulsión motiva al sujeto a la acción y dirige la actividad hacia aquellas conductas particulares capaces de atender (satisfacer) las necesidades corporales.

La figura 4.3 ilustra el proceso de necesidad fisiológica-pulsión psicológica-acción conductual. Después de beber un vaso de agua o desayunar, un individuo experimenta una condición biológica de saciedad (es decir, satisfacción) en la que ni la sed ni el hambre tienen consecuencias motivacionales, como se muestra en (1). A medida que pasa el tiempo, el individuo evapora el agua y gasta calorías. Con esta pérdida natural de agua y nutrientes, empiezan a acumularse los desequilibrios o deficiencias fisiológicas (2). Si persisten y se intensifican los desequilibrios fisiológicos, esta privación continuada produce la necesidad corporal de agua o calorías (3). Con el tiempo, la necesidad fisiológica se intensifica lo suficiente para producir tensión e inquietud, que es la pulsión psicológica (4). Una vez motivada por la pulsión, la persona inicia una acción dirigida a la meta (5). Cuando la persona sedienta encuentra y bebe agua, o cuando la persona hambrienta localiza y consume alimentos, se presenta una conducta consumatoria (6). La ingesta de agua o comida satisface y elimina la necesidad corporal subyacente, lo que acalla la pulsión psicológica a través de un proceso denominado reducción de la pulsión (7). Después de la reducción de la pulsión, el individuo regresa a un estado saciado (es decir, inmotivado) (1) y la totalidad del proceso cíclico comienza a desenvolverse una vez más.

El modelo cíclico que describe el aumento y disminución de la pulsión psicológica (figura 4.3) implica siete procesos esenciales: necesidad, pulsión, homeostasis, realimentación negativa, múltiples entradas/múltiples salidas, mecanismos intracorporales y mecanismos extracorporales.

### •• Necesidad fisiológica

La necesidad fisiológica describe una condición de deficiencia biológica. Las necesidades fisiológicas se presentan



**Figura 4.3** Modelo de la secuencia necesidad-pulsión-conducta.

con déficits tisulares y del flujo sanguíneo, como por falta de agua, privación de nutrientes o lesión física. De ignorarse, sobrevienen daños o patología corporal. Por ende, las necesidades fisiológicas, cuando no se satisfacen y son intensas, representan urgencia que amenazan la vida.

## :: Pulsión psicológica

Pulsión es un término psicológico, no fisiológico. Es la manifestación consciente de una subyacente necesidad biológica inconsciente. Por ejemplo, el apetito (pulsión psicológica), y no la baja de glucosa en sangre o el encogimiento de las células adiposas (necesidad fisiológica), es lo que energiza y dirige la conducta. Cuando es lo suficientemente elevada como para llamar la atención del individuo, la pulsión dispone al individuo en sentido motivacional para que inicie conductas dirigidas a metas que sean capaces de producir una reducción de la pulsión.

## :: Homeostasis

Los sistemas corporales muestran una capacidad notable para mantener un estado firme de equilibrio. Esto es así incluso cuando estos sistemas llevan a cabo sus funciones y se ven expuestos a condiciones ambientales ampliamente distintas y estresantes. Homeostasis es el término que describe la tendencia del cuerpo a mantener un estado interno estable. Por ejemplo, el torrente sanguíneo muestra una notable consistencia en sus niveles de agua, sal, glucosa, calcio, oxígeno, temperatura, acidez, proteínas y grasas (Cannon, 1932; Dempsey, 1951). No obstante, las personas constantemente se enfrentan a ambientes externos e internos cambiantes y el mero paso del tiem-

po puede conllevar condiciones de privación. O bien, las personas comen, beben y duermen en exceso. Por eso, los sistemas corporales inevitable y continuamente se ven desplazados de la homeostasis ya sea por cambios en las condiciones ambientales o por las propias conductas consumatorias. En esencia, la homeostasis es la capacidad del cuerpo de regresar a un sistema (es decir, torrente sanguíneo) a su estado de equilibrio. Para hacerlo, los sistemas corporales generan estados motivacionales. Así, el cuerpo tiene tanto una tendencia a mantener un estado firme, como los medios para generar la motivación necesaria para energizar y dirigir conductas restauradoras de la homeostasis.

## :: Realimentación negativa

La realimentación negativa se refiere al sistema fisiológico de interrupción de la homeostasis (Mook, 1988). Las personas comen y duermen pero sólo hasta que ya no tienen hambre o sueño. La pulsión activa la conducta; la realimentación negativa la detiene.

Sin realimentación o sin una forma de inhibir la conducta motivada por la pulsión una vez saciada la necesidad subyacente, los seres humanos serían como el mítico aprendiz de brujo (del poema sinfónico de Dukas popularizado en la película *Fantasia* de Walt Disney; Cofer y Appley, 1964). Según el cuento, el aprendiz, al imitar al brujo, aprendió a ordenarle a una escoba que trajera un balde de agua. La escoba obedeció y llevó el balde de agua al aprendiz. Después de un par de cubetas, el aprendiz tenía agua suficiente, pero la escoba seguía llevándole balde tras balde tras balde. De manera muy desafortunada, el aprendiz olvidó aprender cómo ordenarle a la escoba que



**Figura 4.4** La pulsión como variable interventora.

dejara de llevarle agua. Si el cuerpo fuese incapaz de inhibir una pulsión, el resultado sería un desastre corporal. Si las personas no pudiesen detener el hambre, literalmente morirían alimentarse hasta la muerte.

En realidad, los sistemas de realimentación negativa señalan la saciedad mucho antes de que la necesidad fisiológica se vea plenamente satisfecha (Adolph, 1980). Al principio, las personas comen y beben con rapidez, pero la tasa de su ingesta de alimentos y bebidas rápidamente disminuye a lo largo de una comida (Spitzer y Rodin, 1981). A medida que las personas digieren comida o agua, el cuerpo demuestra una sorprendente aptitud para estimar qué cantidad de esa comida o agua, al transformarse y transplantarse, se necesita para satisfacer la necesidad fisiológica subyacente. Por ejemplo, al beber, el cuerpo continuamente monitorea el volumen de líquido que se ingiere en cada trago y utiliza esa información para predecir la cantidad de agua que a la larga llegará al torrente sanguíneo y a las células del cuerpo. Comprender de manera precisa la forma en que el cuerpo señala la saciedad constituye el estudio de los sistemas de realimentación negativa.

## :: Entradas múltiples/salidas múltiples

La pulsión tiene múltiples entradas, o medios de activación. Por ejemplo, uno puede sentir sed después de sudar, de comer alimentos salados o de donar sangre, en respuesta a la estimulación eléctrica de alguna estructura cerebral particular o de una hora específica del día. De manera muy similar, la pulsión tiene múltiples salidas, o respuestas conductuales, que satisfacen la pulsión. Cuando hace frío, la persona puede ponerse una chamarra, prender un calentador, hacer ejercicio vigoroso o temblar. Cada una de estas conductas logra el mismo resultado; aumentar la temperatura corporal. La idea básica es que la pulsión surge a partir de un número de fuentes distintas (entradas) y motiva un número de diferentes conductas dirigidas a metas (salidas).

De hecho, la convergencia de entradas múltiples con salidas múltiples, que se muestra en la figura 4.4, es lo que hace de la pulsión un constructo motivacional tan atractivo. En términos teóricos, la pulsión es una variable interventora que integra las relaciones entre muchas variables de entrada y salida de otro modo diversas (Miller, 1971). La pulsión es el concepto motivacional inobservable que se encuentra entre (que “interviene” entre) las causas observables y las conductas observables.

Por ejemplo, el dolor, como variable interventora, ayuda a explicar lo que es común entre los procesos motivacionales que suceden inmediatamente después, por decir algo, de que un martillo golpea una mano (antecedente 1 en la figura), una mano toca una estufa caliente (antecedente 2) o un pie descalzo se raspa contra un clavo (antecedente 3) al momento en que dicha persona agita su mano desesperadamente (consecuencia 1), vierte agua fría sobre su mano (consecuencia 2) o salta en un pie mientras detiene el pie herido (consecuencia 3). Por ende, la pulsión interviene entre los estados de privación (estímulos de entrada) y las acciones restauradoras dirigidas a metas (respuestas de salida).

Considere la ventaja teórica de utilizar la pulsión como variable interventora para conectar múltiples entradas con múltiples salidas.<sup>1</sup> Imagine que las tres salidas de la figura 4.4 fuesen horas de privación de alimento, el aroma tentador de palomitas recién hechas y estar en una fiesta con comida en cada mesa. Ahora imagine que las tres salidas fuesen la cantidad de calorías consumidas, la latencia para empezar a comer y la probabilidad de hacer una comida en lugar de saltársela. Oler palomitas y

<sup>1</sup> El enfoque de variable interventora que se describe en la figura 4.4 se aplica a todos los motivos, no sólo a la pulsión. Por ejemplo, las entradas y salidas para la necesidad de logro podrían ser un reto óptimo, una realimentación veloz y la responsabilidad personal por los desenlaces propios (entradas múltiples) y persistencia ante el fracaso, elección de tareas de dificultad moderada y actitud emprendedora (salidas múltiples).

asistir a una fiesta no ocasionan conductas como comer mucha comida (cantidad de calorías consumidas). Sólo es en ocasiones que comemos mucho o de manera rápida. Nuestra conducta motivacional depende de la intensidad de nuestra hambre (pulsión), no de la atracción de las palomitas ni de la amplia disponibilidad de alimentos. Por esta razón, los psicólogos de la motivación se enfocan en las propiedades motivacionales de la variable interventora (pulsión), más que en las propiedades motivacionales potenciales de los cientos de entradas individuales a la pulsión (horas de privación, aroma de las palomitas, disponibilidad de alimentos y así sucesivamente).

### :: Mecanismos intracorporales

Los mecanismos intracorporales incluyen todos los sistemas biológicos reguladores dentro de la persona que actúan en concierto para activar, sostener y finalizar las necesidades fisiológicas que subyacen a la pulsión. Las estructuras cerebrales, el sistema endocrino y los órganos del cuerpo constituyen las tres categorías principales de mecanismos intracorporales. En el caso del hambre, los principales mecanismos corporales incluyen al hipotálamo

(estructura cerebral), glucosa e insulina (sistema endocrino) y al estómago e hígado (órganos corporales). En conjunto, estos mecanismos corporales se afectan entre sí en maneras que explican los sucesos fisiológicos que crean, sostienen y finalizan la experiencia psicológica de la pulsión. El estudio de los mecanismos intracorporales es el análisis de los papeles que representan las estructuras cerebrales, las hormonas y los órganos del cuerpo en el aumento y descenso de las necesidades fisiológicas.

### :: Mecanismos extracorporales

Los mecanismos extracorporales incluyen todas las influencias ambientales que representan un papel en la activación, sostenimiento y finalización de la pulsión psicológica. Las categorías principales de mecanismos extracorporales son las influencias cognitivas, ambientales, sociales y culturales. En el caso del hambre, las influencias extracorporales incluyen las creencias acerca de las calorías y las metas para perder peso (influencias cognitivas), el aroma de la comida y la hora del día (influencias ambientales), la presencia de otros y la presión social por comer o no comer (influencias sociales) y los roles

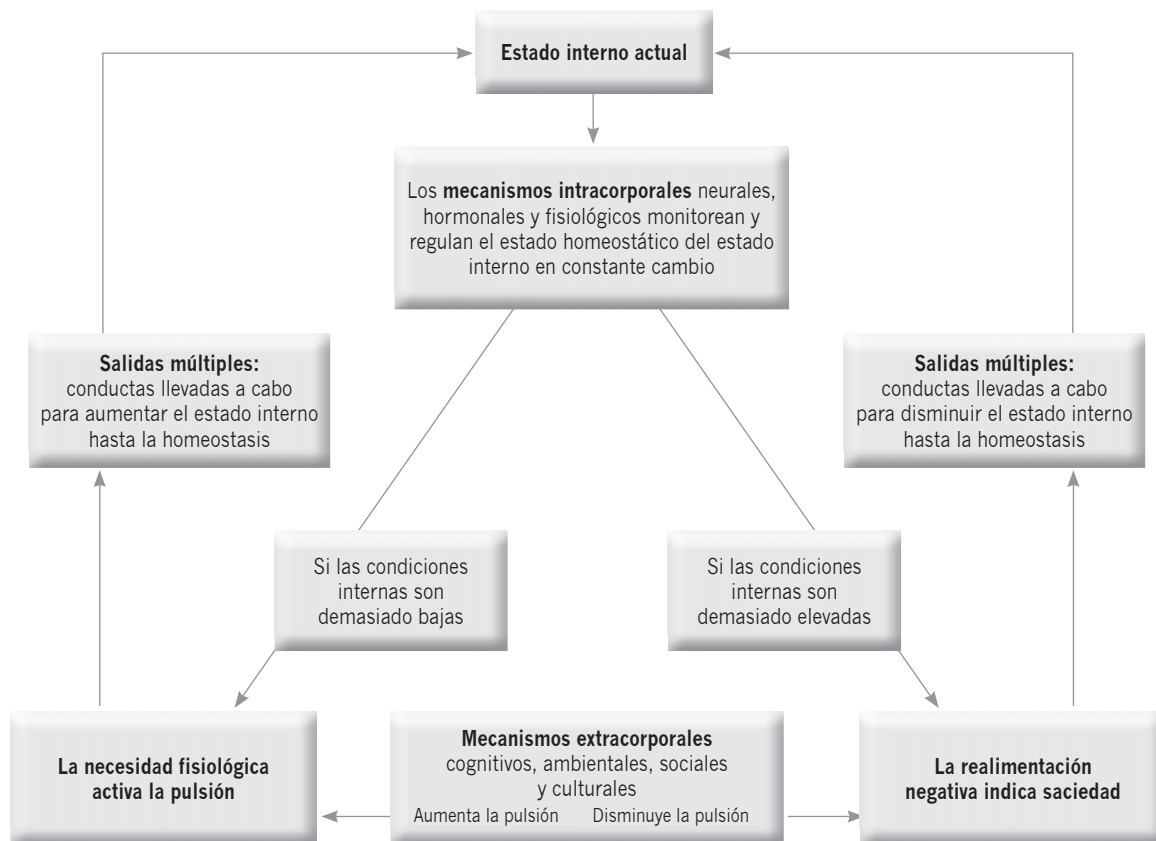


Figura 4.5 El mecanismo homeostático.



sexuales e ideales culturales acerca de las formas corporales deseables e indeseables (influencias culturales). El estudio de los mecanismos extracorporales es el estudio de los papeles que representan las influencias cognitivas, ambientales, sociales y culturales en el aumento y disminución de las necesidades fisiológicas.

## :: El mecanismo homeostático: la sabiduría del cuerpo

La figura 4.5 representa de manera gráfica al mecanismo homeostático o “la sabiduría del cuerpo” para utilizar el nombre del libro de Walter Cannon (1932) acerca del tema. Sea que se trate del estado homeostático del nivel de agua, del nivel de glucosa o del nivel de almacenamiento de nutrientes dentro del cuerpo, los mecanismos intracorporales participan en un proceso continuo de detección de errores en el que las condiciones internas en aumento producen una realimentación negativa y la saciedad de la pulsión o las condiciones internas en descenso producen una necesidad fisiológica, una pulsión activada y la activación conductual (salidas múltiples) necesarias para restaurar el nivel homeostático de dicho estado interno. El propósito de la figura 4.5 es tanto dar una perspectiva general del mecanismo homeostático como ilustrar las interrelaciones entre los siete procesos esenciales presentado a lo largo de las últimas cuatro páginas y que constituyen los aspectos fundamentales de la regulación: necesidad fisiológica, pulsión psicológica, homeostasis, realimentación negativa, entradas múltiples/salidas múltiples, mecanismos intracorporales y mecanismos extracorporales.

## Sed

Nuestros cuerpos son principalmente agua: cerca de dos tercios. Cuando nuestro volumen de agua cae en cerca de 2%, sentimos sed. La deshidratación no sucede sino hasta que la persona pierde 3% de su volumen de agua (Weinberg y Minaker, 1995). La sed es el estado motivacional experimentado de manera consciente que dispone al cuerpo para llevar a cabo las conductas necesarias para reponer un déficit de agua. Es la pérdida de agua, por debajo de un nivel homeostático óptimo, la que crea la necesidad fisiológica que subyace a la sed.

La sed surge como necesidad fisiológica porque nuestros cuerpos pierden agua de forma continua a través de la sudoración, la micción, la respiración e, incluso, a través del sangrado, el vómito y los estornudos (es decir, entradas múltiples). Si no reponemos el agua, cada uno de nosotros moriría en cerca de dos días. Si alguna vez ha pasado más de 24 horas sin beber agua, sabrá que el cuerpo tiene un mecanismo intracorporal eficaz para llamar su atención —su atención total— y motivar conductas dirigidas a la meta para encontrar y consumir agua.

## :: Regulación fisiológica

El agua dentro del cuerpo humano se encuentra en los líquidos tanto intracelulares como extracelulares. El líquido intracelular consiste en toda el agua que se encuentra dentro de las células (cerca de 40% del peso corporal). El líquido extracelular consiste en toda el agua que se encuentra fuera de las células en el plasma sanguíneo y en el fluido intersticial (cerca de 20% del peso corporal).

El agua es agua sin importar en qué lugar del cuerpo se encuentra, pero es importante la diferenciación porque la sed surge de estas dos fuentes distintas. Debido a que la sed surge de deficiencias tanto intracelulares como extracelulares, los fisiólogos respaldan el “modelo de doble pérdida” de la activación de la sed (Epstein, 1973). Cuando el líquido intracelular necesita reponerse, surge la *sed osmótica*. La deshidratación celular produce la sed osmótica y la hidratación celular la detiene. Cuando el líquido extracelular requiere reponerse (p. ej., después de sangrar o vomitar) surge la *sed volumétrica*. La hipovolemia (reducción del volumen de plasma) ocasiona la sed volumétrica y la hipervolemia la detiene.

### ACTIVACIÓN DE LA SED

Considere el estudio estándar de privación de agua. Se priva a animales de laboratorio de agua, pero no de comida, por cerca de 24 horas (Rolls, Wood y Rolls, 1980). Después de privar a los animales de agua, los investigadores selectivamente reponen el agua ya sea intracelular o extracelular (utilizando técnicas especiales de infusión). El procedimiento produce tres condiciones: 1) privación de agua durante 24 horas seguida de reposición intracelular; 2) privación de agua durante 24 horas seguida de reposición extracelular; y 3) privación de agua durante 24 horas sin reposición (grupo control). La cantidad de agua que beben los animales en el tercer grupo (control) sirve como estándar de la sed normal (indicada por beber). Las ratas que recibieron la reposición completa de sus fluidos extracelulares bebieron un poco menos que las ratas que no recibieron reposición alguna. Es decir, bebieron como si aún tuvieran mucha sed. Las ratas que recibieron una reposición intracelular bebieron mucho menos. Es decir, bebieron como si estuvieran casi saciadas. Estos resultados sugieren que la sed osmótica es la causa primordial de la activación de la sed, pues la sed proviene principalmente de las células deshidratadas.

### SACIEDAD DE LA SED

Cuando las personas beben, no lo hacen eternamente; algo alerta al cuerpo a dejar de beber. El sistema de realimentación negativa es importante porque el cuerpo no sólo debe reponer su deficiencia de agua, sino que también debe evitar beber tanta agua que se ocasione una disfunción celular que ponga en peligro la vida; por eso,



los animales que no han sido privados de agua no desean beber y, si se les obliga a hacerlo, sencillamente dejan que el agua escurra por la comisura de sus bocas sin tragarla (Williams y Teitelbaum, 1956). Por supuesto, los humanos a menudo exageran al beber, puesto que el beber está regulado por factores distintos al agua, como en el caso del sabor o del alcohol.

Al beber, el agua pasa de la boca y el esófago al estómago e intestinos, donde el torrente sanguíneo la absorbe. A través del proceso de ósmosis, el agua pasa, a la larga, de los líquidos extracelulares a los líquidos intracelulares a fin de hidratar a las células. Por ende, el mecanismo de realimentación negativa para esta saciedad debe encontrarse en uno (o más) de estos sitios del cuerpo: boca, estómago, intestinos, torrente sanguíneo y células.

A fin de localizar el (los) mecanismo(s) de realimentación negativa de la sed, los fisiólogos idearon un número de experimentos. En uno, los animales bebían agua, pero los investigadores arreglaron las cosas para que el agua pasara por la boca, pero no alcanzara el estómago (o los intestinos, o el torrente sanguíneo o las células; Blass y Hall, 1976). En promedio, los animales bebieron cuatro veces la cantidad normal de agua, pero a la larga dejaron de beber. Así, el agua que pasa por la boca sí proporciona un medio de inhibición de la sed, aunque débil. Investigaciones posteriores identificaron que el sistema específico de la boca para dejar de beber se relacionaba con el número de tragos (Mook y Wagner, 1989); después de muchos tragos (pero no necesariamente después de que se bebe un gran volumen de agua), se detiene la conducta de beber.

Algunos estudios subsiguientes se dispusieron para que los animales bebieran de forma que el agua pasara de la boca al estómago, pero no a sus intestinos, torrente sanguíneo o células (Hall, 1973). Los animales que recibieron agua en sus bocas y estómagos bebieron el doble de lo normal. Así, el estómago, al igual que la boca, también tiene un mecanismo inhibitorio de la sed, aunque también débil. Otros estudios permitieron que los animales bebieran agua que pasaba por la boca, el estómago y los intestinos y hacia los líquidos extracelulares (Mook y Kozub, 1968). Sin embargo, el agua que bebieron las ratas era una solución salina. Beberla permitía que entrara mucha agua a los líquidos extracelulares, pero poca a los líquidos intracelulares. (Siguiendo el principio de la ósmosis, el agua salada no se disipa hacia las áreas intracelulares.) Estos animales bebieron más de lo normal. Por ende, las células mismas también deben albergar un mecanismo de realimentación negativa. Así, el consumo de agua no alivia la sed por completo y detiene la conducta de beber sino hasta que a la larga hidrata las células del cuerpo (Mook, 1996). En su totalidad, existen múltiples sistemas de realimentación negativa para la saciedad de la sed; en la boca, el estómago y las células.

## HIPOTÁLAMO Y RIÑONES

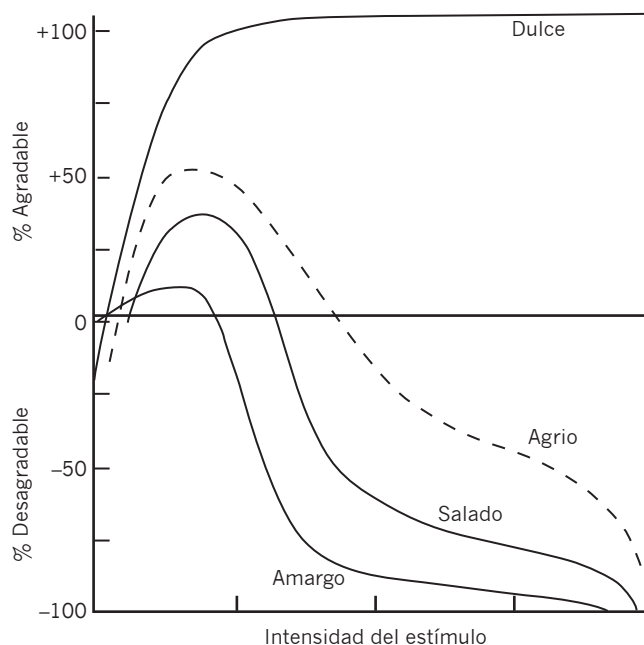
La boca, el estómago y las células coordinan la activación y saciedad de la sed, pero también lo hacen los riñones, el hipotálamo y hormonas específicas. El cerebro (a través del hipotálamo) monitorea el encogimiento celular (ocasionado por los bajos niveles de agua) y libera una hormona al plasma sanguíneo que manda el mensaje a los riñones de que conserven sus reservas de agua (mediante la producción de orina concentrada y no diluida). Los riñones también conservarán agua si la persona tiene bajos niveles de líquidos. Al mismo tiempo que el hipotálamo administra la conducta involuntaria de los riñones, crea el estado psicológico consciente de sentir sed que dirige la atención y la conducta hacia cursos de acción de reposición de agua. Es dentro del hipotálamo que se genera la experiencia psicológica de la sed, que entra en la conciencia (enviando un mensaje de concienciación a los lóbulos frontales de la neocorteza) y genera el impulso motivacional para beber.

## :: Influencias ambientales

La influencia ambiental más importante para el beber es el sabor (Pfaffmann, 1960, 1961, 1982). El agua pura es insípida y, por ende, no ofrece ningún valor de incentivo más allá de la reposición del agua. No obstante, cuando se le añade un sabor al agua, la conducta de beber cambia según el valor de incentivo del líquido. Los valores de incentivo para cuatro sabores aparecen en la figura 4.6: dulce, agrio, salado y amargo, representados con diversas intensidades del estímulo. Utilizando agua insípida (pura) como línea base (sin agrado), cualquier sabor es ligeramente agradable a una intensidad muy baja (incluso lo amargo a cierto grado). A intensidades más sustanciales, el agua saboreada con sacarosa (dulce) es notablemente más agradable que el agua insípida. El agua saboreada con ácido tartárico (agrio), sal y quinina es notablemente más desagradable que el agua insípida. De modo que, a causa de que el agua saboreada tiene valor de incentivo, las personas beben agua dulce en exceso, beben agua insípida con funciones homeostáticas y beben poco agua agria, salada y amarga.<sup>2</sup>

Cuando los factores como un sabor dulce ofrecen un alto valor de incentivo para beber, los humanos beben de manera excesiva y en ocasiones consumen cantidades peligrosamente elevadas, desde un punto de vista biológico (Rolls *et al.*, 1980). A menudo, las personas ingieren refrescos y té tan sólo por su sabor. En el caso de bebidas

<sup>2</sup> La relación entre el sabor y la conducta de beber se complica por el hecho de que la privación del agua afecta la percepción del sabor de la misma. El agua se vuelve más hedonísticamente positiva (más gratificante) a mayor privación y se vuelve más hedonísticamente aversiva a mayor saciedad de agua (Beck, 1979; Williams y Teitelbaum, 1956).



**Figura 4.6** Agrado relativo de cuatro soluciones de sabor.

**Fuente:** De *The Pleasures of Sensation*, de C. Pfaffmann, *Psychological Review*, 67, pp. 253-268. Copyright 1960 de la American Psychological Association. Reimpreso con autorización.

a base de agua que contienen alcohol o cafeína, pueden hacer surgir complicaciones a través de adicciones. Por ende, tanto el alcohol como la cafeína pueden introducir una variedad de procesos fisiológicos adicionales que motivan a las personas a beber demasiado. Además, un número de influencias sociales y culturales rodean el consumo de bebidas alcohólicas y con cafeína, lo que hace que la conducta de beber sea más compleja que el consumo de agua regulado por la sed. Por ejemplo, algunos estudiantes universitarios tienen juergas donde beben alcohol en cantidades sorprendentemente grandes. Algunas drogas (p. ej., éxtasis), también pueden provocar intensa sed en la persona haciendo que beba muy por encima de sus necesidades fisiológicas, incluso al punto de intoxicación por agua y muerte (Valtin, 2002). Entonces, el consumo de líquidos sucede por tres razones: 1) reposición de agua, que satisface la necesidad fisiológica; 2) sabor dulce, que es una respuesta al atractivo valor de incentivo del agua saboreada; y 3) una atracción o, incluso, adicción a alguna sustancia dentro del agua (y no al agua misma).

La prescripción cultural de beber ocho vasos de agua al día es otra influencia extracorporel sobre la conducta de beber. Sin embargo, no hay evidencia científica que sustente esta recomendación (Valtin, 2002), principalmente porque la ingesta de alimentos proporciona 20% de la ingesta total de agua al tiempo que las bebidas de

todo tipo proporcionan el resto (Rolls, Bell y Thorwart, 1999). La disponibilidad del agua y los horarios para beber también son influencias extracorporales sobre la conducta de beber. Los animales en ambientes con agua abundante beben menos durante el curso del día que los animales en ambientes con restricciones de agua (Toates, 1979). Los animales también adquieren y se adhieren estrechamente a horarios para beber, independientemente de sus necesidades fisiológicas de agua (Toates, 1979).

## Hambre

El hambre es más compleja que la sed. La pérdida de agua instiga la sed, y la reposición de agua la sacia. Entonces, el hambre podría sencillamente implicar la pérdida y reposición cíclica de alimentos. Pero el hambre sólo se ciñe de manera muy indeterminada a un modelo de “pérdida-reposición”. La privación de alimentos sí activa el hambre y la conducta de comer (es decir, las personas comen tres veces al día para evitar la privación de alimentos). Pero la regulación del hambre implica tanto procesos diarios a corto plazo que operan bajo una regulación homeostática (p. ej., pérdida y reposición de glucosa en sangre y calorías) como procesos a largo plazo que operan bajo una regulación metabólica y de energía almacenada (p. ej., células adiposas). El hambre y el comer también se ven afectados,

y de manera sustancial, por influencias cognitivas, sociales y ambientales; tanto así, de hecho, que la comprensión del hambre y el comer requieren de 1) modelos fisiológicos a corto plazo, 2) modelos fisiológicos a largo plazo y 3) modelos cognitivo-social-ambientales (Weingarten, 1985).

Existen dos modelos que ocupan la atención de la mayoría de los investigadores del hambre. El primero es un modelo de apetito a corto plazo en el que la energía inmediatamente disponible (glucosa en sangre) se monitorea de manera constante. Este modelo está arraigado dentro de una hipótesis glucostática y sirve bien para explicar el inicio y terminación del hambre y el comer. El segundo es el modelo de equilibrio de energía a largo plazo, en el que la energía almacenada (masa adiposa) está disponible y se utiliza como recurso para complementar la regulación de energía monitoreada de glucosa. Este modelo está arraigado dentro del modelo lipostático y sirve bien para explicar la manera en que los depósitos de grasa contribuyen con un papel regulador secundario sobre el hambre y el comer.

## :: Apetito a corto plazo

Las señales de hambre a corto plazo regulan el inicio de las comidas y la cantidad y terminación de las mismas. La hipótesis glucostática argumenta que los niveles de glucosa en sangre son críticos para el hambre; cuando el nivel de glucosa en sangre desciende, las personas sienten hambre y desean comer (Campfield, Smith, Rosenbaum y Hirsch, 1996; Mayer, 1952, 1953).

Las células requieren de glucosa para producir energía, de modo que después que una célula utiliza su glucosa para llevar a cabo sus funciones, surge una necesidad fisiológica de glucosa.<sup>3</sup> El órgano del cuerpo que monitorea los niveles de glucosa en la sangre es el hígado y cuando los mismos se encuentran bajos, el hígado envía una señal excitatoria al hipotálamo lateral (HL), el centro cerebral responsable de generar la experiencia psicológica del hambre (Anand, Chhina y Singh, 1962; Wyrwicka, 1988). La estimulación del HL es importante porque conduce a que los animales coman en exceso y, si se continúa la estimulación, a la obesidad (Elmqvist, Elias y Saper, 1999).

<sup>3</sup> La glucosa en sangre no es todo lo que se relaciona con el inicio del hambre, como le podrán informar las personas con diabetes, ya que a menudo tienen tanto niveles elevados de glucosa, como mucha hambre. Aunque las personas diabéticas tienen niveles elevados de glucosa en sangre, lo que no tienen (y necesitan) es una elevada glucosa celular. Las personas con diabetes necesitan insulina (la hormona de la que carecen) porque ésta aumenta la permeabilidad de la membrana celular a fin de que fluya libremente del torrente sanguíneo al interior de las células (Schwartz, Woods, Porte, Seeley y Baskin, 2000). En presencia de insulina, la glucosa en sangre puede convertirse en glucosa celular.

La estructura cerebral involucrada en la finalización de las comidas es el hipotálamo ventromedial (HVM). Cuando se le estimula, el HVM actúa como centro de saciedad del cerebro; es decir, el HVM es el sistema de realimentación negativa del apetito a corto plazo (Miller, 1960). Sin el HVM, los animales se convierten en comedores compulsivos crónicos que aumentan su peso corporal al doble (Stevenson, 1969). La manera en que el HVM se estimula de inicio es por medio de la detección que hace el hígado de altos niveles de glucosa (Russek, 1971; Schmitt, 1973), la distensión estomacal (inflamación del estómago) durante la alimentación (Moran, 2000) y la liberación del péptido intestinal, colecistoquinina (CCK; Woods, Seeley, Porte y Schwartz, 1998).

Según la hipótesis glucostática, el apetito aumenta y disminuye en respuesta a los cambios de glucosa en el plasma que, al ser bajos, estimulan al HL para aumentar el hambre y que, al ser elevados, estimulan al HVM para disminuir el hambre. Otros mecanismos intracorporales también regulan el aumento y disminución del hambre. Por ejemplo, el HL contiene neuronas especializadas que responden a la vista y sabor de la comida y estas neuronas especializadas se activan únicamente cuando el animal ya tiene cierta cantidad de hambre (Rolls, *et al.*, 1979). Las hormonas también estimulan al HL y al HVM, como se discute en la viñeta introductoria del capítulo 3, donde la grelina en el plasma estimula al HL (y el hambre) mientras que la leptina en el plasma estimula al HVM (y la saciedad). Por ejemplo, la leptina es la hormona que las células adiposas secretan hacia la sangre a fin de producir saciedad (Campfield, Smith y Burn, 1997a, 1997b; Spiegelman y Flier, 2001). El HL también fabrica péptidos estimulantes del apetito llamados orexinas (que es la palabra griega para "apetito"; Sakurai *et al.*, 1998). Las orexinas son poderosos estimulantes del apetito y, cuando se inyectan en los cerebros de ratas, hacen que los animales coman de tres a seis veces más que ratas control.

Estos hallazgos relacionados con la grelina y las orexinas son muy relevantes para los investigadores farmacológicos que tratan de encontrar maneras para estimular el apetito en humanos, como en el caso de las personas que se someten a quimioterapia (Woods *et al.*, 1998). Los descubrimientos relacionados con la leptina son aún más importantes para los investigadores farmacológicos que tratan de encontrar formas de suprimir el apetito en humanos y revertir la obesidad (Campfield, Smith y Burn, 1998). Por desgracia, los experimentos de administración de leptina no han servido para disminuir el hambre y controlar la obesidad porque los animales desarrollan una resistencia a la leptina y siguen experimentando tanto hambre como obesidad aun después de aplicárseles esta sustancia (Myers, Cowley y Munzberg, 2008). Una estrategia popular en la actualidad es categorizar a los carbohidratos en términos de cuánto aumentan el nivel

de glucosa en la sangre (el llamado “índice glucémico”). Para posponer la liberación de la insulina, que causa hambre, algunas empresas de alimentos ahora ofrecen comidas con bajos índices glucémicos mientras que otras ofrecen barras nutritivas que contienen un tipo especial de almidón que mantiene constantes los niveles de glucosa en la sangre (para suprimir el inicio del hambre).

El apetito también aumenta y disminuye en respuesta a señales que no tienen bases cerebrales. Estas señales corporales periféricas incluyen la boca (Cabanac y Duclaux, 1970), las distensiones abdominales (Deutsch, Young y Kalogeris, 1978; McHugh y Moran, 1985) y la temperatura corporal (Brobeck, 1960); (los restauranteros tienen el aire acondicionado prendido al máximo frecuentemente porque las temperaturas bajas estimulan el hambre). El principal regulador del hambre que no está relacionado con el cerebro es el estómago; éste se vacía a una tasa constante de calorías (cerca de 210 calorías por hora), de modo que el apetito regresa con mayor velocidad después de una comida baja en calorías que después de una comida alta en calorías (McHugh y Moran, 1985). Con el estómago lleno, las personas informan carecer de hambre; cuando el estómago se encuentra 60% vacío, las personas informan tener muy poca hambre; y cuando el estómago se encuentra 90% vacío, las personas informan un máximo de hambre, a pesar de que hay cierta cantidad de alimento restante dentro del estómago (Seple y Read, 1989).<sup>4</sup>

## :: Equilibrio de energía a largo plazo

Al igual que la glucosa, la grasa (tejido adiposo) también produce energía. Del mismo modo en que el cuerpo monitorea sus niveles de glucosa de manera bastante precisa, de igual forma, también monitorea sus células adiposas (Faust, Johnson y Hirsch, 1977a, 1977b). Según la hipótesis lipostática (lipo = grasa; stásis = equilibrio), cuando el volumen de grasa almacenada disminuye por debajo de su equilibrio homeostático, el tejido adiposo secreta hormonas (p. ej., grelina) al torrente sanguíneo para promover una motivación de aumento de peso que incrementa la ingesta de alimentos (Borecki, Rice, Pérusse, Bouchard y Rao, 1995; Cummings *et al.*, 2002; Wren *et al.*, 2001). Por el contrario, cuando la masa adiposa almacenada aumenta por encima del equilibrio homeostático, el tejido adiposo secreta hormonas (p. ej., leptina) al torrente sanguíneo a fin de que se disminuya la ingesta

de alimentos y se promueva la motivación para la pérdida de peso (Harvey y Ashford, 2003; Schwartz y Seeley, 1997). Debido a que los depósitos de grasa son fuentes de energía relativamente estables y duraderas, la hipótesis lipostática ilustra el sistema neurohormonal del cuerpo para uniformar las que de otro modo serían fluctuaciones a corto plazo en el equilibrio de energía a partir de los niveles de glucosa en la sangre.

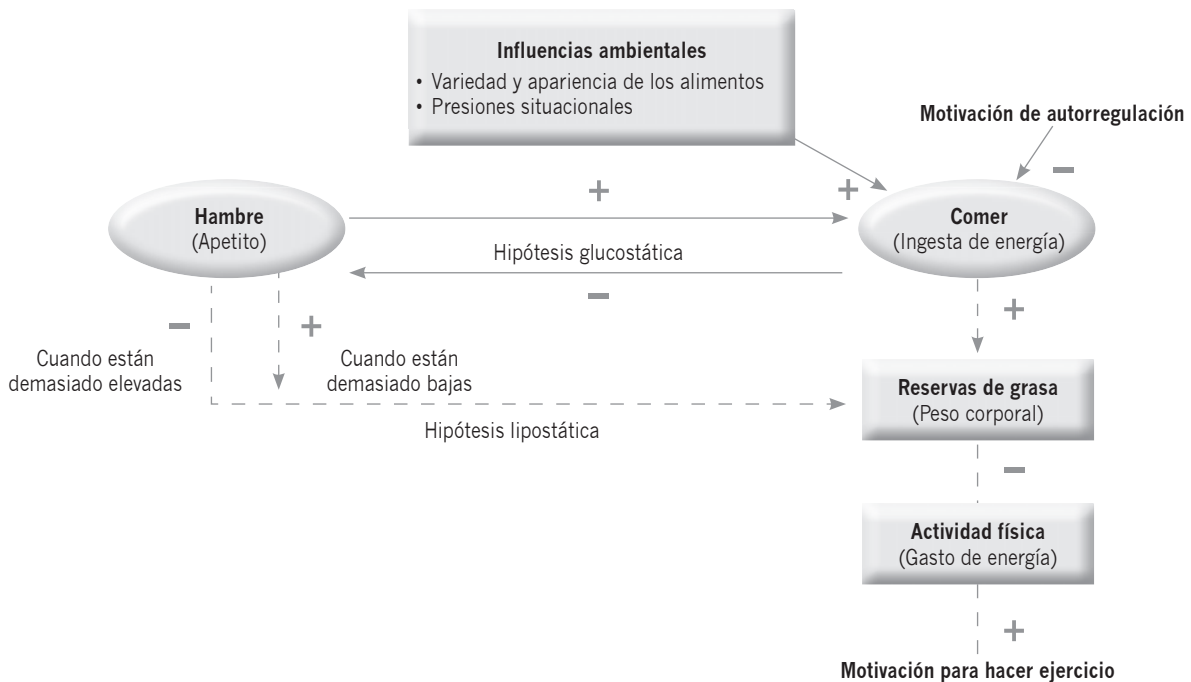
Una variación de la hipótesis lipostática es la teoría de punto fijo (Keesey, 1980; Keesey, Boyle, Kemnitz y Mitchell, 1976; Keesey y Powley, 1975; Powley y Keesey, 1970). La teoría del punto fijo postula que cada individuo tiene un peso corporal biológicamente determinado o “termostato de grasa” que se fija por la genética bien sea al momento del nacimiento o poco tiempo después; la genética crea diferencias individuales en el número de células adiposas por persona. En la teoría del punto fijo, la activación del hambre y la saciedad dependen del tamaño (no del número) de las células adiposas propias, que varían a lo largo del tiempo. Cuando se reduce el tamaño de la célula adiposa (p. ej., a través de las dietas), aumenta el hambre y persiste hasta que la conducta de alimentación permite que las células adiposas regresen a su tamaño (punto fijo) natural. Por ende, el hambre es la manera que tiene el cuerpo de defender su punto fijo genético (Bennett, 1995).

La hipótesis lipostática refleja factores persistentes a largo plazo (p. ej., genética, tasas metabólicas) que regulan el equilibrio entre la ingesta de alimentos, el gasto de energía y el peso corporal. En cuanto a la genética, las personas heredan tasas metabólicas relativamente consistentes (procesos bioquímicos que convierten la energía almacenada en energía consumible). Las personas también heredan un número de células adiposas y un punto fijo homeostático que determina qué tan extensas (llenas) deberían estar dichas células adiposas. Aunque estos procesos reguladores son relativamente constantes a lo largo del tiempo, pueden cambiar y, de hecho, lo hacen. El punto fijo aumenta con la edad, el metabolismo desciende después de restricciones calóricas prolongadas (como durante una dieta) y el exceso crónico de ingesta de alimentos puede conducir a un aumento tanto en el tamaño de las células adiposas (lipogénesis) como en el número de las mismas (adipogénesis) (Kassirer y Angell, 1998; Keesey, 1989; Mandrup y Lane, 1997).

## :: Modelo integral de la regulación del hambre

En la figura 4.7 se presenta un modelo integral que combina las influencias a corto y largo plazos sobre el apetito. Las dos líneas horizontales sólidas que conectan el hambre con la ingesta de alimentos representan la hipótesis glucostática del apetito a corto plazo en la que el hambre

<sup>4</sup> Además, Deutsch y González (1980) encontraron que el estómago no sólo señala información acerca del volumen de comida, sino también información de contenido alimenticio. Estos investigadores retiraron nutrientes específicos del alimento de un animal y encontraron que éste respondía alimentándose con comidas que tenían esos nutrientes en particular y negándose a comer alimentos que no los tuvieran.



**Figura 4.7** Modelo integral de la regulación del hambre.

motiva el comer (denotado por el signo +) al tiempo que la ingesta de alimentos sacia el hambre (denotado por el signo -). Las líneas punteadas representan la hipótesis lipostática del apetito a largo plazo en la que comer aumenta las reservas de grasa mientras que éstas (cuando son demasiado bajas) estimulan el hambre y (al encontrarse demasiado altas) estimulan la saciedad. Además, la actividad física reduce las reservas de grasa, las influencias ambientales estimulan la ingesta y la motivación de autorregulación (p. ej., establecimiento de metas, monitoreo del propio peso) inhibe el comer. En términos generales, la figura identifica los procesos esenciales que subyacen al hambre y al comer en lo que de otro modo puede ser un conjunto muy complejo de relaciones.

## :: Influencias ambientales

Las influencias ambientales que afectan la conducta de comer incluyen la hora del día, el estrés y la vista, aroma, apariencia y sabor de la comida. La conducta de ingesta de alimentos aumenta de manera significativa, por ejemplo, cuando un individuo se enfrenta a una variedad de comidas, de nutrientes y de sabores (Rolls, 1979; Rolls, Rowe y Rolls, 1982). La mera disponibilidad de una variedad de comidas alienta una mayor ingesta que cuando hay una dieta monótona (Sclafani y Springer, 1976). Incluso cuando el individuo sólo tiene un tipo de comida (p. ej., helado), la variedad en el número de sabores disponibles aumenta la ingesta de alimentos (Beatty, 1982). La dispo-

nibilidad de alimentos (p. ej., muchos platillos diferentes dispuestos sobre una mesa en una fiesta) y las porciones de gran tamaño también conducen a que las personas coman en exceso (Hill y Peters, 1998). Por ejemplo, en el caso de la disponibilidad de alimentos, las personas pican aquí y allá cuando hay muchos diferentes platillos dispuestos sobre una mesa en una fiesta. Cada nuevo platillo trae un nuevo sabor y, así, pueden dar inicio al comer sin tener hambre. En lo que toca a las porciones grandes, generalmente las personas comen más cuando la comida se sirve en porciones de tamaño extra que cuando no es así.

A menudo, comer es una situación social. Las personas comen más cuando se encuentran en presencia de otros (quienes también están comiendo) que cuando están a solas; con frecuencia, 50% más (Berry, Beatty y Klesges, 1985; De Castro, 1991, 1994; De Castro y Brewer, 1992). En compañía de otros, las personas comen más y lo hacen por periodos más prolongados (De Castro, 1990) y esto es especialmente cierto cuando los otros son familiares y amigos (De Castro, 1994). Además, es el mero número de personas con las que se come el que predice la facilitación social de la ingesta alimenticia (De Castro y Brewer, 1992). También es más probable que las personas que están tratando de hacer dieta caigan en la tentación cuando se encuentran en presencia de otras personas que comen (Grilo, Shiffman y Wing, 1989). Una demostración de este efecto de facilitación social se hizo con la ayuda de estudiantes universitarios que participaron en un experimento de prueba de helados. La mitad de



**Cuadro 4.1** Ingesta de helado (en gramos) para estudiantes a solas comparados con un grupo, y con un sabor comparado con tres sabores.

	Entorno social			
	A solas		Grupo de tres personas	
	Número de sabores		Número de sabores	
	1	3	1	3
Varones	113.8	211.1	245.6	215.6
Mujeres	76.9	137.7	128.5	170.8

**Fuente:** De *Sensory and Social Influences on Ice Cream Consumption by Males and Females in a Laboratory Setting*, de S. L. Berry, W. W. Beatty y R. C. Klesges, 1985, *Appetite*, 6, pp. 41-45.

los estudiantes comió a solas, mientras que la otra mitad comió en grupos de tres. Los catadores de helado también tenían uno o tres sabores de entre los cuales elegir (una manipulación de variedad). El cuadro 4.1 expone los resultados: tanto varones como mujeres comieron más tanto en presencia de otros como en presencia de variedad.

La presión situacional para comer o hacer dieta es otra influencia ambiental sobre la conducta de ingesta. Por ejemplo, atracarse de comida es un patrón conductual adquirido que se encuentra bajo un sustancial control social (Crandall, 1988). A menudo sucede en grupos pequeños, como equipos atléticos (Crago, Yates, Beutler y Arizmendi, 1985) y escuadras de porristas (Squire, 1983), en parte porque los grupos pequeños desarrollan e imponen normas acerca de lo que consideran conductas apropiadas. Con frecuencia, desviarse de estas normas da por resultado alguna forma de rechazo interpersonal y disminución de la popularidad. Si comer es un comportamiento importante para el grupo, entonces la presión grupal puede volverse una incitación a comer aún más potente que la propia fisiología. Si las amistades son obesas, también influye sobre el comer; las probabilidades de que una persona se vuelva obesa aumentan más de 50% si tiene una amistad que se haya vuelto obesa en forma reciente y esto es especialmente cierto en el caso de hermanos y amistades del mismo sexo. Así también, el comer es una conducta importante en la vida de los niños y éstos prefieren los mismos tipos de alimentos que ingieren las personas a las que admiran (Birch y Fisher, 1996).

#### SITUACIONES DE SUPRESIÓN DE LA RESTRICCIÓN

De manera muy similar en la que las presiones sociales pueden invalidar e interferir con la regulación fisiológica, las dietas y ayunos también pueden interferir con las pautas fisiológicas. Al hacer dieta, el individuo trata de colocar su alimentación bajo control cognitivo, más que fisiológico (p. ej., “Voy a comer esta cantidad en este momento” más que “voy a comer cuando tenga hambre”). Sin embargo, las más de las veces, las dietas paradójicamente ocasionan atracones subsecuentes. La persona a dieta se vuelve cada vez más susceptible a la desinhibición

(o “supresión de la restricción”), en especial bajo condiciones de ansiedad, estrés, alcohol, depresión o exposición a alimentos altos en calorías (Greeno y Wing, 1994; Polivy y Herman, 1983, 1985). Por ejemplo, un estudio encontró que las personas a dieta comían menos helado que las personas que no se encontraban a dieta, como podría esperarse; pero, de hecho, las personas bajo un régimen comían más que las que no lo estaban después que todos tomaron una malteada de 15 onzas (.445 litros). Las personas a dieta que bebieron el alimento alto en calorías, se volvieron aún más vulnerables al atracón (Herman, Polivy y Esses, 1987), un fenómeno que se conoce como supresión de la restricción y un patrón de atracón descrito como contrarregulación (Polivy y Herman, 1985). Para las personas que se encuentran a dieta, el eslogan publicitario “No puedes comer sólo una” es bastante realista. De manera similar, ayunar rara vez funciona porque se asocia con una mayor reducción en la energía gastada, una disminución del metabolismo y controles cognitivos frágiles vulnerables a la supresión de la restricción (Lowe, 1993).

La contrarregulación describe el patrón paradójico exhibido por las personas a dieta que comen muy poco cuando sólo están picando, pero que comen mucho cuando consumen una “precarga” de gran tamaño con un alto contenido calórico (Herman y Mack, 1975; Polivy, 1976; Ruderman y Wilson, 1979; Spencer y Fremouw, 1979; Woody, Costanzo, Leifer y Conger, 1981). Pero consumir alimentos altos en calorías es sólo una de las muchas condiciones que desatan los atracones de las personas a dieta. La depresión también puede disparar la supresión de la restricción para una persona a dieta. Por ejemplo, de manera típica, las personas deprimidas a dieta aumentan de peso, mientras que las personas que no están a dieta y que están deprimidas suelen bajar de peso (Polivy y Herman, 1976a). El mismo patrón se repite en el caso de la ansiedad, ya que las personas ansiosas que están a dieta normalmente comen más que las personas ansiosas que no lo están (Baucom y Aiken, 1981). Las condiciones que amenazan la autoestima (p. ej., el fracaso ante una tarea fácil, pronunciar un discurso frente a un público crítico) producen el mismo efecto paradójico según el



cual los comedores restringidos comen más que los que no se restringen (Heatherton, Herman y Polivy, 1991). El alcohol también tiene este mismo efecto de supresión de la restricción sobre las personas que se encuentran a dieta (Polivy y Herman, 1976b). En su totalidad, las investigaciones acerca de la facilitación social, la presión social y la supresión de la restricción documentan que la conducta de comer puede alejarse de la regulación fisiológica, y que con frecuencia lo hace, y hacia algún tipo de regulación no fisiológica contraproducente como la regulación social, cognitiva o emocional (Polivy y Herman, 1985).

### ESTILO DE COMER REGULADO COGNITIVAMENTE

Como lo ilustran las hipótesis glucostática y lipostática, el cuerpo defiende su peso. Sin embargo, en ocasiones, las personas llegan a la conclusión de que su peso corporal fisiológicamente regulado no está a la altura de sus aspiraciones personales o culturales. De manera muy similar a la de una guerra civil, las personas deciden que es momento de que la mente, o la voluntad, inicien la revolución para tomar el control y regular el peso corporal. Esta revuelta se inicia a medida que los controles cognitivos tratan de suplantar o invalidar los controles fisiológicos. Las dietas exitosas (en términos de metas de reducción de peso) requieren que, de inicio, la persona a dieta insensibilice su receptividad a sus señales internas (sentirse hambriento o saciado) y, segundo, que utilice controles cognitivos conscientes en lugar de controles fisiológicos inconscientes (Heatherton, Polivy y Herman, 1989). Sin embargo, el gran problema es que los controles cognitivos no tienen un sistema de realimentación negativa. Por esto, las personas a dieta se encuentran altamente vulnerables a los atracones cuando hay sucesos situacionales que interfieren con las inhibiciones cognitivas (p. ej., la presencia de otros, depresión, ansiedad, alcohol, ingesta de precargas con alto contenido calórico).

### AUMENTO DE PESO Y OBESIDAD

Obesidad es un término médico que describe un estado de aumento en el peso corporal (tejido adiposo) que es de magnitud suficiente como para producir consecuencias de salud adversas, incluyendo un aumento en el riesgo de enfermedades cardíacas, diabetes, problemas respiratorios, algunos cánceres y muerte prematura (Stevens *et al.*, 1998). Un impactante 65% de los adultos estadounidenses se encuentran en sobrepeso y 35% de todos los adultos califican como obesos o mórbidamente obesos (Yanovsky y Yanovsky, 2002). Por desgracia, hay poca, si es que hay alguna, investigación que sustente la afirmación de que perder peso produce beneficios para la salud (Blackburn, 1995), ya que la cura de la obesidad (es decir, la pérdida de peso) bien puede ser peor que la enfermedad (Kassirer y Angell, 1998). Por ende, en lugar de concentrarse en alentar la pérdida de peso, la mayoría de los investigadores de

la obesidad hacen hincapié en su prevención (es frecuente que los adultos en su segunda y tercer décadas de vida aumenten mucho de peso) y la cultivación de estilos de vida más saludables que se centran en el ejercicio (véase el apartado 4) y en la sana alimentación (Otis y Pelletier, 2008).

A menos que sea por medio de cirugía (véase Cummings *et al.*, 2001), las únicas formas en que las personas pueden evitar o revertir el aumento de peso y la obesidad son disminuir la ingesta de alimentos a través de estrategias de autorregulación (p. ej., metas, monitoreo de la propia conducta), adquirir conciencia de las influencias ambientales que afectan el comer y supervisarlas, y aumentar la actividad física para quemar calorías y reservas de grasa (véanse figura 4.7; apartado 4). Aquí es importante mencionar estas tres motivaciones: autorregulación de ingesta alimenticia, atención a las influencias del propio ambiente y motivación para hacer ejercicio: porque representan conductas voluntarias más que procesos fisiológicos reguladores. Los procesos fisiológicos reguladores (como se describió antes) afectan la motivación del hambre y es notoriamente difícil adquirir un control consciente sobre la misma (véase la sección de “supresión de la restricción”. La parte optimista que se puede ver es que las conductas voluntarias como la autorregulación, la atención y el ejercicio no son tan difíciles de controlar de manera consciente. De modo que motivarse a uno mismo para regular el peso corporal puede ser eficaz al grado en que la persona enfoque su motivación en energizar y dirigir las conductas voluntarias como la autorregulación, la atención y el ejercicio.

### ∴ ¿Punto fijo o puntos de ajuste?

El presente capítulo y los últimos 50 años de investigación acerca de las necesidades fisiológicas se basan en el concepto de señales homeostáticas de punto fijo para la pulsión y la saciedad. Sin embargo, Robert Bolles (1980) argumentaba en contra de esta idea tradicional y en favor de la idea de “puntos de ajuste”. Para hacer una analogía, las motivaciones fisiológicas aumentan y disminuyen más como lo hace el nivel del mar o como lo hacen los precios de las acciones en la Bolsa de Valores de Nueva York. En cuanto a la analogía del nivel del mar, nadie monitorea un nivel del mar óptimo (o precio accionario óptimo) ni vierte agua dentro del mar cuando los niveles disminuyen, ni retira agua del mismo cuando los niveles aumentan. En lugar de esto, las fuerzas como la evaporación o la precipitación dan al mar un “nivel de ajuste” siempre cambiante (y las fuerzas como la oferta y la demanda le dan al precio de las acciones un “nivel de ajuste” siempre cambiante).

Si no hay puntos fijos homeostáticos que gobiernan las necesidades fisiológicas, ¿qué es lo que determina la conducta consumatoria (es decir, la acción motivada)? El argumento en favor del nivel de ajuste (por sobre el

## APARTADO 4

### Terapia de obesidad: reversión de la incapacidad de autorregulación

**Pregunta:** *¿Por qué es importante esta información?*

**Respuesta:** *Porque la incapacidad de autorregulación ha creado una epidemia nacional de obesidad.*

El peso corporal y la obesidad se parecen mucho al clima: todo el mundo habla acerca de ello, pero parece que nadie puede hacer gran cosa al respecto. Una razón por la que las personas están hablando tanto acerca de la obesidad es porque se ha vuelto poco menos que una epidemia nacional en Estados Unidos y está amenazando con convertirse en una epidemia a nivel global (Organización Mundial de la Salud, 1998). Entre los adultos de Estados Unidos, dos tercios se encuentran en sobrepeso (Hill y Peters, 1998). De modo que la mayoría de nosotros estamos en sobrepeso; no necesariamente obesos, pero de todos modos llegando a ese punto; y parece que nos estamos acercando a mayor velocidad cada año. En la actualidad, 35% de la población estadounidense es obesa y esto se compara con tasas de 33% en 1997, 23% en 1995, 15% en 1980, 14% en 1974 y 13% en 1962 (Taubes, 1998). Como se puede ver, las tasas de obesidad se están elevando rápidamente (Flegel *et al.*, 1998).

Estas cifras se basan en la medida del índice de masa corporal (IMC), que se calcula al dividir el peso de la persona en kilogramos entre su altura en metros al cuadrado. Un IMC entre 18 y 25 es normal; mayor a 25 indica sobrepeso; y más de 30 es señal de obesidad (Yanovski y Yanovski, 2002). Con esta medida, se consideraría que un individuo de 1.78 m está en sobrepeso con 80 kg de peso, y obeso con 95 kg de peso.

A fin de evitar el sobrepeso y la obesidad, es necesario conocer sus orígenes (Jeffrey y Kanuss, 1981; Rodin, 1982). La obesidad, que en términos básicos es sencillamente un exceso de grasa corporal, es un fenómeno multifacético que integra causas e influencias tanto genéticas (Foch y McClearn, 1980; Price, 1987; Stunkard, 1988) y ambientales (Grilo y Pogue-Geile, 1991; Jeffrey y Knauss, 1981). Por ejemplo, algunas influencias ambientales asociadas con la obesidad incluyen las prácticas de crianza infantil (Birch, Zimmerman y Hind, 1980) y de alimentación infantil (Klesges *et al.*, 1983), un bajo nivel socioeconómico (Sobal y Stunkard, 1989), un alto contenido de grasas

en la alimentación (Sclafani, 1980), falta de ejercicio (Stern y Lowney, 1986) y estrés (Greeno y Wing, 1994). Es claro que son importantes los factores genéticos, como la eficiencia metabólica, el tamaño de las células adiposas, los trastornos hepáticos y la sensibilidad hipotalámica (HI, Pagliassotti y Peters, 1994), ya que algunos cuerpos están más genéticamente predispuestos a almacenar sus reservas de grasa que otros.

Nuestros genes colectivos no han cambiado de manera sustancial en el último cuarto de siglo en el que las tasas de obesidad se han disparado hasta los cielos. El principal culpable es un ambiente culturalmente manipulado que promueve la ingesta excesiva de alimentos por un lado y la inactividad física por el otro (Hill y Peters, 1998). Los ambientes en Estados Unidos ofrecen comida fácilmente disponible (si se considera en un contexto histórico), porciones amplias y comidas altas en grasas (Hill y Peters, 1998). Los ambientes alientan la inactividad física al reducir los requerimientos de esfuerzo físico de las personas, como a través de avances en transportación y tecnología (incluyendo la televisión, las computadoras y los juegos electrónicos). Y, por desgracia, el aumento en la ingesta de alimentos y la disminución de la actividad física se encuentran indefectiblemente ligados, de tal suerte que mientras más pesamos, más problemático se vuelve el ejercicio físico, incluso caminar.

Las empresas farmacéuticas (que fabrican medicamentos) están trabajando arduamente para crear sustancias que estimulen la pérdida de peso y otras más para combatir el aumento de peso y la obesidad (Yanovski y Yanovski, 2002). Pero estos medicamentos han resultado difíciles de crear. Por ejemplo, considere la terapia con leptina. Recuerde que la leptina (de la palabra griega "delgado") es una hormona que estimula la saciedad y la motivación para finalizar la ingesta de alimentos. Así que la terapia con leptina tendría sentido, pero no funciona porque las personas rápidamente desarrollan una resistencia a esta hormona (El-Haschimi, Pierroz, Hileman, Bjorbake y Flier, 2000).

Un hallazgo optimista es que la actividad física intensa puede mitigar los efectos dañinos de la ingesta excesiva de alimentos y protegernos del sobrepeso (Birch, Johnson, Anderson, Peters y Schulte, 1991). Por ende, la motivación para hacer ejercicio parece ser crucial en el esfuerzo por revertir la epidemia de obesidad. A fin de afectar el equilibrio a largo plazo entre ingesta de energía y gasto de la misma, es el componente de actividad física de la ecuación que se puede alterar con facilidad y someter al tipo de programa de intervención que ofrecen los gurúes de la buena condición física y los psicólogos motivacionales.

punto fijo) se basa en la abrumadora importancia de las influencias extracorporales sobre los apetitos fisiológicos, influencias que envían señales tanto positivas que estimulan (publicidad, atracción del estímulo), como señales negativas que restringen (normas culturales, inhibiciones sociales) la conducta consumatoria. Bolles (1980) argumentaba que las conductas asociadas con beber, comer

y aparearse llegan a un punto de ajuste regulado por las condiciones cognitivas, emocionales, sociales y culturales prevalecientes. Las cinturas en expansión de los estadounidenses (¡y de sus mascotas!) parecen proporcionar cierta evidencia anecdótica. Otra evidencia anecdótica adicional es plantear la simple pregunta de la razón por la que uno come (o bebe, o se aparee): ¿es a causa de una

pulsión aversiva interna que acalla el hambre o es a causa de la exposición a incentivos seductores externos que susurran “más, más, más”?

El modo de pensar actual es que las conductas consumatorias como beber, comer y aparearse se han limitado estrechamente a un estudio exclusivo de puntos fijos y señales de déficit (Berridge, 2004). Esta pregunta que confronta la hipótesis de los puntos fijos con la de los puntos de ajuste promete ser significativa para los neurocientíficos conductuales y los investigadores motivacionales por igual.

## Sexo

En los animales inferiores, la motivación y conducta sexual sólo ocurren durante el periodo de ovulación de las hembras (Parkes y Bruce, 1961). Durante su ovulación, la hembra secreta una feromona y su rastro estimula los avances sexuales del macho. En el caso de éste, las inyecciones de testosterona (una hormona) pueden aumentar su conducta sexual aún más. Así, en las especies inferiores, el sexo se conforma al proceso cíclico de necesidad fisiológica → pulsión psicológica que se muestra en la figura 4.3: el tiempo pasa, surge la necesidad biológica que estimula la pulsión psicológica y la conducta consumatoria resultante sacia tanto la pulsión psicológica como la necesidad fisiológica.

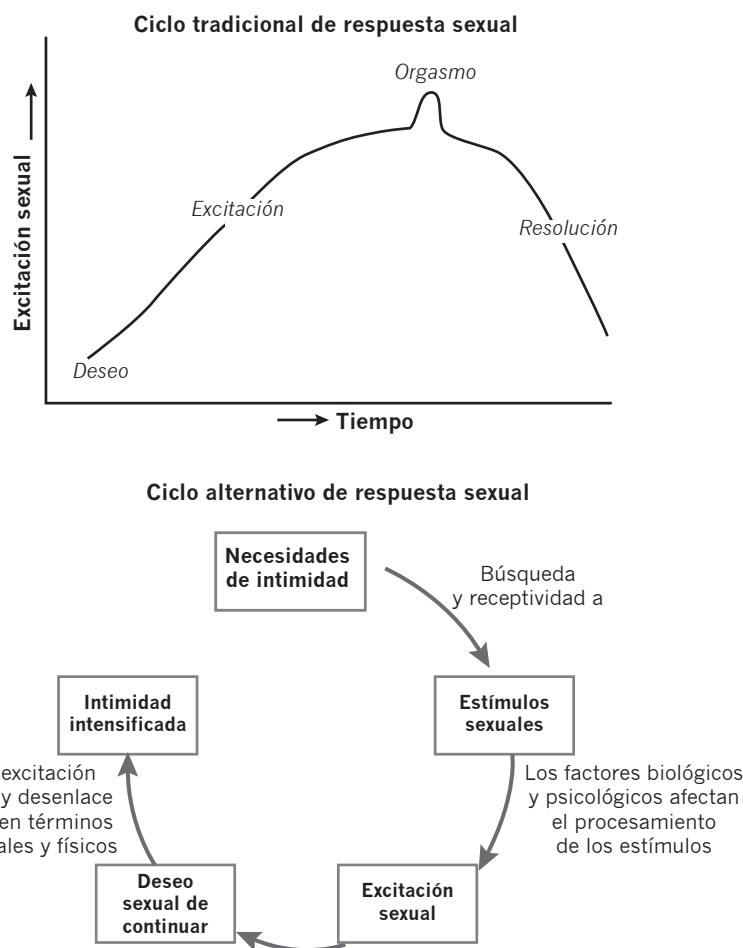
## :: Regulación fisiológica

La conducta sexual humana está influida, pero no determinada, por las hormonas. Las hormonas sexuales son los andrógenos (p. ej., testosterona) y los estrógenos, y su liberación al torrente sanguíneo (de la glándula suprarrenal) está bajo el control del hipotálamo. Estas hormonas aumentan en momentos como el periodo de ovulación de la mujer y descienden a medida que la persona envejece de la adultez temprana a la adultez y la vejez (Guay, 2001). Por ejemplo, a los 40 años de edad, los niveles de testosterona de los hombres disminuyen cerca de 1% por año. Tanto en hombres como en mujeres, el deseo sexual y las hormonas que lo provocan declinan de manera continua a partir de mediados de la segunda década de vida (Laumann, Paik y Rosen, 1999), de tal forma que las hormonas y el deseo sexual de un individuo de 40 años de edad son aproximadamente del 50% de los de un individuo de 20 años de edad (Zumoff, Strain, Miller y Rosner, 1995). Aunque se encuentran presentes en ambos sexos, los andrógenos contribuyen a la motivación sexual de los varones y los estrógenos contribuyen a la motivación sexual de las mujeres (Money, Wiedeking, Walker y Gain, 1976). No obstante, aun en el caso de las mujeres, los andrógenos representan un papel significativo en la regulación de la motivación sexual, donde la disminución de la

testosterona (como durante el proceso de envejecimiento) presagia una disminución en el deseo sexual y los aumentos de testosterona (como en el caso de terapia de reemplazo de andrógenos) reviven el apetito sexual (Aperloo, Van der Stege, Hoek y Schultz, 2003; Davis, 2000; Guay, 2001; Munarriz *et al.*, 2002; Tuiten *et al.*, 2000).

Los hombres y las mujeres experimentan y reaccionan al deseo sexual de manera muy distinta (Basson, 2001). En los varones, la correlación entre la excitación fisiológica y el deseo psicológico es elevada; por ejemplo, la correlación entre la respuesta eréctil de los varones y su deseo consciente es muy alta (Meston, 2000). De modo que el deseo sexual de los hombres se puede predecir y explicar en el contexto de su excitación sexual. En la presencia de un activador de la excitación sexual (p. ej., estimulación de una pareja sexual), los hombres exhiben un ciclo trifásico de respuesta sexual: deseo, excitación, orgasmo (Masters y Johnson, 1966; Segraves, 2001). El ciclo trifásico de respuesta sexual que explica la motivación sexual de los varones de manera tan apta, el ciclo tradicional de respuesta sexual, aparece en la mitad superior de la figura 4.8. En este modelo, el deseo sexual aparece de manera bastante espontánea a partir de un activador de la excitación (dado el apoyo base apropiado de los niveles hormonales) y ese aumento en el deseo sexual genera una excitación fisiológica y psicológica acompañante (en la forma de pensamientos y fantasías sexuales y en un impulso conscientemente experimentado de comportamiento sexual). Esta excitación sexual habilita el orgasmo y con éste finaliza el ciclo tradicional de respuesta con un periodo de resolución relativamente rápido que regresa a la persona a un estado de línea base.

En las mujeres, la correlación entre la excitación fisiológica y el deseo psicológico es baja; por ejemplo, la correlación entre la lubricación vaginal de las mujeres y su deseo consciente es poca o inexistente (Meston, 2000). De modo que el deseo sexual en las mujeres no puede predecirse ni explicarse en el contexto de su necesidad fisiológica (p. ej., estrógeno, testosterona) o excitación (p. ej., tumefacción genital). En lugar de ello, el deseo sexual de las mujeres es altamente receptivo a los factores relacionales tales como la intimidad emocional (Basson, 2001, 2002). El modelo de deseo sexual basado en la intimidad que describe la motivación sexual de las mujeres de manera tan apta aparece en la mitad inferior de la figura 4.8. En este modelo alternativo, la elevada intimidad emocional anticipa el deseo sexual; la intimidad emocional (no la tumefacción genital) lleva a las mujeres de un estado de neutralidad sexual a un estado abierto y receptivo a los estímulos sexuales. En este contexto, la motivación y conducta sexuales reflejan la cercanía y el deseo por compartir con la pareja más que una necesidad fisiológica subyacente (Basson, 2003). En este modelo alternativo, el sexo se inicia con la necesidad de intimidad



**Figura 4.8** Dos modelos de ciclo de respuesta sexual: tradicional (arriba) y alternativo (abajo).

Fuente: de *Using a Different Model for Female Sexual Response to Address Women's Problematic Low Sexual Desire*, de R. Basson, 2001, *Journal of Sex and Marital Therapy*, 27, 395-403.

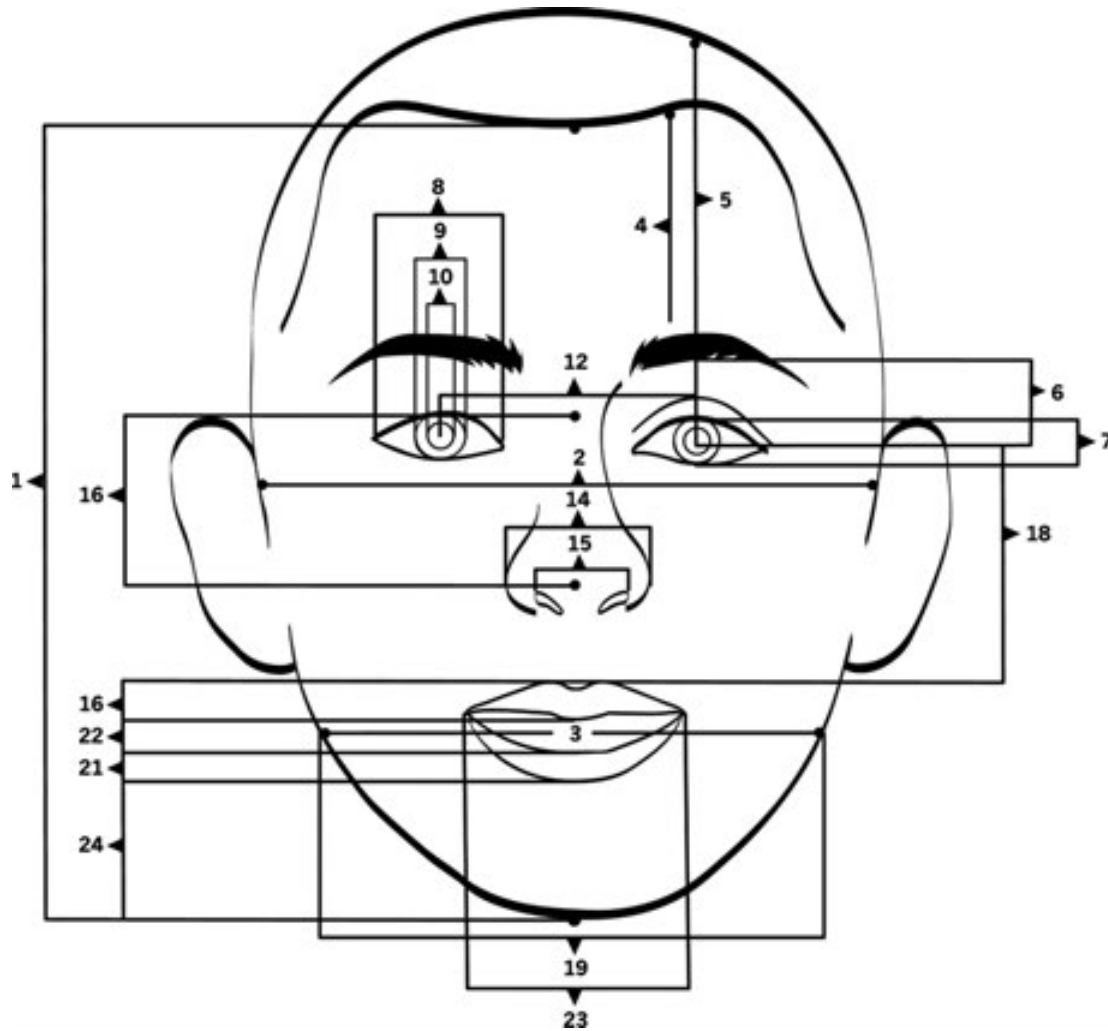
(no con el deseo sexual). Además, el deseo sexual conduce y aumenta la intimidad relacional de largo plazo (más que a una resolución, como en el ciclo tradicional de respuesta sexual).

## :: Métrica facial

Muchos estímulos surgen a partir de la pareja sexual: químicos (aroma), táctiles (del tacto), auditivos (voz) y visuales (vista, apariencia). El atractivo físico de una pareja potencial es, tal vez, el estímulo externo más potente que afecta a la motivación sexual. Por lo general, las culturas occidentales consideran que una constitución corporal delgada en las mujeres es atractiva (Singh, 1993a, 1993b). Pero tales estándares varían de una cultura a otra, principalmente debido a que los mismos se adquieren a través de la experiencia, la socialización y el consenso cultural (Mahoney, 1983). Dicho esto, algunas características fisi-

cas se consideran universalmente atractivas, incluyendo la buena salud (p. ej., cutis limpio; Symons, 1992), la juventud (Cunningham, 1986) y la capacidad reproductiva (Singh, 1993a).

Tanto varones como mujeres califican a las mujeres delgadas como atractivas. Sin embargo, las percepciones de las mujeres acerca del atractivo de los hombres, tienen poco consenso en cuanto a los tipos de constituciones o partes corporales que se consideran atractivas (Beck, Ward-Hull y McLear, 1976; Horvath, 1879, 1981; Lavrakas, 1975). El predictor principal de la valoración de los cuerpos de los hombres por parte de las mujeres es la proporción cintura-cadera (PCC, una medida que típicamente varía de 0.7 a 1.0; se calcula por medio de la circunferencia más angosta de la cintura dividida entre la circunferencia más amplia de las caderas/glúteos). Las mujeres califican las PCC relativamente bajas como mayormente atractivas en los hombres (Singh, 1995).



**Figura 4.9** Parámetros masculinos y femeninos de métrica facial.

- 1, longitud de la cara, distancia desde el nacimiento del pelo hasta la base del mentón;
- 2, ancho de la cara a la altura de los pómulos, distancia entre la parte externa de los pómulos en su punto más sobresaliente;
- 3, ancho de la cara a la altura de la boca, distancia entre la parte externa de las mejillas al nivel del centro de la sonrisa;
- 4, altura de la frente, distancia de la ceja hasta el nacimiento del pelo;
- 5, altura de la parte superior de la cabeza, medida del centro de la pupila a la parte más alta de la cabeza estimada sin pelo;
- 6, altura de las cejas, medida del centro de la pupila al borde inferior de la ceja;
- 7, altura de los ojos, distancia del borde superior al inferior del ojo visible dentro de los párpados al centro de la pupila;
- 8, ancho de los ojos, de la comisura interna a la externa del ojo;
- 9, ancho del iris, diámetro medido del ojo;
- 10, ancho de la pupila, diámetro medido del ojo;
- 11, ancho estandarizado de la pupila, calculado como la proporción del ancho de la pupila al ancho del iris (no se muestra);
- 12, separación de los ojos, distancia entre el centro de las pupilas;
- 13, ancho de los pómulos, evaluación de la relativa prominencia de los pómulos calculada como la diferencia entre el ancho de la cara a la altura de los pómulos y el ancho de la cara a nivel de la boca (no se muestra);
- 14, ancho de las narinas, ancho de la nariz desde los bordes externos de las narinas en su punto más ancho;
- 15, ancho de la punta de la nariz, ancho de la protrusión en la punta de la nariz, normalmente asociada con el pliegue de las narinas;
- 16, longitud de la nariz, medida del puente de la nariz al nivel del borde superior del ojo visible a la punta de la nariz;
- 17, área de la nariz, calculado como el producto de la longitud de la nariz y el ancho de la nariz a la punta de la longitud de la cara (no se muestra);
- 18, longitud del centro de la cara, distancia del centro de la pupila al borde superior del labio superior, calculada mediante restar de la longitud del rostro la altura de la frente, la altura de las cejas, el ancho del labio superior, la altura de la sonrisa, el ancho del labio inferior y la longitud del mentón;
- 19, ancho de las mejillas, calculado como una estimación de la redondez de la cara con base en el ancho de la cara a la altura de la boca;
- 20, grosor del labio superior, medido de manera vertical al centro;
- 21, grosor del labio inferior, medido en forma vertical al centro;
- 22, altura de la sonrisa, distancia vertical entre los labios al centro de la sonrisa;
- 23, ancho de la sonrisa, distancia entre las comisuras internas de la boca;
- 24, longitud del mentón, distancia del borde inferior del labio inferior a la base del mentón.

**Fuente:** De *Measuring the Physical in Physical Attractiveness: Quasi-Experiments on the Sociobiology of Female Facial Beauty*, de M. R. Cunningham, 1986, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp. 925-935. Copyright 1986 de la American Psychological Association. Reimpreso con autorización.



El estudio de los juicios de las personas sobre el atractivo de las características faciales se denomina *métrica facial* (Cunningham, 1986; Cunningham, Barbee y Pike, 1990; Cunningham, Roberts, Barbee, Druen y Wu, 1995). Considere el rostro y sus parámetros de métrica facial que se muestra en la figura 4.9. Las preguntas que relacionan a la métrica facial con el estudio de la motivación sexual son: “¿En qué dimensiones varían los rostros entre sí y cuáles de estas dimensiones determinan qué caras son atractivas?”. Curiosamente, las diferentes culturas muestran una impactante convergencia en términos de las características faciales que se consideran atractivas y aquellas que no.

Los rostros varían de manera considerable y la figura 4.9 ilustra 24 diferentes características estructurales (p. ej., tamaño de los ojos, ancho de la boca, prominencia de los pómulos). Hay tres categorías que explican qué rostros se juzgan como atractivos; rasgos neonatales, rasgos de madurez sexual y rasgos expresivos. Los rasgos neonatales corresponden a aquellos que se asocian con el recién nacido, como ojos grandes y nariz pequeña, y se relacionan con mensajes atractivos no verbales de juventud y gracia (Berry y McArthur, 1985, 1986). Los rasgos de madurez sexual corresponden a aquellos que se asocian con un estado postpubescente, como pómulos prominentes y, en el caso de los varones, vello facial y cejas pobladas, y se relacionan con mensajes atractivos no verbales de fortaleza, estatus y competencia (Keating, Mazur y Segall, 1981). Los rasgos expresivos como una boca y sonrisa amplia y cejas elevadas son medios para expresar emociones positivas como felicidad y franqueza (McGinley, McGinley y Nicholas, 1978).

Así, una mirada a los rasgos faciales de una persona instiga una percepción de la juventud/gracia, fortaleza/estatus y felicidad/franqueza de la persona. Las personas se basan en estas percepciones, fundadas en valoraciones implícitas de la métrica facial, para emitir un juicio acerca de qué tan atractivo le resulta el rostro de otra persona. Esta conclusión da un cariz interesante a la pregunta de si la belleza se encuentra en la mirada de quien contempla. En un sentido no es así, porque las valoraciones de métrica facial son características objetivas que arrojan un consenso pancultural en cuanto a qué caras son bellas. Sin embargo, en otro sentido, es cierto, ya que una cara es bella al grado al que quien la percibe ve (y valora, de manera subjetiva) la juventud y estatus o felicidad y franqueza. La juventud, el estatus y la felicidad y franqueza resultan bellos, pero las caras son un buen conducto para comunicar dicha información acerca de la persona.

La investigación en métrica facial procede al mostrar docenas de distintas caras de varones y mujeres (por medio de una presentación de PowerPoint) a un grupo de individuos heterosexuales del sexo opuesto (o a in-

dividuos homosexuales del mismo sexo; Donovan, Hill y Jankowiak, 1989). Los individuos juzgan cada cara en cuanto a una variedad de dimensiones (p. ej., ¿qué tan atractiva?, ¿qué tan deseable como pareja sexual?) y los experimentadores concienzudamente miden cada cara según todas las dimensiones de métrica facial listadas en la figura 4.9. Con estos datos, los experimentadores investigan las correlaciones que surgen entre las valoraciones de atractivo y las diversas características faciales. Para obtener una idea más personal de este tipo de experimento, observe los siete rostros distintos de la figura 4.10 y es probable que percibirá en milisegundos que algunas de las caras son más atractivas que otras. Dadas las diferencias en cuanto a la percepción del atractivo, la pregunta es: ¿por qué razón algunas caras de la figura 4.10 son más atractivas que otras? Responder esta pregunta requiere analizar cada cara por medio de las 24 dimensiones de métrica facial que se presentaron en la figura 4.9

La métrica facial predice las valoraciones del atractivo de caras femeninas (Cunningham, 1986), masculinas (Cunningham *et al.*, 1990), de culturas distintas (Cunningham *et al.*, 1995) y de edades diferentes (Symons, 1992). En el caso de los rostros de mujeres, las medidas de métrica facial que más se asocian con el atractivo físico son los rasgos neonatales (ojos grandes, nariz pequeña, mentón pequeño). La madurez sexual (prominencia de los pómulos y delgadez) y las características expresivas (altura de las cejas y altura y ancho de la sonrisa) también se suman de manera positiva a la valoración del atractivo de las caras femeninas. En el caso de los rostros de varones, las dimensiones de métrica facial que más se asocian con el atractivo físico son los rasgos de madurez sexual (cejas pobladas y longitud prominente del mentón). Los rasgos expresivos (altura y ancho de la sonrisa) también se suman a las valoraciones del atractivo de las caras de los hombres.



**Figura 4.10** Siete caras que varían en su métrica facial (y, por ende, en su atractivo).

.....



## :: Guiones sexuales

Un guión sexual es la representación mental que se tiene de la secuencia paso a paso de eventos que suceden durante un episodio sexual típico (Gagnon, 1974, 1977; Simon y Gagnon, 1986). Un guión sexual, de manera muy parecida a un guión cinematográfico, incluye actores específicos, los motivos y sentimientos de dichos protagonistas, y un conjunto apropiado de conductas verbales y no verbales que deberían concluir de forma exitosa con una conducta sexual. En su esencia, el guión sexual es la trama del individuo acerca de lo que implica un encuentro sexual típico. El varón joven aprende a coordinar su guión sexual con las tres etapas lineales en el ciclo de respuesta sexual de deseo (emoción), excitación y orgasmo (véase el ciclo tradicional de respuesta sexual en la figura 4.8). La conjunción de un guión sexual (cognitivo) con el ciclo deseo-excitación-orgasmo se ve ayudado por fantasías masturbatorias.

Para las mujeres, la coordinación del guión sexual con la actividad física es más flexible, en parte porque menos mujeres se masturban en la adolescencia temprana, pero principalmente porque la excitación sexual en la mujer está más inmersa en los factores relacionales que en la actividad física. Además, para las mujeres, el contenido de los guiones sexuales emergentes contiene poco material de naturaleza sexual (desde un punto de vista masculino). El contenido sexual de la mujer está en mayores probabilidades de incluir sucesos como el enamoramiento (más que participar en relaciones sexuales).

Durante las citas, los guiones sexuales tanto de varones como de mujeres tienen la oportunidad de hacer la transición de guiones independientes basados en fantasías a un guión interpersonal tipo equipo. Si una pareja no logra coordinar sus guiones sexuales, es casi seguro que sus episodios sexuales estén repletos de angustia, conflicto y ansiedad, y que el desempeño sexual sea torpe y poco exitoso. Pero cuando las secuencias viables de conducta sexual se coordinan y consensúan, y se centran tanto en el otro como en uno mismo, los guiones sexuales de la pareja empiezan a tener un carácter adaptativo, aditivo y reeducativo que conlleva la satisfacción sexual y relacional (Simon y Gagnon, 1986).

Además de albergar guiones sexuales que guíen sus episodios sexuales, las personas también albergan esquemas sexuales, o representaciones cognitivas de sus sí mismos sexuales (Anderson y Cyranowski, 1994). Los esquemas sexuales son creencias acerca del self sexual que se derivan de las experiencias pasadas y que incluyen tanto pensamientos y conductas positivos orientados a la aproximación, como pensamientos y conductas negativos orientados a la evitación. Así, el self sexual de la persona incluye una inclinación a experimentar deseo sexual y participación sexual (aspectos positivos de aproxima-

ción) y también una inclinación a experimentar ansiedad, miedo, conservadurismo e inhibición sexual (aspectos negativos de evitación). Los elementos positivos de los esquemas sexuales promueven el deseo y excitación sexual; los elementos negativos de los esquemas sexuales inhiben el deseo y la excitación sexual (Anderson y Cyranowski, 1994). Estos elementos de luz verde (aspectos positivos de aproximación) y de luz roja (aspectos negativos de evitación) de los esquemas sexuales de la persona son importantes porque la excitación sexual siempre es el producto de tendencias excitatorias (deseo) e inhibitorias (ansiedad) en competencia (Janssen, Vorst, Finn y Bancroft, 2002).

## :: Orientación sexual

Un componente clave de los guiones postpubescentes es el establecimiento de la orientación sexual, o la preferencia de parejas sexuales del propio sexo o del opuesto. En realidad, la orientación sexual existe en un continuo ya que cerca de un tercio de todos los adolescentes han participado en al menos un acto homosexual (con una mayor incidencia en el caso de varones que de mujeres; Money, 1988). Por ende, el continuo de la orientación sexual se extiende de exclusivamente heterosexual a una orientación bisexual, y de allí a una orientación puramente homosexual. La mayoría de los adolescentes se comprometen en una orientación heterosexual de manera bastante rutinaria, pero cerca de 4% de los varones y 2% de las mujeres no lo hacen y estas cifras son mayores si se incluye la orientación bisexual.

Aunque no es concluyente, las investigaciones sugieren que la orientación sexual no se elige; es algo que le pasa al adolescente más que algo deliberado o que procede de la reflexión profunda (Money, 1988). Parte de la explicación de por qué las personas desarrollan una orientación homosexual o una heterosexual es genética (véanse los estudios con gemelos de Bailey y Pillard, 1991; Bailey, Pillard, Neale y Agyei, 1993) y, otra parte, ambiental. Por desgracia, esta literatura se caracteriza más por el rechazo de hipótesis que por la confirmación de las mismas. Por ejemplo, hay poca evidencia que sustente la idea de que la homosexualidad se deriva de una madre dominante y un padre débil (Bell, Weinberg y Hammersmith, 1981) o de verse expuesto a un seductor mayor del mismo sexo (Money, 1988). Las fronteras más prometedoras en la investigación para comprender la orientación sexual se encuentran en la genética (Bailey y Pillard, 1991; Hamer, Magnuson, Hu y Pattatucci, 1993) y en el ambiente hormonal prenatal (Berenbaum y Snyder, 1995; Kelly, 1991; Paul, 1993). En cuanto al ambiente hormonal prenatal, la exposición hormonal temprana (andrógenos, estrógenos) en el vientre materno influye la orientación sexual adolescente posterior.

## :: Bases evolutivas de la motivación sexual

La motivación y comportamiento sexuales tienen evidentes funciones y bases evolutivas (reproducción y la supervivencia de la especie). En un análisis evolutivo, se teoriza que los varones y las mujeres desarrollaron mecanismos psicológicos definidos que subyacen a sus motivaciones sexuales y estrategias de apareamiento (Buss y Schmitt, 1993). En comparación con las mujeres, los varones tienen más motivaciones sexuales de corto plazo, imponen estándares menos estrictos, valoran las señales de accesibilidad sexual como la juventud y valoran la castidad en sus parejas. En comparación con los hombres, las mujeres valoran las señales de los recursos del varón (gasta dinero, da regalos, tiene un estilo de vida extravagante), el estatus social y la ambición y un potencial laboral prometedor (Buss y Schmitt, 1993).

Los psicólogos evolutivos parten de la suposición de que la conducta sexual se encuentra fuertemente limitada por los genes y que éstos determinan las estrategias de apareamiento propias al menos tanto como el pensamiento racional (y a menudo más que el mismo). Lo que es más, los genes simplifican el mensaje evolutivo: los varones quieren parejas jóvenes y atractivas; las mujeres quieren parejas poderosas de alto nivel.<sup>5</sup> Las preferencias distintas de selección de parejas de varones y mujeres aparecen en el cuadro 4.2 (Sprecher, Sullivan y Hatfield, 1994). Los datos confirman que, en esencia, los varones encuentran que el atractivo físico y la juventud son importantes al seleccionar a parejas femeninas, mientras que las mujeres encuentran que el potencial de ingresos es importante al seleccionar a parejas masculinas. Estos datos provienen de plantear la pregunta “¿Qué tan dispuesto(a) estarías a casarte con alguien que...?” a miles de varones y mujeres solteros afroamericanos (36%) y caucásicos blancos (64%) entre los 19 y 35 años de edad y de pedirle a cada participante que contestara en una escala de 1 (no dispuesto(a) en absoluto) a 7 (muy dispuesto(a)). La columna de la derecha en el cuadro resume verbalmente las diferencias de género que existen y las que no.

A fin de apreciar las distintas estrategias de relación entre varones y mujeres, abra el periódico local (o un sitio web de citas en línea) para observar los anuncios personales (Baize y Schroeder, 1995; Harrison y Saeed, 1977; Wiederman, 1993). Los varones buscan una especie de trofeo en la esposa o pareja. A su vez, mientras más atractiva es la mujer, más demanda de una pareja potencial en

términos de estatus y riqueza. Por su parte, mientras más elevados son el estatus y la riqueza de un varón, más espera en términos de la apariencia de la mujer. Esta misma preferencia de estrategia de apareamiento se puede observar durante las citas relámpago (es decir, una serie de interacciones cara a cara de cuatro minutos de duración con una docena de parejas potenciales). Los varones en citas relámpago prefirieron a las mujeres físicamente atractivas, las mujeres tuvieron una elevada preferencia por varones con importantes prospectos de ingresos y todo el mundo prefirió a las parejas afables aunque, de manera interesante, estas preferencias ideales no predijeron la conducta posterior en las citas (Eastwick y Finkel, 2008).

Aunque estas conclusiones son evidente e innegablemente sexistas, siguen representando las preferencias expresadas de varones y mujeres. Tales preferencias podrán no ser consistentes con las aspiraciones culturales, pero son consistentes con las aspiraciones evolutivas. Sin embargo, es posible que la hipótesis sexista de las estrategias de apareamiento se limite sólo a algunas personas y no a todas. Parece que “los iguales se atraen” ya que las mujeres que piensan mucho acerca de su apariencia sí tienen fuertes preferencias por varones de alto nivel, del mismo modo en que los varones que piensan mucho acerca de su riqueza y nivel son muy selectivos en cuanto a la juventud y apariencia de las mujeres (Buston y Emlen, 2003). Sin embargo, cuando hombres y mujeres valoran para sí mismos factores distintos al estatus y la apariencia (p. ej., compromiso con la familia, fidelidad sexual), entonces prefieren parejas con estas características más que parejas de elevado nivel y atractivo. Incluso si se utiliza una perspectiva evolutiva, la pareja poco agraciada puede ser la mejor si él o ella son excelentes padres para sus hijos. Relacionado con este último punto, es interesante notar que aunque las mujeres califican a los hombres musculosos como más atractivos, más físicamente dominantes y menos comprometidos con sus parejas que los varones poco musculosos, lo que las mujeres califican como máximamente atractivo es una musculatura moderada (no grande) (Frederick y Haselton, 2007).

Las personas también tienen múltiples estrategias de apareamiento, ya que primero toman en cuenta las “necesidades” y después los “lujos” en sus preferencias de pareja (Li, Bailey, Kenrick y Linsenmeier, 2002). Al nivel de necesidades “indispensables”, los hombres valoran el atractivo físico y las mujeres valoran el estatus y los recursos. Al considerar parejas potenciales, lo primero que los hombres quieren saber en realidad es que una mujer sea al menos promedio en su atractivo físico y lo primero que quieren saber las mujeres es que el varón sea al menos promedio en su estatus social. Ambos sexos también califican la inteligencia y la bondad como necesidades en sus parejas potenciales. Si la pareja potencial pasa la así llamada prueba relacionada con las necesidades, entonces tanto

<sup>5</sup> Existen ciertas diferencias que emergen cuando se examinan las preferencias de homosexuales (Bailey, Gavlin, Agyei y Gladue, 1994), ya que los varones homosexuales (al igual que los heterosexuales) califican el atractivo físico de sus parejas como muy importante pero, a diferencia de los varones heterosexuales, no muestran una fuerte preferencia por parejas más jóvenes y no son tan propensos a los celos sexuales.

**Cuadro 4.2** Diferencias de género en la preferencia por parejas.

Variable	Varones	Mujeres	¿Diferencia de género?
Apariencia física			
Es bien parecido(a)	3.59	2.58	Sí, mayor preferencia para varones
Edad			
Es menor que yo por cinco años	4.54	2.80	Sí, mayor preferencia para varones
Es mayor que yo por cinco años	4.15	5.29	Sí, mayor preferencia para mujeres
Potencial de ingresos			
Tiene trabajo fijo	4.27	5.38	Sí, mayor preferencia para mujeres
Gana más que yo	5.19	5.93	Sí, mayor preferencia para mujeres
Es más educado(a) que yo	5.22	5.82	Sí, mayor preferencia para mujeres
Otras variables			
Ha estado casado(a) antes	3.35	3.44	No existe una preferencia significativa de género
Tiene hijos	2.84	3.11	Sí, mayor preferencia para mujeres
Es de religión distinta de la mía	4.24	3.11	No existe una preferencia significativa de género
Es de raza distinta de la mía	3.08	2.84	Sí, mayor preferencia para varones

**Nota.** El rango posible para cada calificación fue 1 (en absoluto) a 7 (muy dispuesto a casarme con alguien que...).

**Fuente:** De "Mate Selection Preferences: Gender Differences Examined in a National Sample" de S. Sprecher, Q. Sullivan y E. Hatfield, 1994, *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, pp. 1074-1080. Copyright 1994 de la American Psychological Association. Adaptado con autorización.

varones como mujeres empiezan a tomar en cuenta los lujos como el sentido del humor, la vivacidad, la creatividad y una personalidad estimulante. La conclusión es que hombres y mujeres poseen lo que equivale a un "presupuesto de pareja" (los hombres tienen cierto nivel de estatus que gastar y las mujeres un cierto nivel de atractivo que gastar) y estos presupuestos de pareja primero se gastan en la obtención de las necesidades mínimas (debe tener una inteligencia al menos promedio, bondad y, dependiendo del sexo, estatus o atractivo), después se gastan en adquirir un nivel suficiente de estas necesidades y, por último, se gastan en lujos que podrían dar por resultado interacciones más interesantes pero que tienen un mínimo valor reproductivo (Kenrick, Groth, Trost y Sadalla, 1993).

## Incapacidad de autorregulación de necesidades fisiológicas

Tratar de ejercer un control mental consciente sobre nuestras necesidades fisiológicas a menudo hace más daño que bien. Y, aún así, seguimos intentándolo.

Las personas tratan de controlar sus debilidades, su hambre, peso, ingesta de alcohol y café, impulsos sexuales, dolores crónicos de espalda y otras cosas por el estilo.

En ocasiones, estas debilidades pueden abrumarnos y es por esta experiencia de sentirnos abrumados que buscamos maneras de superar nuestras necesidades fisiológicas en favor del control mental. Cuando los estados mentales regulan las necesidades fisiológicas, se presenta la autorregulación. Pero cuando los impulsos biológicos superan el control mental, sucede la incapacidad de autorregulación (Baumeister, Heatherton y Tice, 1994).

Las personas son incapaces de autorregularse por tres razones principales (Baumeister *et al.*, 1994). Primero, las personas habitualmente subestiman lo poderosa que puede ser la fuerza motivacional de los impulsos biológicos cuando no los están experimentando en ese momento (Lowenstein, 1996). Es decir, cuando no tenemos hambre, tendemos a olvidar lo motivados a comer que podemos estar cuando sí estamos hambrientos.

Segundo, es posible que las personas carezcan de estándares o que tengan estándares inconsistentes, conflictivos, poco realistas o inapropiados (Karoly, 1993). Por ejemplo, muchas personas tienen estándares extremos (poco realistas) de delgadez o estándares conflictivos en cuanto al tipo corporal con el que nacieron frente al tipo de cuerpo que quisieran tener (Brownell, 1991). Las fuerzas biológicas naturales superan a los controles mentales

frágiles (poco realistas) con facilidad. Las personas también tienen estándares conflictivos (p. ej., disfrutar comer frente a control de peso) de tal suerte que la importancia de una meta incompatible (disfrutar comer) puede vencer los propios estándares de control de peso (Stroebe, Boland, Manfredo y Al-Falaj, 2008).

Por último, las personas son incapaces de autorregularse porque no monitorean lo que están haciendo cuando se sienten distraídas, preocupadas, abrumadas o cuando están intoxicadas (Kirschenbaum, 1987). Por ejemplo, el alcohol reduce la autoconcienciación y el automonitoreo y las personas intoxicadas están en mayores probabilidades de hacer cosas que están fuera de su control mental normal (Hull, 1981). Las personas emocionalmente exhaustas renuncian a sus estándares dietéticos habituales

y se atracan (Hofmann, Rauch y Gawronski, 2006). Así, incluso cuando las personas tienen estándares realistas y apropiados para regular sus necesidades fisiológicas de manera cognitiva, siguen estando propensas a verse abrumadas por las fuerzas biológicas contenidas una vez que se encuentran distraídas o tan exhaustas que no pueden prestar atención a dichos estándares.

Lo que todas estas adversidades tienen en común son dos cosas: 1) una falta de apreciación de lo potentes y apremiantes que pueden ser los motivos con base fisiológica y biológica y 2) perder el control de la atención y estándares propios. El control mental que se centra en estándares realistas, metas a largo plazo y el monitoreo de las propias acciones por lo general conduce al éxito de la autorregulación (Baumeister *et al.*, 1994).

## Resumen:::

La sed, el hambre y el sexo son necesidades fisiológicas. La fundamentación del capítulo tiene que ver con la teoría de la pulsión biológica de Hull (figura 4.3); según esta teoría, las privaciones y deficiencias fisiológicas dan lugar a estados de necesidad corporal que, a su vez, dan lugar a una pulsión psicológica, la cual motiva el comportamiento consumatorio que da por resultado la reducción de la pulsión. Al paso del tiempo, vuelven las privaciones fisiológicas y el proceso cíclico se repite. Al esquematizar el proceso regulador de la sed, el hambre y el sexo, el capítulo presentó siete procesos fundamentales: la necesidad fisiológica, la pulsión psicológica, la homeostasis, la realimentación negativa, las salidas y entradas múltiples, las influencias intracorporales y las influencias extracorporales. Un concepto, el de la homeostasis, ha dominado la neurociencia motivacional y su estudio de necesidades fisiológicas durante al menos 50 años.

La sed es el estado motivacional conscientemente experimentado que dispone a la persona a llevar a cabo las conductas necesarias para reponer una deficiencia de agua. Su activación y saciedad son relativamente directas, desde un punto de vista biológico. La carencia de agua dentro (sed intracelular) y fuera (sed extracelular) de las células activa la sed. La reposición de agua sacia la sed, en especial cuando el agua ingerida hidrata las células. La conducta de beber (que no necesariamente se relaciona con la sed) también se ve influida por variables extracorporales, como disponibilidad de agua, un sabor dulce, adicciones al alcohol y a la caféina, y por prescripciones culturales como “beba ocho vasos de agua al día”.

El hambre y el comer implican un sistema regulador complejo tanto a corto plazo (hipótesis glucostática), como a largo plazo (hipótesis lipostática, incluyendo la hipótesis del punto fijo). Según la hipótesis glucostática, la deficiencia de glucosa estimula el comer al activar al hipotálamo lateral, mientras que el exceso de glucosa inhibe la ingesta de alimentos mediante la activación del hi-

potálamo ventromedial. Según la hipótesis lipostática, las células adiposas encogidas dan inicio al hambre, mientras que las células adiposas normales o grandes la inhiben. La conducta de comer (que no necesariamente se relaciona con el hambre) está influida, además, por incentivos ambientales como la vista, olor y sabor de la comida, la presencia de otros y por presiones situacionales como las normas grupales. En ocasiones, estos factores ambientales interfieren y compiten con los factores fisiológicos. Por ejemplo, las dietas representan el intento de las personas por suplantar los controles fisiológicos involuntarios del comer con controles cognitivos voluntarios. Este estilo de comer regulado de forma cognitiva tiene implicaciones relacionadas con atracones, liberación de la restricción, aumentos de peso y obesidad. Se ofrece un modelo integral de la regulación del hambre (figura 4.7). Además, se desafía la idea ampliamente aceptada de los puntos fijos biológicos con evidencia que sugiere que las necesidades fisiológicas se encuentran alrededor de puntos de ajuste cambiantes (más que de un punto fijo establecido).

La motivación sexual aumenta y cae en respuesta a una variedad de factores, incluyendo hormonas, estimulación externa, señales externas (métrica facial), guiones cognitivos, esquemas sexuales y presiones evolutivas. A pesar de esta variedad de factores, la motivación sexual en el varón humano es relativamente directa ya que el deseo refleja las fuerzas fisiológicas tales como un ciclo trifásico de respuesta sexual (deseo-excitación-orgasmo), una cercana correlación entre la respuesta eréctil y el deseo experimentado psicológicamente, guiones sexuales relativamente homogéneos y preferencias y estrategias de apareamiento estereotipadas. La motivación sexual en las mujeres es más compleja ya que el ciclo de respuesta sexual de las mujeres frecuentemente no es lineal, depende de las necesidades de intimidad emocional, hay una baja correlación entre la respuesta genital y el deseo psicológico y los guiones y esquemas sexuales son heterogéneos. Las

investigaciones acerca de los determinantes de la orientación sexual señalan a la importancia de la genética, las influencias del desarrollo prenatal y la idea de que las personas descubren y se concientizan de su orientación sexual en lugar de elegirla de manera deliberada.

Con frecuencia, tratar de ejercer un control mental consciente sobre nuestras necesidades fisiológicas hace más daño que bien. Las personas son incapaces de auto-

regular sus apetitos corporales por tres razones principales; a saber: 1) subestiman lo poderosa que es la fuerza de los impulsos biológicos cuando no los están experimentando, 2) carecen de estándares o tienen estándares inconsistentes y 3) no logran monitorear sus acciones ya que se distraen de su regulación cognitiva y se rinden ante sus necesidades fisiológicas contenidas.

## LECTURAS ADICIONALES

### Pulsión

Berridge, K. C. (2004). Motivation concepts in behavioral neuroscience. *Physiology and Behavior*, 81, 179-209.

### Sed

Toates, F. M. (1979). Homeostasis and drinking. *Behavior and Brain Sciences*, 2, 95-102.

Valtin, H. (2002). "Drink at least eight glasses of water a day". Really? Is there scientific evidence for "8 x 8"? *American Journal of Physiology: Regulatory, Integrative, and Comparative Physiology*, 283, R993-R1004.

### Hambre

Crandall, C. S. (1988). Social cognition of binge eating. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 588-598.

Keesey, R. E., y Powley, T. L. (1975). Hypothalamic regulation of body weight. *American Scientist*, 63, 558-565.

Polivy, J., & Herman, C. P. (1985). Dieting and bingeing. *American Psychologist*, 40, 193-201.

Spiegelman, B. M., y Flier, J. S. (2001). Obesity and the regulation of energy balance. *Cell*, 104, 531-543.

### Sexo

Basson, R. (2001). Human sex-response cycles. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 27, 33-43.

Cunningham, M. R. (1986). Measuring the physical in physical attractiveness: Quasi-experiments on the sociobiology of female facial beauty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 925-935.

Harrison, A. A., y Saeed, L. (1977). Let's make a deal: An analysis of revelations and stipulations in lonely heart advertisements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 257-264.



# Capítulo 5 ---

## Motivaciones intrínsecas y extrínsecas

Considere los fundamentos motivacionales de la toma de decisiones de diferentes personas que intentan decidir qué han de hacer.

Al observar a los empleados mientras trabajan, al director general de una empresa no le gusta lo que ve. Algunos trabajadores son participativos y productivos, pero otros no lo son. Decide crear un sistema ABC en el que el 10% superior de los empleados se califican como trabajadores A, el 80% intermedio son los trabajadores B y el 10% restante recibe una clasificación como trabajadores C. Decide dar un aumento alto y una participación accionaria generosa a los trabajadores A, aumentos anuales modestos para los trabajadores B y nada a los trabajadores C, excepto por un mensaje no muy sutil de que quizá deberían empezar a buscar trabajo en otra parte. Su idea es que si da incentivos y recompensas a la productividad y el éxito, pero priva de estos mismos incentivos y recompensas a los empleados mediocres, entonces los trabajadores harán los ajustes que él espera y se comportarán de maneras más deseables. Es decir, su modo de cambiar la conducta de sus empleados consiste en implantar un programa en toda la empresa en el que se ofrezcan y nieguen incentivos y recompensas de una forma estratégica (basado en Byrne y Welsh, 2001).

A kilómetros de distancia, un autobús que lleva a docenas de jóvenes llega a una parada a la 1:50 de la mañana en el campo de entrenamiento de los infantes de marina en Paris Island, Carolina del Norte. Antes de que los hombres tengan oportunidad de bajar del autobús, un instructor se sube y comienza a espetar (ordenar con energía) instrucciones y órdenes, esperando que cada palabra conduzca a la obediencia inmediata. La “formación” ha comenzado. Durante el resto del día, los jóvenes escucharán hasta 15 órdenes por minuto, como “Vamos ya. Firmes. Muévanse. ¡Muévanse! ¡Muévanse!”. Se hace énfasis en una estricta disciplina, o lo que en poco tiempo estos jóvenes llegarán a conocer como la “estricta D”. Durante las siguientes 10 semanas, las órdenes del instructor estarán siempre presentes para garantizar que los jóvenes reclutas se vistan de manera correcta, muestren un respeto apropiado, despierten con prontitud en las mañanas, aprendan a limpiar correctamente sus armas y realicen una centena de otras acciones al modo de los infantes de marina. Cada error les consigue un castigo inmediato y severo. La idea es que las órdenes del instructor se volverán con el tiempo el medio para regular el comportamiento de los reclutas y que solamente el temor silenciará sus propios intereses y preferencias. Si todo va como estaba planeado, lo que sucede luego de esas 11 semanas es que, uno por uno, los civiles se van convirtiendo en infantes de marina. Después de todo, el campo de entrenamiento tiene menos que ver con una capacitación en ciertas habilidades y más con la pérdida de la individualidad y con un compromiso hacia una causa: desarrollar una nueva identidad como infante de marina que guíe su comportamiento (basado en Ricks, 1997).

Ahora considere su propia motivación para tomar decisiones mientras se sube a su automóvil y enciende el motor. Aunque sabe que ponerse el cinturón bien podría salvarle la vida, hoy no tiene muchas ganas de hacer el esfuerzo. Por alguna razón, simplemente no puede encontrar la motivación para ponerse el cinturón. Pero el fabricante del automóvil ha anticipado su apatía. Luego de unos segundos, una luz roja se enciende en el tablero y comienza un irritante ruido de “bing, bing, bing” que continuará hasta que usted se ponga el cinturón. La posibilidad de que un policía le multe por no ponerse el cinturón también le pasa por la mente. Mientras está sentado en el auto contemplando si se pondrá el cinturón, la luz sigue encendida, la alarma continúa sonando y la amenaza de la multa pende sobre su cabeza. Alcanza el cinturón y lo ajusta, no por cuestiones de seguridad, sino simplemente para librarse de aquello que es irritante (basado en Geller, Casali y Johnson, 1980).

El tema de este capítulo sigue el espíritu de las participaciones accionarias, las órdenes urgentes y las alarmas molestas respondiendo a la pregunta de cómo es que los sucesos externos generan estados motivacionales. Los ejemplos anteriores podrían fácilmente referirse a otros hechos basados en incentivos que nos ponen en acción, como las calificaciones escolares, la economía de fichas en educación



especial, las rebajas con tarjetas de crédito en las compras y las millas de viajero frecuente cuando se elige una aerolínea para volar. La gente no desea de manera inherente realizar las conductas que se requieren para recibir esos incentivos; en lugar de ello, la motivación proviene del incentivo. Básicamente, cuando están en juego incentivos atractivos, las personas hacen lo necesario para obtenerlos y cuando están en juego incentivos aversivos, la gente hace lo necesario para librarse de la irritación. Debido a que los incentivos y recompensas ejercen un efecto tan fuerte y confiable en el comportamiento, algunas personas, como los directores generales, instructores militares y fabricantes de automóviles, a menudo utilizan la motivación extrínseca como estrategia para lograr que la gente tome una decisión que la aparte de la apatía y el decaimiento y la incline al deseo y la acción.

Prácticamente todos los ambientes en los que nos encontramos discriminan entre conductas deseables e indeseables. Lo que es más, prácticamente todos los ambientes nos recompensan de una manera u otra al ejecutar esas conductas deseables y nos castiga por llevar a cabo esas conductas indeseables. Por ejemplo, al conducir, los comportamientos deseables incluyen permanecer al lado derecho de la calle, manejar a 50 kilómetros por hora en las calles de una ciudad y asegurarnos de que el escape no lance una nube de humo negro. Si los conductores no siguen esas conductas deseables, el ambiente suministrará de manera bastante rápida una multitud de formas de castigo, como claxonazos, multas por exceso de velocidad y miradas furibundas de la gente que porta en sus autos calcomanías en defensa del ambiente. Como resultado, en general seguimos nuestras tendencias hedonistas (aproximarse al placer, evitar el dolor) y seguimos los modos de actuar que consideramos que nos darán recompensas e impedirán el castigo. Con el tiempo, aprendemos cuáles comportamientos nos traen en general recompensas y placer y cuáles otros nos consiguen castigos y aversión.

En los otros capítulos de esta sección sobre las necesidades, se dice que la motivación proviene de fuentes internas: necesidades fisiológicas (capítulo 4), necesidades psicológicas (capítulo 6) y necesidades sociales (capítulo 7). Las necesidades fisiológicas explican por qué las personas comen y beben, las necesidades psicológicas explican por qué las personas buscan desafíos óptimos y relaciones íntimas y las necesidades sociales explican por qué las personas intentan probar su sentido de competencia ante un público de otros individuos e influir en quienes les rodean. Sin embargo, proponer que la gente come y bebe, que busca desafíos y relaciones, y que prueba su competencia y ejerce su influencia porque necesita hacerlo reconoce sólo una parte de la historia. Es posible que una persona también realice tales conductas debido a una razón creada ambientalmente, es decir, para obte-

ner una retribución extrínseca, como dinero, privilegios especiales o la aprobación de los demás. Un análisis fructífero y amplio del comportamiento motivado, según los teóricos conductuales que se presentarán en este capítulo (Baldwin y Baldwin, 1986; Skinner, 1938, 1953, 1986) requiere que agreguemos también la manera en que los incentivos y consecuencias ambientales promueven en nosotros una sensación de “desear”.

## Motivaciones intrínsecas y extrínsecas

La observación informal del comportamiento cotidiano sugiere que nuestras necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales a veces son mudas, o cuando menos se han puesto al fondo de la conciencia. En las escuelas, a veces los alumnos son apáticos y desinteresados en las materias. En el trabajo, a veces los trabajadores son indiferentes y lentos en aplicarse a su labor. En los hospitales, a veces los pacientes sienten poco deseo de hacer ejercicio y están reacios a tomar sus medicamentos. Tales observaciones sugieren que la gente no siempre genera su propia motivación desde el interior. En lugar de ello, ocasionalmente son pasivos y buscan que el ambiente les proporcione esa motivación. En la escuela, los maestros observan esta falta de motivación interna y, en respuesta, utilizan calificaciones, calcomanías, alabanzas, privilegios para el recreo y amenazas de catástrofe para motivar a sus estudiantes. En el trabajo, los patrones utilizan el salario, bonos, vigilancia, competencias y amenazas de despido para motivar a sus empleados. En los hospitales, los médicos utilizan órdenes, peticiones de complacer a los familiares y amenazas implícitas (p. ej., “Si no hace más ejercicio...”) para motivar a sus pacientes. Tales hechos externos constituyen los incentivos y consecuencias que generan la motivación extrínseca.

La experiencia nos dice que hay dos maneras principales de disfrutar una actividad: en forma intrínseca o extrínseca. Considere actividades como tocar el piano, usar la computadora o leer un libro. Por un lado, es posible que el pianista esté interesado y comience a disfrutar de esa actividad porque es una oportunidad para involucrarse y satisfacer necesidades psicológicas como las de competencia. El músico toca el piano para divertirse, para ejercitar y desarrollar habilidades valiosas, y para sentirse libre y dueño de sí mismo. Por otro lado, es posible que la misma conducta de tocar el piano se disfrute porque es una oportunidad para hacer dinero, para ganar premios y trofeos, para impresionar a los demás o para obtener una beca universitaria. De hecho, cualquier actividad puede abordarse con una orientación motivacional intrínseca o extrínseca (Amabile, 1985; Pittman, Boggiano y Ruble, 1983; Pittman, Emery y Boggiano, 1982; Pittman y Heller, 1988; Ryan y Deci, 2000a).

## :: Motivación intrínseca

La motivación intrínseca es la propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos (Deci y Ryan, 1985b). Surge de manera espontánea de las necesidades psicológicas y de los esfuerzos innatos de crecimiento. Cuando las personas tienen una motivación intrínseca, actúan por su propio interés, “porque es divertido”, y debido a la sensación de reto que le proporciona esa actividad. Esta conducta ocurre en forma espontánea y no se realiza por ninguna razón instrumental (extrínseca).

Como se ilustra en la figura 5.1, las personas experimentan motivación intrínseca porque tienen necesidades psicológicas dentro de sí. Estas necesidades psicológicas, cuando reciben apoyo y son cultivadas por el ambiente y por las otras personas con quienes se tiene relación, dan lugar de manera espontánea a la experiencia de satisfacción de una necesidad psicológica que la gente siente cuando realiza actividades interesantes. A medida que la persona resuelve un crucigrama difícil o viaja con un amigo, la motivación intrínseca proviene de las experiencias espontáneas de sentirse autónomo, competente o afín a otros. Existe algo en la actividad misma que permite que el individuo se sienta libre (autonomía), eficiente (competencia) o cercano en términos emocionales (afinidad).

Cuando se sienten de esta forma, las personas expresan su motivación intrínseca diciendo, “eso es interesante”, “es divertido” o “me gusta hacerlo”. Por ejemplo, el interés y la sensación de libertad pueden despertar el deseo de leer un libro, y el gozo y la sensación de competencia pueden hacer que una persona se ocupe durante horas de un crucigrama difícil.

## :: ¿Qué tiene de maravillosa la motivación intrínseca?

Ésta es una motivación natural que surge de manera espontánea de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afinidad de la persona. Vale la pena nutrir y promoverla porque conduce a tantos beneficios importantes para el individuo, incluyendo la persistencia, creatividad, comprensión conceptual y bienestar subjetivo.

### PERSISTENCIA

En la medida en que aumente la motivación intrínseca de la persona, mayor será su persistencia en la tarea. La persistencia motivada de manera intrínseca puede observarse en muchos actos, como el seguimiento de un programa de ejercicio (Ryan, Frederick, Lepes, Rubio, Sheldon, 1997) y aumento en la motivación continua para asistir y permanecer en la escuela (Hardre y Reeve, 2003).



**Figura 5.1** Orígenes de la motivación intrínseca.

## CREATIVIDAD

La creatividad típicamente declina ante sucesos de control como ser observado (Amabile, 1983), evaluado (Amabile, 1979), forzado (Koestner, Ryan, Bernieri y Holt, 1984) o recompensado (Amabile, Hennessey y Grossman, 1986). En contraste, la creatividad típicamente aumenta por la motivación intrínseca. La contribución de la motivación intrínseca a la creatividad es tan fuerte que Teresa Amabile (1983) propuso el siguiente Principio de la motivación intrínseca de la creatividad: “Las personas serán más creativas cuando se sientan motivadas principalmente por el interés, disfrute, satisfacción y desafío del trabajo mismo, más que por las presiones externas”.

## COMPRENSIÓN CONCEPTUAL Y APRENDIZAJE DE ALTA CALIDAD

La motivación intrínseca aumenta la comprensión conceptual de un educando acerca de aquello que intenta aprender. Cuando es elevada, este tipo de motivación promueve la flexibilidad en el modo de pensamiento (McGraw y McCullers, 1979), procesamiento activo de la información (Grolnick y Ryan, 1987) y tendencia a aprender de una manera que es conceptual en lugar de por repetición mecánica (Benware y Deci, 1984; Boggiano, Flink, Shields, Seelbach y Barrett, 1993; Vanteenskiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005). Cuando están intrínsecamente motivados, los educandos piensan en la información y la integran de un modo flexible, menos rígido y conceptual (por el contrario de la memorización y reproducción de la respuesta correcta).

## FUNCIONAMIENTO ÓPTIMO Y BIENESTAR

La búsqueda de metas intrínsecas (p. ej., competencia, afinidad, autonomía en la vida) conduce a mejor funcionamiento y mayor bienestar psicológico que la búsqueda de metas extrínsecas (p. ej., éxito económico, reconocimiento social, imagen física). Lo que es más, la búsqueda de metas vitales intrínsecas se asocia con mayor autorrealización, mayor vitalidad subjetiva, menor ansiedad y depresión, mayor autoestima, relaciones interpersonales de mejor calidad, pocas horas ante el televisor y menor uso de drogas como el alcohol y el tabaco (Kasser y Ryan, 1996, 2001). Las personas intrínsecamente motivadas están en mayor probabilidad de decir cosas como “me siento lleno de energía” y “espero con ansia cada día”, que las personas con una motivación extrínseca (Moller, Deci y Ryan, 2006).

## :: Motivación extrínseca

La motivación extrínseca proviene de los incentivos y consecuencias en el ambiente, como alimento, dinero, alabanzas, atención, calcomanías, estrellas doradas, privilegios, fichas, aprobación, becas, dulces, trofeos, puntos

adicionales, certificados, premios, sonrisas, reconocimiento público, una palmada en la espalda, galardones y diversos planes de incentivos. En lugar de participar en una actividad para experimentar las satisfacciones inherentes que ésta puede dar (como en el caso de la motivación intrínseca), la motivación extrínseca surge de algunas consecuencias independientes de la actividad en sí. Cada vez que actuamos para obtener un grado académico elevado, ganar un trofeo, cumplir con una cuota, impresionar a nuestros pares o terminar antes de una fecha límite, nuestro comportamiento tiene una motivación extrínseca. Es decir, debido a que deseamos ganar consecuencias atractivas y también debido a que deseamos evitar consecuencias poco atractivas, la presencia de los incentivos y consecuencias crea dentro de nosotros una sensación de querer participar en esas conductas que producirán las consecuencias buscadas.

La motivación extrínseca surge de un contrato conductual de “haz esto y obtendrás aquello”; existe como una motivación de “para lograr” (como “haz esto para lograr aquello”). “Esto” es el comportamiento solicitado, y “aquello” es el incentivo o consecuencia extrínseca. También tiene el tipo de motivación de “¿qué gano yo”? De este modo, debido a que las respuestas a estas preguntas siempre tienen que ver con el ofrecimiento de un incentivo ambiental atractivo (p. ej., obtener dinero) o la eliminación de un incentivo ambiental aversivo (p. ej., terminar con las críticas), la motivación extrínseca es una razón creada ambientalmente (es decir, obtener dinero o terminar con las críticas) para iniciar o persistir en una acción.

En una observación informal, las conductas motivadas de manera intrínseca o extrínseca podrían verse precisamente iguales. De la misma forma que una persona intrínsecamente motivada lee un libro, pinta un cuadro o va a la escuela o el trabajo, la persona con una motivación extrínseca también lo hace; por ende, es difícil observar informalmente a una persona y saber si su motivación es intrínseca o extrínseca. La diferencia esencial entre los dos tipos de motivación reside en la fuente que energiza y dirige la conducta. Con el comportamiento motivado en forma intrínseca, la motivación emana de la satisfacción espontánea de una necesidad psicológica que proporciona la actividad misma; en el caso de la motivación extrínseca, ésta proviene de los incentivos y consecuencias que se han vuelto contingentes a la presentación de la conducta observada.

## Regulación externa de la motivación: incentivos, consecuencias y recompensas

El estudio de la regulación extrínseca de la motivación gira alrededor del lenguaje y la perspectiva del condicio-

namiento operante. El término *condicionamiento operante* hace referencia al proceso a través del cual una persona aprende a operar de manera eficaz en el ambiente. Operar en forma eficaz significa aprender a realizar los comportamientos que producen consecuencias atractivas (p. ej., aprobación, dinero), al tiempo que también se aprende a no realizar los comportamientos que producen consecuencias aversivas (p. ej., crítica, rechazo). Para comunicar el lenguaje del condicionamiento operante, Baldwin y Baldwin (1986) ofrecen la siguiente conceptualización de la acción motivada:

$$S : R \rightarrow C$$

En este modelo con tres términos, *S*, *R* y *C* representan la señal situacional (es decir, incentivo), la respuesta conductual y la consecuencia, respectivamente. Los dos puntos entre *S* y *R* muestran que la señal situacional establece la ocasión (pero no la causa) de la respuesta conductual. La flecha entre *R* y *C* muestra que la respuesta conductual produce una consecuencia. Por ejemplo, tener la atención de un grupo de amigos (*S*), no causa que un narrador cuente chistes (*R*), pero el grupo sí funge como una señal para la narración (*S* : *R*). Una vez contados, los chistes causan las reacciones de los amigos (*C*), de modo que contar chistes causa la risa o burla subsiguiente del público (*R* → *C*).

## :: Incentivos

Un incentivo es un suceso ambiental que atrae o repele a una persona a dirigirse o alejarse de seguir un curso de acción específico. Los incentivos siempre anteceden al comportamiento (es decir, *S* : *R*) y, al hacerlo, crean en la persona una expectativa de que está próxima una consecuencia atractiva o desagradable. Algunos incentivos positivos podrían incluir una sonrisa, un aroma invitante, la presencia de amigos, un sobre que parece contener un cheque, un sonido de la computadora que indica “tienes correo”. Algunos incentivos negativos correspondientes podrían incluir una mueca, olor a podrido, la presencia de enemigos, correo basura y un chirrido de la computadora que indique que está a punto de descomponerse.

El valor como incentivo de un suceso ambiental se aprende a través de la experiencia. Los ruidos en el automóvil no provocan un temor aterrador a la gente hasta que ese ruido ha probado ser en el pasado un medio confiable de predicción de que el desastre está a la vuelta de la esquina. De manera similar, la vista de una persona específica no es un incentivo atractivo o aversivo hasta que la experiencia nos enseña que es probable que traiga consigo ridículo y rechazo (aprendemos que ese individuo es un incentivo aversivo) o ingenio y amistad (aprendemos que ese individuo es un incentivo atractivo). Es este proceso de aprendizaje (este “condicionamiento”) el

que moldea nuestra posterior conducta dirigida a metas, de modo que los incentivos positivos instigan la conducta de aproximación en tanto que los negativos instigan la conducta de evitación.

Podría parecer que estos ejemplos confunden lo que constituye un incentivo con lo que constituye una consecuencia. Ambos son sucesos externos que dirigen la conducta, pero existen dos diferencias importantes. Los incentivos se distinguen de las consecuencias con base en 1) cuándo ocurre cada uno de ellos y 2) cómo motivan la conducta. Los incentivos anteceden a la conducta (*S* : *R*) y excitan o inhiben el inicio de la misma. Las consecuencias son posteriores a la conducta (*R* → *C*) y aumentan o reducen su persistencia.

## :: ¿Qué es un reforzador?

Desde un punto de vista práctico, la definición de reforzador es fácil. Es cualquier factor extrínseco que aumente la conducta. Si usted obtiene un salario por ir al trabajo y la oferta de dicho salario produce que usted siga yendo a trabajar, entonces el salario es un reforzador.

Sin embargo, desde un punto de vista teórico, la definición de reforzador es más difícil. En términos teóricos, un reforzador debe definirse de una manera que sea independiente de sus efectos sobre el comportamiento. El problema con definir a un reforzador sólo en términos de sus efectos sobre la conducta es que su definición se vuelve circular. La causa produce el efecto (los reforzadores causan un aumento en la conducta), pero el efecto justifica a la causa (el aumento en la conducta implica que debe ser un reforzador). Por ello, en la práctica, la única manera de identificar a un reforzador es proporcionarlo y luego esperar para ver si el reforzador aumenta la conducta. No obstante, los investigadores y profesionales no tienen manera de identificar a un reforzador *antes* de utilizarlo. Por ende, el reto es conocer con anticipación si el reforzador funcionará o no, es decir, si aumentará la conducta (Timberlake y Farmer-Dougan, 1991). Para librarse de este atolladero circular, el investigador necesita seleccionar un suceso extrínseco que nunca antes se haya usado con una persona específica (p. ej., barra de chocolate, paseo al zoológico) y saber *a priori* si esto aumentará o no la conducta deseada que se busca. En la historia de la investigación sobre motivación, cada uno de los siguientes elementos se ha empleado para explicar *por qué* funcionan los reforzadores para incrementar la conducta:

1. Reduce la pulsión (Hull, 1943). La comida refuerza la conducta porque reduce el hambre.
2. Reduce la activación (Berlyne, 1967). Una sustancia refuerza la conducta porque tranquiliza la ansiedad.
3. Aumenta la activación (Zuckerman, 1979). Un concierto de rock refuerza la conducta porque estimula y emociona.

4. Es atractivo para la persona (Skinner, 1938). El dinero refuerza la conducta porque es valioso.
5. Produce estimulación cerebral placentera (Olds, 1969). La estimulación eléctrica del haz prosencefálico medial refuerza la conducta porque es placentera.
6. Proporciona una oportunidad para realizar una conducta de alta frecuencia (Premack, 1959). La oportunidad de ver televisión refuerza que se termine la tarea.

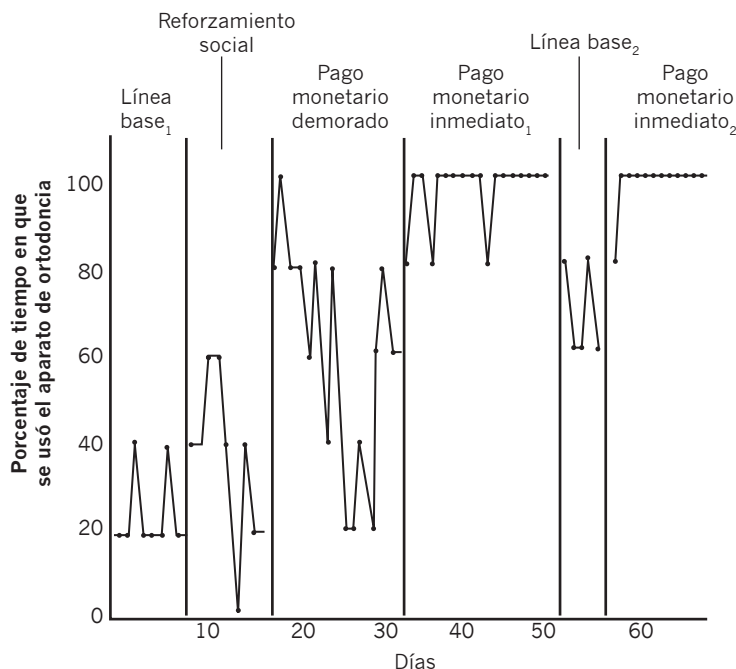
Al saber que un suceso ambiental específico produce uno de estos efectos, investigadores y profesionales por igual pueden explicar, con anticipación, *por qué* un estímulo reforzará la conducta.

## •• Manejo conductual a través de la administración de reforzadores

Desde una perspectiva más práctica, consideremos un estudio que empleó varios reforzadores para alentar a un niño de 8 años a utilizar un aparato de ortodoncia (Hall *et al.*, 1972). Los padres observaron con rapidez que el niño tenía poca motivación intrínseca para utilizar el aparato, así que buscaron crear en el niño una motivación extrínseca para que se lo pusiera. Como se muestra en la figura 5.2, los padres llevaron un registro del porcentaje de

tiempo que el niño llevaba el aparato de ortodoncia (cinco observaciones por día en momentos aleatorios, como en el desayuno, cuando se le dejaba en la escuela). Llevar el aparato de ortodoncia constituía la conducta deseada, cuando menos desde el punto de vista de los padres. En la primera semana (sin un reforzador positivo), el niño se puso el aparato 25% del tiempo. Después, los padres comenzaron a alabar al niño cada vez que veían que tenía puesto el aparato. Con los elogios, el niño utilizó el aparato 36% del tiempo. Durante las siguientes 2 semanas los padres administraron una recompensa monetaria demorada. Cada vez que los padres veían que el niño llevaba el aparato, le prometían 25 centavos para el fin de mes. Al incluir el dinero, la obediencia aumentó a 60% del tiempo. Posteriormente, y por un periodo de 2 semanas, los padres administraron una recompensa inmediata de 25 centavos por cada vez que observaban que el niño obedecía. La conducta deseada aumentó vertiginosamente a 97% del tiempo. Durante los siguientes 5 días el niño no recibió ningún reforzador positivo por la obediencia. Llevar el aparato se redujo a 64%. Por último, durante 2 semanas los padres reintrodujeron la recompensa inmediata de 25 centavos y la obediencia del niño regresó al 100%.

Este estudio destaca dos consideraciones acerca de la naturaleza de los reforzadores. Primero, éstos varían en



**Figura 5.2** Efecto del reforzamiento en el uso de un aparato de ortodoncia.

**Fuente:** de "Modification of Behavior Problems in the Home With a Parent as Observer and Experimenter" de R. B. Hall, S. Axelrod, L. Tyler, E. Grief, F. C. Jones y R. Robertson, 1972, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, pp. 53-64. Copyright 1972 de *Journal of Applied Behavior Analysis*, Reproducido con autorización.



su calidad. El dinero funcionó mejor que los elogios. Para este niño, el dinero era una recompensa de mayor calidad que las alabanzas. Segundo, la cercanía con la que se entrega un reforzador determina en parte su eficacia. El dinero dado de inmediato fue más eficaz que la misma cantidad de dinero prometida para algún momento en el futuro.<sup>1</sup>

## :: Consecuencias

Existen dos tipos de consecuencias: reforzamiento y castigo. Entre los reforzadores, existen dos tipos: positivo y negativo.

### REFORZADORES POSITIVOS

Un reforzador positivo es cualquier estímulo ambiental que, cuando se presenta, aumenta la probabilidad futura de la conducta deseada. La aprobación, el salario y los trofeos operan como reforzadores positivos que ocurren después de decir gracias, trabajar 40 horas semanales y practicar habilidades atléticas. Lo que hace que la aprobación, el salario o el trofeo sean reforzadores positivos es su capacidad para incrementar la probabilidad de que las conductas, como ser amable, esforzarse en el trabajo o practicar durante horas, ocurran de nuevo en el futuro. Es decir, la persona que recibe el reforzador positivo tiene más probabilidad de repetir el comportamiento que la persona que no recibe tal consecuencia atractiva por la misma conducta. Reforzadores positivos adicionales en

<sup>1</sup> Además de la calidad y proximidad, otras cuatro características de una recompensa determinan qué representa o no a un reforzador. Primero, un reforzador puede ser eficaz para una persona pero no para otra, lo cual sugiere que la adecuación entre persona y reforzador es tan importante como cualquier característica específica del reforzador en sí. La atención y los dulces podrían ser eficaces para los niños pequeños (e ineficaces para los adultos), en tanto que un ascenso en el trabajo y participaciones accionarias podrían ser eficaces para los adultos (pero no para los niños pequeños). Segundo, el mismo reforzador puede ser eficaz para una persona en un momento dado, pero ineficaz en otro momento. Una taza de café podría incrementar la conducta temprano por la mañana, pero quizá sería ineficaz en la noche. Tercero, los reforzadores varían en intensidad. Es típico que el dinero sea un reforzador eficaz, pero sólo si se considera que excede algún umbral de intensidad. Por lo común un centavo no sería eficaz como reforzador. Por último, las recompensas que los administradores (p. ej., padres, maestros, empleadores, terapeutas, entrenadores) piensan que funcionarán mejor a menudo no corresponden a lo que resulta reforzante en realidad para los receptores (Green *et al.*, 1988; Pace, Ivancis, Edwards, Iwata y Page, 1985; Smith, Iwata y Shore, 1995). Por ejemplo, un padre podría dar a un niño un fuerte abrazo, pensando que el niño valora en gran medida los abrazos, aunque quizás el niño preferiría una taza de pudín de chocolate. De este modo, seis consideraciones determinan la eficacia de un reforzador positivo: 1) su calidad; 2) su proximidad; 3) el ajuste entre persona y reforzador; 4) la necesidad del receptor de esa recompensa; 5) su intensidad; y 6) el valor del reforzador percibido por el receptor.

la cultura incluyen dinero, alabanzas, atención, calificaciones, becas, aprobación, galardones, comida, premios, trofeos, reconocimiento público y privilegios.

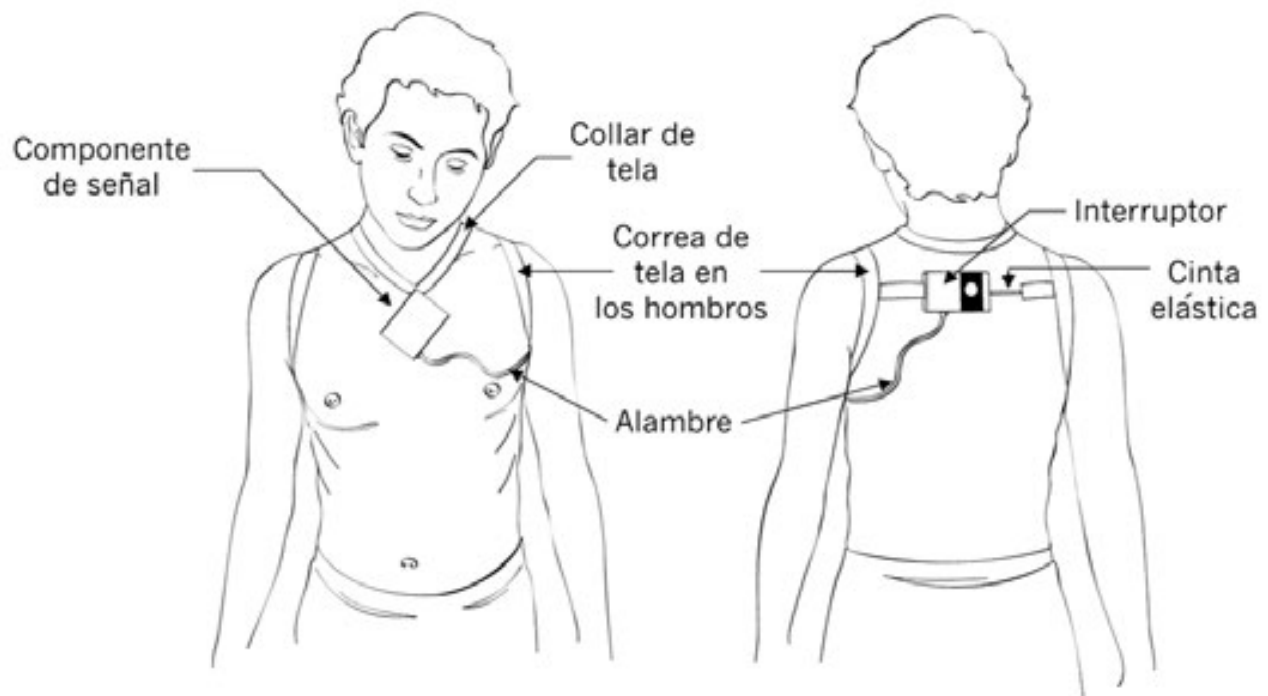
### REFORZADORES NEGATIVOS

Un reforzador negativo es cualquier estímulo que, cuando se elimina, aumenta la probabilidad futura de la conducta deseada. Al igual que los reforzadores positivos, los negativos aumentan la probabilidad de la conducta. A diferencia de los reforzadores positivos, los negativos son estímulos aversivos e irritantes. El sonido agudo del despertador es un estímulo aversivo e irritante. Detener el ruido refuerza negativamente cuando aumenta la probabilidad de que la persona que está dormida se levante de la cama. Del mismo modo, la medicina que elimina un dolor de cabeza es un reforzador negativo que aumenta la disposición del enfermo a tomar la misma medicina en el futuro (es decir, eliminar el dolor refuerza negativamente el acto de tomar el analgésico). Reforzadores negativos adicionales en la cultura incluyen quejas, regaños, llanto, vigilancia, fechas límite, límites de tiempo, maullidos o ladridos incesantes de una mascota y todo tipo de dolores.

Es relativamente fácil visualizar la conducta de aproximación que motivan los reforzadores positivos. Pero un par de ejemplos ayudarán a ilustrar la forma en que los reforzadores negativos motivan las conductas de escape y evitación. El escape aleja a la persona del estímulo aversivo; la evitación previene que el estímulo aversivo siquiera ocurra (Iwata, 1987). Consideremos cómo las personas escapan del sonido del despertador mediante levantarse de la cama, escapan de la alarma del auto al colocarse un cinturón de seguridad y escapan de un niño que lloriquea al dejar la habitación. Una vez que descubrimos qué comportamientos son eficaces para retirarnos del ruido, la alarma o el llanto, tendemos a repetir estas mismas maniobras de escape cuando esos estímulos regresan. Sin embargo, para prevenir la ocurrencia del estímulo aversivo, la gente aprende a levantarse antes de la cama (para evitar el ruido), a colocarse el cinturón de seguridad antes de encender el auto (para evitar la alarma) y a alejarse del niño (para evitar oír los lloriqueos). Las conductas de escape son reactivas contra los estímulos negativos; las conductas de evitación son proactivas para prevenir que nos encontremos de nuevo con esos estímulos.

Un ejemplo que captura muy bien la manera en que un reforzador negativo motiva las conductas de escape y evitación es llevar un arnés postural (Azrin, Rubin, O'Brien, Aullon y Roll, 1968), según se presenta en la figura 5.3. Un arnés postural automatizado para desalentar que la persona se encorve envía un tono de 55 decibeles cada vez que el individuo encorva los hombros. El encorvamiento detona el tono aversivo. Para escapar de éste, quien lleva el arnés debe ajustar su postura. La





**Figura 5.3** Vistas frontal y trasera de una persona que lleva un arnés postural. La vista frontal en el primer dibujo muestra el componente de señal que se lleva alrededor del cuello. Un alambre va desde el componente, por debajo del brazo, hasta el interruptor de postura en la parte de la espalda, que se muestra en el dibujo inferior. El interruptor de postura está fijado a las correas de los hombros, que se ajustan para la postura deseada. La ropa se lleva sobre el aparato y, por ende, lo oculta de la vista.

**Fuente:** De "Behavioral Engineering: Postural Control by a Portable Operant Apparatus" de N. H. Azrin, H. Rubin, F. O'Brien, T. Ayllon y D. Roll, 1968, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, pp. 39-42. Copyright 1968 de *Journal of Applied Behavior Analysis*. Reproducido con autorización.

terminación del ruido refuerza negativamente la conducta de escape de echar hacia atrás los hombros. Para evitar el tono, el usuario debe mantener la postura correcta conservando los hombros hacia atrás. La motivación no deriva del deseo de tener una buena postura sino, más bien, de no querer oír un ruido estridente. En los 25 adultos que participaron en el estudio y que llevaron el arnés postural descrito, ocurrió una mejoría notable en la postura. El arnés postural (al igual que un bebé que llora o que un sargento gritón), comunica una bonita metáfora que ilustra la motivación extrínseca, ya que la fuente de la motivación (el ruido de 55 dB) se encuentra de manera evidente fuera del individuo, literalmente sobre la persona en lugar de dentro de ella.

## CASTIGOS

Un castigo es cualquier estímulo ambiental que, al presentarse, reduce la probabilidad futura de una conducta indeseable. Las críticas, las condenas de cárcel y el ridículo público operan como castigos que ocurren después de vestirse en forma descuidada, robar la propiedad ajena y tener actitudes antisociales. Lo que hace que la crítica, la cárcel o el ridículo público sean un castigo es su capacidad para reducir la probabilidad de que se repitan en el futuro las conductas de uso de vestimenta descuidada, robo de la propiedad ajena y expresión de actitudes antisociales. Es decir, la persona que recibe el castigo está en menor probabilidad de repetir el comportamiento que la persona que no recibe tal consecuencia aversiva por hacer lo mismo.

Desde el punto de vista del conductista, la idea es la siguiente: usted podría realizar la conducta indeseable y sufrir la consecuencia aversiva (castigo) o podría no realizar la conducta indeseable y librarse de la consecuencia aversiva (castigo). Es decir, puede seguir vistiéndose de manera descuidada, robar la propiedad ajena o participar en actitudes antisociales, pero seguirá pagando el precio de hacerlo (en forma de críticas, cárcel y ridículo público).

Existe cierta confusión para distinguir los castigos de los reforzadores negativos porque ambos emplean estímulos aversivos. Por ejemplo, cuando los padres regañan a los niños por no limpiar su cuarto, ¿están administrando un reforzador negativo o un castigo? El regaño es un castigo si su propósito es eliminar la conducta futura del niño en cuanto a desordenar su habitación. Los castigos demandan “¡deja de hacer eso!”. Sin embargo, el regaño es un reforzador negativo si el niño limpia obedientemente su habitación para escaparse o evitar el regaño antes de que ocurra. Los reforzadores negativos dicen “¡hazlo!”. Los castigos reducen la conducta (indeseable); los reforzadores negativos aumentan la conducta (de escape y evitación).

Cuando la mayoría de la gente piensa en un castigo, lo que viene a su mente son los castigos aversivos. Éstos se utilizan de manera muy común en la cultura, pero existe un segundo tipo de castigo que se utiliza ampliamente: el costo de respuesta. Éstos suprimen el comportamiento al imponer el costo de perder algún recurso atractivo si se realiza la conducta indeseable. La pérdida de los recursos atractivos es un “costo” por la “respuesta” de realizar la conducta indeseable. Ejemplos de costos de respuesta que se emplean frecuentemente incluyen la suspensión de la licencia de manejo para eliminar que se conduzca en estado de ebriedad, quitar un juguete para suprimir los berrinches en un niño, quitar el privilegio de ver un programa favorito de televisión para eliminar los malos modales, una multa de \$200 dólares para eliminar que se estacione en el espacio para minusválidos, una cuota de \$5 dólares para evitar que se vaya a la caja del banco, en lugar de ir al cajero automático, y suspender el permiso de salir de casa por haber llegado tarde.

## :: **Recompensas**

Una recompensa extrínseca es cualquier cosa que una persona da a otra a cambio de servicios o logros (Craighead, Kazdin y Mahoney, 1981). De este modo, cuando una maestra promete un premio si sus alumnos participan más o cuando el gerente sonríe para reconocer el desempeño exitoso de un empleado, la maestra y el gerente están ofreciendo una recompensa (premio, sonrisa) a cambio del servicio (participar más) o logro (desempeño exitoso) de la otra persona. Debido a que es frecuente que las recompensas extrínsecas se confundan con los refor-

zadores positivos, que se definen en función de su efecto sobre la conducta, las recompensas y reforzadores deben diferenciarse. La distinción es que todos los reforzadores positivos son recompensas, en tanto que sólo algunas recompensas funcionan como reforzadores positivos (porque no todas las recompensas incrementan el comportamiento). Es decir, a veces las recompensas funcionan y a veces no funcionan. Éste es un concepto práctico muy importante, porque la gente usa liberalmente las recompensas y con frecuencia lo hace sin tomar en cuenta si dichas recompensas refuerzan de hecho la conducta. En consecuencia, es mejor considerar a las recompensas como motivadores potenciales.

## :: **¿Las recompensas funcionan y facilitan el comportamiento deseable?**

¿Por qué la gente se emociona tanto por la posibilidad de recibir una recompensa extrínseca? Como se discute en el capítulo 3, las personas son inherentemente sensibles a los signos de ganancia y placer. El mecanismo fisiológico que nos sensibiliza de manera inherente a la recompensa (a la ganancia, al placer) es la liberación de dopamina en el cerebro (Mirenowicz y Schultz, 1994; Montague, Dayan y Sejnowski, 1996) y la subsiguiente estimulación del sistema de activación conductual (SAC) (Gray, 1990). El aumento en la actividad neural del SAC es responsable de generar los sentimientos inherentemente positivos, como la esperanza y el interés. Facilita de modo adicional el comportamiento ya que la estimulación del SAC alienta tanto en forma psíquica como física a los estudiantes a dirigirse a las señales ambientales de logro personal. De este modo, la recompensa extrínseca anima la emoción positiva y facilita el comportamiento porque indica la oportunidad de obtener un beneficio propio.

En la práctica, el ofrecimiento de una recompensa extrínseca implica que el logro personal es inminente y que la situación en la que uno se encuentra ha tomado una apariencia más positiva. Por ejemplo, los sucesos vitales rutinarios y esperados no producen ningún efecto sobre el SAC. No obstante, cuando los acontecimientos empiezan a mejorar (se recibe una señal del ambiente de que el logro personal es inminente), se presenta liberación de dopamina y estimulación neural del SAC, a medida que el cerebro atrapa de manera inherente la señal ambiental del logro inesperado.

## :: **¿Los castigos funcionan y suprimen el comportamiento indeseable?**

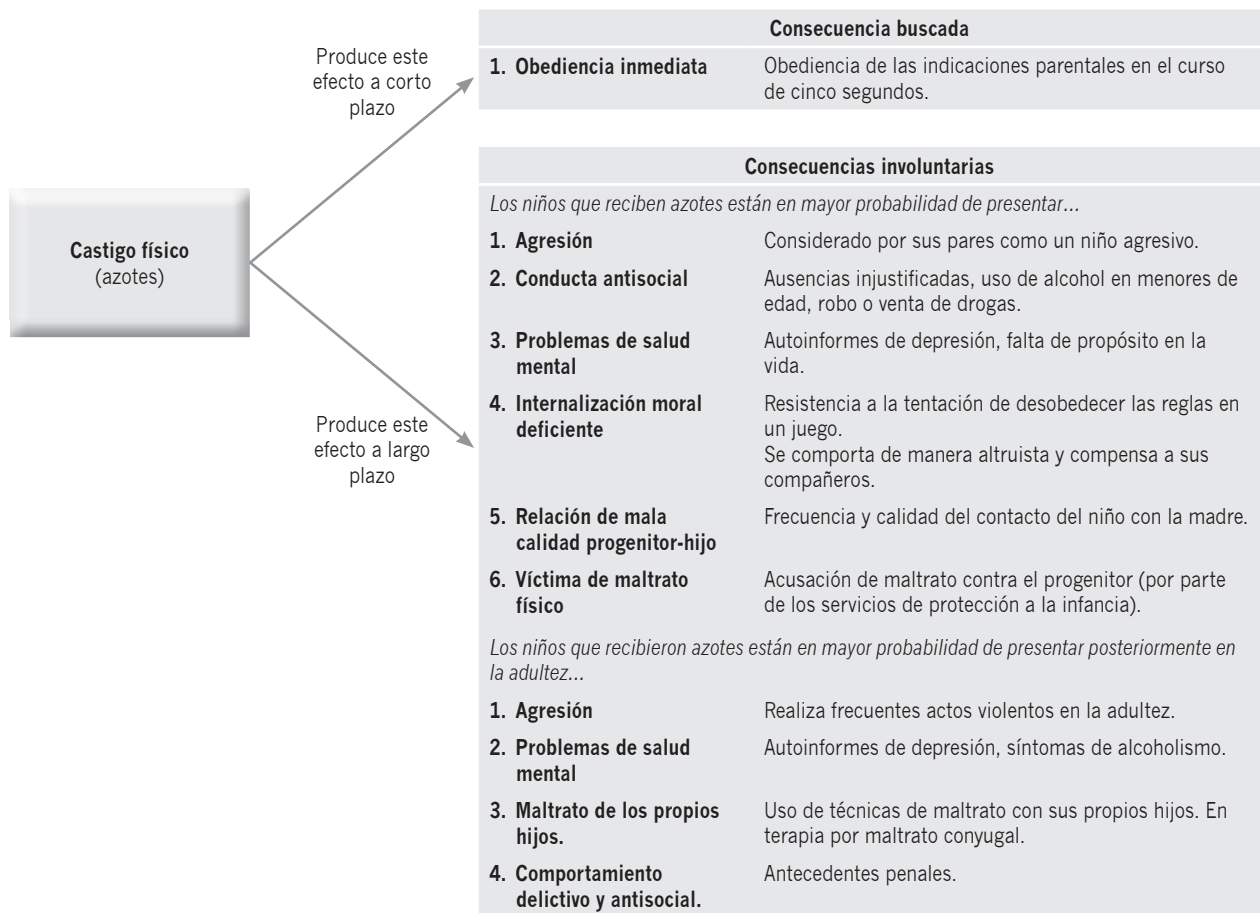
El uso de castigos está generalizado. Para disuadir y detener la conducta indeseable de la gente, criticamos, miramos con desaprobación, nos quejamos, quitamos privilegios, damos nalgadas y utilizamos docenas de otros

actos extrínsecos para lograr que las otras personas dejen de hacer cualquier conducta indeseable que estén haciendo. Pero la investigación demuestra que el castigo es una estrategia motivacional ineficaz, comúnmente utilizada, pero de todas maneras ineficaz (Baldwin y Baldwin, 1986). Peor aún, el castigo genera confiablemente una serie de “efectos secundarios” preocupantes e involuntarios, incluyendo emocionalidad negativa (llantos, gritos, sentimientos de temor), daño a la relación entre quien aplica el castigo y quien lo recibe, y modelamiento negativo de cómo afrontar el comportamiento indeseable en los demás.

Quizás uno de los usos más polémicos de estos métodos sea el castigo corporal, o los azotes (Gershoff, 2002). La figura 5.4 trata la pregunta de si el castigo corporal funciona realmente. Los padres (y otras personas) azotan a sus hijos por diferentes razones, pero en la mayoría de los casos lo hacen para obtener la obediencia inmediata del niño

para que éste deje de comportarse de modo indeseable. Es típico que ésta sea la consecuencia que se espera del castigo físico. La primera línea sólida en la figura 5.4 significa que los golpes sí producen este efecto a corto plazo. La segunda línea sólida en la figura significa que los azotes producen adicionalmente 10 efectos a largo plazo. Los niños que reciben golpes están en mayor probabilidad de mostrar agresión, conducta antisocial, problemas de salud mental, internalización moral deficiente y problemas en la relación entre padres e hijo, además de que, en la adultez, estas personas muestran agresión, problemas de salud mental, maltrato adulto y comportamiento delictivo.

Al examinar las consecuencias del castigo físico, se puede observar el poco mérito que tiene este método como estrategia motivacional (Gershoff, 2002). Sí tiene las consecuencias que se espera obtener, pero también produce una multitud de consecuencias indeseables e involuntarias. Si no se recomienda utilizar azotes, ¿en-



**Figura 5.4** Consecuencias inmediatas y a largo plazo del castigo físico (azotes).

**Fuente:** De “Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytical and Theoretical Review” de E. T. Gershoff, 2002, *Psychological Bulletin*, 128, 539-579. Copyright 2002 de American Psychological Association. Adaptado con autorización.

tonces qué funcionaría? Lo que funciona es proporcionar una relación positiva y de alta calidad con los padres, de modo que el niño esté dispuesto a internalizar sus valores, indicaciones y prohibiciones.

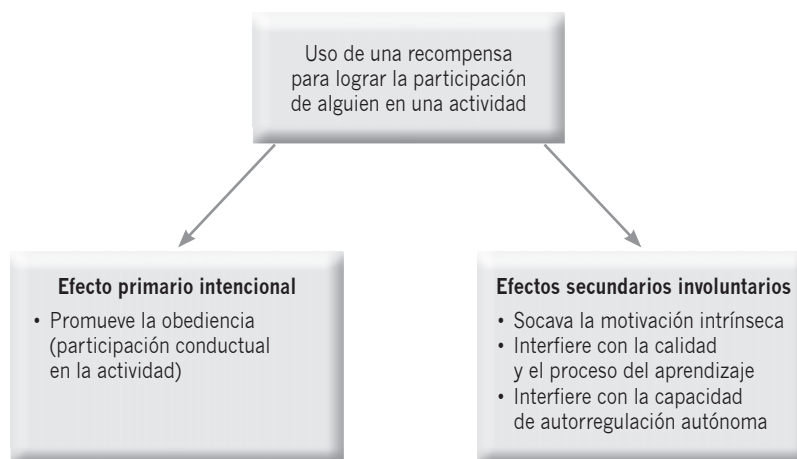
## Costos ocultos de la recompensa

La investigación acerca de la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca comienza con esta pregunta: “Si una persona participa en una actividad intrínsecamente interesante y empieza a recibir una recompensa extrínseca por hacerlo, ¿qué pasa con su motivación intrínseca para esa actividad?” (Deci y Ryan, 1985b, p. 43). Por ejemplo, ¿qué pasa con la motivación de una alumna que lee porque le gusta, luego de que empieza a recibir dinero de sus padres a cambio de que lea? Se podría suponer que recompensar la conducta de lectura con un premio monetario aumentaría su motivación. El sentido común afirma que si una persona disfruta de la lectura y también recibe una recompensa económica por ello, entonces las motivaciones intrínseca (disfrute) y extrínseca (dinero) se sumarían para producir algún tipo de motivación muy elevada. Y si se le pide a la gente que pronostique qué sucedería con la motivación de una persona en tales condiciones, la mayoría predeciría un aumento en la motivación (Hom, 1994).

No obstante, en general no ocurre un aumento en la motivación. Más bien es típico que la imposición de una recompensa extrínseca por realizar una actividad intrínsecamente interesante socave (o tenga un efecto negativo sobre) la motivación intrínseca futura (Condry, 1977; Deci, Koestner y Ryan, 1999; Kohn, 1993; Lepper, Greene y Nisbett, 1973). El efecto adverso de la recompensa sobre la motivación intrínseca se denomina “costo oculto de la

recompensa” (Lepper y Greene, 1978) debido a que la sociedad occidental considera en general que las recompensas contribuyen de manera positiva a la motivación (Boggiano, Barrett, Weiher, McClelland y Lusk, 1987). Las personas utilizan las recompensas esperando obtener el beneficio de aumentar la motivación y conducta de otro individuo, pero al hacerlo, con frecuencia incurren en el costo involuntario y oculto de socavar la motivación intrínseca de esa persona hacia la actividad.

Las recompensas extrínsecas pueden tener efectos positivos sobre la motivación y conducta, como se ilustró con los ejemplos anteriores sobre el arnés postural y el aparato de ortodoncia. Pero las formas extrínsecas de motivación siempre tienen un precio, y un costo oculto (véase la figura 5.5). Socavar la motivación intrínseca es un costo oculto del uso de las recompensas, pero también existen otros costos ocultos (Deci y Ryan, 1987; Kohn, 1993). Las recompensas extrínsecas también interfieren con el proceso de aprendizaje. En estudios realizados en escuelas, se ha demostrado que el ofrecimiento de recompensas extrínsecas distrae la atención de los alumnos del material que tratan de entender y la dirigen a obtener la recompensa. Durante una actividad de aprendizaje en la que está en juego una recompensa, el alumno motivado de manera extrínseca está en mayor probabilidad de prestar atención a la información objetiva y conseguir una respuesta rápida (con lo cual ganará la recompensa) a expensas de desempeñarse en forma óptima, buscar una solución creativa o comprender conceptualmente el material y su relevancia o importancia para la vida de la persona (Benware y Deci, 1984; Harter, 1978b; Shapira, 1976; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005). Las recompensas extrínsecas también interfieren con el desarrollo de autorregulación autónoma (Lepper, 1983; Ryan,



**Figura 5.5** Efectos intencionales e involuntarios de las recompensas extrínsecas.

1993). Después de tener antecedentes en los que siempre se recibieron recompensas a cambio de hacer las cosas (p. ej., limpiar la habitación, podar el césped), es comprensible que la persona que hace las cosas por recompensa empieza a tener dificultad para regular su comportamiento cuando no se le ofrece un premio. Esta conducta dependiente de la recompensa ocurre debido a que la presencia o ausencia de recompensas, más que por motivación intrínseca y autorregulación autónoma, adquiere el poder de regular la propia conducta, como decidir podar o no el césped, cuándo se hará, cuánto tiempo se debería continuar podando el césped una vez que se haya comenzado, y así en forma sucesiva.

La necesidad psicológica de autonomía (capítulo 6) proporciona una manera para comprender los costos ocultos de la recompensa (Deci y Ryan, 1987). Cuando los participantes experimentales reciben un pago (Deci, 1972), se les promete un premio (Lepper *et al.*, 1973), se les ofrece un juguete (Lepper y Greene, 1973), se les amenaza con un castigo (Deci y Casio, 1972), se les pone una fecha límite (Amabile, DeJong y Lepper, 1976), se les da una directriz (Koestner *et al.*, 1984), se les presiona a través de competencia (Reeve y Deci, 1996) o se les observa mientras trabajan (es decir, vigilancia; Pittman, Davey, Alafat, Wetherill y Kramer, 1989), pierden en forma gradual su percepción de autonomía y muestran una reducción en motivación intrínseca. En otras palabras, el locus percibido de causalidad de un individuo (capítulo 6) se vuelve cada vez menos interno y más externo (de Charms, 1984). Lo que alguna vez fue “juego”, se vuelve “trabajo”. Lo que alguna vez fue “lo hago por diversión”, se vuelve “lo hago por la recompensa”. Cuando está en juego una recompensa, la gente lee cada vez menos por interés y más por dinero o calificaciones. En términos básicos, obligar a los individuos para que realicen una tarea, incluso cuando se emplean recompensas indudablemente atractivas como el dinero, instiga un cambio en su comprensión de por qué eligen realizar esa tarea, de las razones vinculadas con la autonomía a las relacionadas con el ambiente (Deci *et al.*, 1999).

Los primeros experimentos de Mark Lepper y sus colaboradores ilustran muy bien los costos ocultos de las recompensas extrínsecas (Greene y Lepper, 1974; Lepper y Greene, 1975, 1978; Lepper *et al.*, 1973). Se agrupó a niños preescolares que tenían un elevado interés en el dibujo en una de tres condiciones experimentales: recompensa esperada, sin recompensa y recompensa inesperada. En el grupo de recompensa esperada (orientación motivacional extrínseca), se mostró a los niños una recompensa extrínseca, un atractivo certificado que reconocía al niño como buen participante y que incluía el nombre del niño y un moño azul grande y se les preguntó si querían dibujar a fin de obtener la recompensa. Para los niños, este premio era atractivo. En el grupo sin re-

compensa (orientación motivacional intrínseca), a los niños simplemente se les preguntó si querían dibujar. En el grupo de recompensa inesperada, se les preguntó si querían dibujar, pero recibieron de improviso el certificado de buen participante después de dibujar. Una semana después, los experimentadores dieron a los niños otra oportunidad de dibujar durante su tiempo libre. En esta segunda semana, los niños que dibujaron para ganar el certificado (grupo de recompensa esperada) ocuparon un tiempo significativamente menor en la actividad que los niños en los otros dos grupos. En efecto, los niños del grupo de recompensa esperada perdieron su interés intrínseco en el dibujo. Los grupos sin recompensa y de recompensa inesperada no mostraron tal descenso en el interés. El hecho de que el grupo de recompensa inesperada conservara el interés resulta importante porque demuestra que la orientación motivacional extrínseca (el lugar de la recompensa en sí) provocó un descenso en el interés de los niños en el dibujo.

Al interpretar estos hallazgos, se podría sentir un poco de escepticismo y meditar en el hecho de que la muestra de participantes incluyó a preescolares, la tarea experimental era dibujar y la recompensa era un certificado artificial. Entonces quizá se podría concluir que los hallazgos tienen poco que ver con las motivaciones adultas más complejas. Sin embargo, tales hallazgos se han reproducido con adultos, utilizando diferentes tareas y con diferentes recompensas (véase Deci *et al.*, 1999). Al aceptar la generalidad de los efectos negativos (es decir “los costos ocultos”) de una orientación motivacional extrínseca (Deci *et al.*, 1999; Deci y Ryan, 1985b; Kohn, 1993; Lepper y Greene, 1978; Rummel y Feinberg, 1988; Sutherland, 1993), se podría cambiar la perspectiva de análisis y preguntar si las recompensas siempre reducen la motivación intrínseca. Esto es justo lo que los psicólogos se cuestionaron después. Luego de tres decenios de investigación, la conclusión es que las recompensas extrínsecas sí socavan en términos generales la motivación intrínseca, pero no siempre (Deci *et al.*, 1999; Eisenberger, Pierce y Cameron, 1999; Rummel y Feinberg, 1988; Wiersma, 1992). En particular, dos factores explican qué tipos de recompensas disminuyen la motivación intrínseca: la expectativa y lo material.

## ∴ Recompensas esperadas y tangibles

Es frecuente que las personas realicen conductas con el propósito de obtener una recompensa. Al hacerlo, la gente espera recibir una recompensa si realiza una conducta específica. Sin embargo, si la persona realiza la conducta sin tal conocimiento sobre una recompensa, pero de todos modos la recibe al terminar la tarea, entonces la recompensa es inesperada. El estudio anterior sobre los niños que jugaban para obtener los certificados de buen



participante (Lepper *et al.*, 1973) mostró que los reforzadores disminuyen la motivación intrínseca sólo cuando la persona espera que la realización de la tarea produzca una recompensa. La señal indiscutible de que una persona espera una recompensa por participar en la tarea es la orientación condicional (“si... entonces” o “a fin de...”), como si dijera: “si leo este libro, entonces podré ver televisión”. Las recompensas esperadas socavan la motivación intrínseca, en tanto que las inesperadas no lo hacen (Green y Lepper, 1974; Orlick y Mosher, 1978; Pallak, Costomiris, Sroka y Pittman, 1982).

Un segundo factor para comprender cuáles recompensas socavan la motivación intrínseca y cuáles no es la distinción entre recompensas tangibles y verbales. Las recompensas tangibles, como el dinero, premios y alimentos, tienden a reducir la motivación intrínseca, en tanto que las recompensas verbales (es decir, intangibles), como los elogios, no lo hacen (Anderson, Manoogian y Reznick, 1976; Blank, Reis y Jackson, 1984; Cameron y Pierce, 1994; Deci, 1972; Dollinger y Thelen, 1978; Kast y Connor, 1988; Koestner, Zuckerman y Koestner, 1987; Sansone, 1989; Swann y Pittman, 1977). En otras palabras, las recompensas que se pueden ver, tocar, sentir y probar generalmente reducen la motivación intrínseca, en tanto que las recompensas verbales, simbólicas o abstractas no lo hacen.

## :: Implicaciones

Los dos factores limitantes: la expectativa y las recompensas tangibles, sugieren que las recompensas reducen la motivación intrínseca. Esta conclusión representa una especie de mensaje de buenas y malas noticias. La buena noticia es que las recompensas extrínsecas se pueden utilizar de un modo que no ponga en riesgo la motivación intrínseca. La mala noticia es que nuestra sociedad depende con mucha frecuencia de las recompensas esperadas y tangibles para motivar a los demás. Dinero, bonos, salarios, galardones, trofeos, becas, privilegios, calificaciones, estrellas doradas, premios, listas de honor, planes de incentivos, reconocimientos, comida, millas de viajero frecuente y demás son incentivos y consecuencias generalizados en las sociedades occidentales (Kohn, 1993). Por ende, en la práctica, no es muy tranquilizante decir que sólo las recompensas esperadas y tangibles reducirán la motivación intrínseca, dado que tantas recompensas se presentan de esa forma.

De hecho, las recompensas esperadas y tangibles ponen más cosas en riesgo que simplemente la motivación intrínseca (Condry, 1977, 1987; Deci y Ryan, 1987; Kohn, 1993). Los reforzadores extrínsecos no sólo reducen la motivación intrínseca sino que también interfieren tanto con el proceso como con la calidad del aprendizaje (recuérdese la figura 5.5). Durante una actividad de apren-

dizaje, las recompensas extrínsecas distraen la atención del aprendiz de la meta de aprender y la dirigen al logro de la recompensa. Esto hace que la finalidad del aprendizaje cambie de adquirir el dominio en favor de obtener una ganancia extrínseca (Harter, 1978b; Pittman *et al.*, 1983; Shapira, 1976). Los aprendices que tienen una motivación extrínseca también están más propensos a un tono emocional negativo (p. ej., frustración; Garbarino, 1975) y menos propensos a la emoción positiva (p. ej., disfrute; Harter, 1978b; Ryan y Connell, 1989; Skinner y Belmont, 1994). Lo que es más, los aprendices que tienen una motivación extrínseca procesan información de manera relativamente pasiva (Benware y Deci, 1984).

Las recompensas interfieren con la calidad del aprendizaje al constreñir la atención del futuro aprendiz sólo a la memorización de información objetiva a expensas de adquirir una comprensión conceptual del material (Benware y Deci, 1984; Boggiano *et al.*, 1993; Flink, Boggiano y Barrett, 1990). Adicionalmente, las recompensas ponen en riesgo la flexibilidad de un aprendiz en cuanto a su modo de pensamiento y solución de problemas (a medida que intenta producir con rapidez una respuesta correcta en lugar de descubrir una solución óptima; McGraw y McCullers, 1979). Las recompensas esperadas y tangibles también socavan la creatividad (Amabile, 1985; Amabile *et al.*, 1986), dado que las personas son más creativas cuando dibujan y escriben por interés que cuando lo hacen por una recompensa. Y cuando están implicadas las recompensas, es típico que los aprendices se den por vencidos en cuanto se alcanza alguna recompensa criterio (p. ej., leer sólo las 100 páginas requeridas para la prueba). Cuando no está implicada una recompensa, en general los aprendices persisten hasta satisfacer su curiosidad, agotar su interés o lograr el dominio (Condry, 1977; Condry y Chambers, 1978). De este modo, con el uso de las recompensas esperables y tangibles no sólo está en un riesgo potencial la motivación intrínseca, sino también la calidad del proceso de aprendizaje (p. ej., preferencia por trabajo desafiante, atención, tono emocional, comprensión conceptual, flexibilidad cognitiva y creatividad).

Un concepto final es que las recompensas interfieren con el desarrollo de la autorregulación autónoma (Lepper, 1983; Ryan, 1993). Cuando el ambiente social le dice a la gente qué hacer y también le proporciona las recompensas esperadas y tangibles a cambio de hacerlo, las personas tienen poca dificultad para regular su comportamiento de maneras gratificantes. Pero con frecuencia las escuelas, familias, sitios de trabajo y otros entornos valoran la autorregulación autónoma (es decir, iniciativa, motivación intrínseca). Aprender a depender de las recompensas puede impedir el desarrollo de las capacidades de autorregulación. Por ejemplo, los estudiantes que no reciben recompensas por realizar sus actividades



académicas demuestran una estrecha conexión entre aquello que les interesa hacer y cómo ocupan su tiempo, en tanto que los niños que sí reciben recompensas por participar en actividades académicas no muestran una conexión entre lo que les interesa y cómo ocupan su tiempo (Joussemet, Koestner, Lokes y Houliort, 2003). Este hallazgo ocurre porque la conducta de estos últimos está regulada por las recompensas de otras personas, no por sus propios intereses. Si el ambiente no ofrece incentivos y consecuencias, entonces las personas con poca autorregulación autónoma tendrán dificultad para encontrar la motivación necesaria dentro de ellas mismas.

## :: Beneficios de los incentivos, consecuencias y recompensas

La regulación externa no siempre es mala o contraproducente (Covington y Mueller, 2001). Al reconocer esto, los investigadores y los profesionales por igual han intentado utilizar recompensas de modos que reduzcan al mínimo el tipo de efectos perjudiciales que se muestran en la figura 5.5. Como se analiza antes, una manera de lograrlo es utilizar recompensas inesperadas y verbales (p. ej., elogios) y abstenerse de utilizar aquellas que son esperadas y tangibles (p. ej., cohecho). Un segundo medio consiste en limitar el uso de motivadores extrínsecos para tareas que tienen una elevada importancia social, pero un bajo atractivo intrínseco.

Este discernimiento hace surgir la pregunta de si los motivadores extrínsecos tendrán costos ocultos en tareas que no son muy interesantes de inicio. En otras palabras, si una persona tiene poca o ninguna motivación intrínseca hacia la tarea que le estaría perjudicando, entonces no es probable que se ponga en riesgo la motivación intrínseca al ofrecer una recompensa (porque la persona tendría poca o ninguna motivación intrínseca que arruinar). De hecho, la investigación muestra que el impacto negativo de las recompensas extrínsecas sobre la motivación intrínseca se limita a las actividades interesantes (Deci *et al.*, 1999), ya que las recompensas extrínsecas no tienen ningún efecto, ni perjudicial, ni de facilitación sobre la motivación intrínseca de una persona para una tarea poco interesante.

Los incentivos, las consecuencias y las recompensas tienen beneficios. Las recompensas pueden lograr que una tarea que de otra manera es poco interesante de pronto se vuelva digna de buscarse. En tanto que la recompensa sea suficientemente atractiva, los individuos recompensados participarán en casi cualquier labor. Los niños estarán más que dispuestos a lavar los platos si eso les proporciona un nuevo juguete. Esto no ocurrirá de manera típica en el caso de niños que no reciben recompensa, porque el lavado de los platos no es una cosa intrínsecamente interesante para la mayoría de ellos. Sin

una recompensa en juego, esos platos se quedarán apilados en el trastero. En entornos aplicados, es frecuente que los conductistas ofrezcan recompensas si sus clientes llevan a cabo conductas como llegar a tiempo, mostrar asertividad y participar en una discusión en grupo. Lo hacen porque la experiencia les ha enseñado que, sin una recompensa, sus clientes no participarán en este tipo de conductas de poco interés. Consideremos el valor de los motivadores extrínsecos en los siguientes casos en los que los investigadores emplearon recompensas para aumentar tareas socialmente importantes, pero de poco interés intrínseco:

- Desarrollar habilidades de la vida diaria, como vestirse (Pierce y Schreiberman, 1994).
- Mejorar la fluidez para la lectura en los niños (Eckert, Ardoin, Daly y Martens, 2002).
- Lograr que los conductores se detengan en las señales de alto (Van Houten y Retting, 2001).
- Prevenir que conduzca en estado de ebriedad (Geller, Altomari y Russ, 1984).
- Participar en reciclado (Austira, Hatfield, Grindle y Bailey, 1993; Brothers, 1994).
- Participar en conservación de energía (Staats, Van Leeuwen y Wit, 2000).
- Motivar a niños pequeños a empezar su tarea en casa (Miller y Kelley, 1994).
- Enseñar a niños autistas a iniciar conversaciones (Krantz y McClannahan, 1993).
- Prevenir comportamientos indeseables como morder (Fisher *et al.*, 1993).
- Enseñanza de autocontrol a niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Binder, Dizon y Ghezzi, 2000).
- Aumentar la participación de adultos mayores en actividades físicas (Gallagher y Keenan, 2000).

En cada uno de estos ejemplos, se puede argumentar que las preocupaciones de la sociedad por promover la conducta deseable en sus ciudadanos destacan por encima de las preocupaciones de preservar o proteger la autonomía, motivación intrínseca, calidad del aprendizaje y autorregulación autónoma de los individuos. Por ende, está muy bien emplear motivadores extrínsecos cuando la motivación intrínseca de otra persona es baja, ¿no es así? No necesariamente. Consideremos las siguientes cuatro razones para no emplear motivadores extrínsecos, incluso para esfuerzos que son poco interesantes desde una perspectiva intrínseca (Kohn, 1993):

1. Los motivadores extrínsecos perjudican la calidad del desempeño e interfieren con el proceso de aprendizaje.
2. El uso de recompensas distrae la atención de hacer la difícil pregunta de por qué se está pidiendo en primer

lugar que otra persona realice una tarea poco interesante.

3. Existen mejores formas de alentar la participación que dar un soborno extrínseco (p. ej., consideremos los ambientes que apoyan la autonomía, que se analizarán en el capítulo 6).
4. Los motivadores extrínsecos socavan de todas maneras la capacidad a largo plazo del individuo para alcanzar una autorregulación autónoma.

Dicho sea esto, muchas personas creen que los motivadores extrínsecos simplemente conllevan un costo psicológico demasiado elevado en términos de motivación intrínseca, proceso de aprendizaje, calidad del aprendizaje y autorregulación autónoma. Pero tal conclusión representa más el inicio que el final de la historia sobre los motivadores extrínsecos, como se explica en la siguiente sección sobre la teoría de la evaluación cognitiva.

## Teoría de la evaluación cognitiva

Cuando la gente emplea sucesos externos como incentivos y consecuencias, en general buscan crear en otros una motivación extrínseca para participar en esa actividad. Gran parte del espíritu detrás del uso de un motivador extrínseco es, en consecuencia, moldear, influir o francamente controlar la conducta de alguien más. A veces el intento de control es obvio (p. ej., usar dinero para motivar a un niño para que use un aparato de ortodoncia; véase la figura 5.2), pero en otras ocasiones es más seductor (p. ej., regalar un refresco en un bar a cualquiera que esté de acuerdo en ser el conductor designado; Bringham, Maier y Goodner, 1995). Así, un propósito potencial detrás de casi cualquier motivador extrínseco es controlar

la conducta de otra persona, es decir, incrementar algún comportamiento deseable (o reducir alguno indeseable). Pero existe un segundo propósito. Los incentivos, las consecuencias y las recompensas también proveen realimentación que informa a la persona acerca de su competencia en la tarea. Las recompensas como el dinero, los galardones, las buenas calificaciones, becas académicas y elogios verbales no sólo funcionan para incrementar la conducta (es decir, control conductual) sino que también comunican el mensaje de un trabajo bien hecho (es decir, informar sobre la competencia).

La teoría de la evaluación cognitiva afirma que *todos* los sucesos externos tienen tanto un aspecto de control como un aspecto informativo (Deci y Ryan, 1985b). La teoría supone que las personas tienen necesidades psicológicas de autonomía y competencia (capítulo 6). Lo que es más, el aspecto controlador de un acontecimiento externo es el que afecta la necesidad de autonomía de la persona, en tanto que su aspecto informativo es el que afecta la necesidad de competencia. En términos formales, la teoría de la evaluación cognitiva se basa en un conjunto de tres proposiciones que se muestran en el cuadro 5.1.

Según la proposición 1, los hechos externos (p. ej., elección) que impulsan un locus percibido de causalidad (PLOC, por sus siglas en inglés) interno promueven la motivación intrínseca, porque esos hechos implican o satisfacen la necesidad de autonomía. Los sucesos externos (p. ej., recompensa) que impulsan un PLOC externo promueven la motivación extrínseca porque descuidan la necesidad de autonomía y, en lugar de ello, establecen una contingencia condicional “si... entonces” entre un comportamiento y una consecuencia posterior. En consecuencia, la propuesta 1 pregunta: “¿El propósito del suceso extrínseco es controlar la conducta de otra persona?”

**Cuadro 5.1** Teoría de la evaluación cognitiva.

<b>Proposición 1</b>	Los sucesos externos afectan la motivación intrínseca de la persona cuando influyen en el locus percibido de causalidad (PLOC) para esa conducta. Los hechos que promueven un PLOC más externo reducirán la motivación intrínseca y aumentarán la extrínseca, en tanto que aquellos que promueven un PLOC más interno aumentarán la motivación intrínseca y reducirán la extrínseca.
<b>Proposición 2</b>	Los sucesos externos afectan la motivación intrínseca de una persona acerca de una actividad desafiante de manera óptima cuando influyen en la competencia percibida del individuo. Los sucesos que promueven una mayor competencia percibida aumentarán la motivación intrínseca, en tanto que aquellos que disminuyen la competencia percibida reducirán la motivación intrínseca.
<b>Proposición 3</b>	Los sucesos pertinentes al inicio y regulación de la conducta tienen tres aspectos potenciales, cada uno con una importancia funcional. El aspecto informativo facilita un PLOC interno y competencia percibida, con lo cual aumenta la motivación intrínseca. El aspecto controlador facilita un PLOC externo, lo cual socava la motivación intrínseca y promueve la extrínseca. El aspecto amotivacional facilita la incompetencia percibida, con lo cual se afecta la motivación intrínseca y se promueve la falta de motivación. La prominencia relativa de estos tres aspectos para una persona determina la importancia funcional del suceso externo.

**Fuente:** Adaptado con autorización de *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, de E. L. Deci y R. M. Ryan, 1985a, Nueva York: Plenum. Copyright 1985, Plenum Press.

Si la respuesta es negativa, se preservarán la autonomía y la motivación extrínseca; en caso afirmativo, se socavarán la autonomía y la motivación intrínseca a medida que la motivación extrínseca reemplaza a la intrínseca.

Según la proposición 2, los sucesos externos que aumentan la competencia percibida (p. ej., elogios), promueven la motivación intrínseca, en tanto que los sucesos que reducen la competencia percibida (p. ej., crítica) socavan esta motivación. De aquí que, mientras más comunique el suceso externo una información sobre una eficiencia positiva, más probable será que se satisfaga la necesidad de competencia y que aumente la motivación intrínseca. En consecuencia, la proposición 2 pregunta: “¿El propósito del suceso extrínseco es moldear el sentido de competencia de otra persona?”. En caso afirmativo, aumentarán y disminuirán la competencia percibida y la motivación extrínseca en la medida en que el suceso externo comunique información sobre una eficiencia positiva o negativa.

La contribución que ofrecen las primeras dos proposiciones para una comprensión amplia de la importancia motivacional de los incentivos, consecuencias y recompensas es la siguiente: los sucesos externos afectan no sólo la *conducta* sino, además, las *necesidades psicológicas* de la persona.

La proposición 3 reúne las primeras dos proposiciones en una declaración teórica completa. Según esta proposición, la importancia relativa de si un suceso se relaciona principalmente con el control o con la información determina sus efectos sobre la motivación intrínseca y extrínseca. Los sucesos relativamente controladores socavan la motivación intrínseca (a través de su efecto dañino sobre la autonomía) y promueven la motivación extrínseca. Los sucesos relativamente informativos aumentan la motivación intrínseca (a través de su efecto benéfico sobre la competencia). Es en la propuesta 3 donde se vuelve aparente la utilidad de la teoría de la evaluación cognitiva. El lector puede emplear esta teoría para pronosticar el efecto que tendrá cualquier suceso extrínseco sobre las motivaciones intrínseca y extrínseca, como se discute más ampliamente en el apartado 5. La pregunta esencial en la comprensión y predicción de cómo afectará un suceso (o estímulo) externo, a la motivación y conducta de una persona es: ¿Por qué estoy dando a otra persona este suceso (o estímulo) externo: mi propósito es controlar su comportamiento o informarle sobre su competencia?

### **:: Dos ejemplos de sucesos motivacionales: administrando estímulos controladores y brindando información explicativa**

Cualquier cosa externa: elogios, dinero, calificaciones, una beca, vigilancia, fechas límite, competición interpersonal y demás, se pueden administrar de manera relativamente controladora o informativa.

## **ELOGIOS**

Consideremos la manera en que a veces los elogios funcionan como un suceso extrínseco para controlar el comportamiento de otra persona y a veces sirve para informarle de su habilidad por un trabajo bien hecho (Henderlong y Lepper, 2002). Por ejemplo, un supervisor que utiliza elogios podría comunicarlos de manera informativa diciendo “Excelente trabajo, tu productividad aumentó en 10%”. No obstante, el supervisor podría comunicar elogios de manera controladora diciendo “Excelente trabajo, hiciste justo lo que debías”. Añadir palabras como “deberías” a un elogio da a la realimentación un tono de presión (Ryan, 1982). En contraste, una realimentación clara, específica y de diagnóstico de la competencia da a los elogios una función sumamente informativa (Brophy, 1981). Por ejemplo, el elogio “Excelente trabajo, me percaté de que atendiste con amabilidad al cliente y con un tono de sinceridad en tu voz”, habla informativamente al sentido de competencia de un empleado de un modo que un simple “Buen trabajo” no puede lograr. La conclusión es que el efecto motivacional no está en el elogio en sí, sino en la manera de decirlo (Deci y Ryan, 1985b).

## **COMPETENCIA**

Un segundo ejemplo de la manera en que el mismo suceso externo se puede administrar de un modo relativamente controlador o relativamente informativo es la competencia interpersonal (Reeve y Deci, 1996). Cuando el contexto social ejerce una gran presión para ganar (con un público evaluador, entrenadores, compañeros, reporteros de periódicos, trofeos por el campeonato, implicaciones para la carrera profesional), en general los contendientes compiten con una sensación de presión por obtener el trabajo de los otros. Cuando se experimenta de tal forma controladora, la competencia reduce la motivación intrínseca, porque a los competidores les importa relativamente poco la tarea en sí y relativamente mucho la recompensa de ganar (Deci, Schwartz, Scheinman y Ryan, 1981; Vallerand, Gauvin y Halliwell, 1986). El interés esencial de la competencia deja de estar en el juego o deporte y se centra en el deseo de ganar. Incluso cuando la gente gana una competencia de alta presión, siguen mostrando una motivación intrínseca baja (Deci *et al.*, 1981; Reeve y Deci, 1996). Sin embargo, cuando el contexto social hace poco hincapié en ganar (competencia recreativa, sin público presente, sin trofeos o becas por ganar, un entrenador que apoya la autonomía), entonces los aspectos informativos de la competencia (p. ej., ganar, mejorar, lograr progreso) a menudo se convierten en su aspecto más prominente en términos relativos. Ganar y lograr avance promueven la competencia percibida y, en consecuencia, aumentan la motivación intrínseca, en tanto que perder y la falta de avance perjudican la competencia y, por ello, reducen la motivación intrínseca (McAuley y Tammen,

## APARTADO 5

### Predicción de cómo afectará la motivación cualquier suceso externo

**Pregunta:** ¿Por qué es importante esta información?

**Respuesta:** Para que usted pueda predecir, con anticipación, qué efecto tendrá cualquier suceso externo sobre la motivación.

Cuando los maestros pegan una calcomanía en la tarea de los niños, esperan que ésta motive a sus alumnos a esforzarse. Cuando los patrones dan un bono de fin de año a sus empleados, esperan que el dinero motive a los trabajadores a esforzarse. Y cuando los mendigos lavan el parabrisas del auto de una persona en un alto, esperan que el conductor les dé dinero. La lógica es la siguiente: dado que las calcomanías, el dinero y los servicios son buenos, es probable que la motivación de los niños, trabajadores y conductores responda de manera positiva.

La razón para dar una recompensa es cuando menos tan importante como aquello por lo que se da. Una palmada sincera en la espalda puede aumentar incluso más la motivación que un cheque cuantioso, si el cheque implica compromisos adicionales. Básicamente, el propósito detrás de la recompensa (“¿por qué esta persona me está dando esta recompensa?”) es más importante que la recompensa en sí.

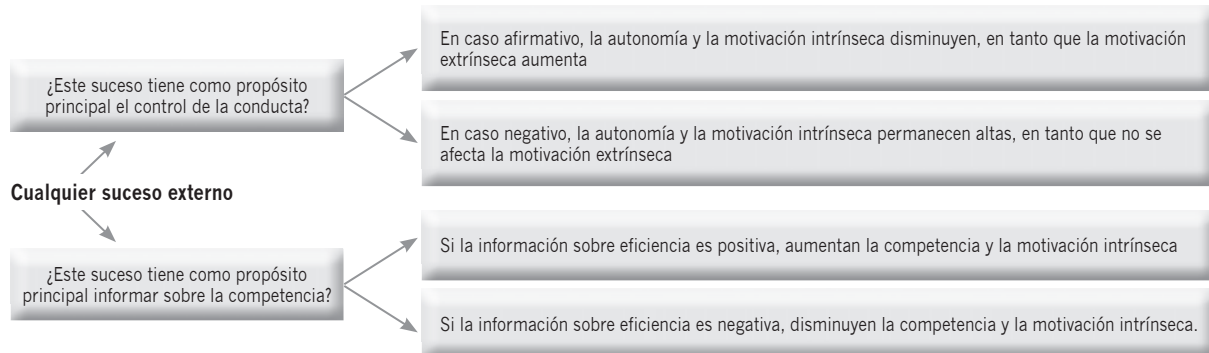
Comprender cómo afecta cualquier suceso externo a la motivación de una persona es el campo de estudio de la teoría de

la evaluación cognitiva. La teoría se puede enunciar de acuerdo con el diagrama de flujo presentado al final de este apartado.

Para darse una idea sobre la figura, primero escriba en la línea en blanco (a la izquierda) cualquier suceso externo. Por ejemplo, un maestro podría estar interesado en los efectos motivacionales de sucesos externos como calcomanías, calificaciones, elogios, pruebas o fechas límite. A continuación, de izquierda a derecha, determine el propósito del suceso externo, o su importancia funcional. ¿El suceso externo se emplea para controlar la conducta o para informar sobre competencia? En particular, ¿cuál de estos dos aspectos es el que tiene una mayor prominencia relativa?

Si el suceso externo se utiliza principalmente como medio de control, entonces su efecto motivacional será disminuir la autonomía y la motivación intrínseca y aumentar la motivación extrínseca. Si el suceso externo no se emplea para controlar el comportamiento, entonces no se reducirá la autonomía ni la motivación intrínseca, ni aumentará la motivación extrínseca. Si el suceso externo se usa para comunicar un trabajo bien hecho, entonces su efecto motivacional será aumentar la competencia y, con ello, la motivación intrínseca. Sin embargo, cuando el suceso externo comunica un trabajo mal hecho, su efecto motivacional será reducir la competencia y, con ello, la motivación intrínseca.

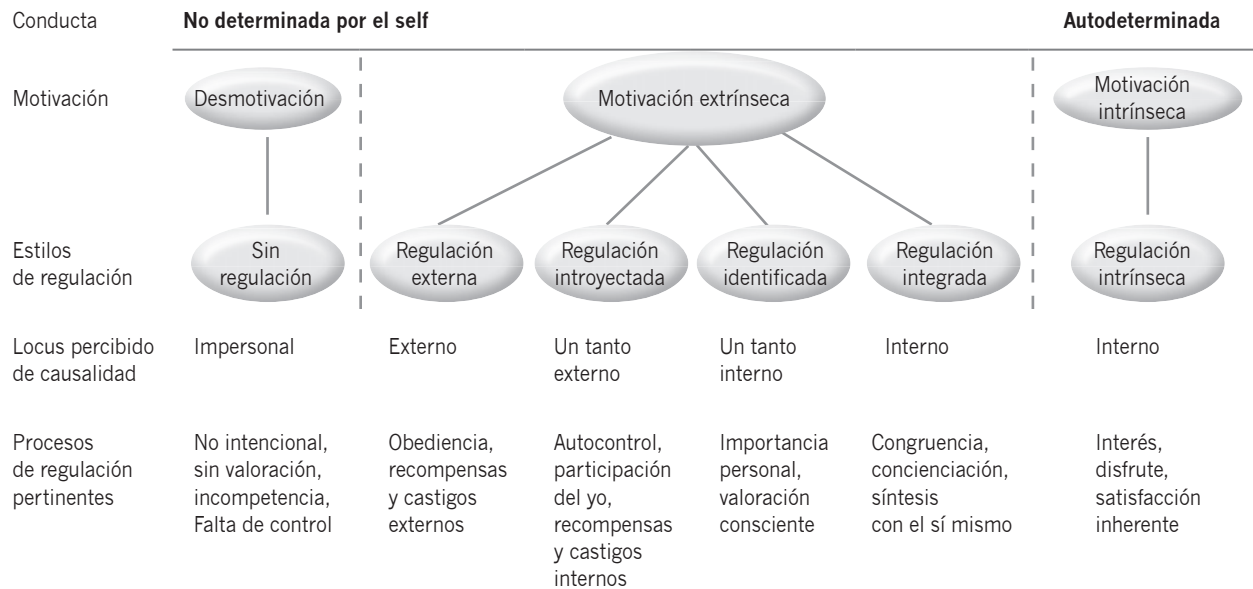
Nótese que en la predicción de cómo afectará cualquier suceso externo a la motivación de otro individuo, la pregunta esencial no tiene que ver con qué es el suceso externo sino, más bien, con la razón para que una persona lo aplique a otra.



1989; Reeve, Olson y Cole, 1985). Incluso luego de que una persona pierde en una competencia, la motivación intrínseca puede seguir siendo elevada si siente que su desempeño ha sido apto (p. ej., por arriba de un estándar personal; Vanteenkiste y Deci, 2003). De este modo, para que la motivación intrínseca florezca, tanto la competencia como la autonomía deben ser altas (Fisher, 1978) y para que ambos factores sean altos, es necesario que el suceso externo se presente tanto de manera no controladora como informativa.

### Tipos de motivación extrínseca

Como se muestra en la figura 5.6, existen tres tipos diferentes de motivación: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca (Deci y Ruan, 1985b, 1991; Rigby, Deci, Patrick y Ryan, 1992; Ryan y Deci, 2000a, 2000b). Según la teoría de la autodeterminación, estos diferentes tipos de motivación se pueden organizar siguiendo un continuo de autodeterminación o locus percibido



**Figura 5.6** Continuo de la autodeterminación que muestra los tipos de motivación.

**Fuente:** Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. Copyright 2000 de American Psychological Association. Reimpreso con autorización

de causalidad. A extrema izquierda se encuentra la desmotivación, que significa “sin motivación”, un estado en el que la persona no tiene una motivación ni intrínseca ni extrínseca (p. ej., el estudiante que abandona los estudios, el atleta decepcionado o el cónyuge apático). En medio de la figura se encuentran cuatro tipos de motivación extrínseca, que se pueden distinguir entre sí de acuerdo a su grado de autonomía: regulación externa (ninguna autonomía), regulación introyectada (un tanto autónoma), regulación identificada (principalmente autónoma) y regulación integrada (completamente autónoma). A extrema derecha, la motivación intrínseca refleja la confirmación plena de autonomía del individuo y refleja aquellas ocasiones en las que una actividad genera satisfacciones espontáneas derivadas de nutrir las necesidades psicológicas de la persona. En general, el continuo de la autodeterminación varía de la desmotivación o renuencia, pasando por la obediencia pasiva, hasta el compromiso personal y finalmente al interés/disfrute. (Ryan y Deci, 2000a)

Es importante identificar los tipos de motivación porque la cantidad de autonomía dentro de cualquier estado motivacional tiene un efecto sustancial sobre lo que la gente siente, piensa y hace (Gottfried, 1985; Grolnick y Ryan, 1987; Ryan y Connell, 1989; Vallerand *et al.*, 1992). Mientras más autónoma es la motivación de una persona, más esfuerzo pondrá y más cosas logrará (Ryan y Connell, 1989) y esto es válido cuando se trata de perder

peso (Williams, Grow, Freedman, Ryan y Deci, 1996), se quiere lograr la recuperación en un programa de tratamiento para el alcoholismo (Ryan, Plant y O'Malley, 1995), se intenta experimentar intimidación dentro de una relación (Blais, Sabourin, Boucher y Vallerand, 1990), se intenta seguir un programa de ejercicios (Ryan *et al.*, 1997), se quiere tener participación política (Koestner, Losier, Vallerand y Carducci, 1996) e involucrarse en una participación religiosa (Ryan, Rigby y King, 1993). En cada caso, el tipo de motivación fue importante y, en la medida en que la motivación era más autónoma, más positivos fueron los resultados para la persona.

El cuadro 5.2 ilustra los cuatro tipos de motivación extrínseca utilizando el ejemplo del reciclado (p. ej., “¿Por qué usted recicla?”). Como se observa en las citas ilustrativas, la gente tiene una regulación externa principalmente debido a compulsiones externas y para lograr un incentivo, consecuencia o recompensa atractivos (es decir, ninguna autonomía). Las personas tienen una regulación introyectada principalmente debido a compulsiones internas y para evitar emociones con un control interno, como la culpa y la vergüenza (es decir, muy poca autonomía). No obstante, los individuos que participan en actividades debido a una regulación identificada e integrada lo hacen en primer término debido a que quieren y eligen hacerlo (es decir, actúan en forma autónoma). Es decir, la gente participa en una regulación identificada



**Cuadro 5.2** Cuatro tipos de motivación extrínseca, ilustrados por las diferentes razones para reciclar.

Tipo de motivación extrínseca	Contingencia externa en juego	La razón por la que reciclo es...	Cita ilustrativa
Regulación externa	Incentivos, consecuencias	“para obtener una consecuencia”	“Reciclo para obtener 5 centavos por cada lata.”
Regulación introyectada	Evitar culpa, elevar autoestima	“porque debería”	“Reciclo porque debería hacerlo, si quiero sentirme bien (en lugar de culpable) conmigo mismo.”
Regulación identificada	Valoración, sensación de importancia	“porque es importante”	“Reciclo porque es importante para tener un ambiente más limpio.”
Regulación integrada	Valora la congruencia	“porque refleja mis valores”	“Reciclo porque refleja y expresa quién soy yo y en qué cosas creo.”

porque consideran que la actividad es importante o personalmente útil (es decir, elevada autonomía). Las personas participan en una regulación integrada porque tales comportamientos reflejan su sentido de los valores y de quiénes son, su sentido del sí mismo (es decir, autonomía muy elevada).

## :: Regulación externa

La regulación externa es el prototipo de la motivación extrínseca no motivada por uno mismo. Las conductas reguladas de manera externa se llevan a cabo para obtener una recompensa o para satisfacer alguna demanda exterior. Para la persona con una regulación externa, la presencia en lugar de la ausencia de motivadores extrínsecos (p. ej., recompensas, amenazas) regula el aumento o descenso de la motivación. Es típico que una persona externamente regulada tenga dificultades para iniciar una tarea, a menos que exista alguna incitación externa para hacerlo. Por ejemplo, un estudiante comienza a estudiar sólo cuando está a punto de hacer un examen o empieza a escribir un trabajo final cuando se acerca la fecha límite. Sin el examen o sin la fecha límite, el alumno carece de la motivación necesaria para estudiar o escribir. En relación con los otros tres tipos de motivación extrínseca, las personas motivadas por una regulación externa muestran un bajo funcionamiento y resultados deficientes (Deci y Ryan, 1987; Kohn, 1993; Ryan y Connell, 1989; Ryan y Deci, 2000a).

## :: Regulación introyectada

La regulación introyectada implica asumir, pero no aceptar realmente o refrendar en lo personal, las demandas de otras personas en cuanto a pensar, sentir o

comportarse de una cierta manera. La regulación introyectada implica, en esencia, estar motivado por la culpa y la “tiranía del deberías” (Horney, 1937). En esencia, la persona, que actúa como apoderado del ambiente exterior, se recompensa emocionalmente por llevar a cabo las buenas conductas definidas por otro (sentimiento de orgullo) y se castiga emocionalmente al realizar las malas conductas definidas por otro (sentimientos de vergüenza o culpa). Por ende, ha ocurrido una internalización parcial, pero ésta se mantiene a distancia, en lugar de integrarla dentro del sí mismo de un modo auténtico y volitivo. La indicación franca de que sólo ha ocurrido una internalización parcial (en lugar de completa) es cuando la persona siente una tensión y presión enormes por llevar a cabo la conducta motivada por la introyección (p. ej., “¡Hoy en la noche *tengo* que estudiar!”). Con una regulación introyectada, la persona realiza las órdenes de otra persona (o de la sociedad), que están dentro de su cabeza, en la medida en que la voz introyectada, y no la suya propia, genere la motivación a actuar. Nótese, sin embargo, que la regulación introyectada incluye el cambio de las estructuras internas, porque el comportamiento no está regulado por contingencias externas obvias, sino más bien por las representaciones internalizadas de tales contingencias (es decir, la voz de los padres, las expectativas culturales).

## :: Regulación identificada

La regulación identificada representa una motivación extrínseca que, en su mayoría, es internalizada y autónoma (o autodeterminada). Con la regulación identificada, la persona acepta voluntariamente los méritos y utilidad de una creencia o conducta debido a que el modo de pensamiento o comportamiento se considera importante o útil



en un sentido personal. De este modo, si un estudiante llega a creer que el esfuerzo adicional en matemáticas es importante (p. ej., tiene utilidad para una profesión en el área científica) o si un atleta llega a creer que la práctica adicional con su revés es importante, la motivación para estudiar y practicar son extrínsecas, pero se eligen de manera libre. El trabajo adicional en matemáticas o en tenis es extrínseco porque estas conductas son instrumentales para lograr otros fines (una carrera como científico, ser un profesional del tenis), pero se eligen libremente porque se les percibe como útiles y valiosas para la vida de la persona. El ejercicio y la cooperación son otros dos ejemplos de regulación identificada. Muchas personas no se ejercitan regularmente y cooperan en forma libre con otros porque disfruten de trotar o de compartir, sino porque valoran lo que tales conductas pueden hacer por ellos y por su relación con los demás. Debido a que estos modos de pensamiento y comportamiento se consideran valiosos y personalmente importantes, los individuos los internalizan y se identifican con ellos y, al internalizarlos, se vuelven autodeterminados.

## :: Regulación integrada

La regulación integrada constituye el tipo de motivación extrínseca con la mayor validación autónoma. En tanto que la internalización es el proceso de asumir un valor o un modo de conducta, la integración es el proceso a través del cual los individuos transforman por completo sus valores y conductas identificadas dentro de sí mismos (Ryan y Deci, 2000b). Es tanto un proceso del desarrollo como un tipo de motivación, porque implica el autoexamen necesario para lograr que los nuevos modos de pensamiento, sentimiento y conducta tengan congruencia sin conflictos con los modos de pensamiento, sentimiento y conducta preexistentes en el individuo. Es decir, ocurre la integración a medida que las identificaciones que de otro modo estaban aisladas (p. ej., “Reciclar periódicos no es divertido, pero quiero hacerlo de todas formas porque es importante para el ambiente”) adquieren coherencia y congruencia con los valores existentes en la persona (p. ej., “El ambiente es muy valioso para mí”). En la medida en que los modos de pensamiento y comportamiento se integren más dentro del sistema más amplio del individuo, más autodeterminadas se volverán las acciones motivadas de manera extrínseca en la persona.

Debido a que éste es el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada, la regulación integrada se asocia con resultados más positivos, como el desarrollo prosocial y el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000b). La conclusión general derivada de las investigaciones empíricas sobre el continuo de tipos de motivación en la teoría de la autodeterminación es que, mientras más autodeterminada sea la motivación extrínseca, mejor es el funcio-

namiento, como ocurre con el aprovechamiento escolar (Ryan y Connell, 1989) y el mayor bienestar psicológico (Sheldon y Kasser, 1995).

## Cómo motivar a los demás a realizar actividades de poco interés

Las personas enfrentan un problema motivacional difícil cuando intentan motivar a otros a realizar actividades poco interesantes, pero importantes. Algunos ejemplos de tales esfuerzos podrían incluir a los padres que piden a sus hijos que se laven las manos antes de cenar, los maestros que piden a sus alumnos que resuelvan una hoja de trabajo con difíciles problemas matemáticos y los gerentes que piden a los trabajadores que sean amables con los clientes groseros. La primera solución para tal problema de motivación consiste, de manera típica, en utilizar un incentivo para estimular a la otra persona a hacer lo que sea que usted quiere que haga, como con una madre que dice: “Si te lavas las manos, te daré helado de postre; si no te lavas las manos, no habrá postre”. En este caso, el deseo del helado motiva la obediencia, no el atractivo intrínseco o el valor personal de lavarse las manos. El problema con el uso de recompensas esperadas y tangibles es que inducen sólo la obediencia, el aprendizaje de poca calidad, un funcionamiento mínimo (manos mal lavadas) y la dependencia de una regulación externa adicional.

Cuando la gente utiliza incentivos, consecuencias y recompensas para motivar a los demás a realizar una actividad poco interesante, espera reestructurar la actividad y convertirla de algo que “no vale la pena” en algo que repentinamente “vale la pena”. Es decir, la contingencia externa añadida crea una motivación para participar en la actividad que la actividad misma no puede generar (porque es muy poco interesante). Al reconocer que las contingencias externas promueven en general formas controladoras de motivación extrínseca asociadas con bajo funcionamiento y efectos secundarios involuntarios, los investigadores han explorado maneras de promover los tipos autónomos de motivación extrínseca. Una forma de promover la regulación identificada durante una actividad poco interesante consiste en ofrecer un fundamento, es decir, una explicación verbal de por qué hacer un esfuerzo durante la ejecución de una actividad que de otro modo es poco interesante podría ser en realidad una cosa útil e importante (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994; Husman y Lens, 1999; Newby, 1991; Reeve, Jang, Hardre y Omura, 2002). Éstos son dos ejemplos:

- Un padre que explica a su hijo por qué es importante recoger las hojas del jardín: “*Recoger las hojas es importante porque necesitamos tener limpio el jardín para hacer espacio para los niños que vendrán hoy en la noche a pedir Halloween*”.

- Un médico que explica a su paciente por qué es importante el ejercicio: *“Ejercitarse tres veces por semana es importante porque reducirá en forma significativa su susceptibilidad a un infarto”*.

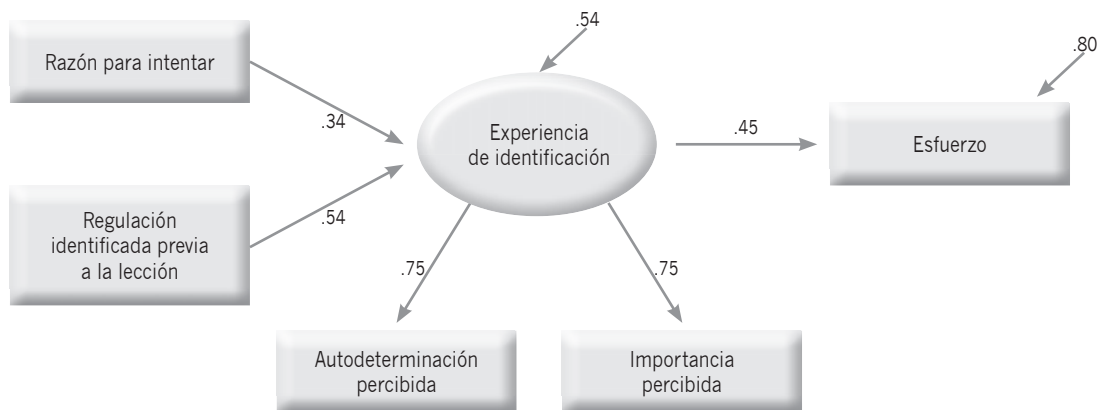
Las personas que escuchan una fundamentación convincente que explique por qué es importante realizar una actividad poco interesante en general hacen un mayor esfuerzo y participan más durante esa actividad que aquellos que no escuchan esa fundamentación explicativa (Deci *et al.*, 1994; Reeve *et al.*, 2002). La razón por la que un fundamento lógico proporcionado de manera externa funciona como estrategia motivacional durante una actividad poco interesante es porque puede despertar cierto grado de valoración, internalización y regulación identificada. La internalización ocurre cuando la persona encuentra sentido (p. ej., “Dices que esta actividad es útil. Podrías tener razón; esta actividad realmente podría ser útil para mí”). Mientras más plenamente transforma una persona la regulación externamente prescrita en una razón interna, más autónoma se volverá su motivación extrínseca y, en consecuencia, mayor será su esfuerzo subsiguiente, como se ilustra en la figura 5.7. Como se presenta en la figura, dar a la persona una razón importante para intentar las cosas, una razón lógica explicativa, ayuda a ese individuo a “asumir” (internalizar) la fundamentación dada en forma externa como su propia razón aceptada de manera autónoma. La experiencia consiguiente de regulación identificada: el deseo de participar en una tarea, no porque sea interesante o divertida, sino porque es importante, es lo que motiva el esfuerzo en la tarea.

La estrategia motivacional de dar un fundamento racional se aplica mejor a aquellas actividades que realmente son poco interesantes. Pero una tarea aburrida no

siempre tiene que serlo. Mientras las personas participan (o se les pide participar) en actividades relativamente poco interesantes (hacer la tarea, lavar la ropa, conducir por carretera), pueden utilizar varias estrategias para fomentar un mayor interés (Jang, en prensa; Sansone y Smith, 2000; Sansone, Weir, Harpster y Morgan, 1992). Por ejemplo, algunas “estrategias de aumento de interés” empleadas ampliamente incluyen establecer una meta, circunscribir a la actividad en un contexto de fantasía o añadir una fuente adicional de estimulación a la tarea (p. ej., tocar música, trabajar con un amigo; Jang, en prensa). Por ejemplo, cuando una maestra de matemáticas de primaria quiso obtener la participación de sus alumnos en una lección relativamente aburrida de fracciones les pidió que trabajaran juntos en un software de computadora donde se hacía la actividad dentro de un juego de “Space Quest”. Al resolver las fracciones dentro del contexto de ese juego, los estudiantes se pusieron una serie de metas, trabajaron dentro de un contexto de imaginación y junto con amigos inspiradores. En comparación con los estudiantes que aprendieron sobre fracciones de un modo más tradicional, a estos alumnos les pareció que la lección era más interesante y también mostraron un mejor aprendizaje (Cordova y Lepper, 1996). No es que la tarea de fracciones se haya vuelto más interesante, sino que las acciones que los llevaron a cumplir una meta, colocar la tarea dentro de un contexto interesante y trabajar con amigos alentadores generó una sensación de interés (que la tarea en sí no podía generar).

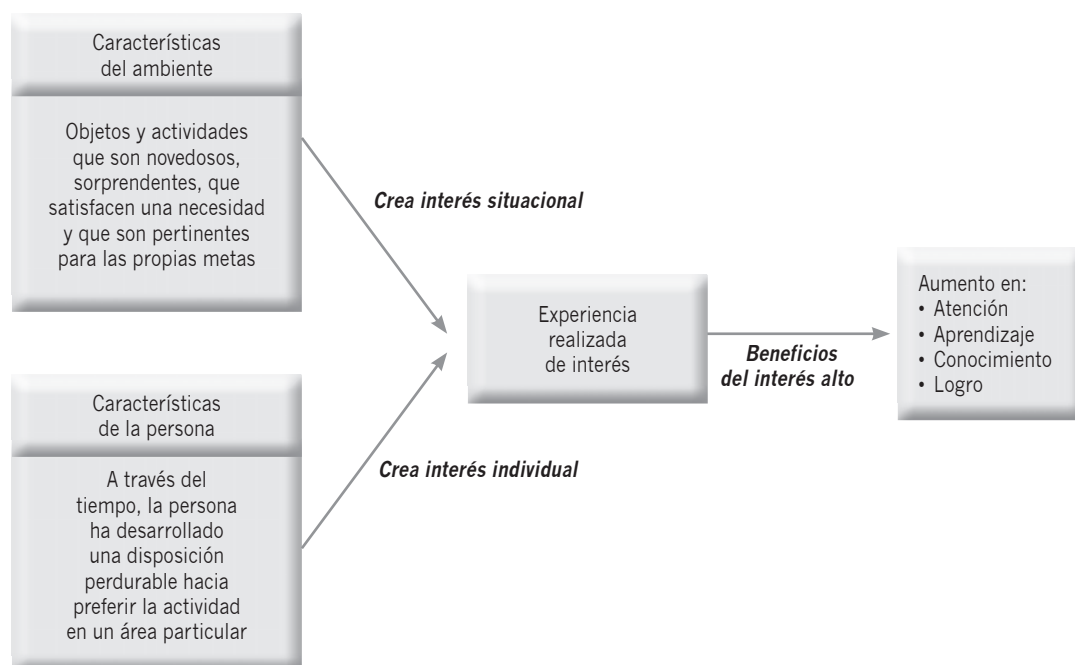
## Creación de interés

El interés es un estado motivacional específico del tema que surge debido a la atracción hacia un campo de activi-



**Figura 5.7** Las razones lógicas explicativas aumentan el esfuerzo (al cultivar una experiencia de identificación).

**Fuente:** de “Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity”, de J. Reeve, H. Jang, P. Hardre y M. Omura, 2002, *Motivation and Emotion*, 26, 183-207. Copyright 2002, Plenum Press.



**Figura 5.8** Creación de un interés en un área particular.

dad determinado (Silvia, 2006). Aumenta la atención, el esfuerzo y el aprendizaje que se dirige a la actividad. El interés aparece en dos formas, como se resume en el lado izquierdo de la figura 5.8. El *interés situacional* se provoca por sucesos externos atrayentes y existe como una atracción a corto plazo hacia la actividad. Por ejemplo, usted podría entrar una habitación y percatarse de que un objeto es novedoso, sorprendente y particularmente adecuado para sus necesidades y metas personales. Con el interés activado de manera situacional, algo del ambiente despierta nuestro interés y este interés breve despierta la participación espontánea en la actividad interesante (Schraw y Lehman, 2001). El *interés individual* es más estable y específico respecto al contenido (Schiefele, 1999). Se desarrolla a través del tiempo como una disposición personal perdurable. Con el interés individual, los antecedentes únicos del desarrollo de una persona crean una preferencia evidente a dirigir la atención y esfuerzo hacia una actividad, situación u objeto de estudio específicos (p. ej., música, deportes, el equipo de béisbol de los Bravos de Atlanta).

Varios factores explican cómo se forma y crece el interés. De manera típica, algo acerca de la actividad es

lo que primero capta el interés de la persona, como qué tan novedosa o sorprendente es (Berlyne, 1966) o qué tan adecuada es para satisfacer las metas o necesidades personales de ese individuo (Danner y Lonky, 1981; Deci, 1992b; Gibson, 1988; Malone, 1981). El conocimiento previo en un dominio también es un antecedente confiable de interés elevado, porque el interés y el conocimiento se aumentan uno al otro. Es decir, mientras más sea el conocimiento que se tiene sobre un tema, más interesante se vuelve, y mientras más interesante es, más probable es que se atienda, procese, comprenda y recuerde (es decir, aprenda) la información relacionada con él (Alexander, Jetton y Kulikowich, 1995; Hidi, 1990; Hidi y Baird, 1986; Silvia, 2008; Tobias, 1994). Una vez que la persona ha desarrollado un interés en un dominio específico, la experiencia realizada de interés elevado produce numerosos beneficios, como aumento en la atención, aprendizaje, conocimiento y logro (Alexander, Kulikowich y Jetton, 1994; Alexander *et al.*, 1995; Hidi, 1990; Renninger, Hidi y Krapp, 1992; Renninger y Wozniak, 1985; Schiefele, 1991; Shraw y Lehman, 2001; Shirey y Reynolds, 1988; Silvia, 2006, 2008).

## Resumen:::

La motivación extrínseca proviene de una razón creada de manera ambiental para iniciar una acción. Los sucesos externos, como el dinero y las millas de viajero frecuente, generan motivación extrínseca en la medida en que establecen una contingencia de ser “un medio para lograr un fin” en la mente de la persona, en la que el medio es la conducta (ir al trabajo, volar con una aerolínea específica) y el fin es alguna consecuencia atractiva (dinero, puntos de viajero frecuente). No es que la persona desarrolle un deseo de participar en las conductas como ir a trabajar o viajar con una aerolínea; en lugar de ello, las personas quieren hacer cualquier cosa por la que el ambiente les recompense.

El estudio de la motivación extrínseca gira alrededor de los tres conceptos centrales de incentivos, consecuencias y recompensas. Un incentivo es un suceso ambiental que atrae o repele a una persona con respecto a un curso específico de acción. Las consecuencias implican reforzadores y castigos. Un reforzador positivo (dinero) es cualquier suceso (o estímulo) ambiental que, cuando se presenta, aumenta la probabilidad de repetición de esa conducta en el futuro. Un reforzador negativo (alarma del despertador) es cualquier suceso (o estímulo) ambiental que, al presentarse, aumenta la probabilidad de esa conducta en el futuro. Un castigo (multa de tránsito) es cualquier suceso (o estímulo) ambiental que, al presentarse, reduce la probabilidad de ocurrencia de la conducta en el futuro. Las principales diferencias entre incentivos y consecuencias son 1) el momento de presentación de cada uno de ellos y 2) cómo motiva cada uno a la conducta. Los incentivos anteceden al comportamiento y excitan o inhiben el inicio de la acción; las consecuencias son posteriores a la conducta y aumentan o reducen la persistencia de la misma. Una recompensa es cualquier ofrecimiento que da una persona a otra a cambio de sus servicios o logros; las recompensas a veces producen el servicio o logro deseado, pero a veces no tienen éxito.

Aunque los acontecimientos extrínsecos pueden tener efectos positivos sobre la motivación y conducta, también pueden causar graves efectos dañinos, como queda asentado en la frase de los “costos ocultos de la recompensa”. Los incentivos, consecuencias y recompensas que son esperados y tangibles regularmente socavan la motivación al disminuir la autonomía, interferir con el proceso de aprendizaje y perjudicar el desarrollo de la autorregulación autónoma en las personas.

La teoría de la evaluación cognitiva proporciona una forma de pronosticar los efectos que tendrá cualquier suceso extrínseco sobre la motivación. La teoría explica la manera en que un hecho extrínseco (p. ej., dinero, calificaciones, fechas límite) afecta las motivaciones intrínseca y extrínseca por la influencia del efecto del suceso sobre las necesidades psicológicas de competencia y autonomía. Cuando un acontecimiento extrínseco se presenta en un modo relativamente controlador (es decir, se da para obtener obediencia), aumenta la motivación extrínseca, pero

reduce la motivación intrínseca debido a sus efectos dañinos sobre la autonomía. Cuando un suceso extrínseco se presenta de forma relativamente informativa (es decir, se da para comunicar el mensaje de un trabajo bien hecho), aumenta la motivación intrínseca debido a su efecto favorable sobre la competencia. De aquí que la posibilidad de que un suceso extrínseco sea constructivo o destructivo en sentido motivacional depende de la prominencia relativa de sus aspectos de control e información. Por ende, el arte de motivar a los demás con cosas externas se vuelve el esfuerzo de presentar incentivos y recompensas de maneras que sean tanto no controladoras como ricas en información.

La teoría de la autodeterminación amplía la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca siguiendo un continuo de tipos de motivación. Existen cuatro tipos de motivación extrínseca. La regulación externa refleja el tipo menos autodeterminado de motivación extrínseca; los comportamientos regulados de manera externa se realizan para obtener una recompensa o para satisfacer alguna demanda externa. La regulación introyectada refleja cierta autodeterminación porque la persona actúa como si siguiera las reglas y órdenes de otras personas dentro de su cabeza a tal grado que la voz introyectada es la que genera las recompensas y castigos que la persona se aplica a sí misma. La regulación identificada representa una motivación extrínseca mayormente internalizada, ya que la persona se ha identificado con la importancia personal de un modo de pensamiento o conducta prescrito externamente y, en consecuencia, lo ha aceptado como su propio modo de pensar o actuar. La integración es el tipo más autodeterminado de motivación extrínseca e implica el autoexamen necesario para lograr que las nuevas formas de pensamiento y conducta sean congruentes con las preexistentes. Los cuatro tipos de motivación extrínseca son importantes porque, mientras más autodeterminada sea la motivación extrínseca de la persona (regulación integrada, regulación identificada), mayor será su funcionamiento en términos de desempeño, desarrollo social y bienestar psicológico.

El capítulo concluye con los problemas de motivar a los demás durante actividades poco interesantes y crear mayor interés en un dominio de actividad. Para motivar a los demás a participar en una actividad poco interesante, es típico que la gente ofrezca recompensas para reestructurar la actividad y convertirla de algo que “no vale la pena” en algo que “vale la pena”. Debido a que este enfoque promueve las formas controladoras de motivación extrínseca que se asocian con bajo funcionamiento y efectos secundarios involuntarios, los investigadores han explorado maneras de promover los tipos más autónomos de motivación extrínseca, como dar un fundamento lógico que explique la razón por la que la actividad poco interesante tiene la suficiente importancia y utilidad como para justificar la propia participación voluntaria. Al promover la regulación identificada, los fundamentos lógicos explica-

tivos aumentan el esfuerzo. Crear interés implica primero atrapar el propio interés situacional en una actividad y luego sostener ese interés inicial a lo largo del tiempo mediante desarrollar un interés individual en la actividad.

Una vez que se ha desarrollado el interés, la experiencia realizada de interés elevado produce numerosos beneficios, como aumento en la atención, aprendizaje, conocimiento y logro.

## ::: LECTURAS ADICIONALES :::

### Motivación extrínseca

- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Hall, R. V., Axelrod, S., Tyler, L., Grief, E., Jones, F. C., y Robertson, R. (1972). Modification of behavior problems in the home with a parent as observer and experimenter. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 53-64.

### Costos ocultos de las recompensas

- Deci, E. L., Koestner, R., y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Hom, H. L., Jr. (1994). Can you predict the overjustification effect? *Teaching of Psychology*, 21, 36-37.
- Lepper, M. R., y Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.

### Teoría de la autodeterminación

- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., y Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The detrimental effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

### Interés

- Schraw, G., y Lehman, S. (2001). **Situational interest: A review of the literature and directions for future research.** *Educational Psychology Review*, 13, 23-52.
- Silvia P. J. (2008). Interest — The curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 57-60.

# Capítulo 6 ---

## Necesidades psicológicas

Imagine que una tarde visita un lago, tal vez en un sitio para acampar o en un parque estatal. Mientras se encuentra acostado en la orilla tomando el sol, ve a una niña pequeña jugando a hacer patinar piedras sobre la superficie del agua. Antes de tirar, cuidadosamente estudia montones de piedras para encontrar la más plana. Con la piedra en la mano, pone todo su empeño en cada tiro. Cada vez que la piedra salta según su plan, sonríe y aumenta su entusiasmo. Cada fracaso trae a su cara una expresión sombría, pero también un aumento en su determinación. Al principio, sólo trata de hacer que cada piedra salte una vez sobre la superficie del agua. Después de cierta práctica y algunas carcajadas, pasa a desarrollar tres o cuatro técnicas muy sofisticadas: un salto muy largo, saltos cortos con muchos rebotes y así sucesivamente. Y juega a lanzar otras, las piedras grandes y pesadas, como granadas de mano, porque estos grandes salpicones de agua parecen explosiones en su imaginación. A pesar de la comida que la familia está preparando, continúa en el lanzamiento de piedras.

La niña está jugando. Para ella, una niña urbana, el lago es un entorno relativamente novedoso. Le permite utilizar su imaginación de un modo distinto al cotidiano. A medida que juega, se siente emocionada y divertida. Cada intento desafía sus habilidades y le da una experiencia que de algún modo es profundamente satisfactoria cuando sus capacidades en desarrollo producen un lanzamiento mejorado. Se siente competente, se siente libre, aprende y desarrolla sus habilidades.

La conducta intrínsecamente motivada de este tipo es más que un juego frívolo. Es esencial para un desarrollo sano. El entorno del lago le ofrece a la niña la oportunidad de aprender a disfrutar una actividad únicamente por la experiencia, la diversión y la sensación de satisfacción personal que le da.

Al igual que con el juego, los deportes, pasatiempos, escuela, trabajo y viajes también ofrecen oportunidades para que las personas participen en actividades capaces de involucrar y satisfacer sus necesidades psicológicas. El presente capítulo examina la importancia motivacional de tres necesidades psicológicas: autonomía, competencia y afinidad. El tema a lo largo del capítulo es que cuando las personas se encuentran en ambientes que sustentan y nutren sus necesidades psicológicas, se presentan emociones positivas, experiencias óptimas y un desarrollo sano.

### Necesidades psicológicas

Las personas y los animales son inherentemente activos. Cuando somos niños, empujamos y jalamos cosas; agitamos, arrojamos, cargamos, exploramos y hacemos preguntas acerca de los objetos que nos rodean. Cuando somos adultos, continuamos explorando y jugando. Participamos en juegos, resolvemos misterios, leemos libros, visitamos amigos, asumimos desafíos, nos dedicamos a pasatiempos, navegamos por la red, construimos cosas nuevas y llevamos a cabo toda suerte de actividades porque son entretenimientos interesantes y divertidos en sí mismos.

Cuando una actividad involucra nuestras necesidades psicológicas, sentimos interés; cuando una actividad satisface nuestras necesidades psicológicas, sentimos deleite. De modo que sentimos y nos concientizamos de nuestra sensación de interés y deleite (es decir, “juego tenis porque es divertido”), pero la causa motivacional subyacente de interactuar con nuestro ambiente es involucrar y satisfacer nuestras necesidades psicológicas. Jugar, resolver misterios y asumir desafíos son cosas interesantes y divertidas precisamente porque proporcionan un terreno en el cual se pueden involucrar y satisfacer las necesidades psicológicas.

Las necesidades psicológicas son una adición importante a nuestro análisis del comportamiento motivado. Las necesidades fisiológicas de agua, comida y demás emanan de las deficiencias biológicas. En esencia, este tipo de conducta motivada por la necesidad es reactivo, en el sentido de que su propósito es reaccionar contra una condición corporal deficitaria y mitigarla. Las necesidades psicológicas tienen una naturaleza cualitativamente distinta, pues su energía es proactiva. Las necesidades psicológicas promueven una disposición a buscar e interactuar con un ambiente que esperamos podrá



nutrir nuestras necesidades psicológicas. Debido a que estas necesidades motivan la exploración y la búsqueda de retos, se les entiende como necesidades de crecimiento (más que como deficiencias).

## :: Enfoque orgánico de la motivación

Las tres necesidades psicológicas que revisaremos en el presente capítulo en ocasiones se denominan necesidades psicológicas orgánicas (Deci y Ryan, 1991). Las teorías orgánicas derivan su nombre del término *organismo*, una entidad que está viva y en interacción activa con su ambiente (Blais, 1976). La supervivencia de cualquier organismo depende de su ambiente porque éste le proporciona recursos tales como agua, comida, apoyo social y estimulación intelectual; y todo organismo está equipado para iniciar e involucrarse en interacciones con su ambiente ya que posee habilidades y la motivación de ejercitar y desarrollar las mismas. Las teorías de la motivación relacionadas con los organismos reconocen que los ambientes se encuentran en cambio constante y que, por ende, los organismos necesitan ser flexibles para ajustarse y adaptarse a estos cambios. Los organismos también necesitan recursos ambientales para crecer y para actualizar sus potenciales latentes; a fin de adaptarse, necesitan aprender a utilizar respuestas nuevas en lugar de aquellas antes exitosas, pero ahora obsoletas (porque el ambiente ha cambiado) y deben crecer y desarrollarse de modo que surjan nuevas habilidades, nuevos intereses y nuevas maneras de adaptarse. La totalidad del enfoque se ocupa de la manera en que los organismos inician interacciones con el ambiente y la forma en que se adaptan, cambian y crecen en función de tales transacciones ambientales.

El enfoque contrario al orgánico es el mecanicista. En las teorías mecanicistas, el ambiente incide sobre la persona y ésta reacciona. Por ejemplo, los ambientes producen calor y la persona responde de manera predecible y automática: suda. El sudor conduce a una pérdida de agua y, cuando los sistemas biológicos detectan esta pérdida, surge la sed de manera bastante automática (es decir, de forma mecánica). En el capítulo 4 se discutieron estas necesidades biológicamente fundamentadas. La persona y el ambiente se conectan a través de una relación unidireccional en la que el ambiente actúa y la persona reacciona.

## :: Dialéctica entre persona y ambiente

Las teorías orgánicas rechazan este tipo de representaciones unidireccionales (ambiente → persona) y, en lugar de esto, resaltan la dialéctica persona-ambiente (Deci y Ryan, 1991; Reeve, Deci y Ryan, 2004). En la dialéctica, la relación entre el ambiente y la persona es recíproca (bidireccional); el ambiente actúa sobre la persona y ésta actúa

sobre el ambiente. Tanto la persona como el ambiente se encuentran en constante cambio.

La persona actúa sobre el ambiente por curiosidad, interés y por una motivación intrínseca de buscar y efectuar cambios en el mismo; el ambiente ofrece potencialidades (oportunidades), impone estructura, hace demandas, proporciona realimentación, ofrece relaciones que satisfacen o que frustran las necesidades y brinda un contexto comunitario y cultural al tiempo que la persona se esfuerza por ajustarse y adaptarse al mismo (Deci y Ryan, 1985b). El desenlace de la dialéctica persona-ambiente es una síntesis permanentemente cambiante en la que el ambiente satisface (o frustra) las necesidades de la persona y produce nuevas formas de motivación dentro de la misma. La dialéctica persona-ambiente aparece en la figura 6.1.

El enfoque orgánico de la motivación se basa en la suposición de que el organismo es inherentemente activo. Como se muestra en el lado izquierdo de la figura 6.1 (“persona”), las necesidades psicológicas, los intereses y los valores integrados son la fuente de dicha actividad inherente (Deci y Ryan, 1985b). La expresión de la actividad inherente de la persona aparece como la flecha superior de la figura 6.1 y, en la vida diaria, toma la apariencia de interacción y búsqueda de retos. Como se muestra en el lado derecho de la figura 6.1 (“ambiente”), la dialéctica persona-ambiente también supone que los sucesos ambientales afectan al individuo al tiempo que el ambiente ofrece retos y cosas interesantes que hacer, proporciona realimentación, impone metas, contiene relaciones que alimentan (o frustran) las necesidades psicológicas e incluye un contexto comunitario y cultural para el desarrollo continuo de la persona. El grado de apoyo frente al descuido y frustración de los recursos motivacionales internos de la persona aparece como la flecha inferior de la figura 6.1 y, en la vida cotidiana, toma la apariencia de oportunidades, obstáculos y fuentes de apoyo y frustración.

Aunque existe la posibilidad de que los elementos de la figura 6.1 parezcan excesivamente complejos al principio, el capítulo anterior (capítulo 5) trató con muchos de los recursos motivacionales internos de la persona (p. ej., motivación intrínseca, intereses, tipos internalizados de motivación extrínseca) y con muchas de las influencias ambientales sobre la motivación de la persona (p. ej., potencialidades y sucesos externos como incentivos, consecuencias y recompensas). El presente capítulo se centra en las necesidades psicológicas y las relaciones que prestan apoyo a estas necesidades, en lugar de frustrarlas.

## :: Necesidades psicológicas orgánicas

Considere la razón por la que las personas desean ejercitar y desarrollar sus habilidades, como caminar, leer,

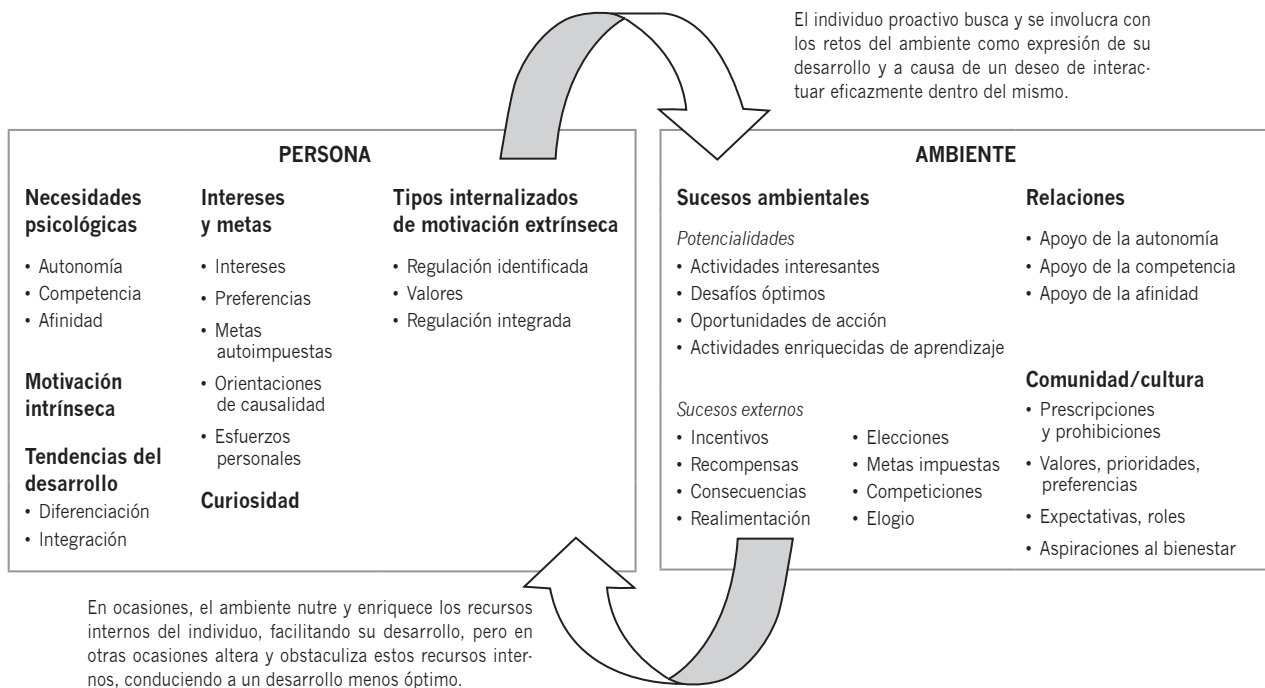


Figura 6.1 Marco dialéctico persona-ambiente en el estudio de la motivación.

nadar, conducir, hacer amigos y otros cientos de competencias por el estilo. En parte, estas competencias surgen con la maduración, pero principalmente surgen por medio de las oportunidades y potencialidades del ambiente (Gibson, 1988; White, 1959). Las necesidades psicológicas orgánicas proporcionan la motivación que sustenta esta iniciativa y aprendizaje (Deci y Ryan, 1985b; White, 1959). Como se ilustró en la introducción del capítulo con la niña que arrojaba piedras, los niños son el mejor ejemplo de la manera en que las necesidades psicológicas orgánicas motivan el ejercicio y desarrollo de habilidades. Eternamente, los niños corren de un lado al otro sin otra motivación aparente que el deseo de hacer algo mejor de lo que lo hicieron antes (a causa de la necesidad de competencia). Además, los niños desean experimentar con el mundo en sus propios términos y quieren decidir por sí mismos qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y si hacerlo por completo (a causa de la necesidad de autonomía). Y las actividades, habilidades y valores que los niños consideran importantes dependerán de las actitudes, valores y clima emocional que les ofrezcan las personas importantes de su vida (a causa de la necesidad de afinidad).

De manera colectiva, las necesidades psicológicas orgánicas de autonomía, competencia y afinidad les dan a las personas la motivación natural para aprender, crecer y desarrollarse. Si experimentan o no dicho aprendizaje,

crecimiento y desarrollo sano depende de si los ambientes sustentan o frustran la expresión de estas necesidades.

## Autodeterminación

Al decidir qué hacer, queremos tener opciones y flexibilidad en la toma de decisiones. Queremos ser quienes deciden qué hacer, cuándo hacerlo, cómo hacerlo, cuándo dejar de hacerlo y si hacerlo completamente o no; queremos decidir por nuestra cuenta cómo utilizar nuestro tiempo; queremos ser quien determine nuestras acciones en lugar de tener a alguna otra persona o límite ambiental que nos obligue a tomar un curso de acción en particular; queremos que nuestra conducta esté relacionada, más que divorciada, con nuestros intereses, preferencias, anhelos y deseos; y queremos que nuestro comportamiento surja y exprese nuestras preferencias y deseos. También ansiamos la libertad para establecer nuestras propias metas, la libertad para decidir qué es importante y qué merece dedicarle nuestro tiempo. En otras palabras, necesitamos autonomía.

La autonomía es la necesidad psicológica de experimentar una autodeterminación y ratificación personal en el inicio y regulación de la propia conducta (Deci y Ryan, 1985b). La conducta es autónoma (o autodeterminada) cuando nuestros intereses, preferencias y anhelos guían nuestro proceso de toma de decisión de participar o no

en una actividad particular. No existe esta autodeterminación (es decir, nuestras conductas están determinadas por otros) cuando alguna fuerza exterior nos quita nuestro sentido de elección y, en lugar de esto, nos presiona a pensar, sentir o comportarnos de maneras específicas (Deci, 1980).

Hay tres cualidades experienciales que trabajan en conjunto para definir la experiencia subjetiva de autonomía: un locus percibido de causalidad interno, volición y elección percibida, como se muestra en la figura 6.2.

El *locus percibido de causalidad* (PLOC, por sus siglas en inglés) se refiere a la comprensión del individuo de la fuente causal de sus acciones motivadas (Heider, 1958). El PLOC existe dentro de un continuo bipolar que va de lo interno a lo externo. Este continuo refleja la percepción del individuo en cuanto a que su conducta se inicia a partir de una fuente interna (PLOC interno) o de una fuente ambiental (PLOC externo). Por ejemplo, ¿por qué leer un libro? Si la razón por la que usted lo lee es algún agente motivacional dentro del que surge de usted mismo (interés, valor), entonces lo está leyendo a causa de un PLOC interno. Sin embargo, si la razón por la que lo lee es algún agente motivacional dentro del ambiente (una prueba inminente, el jefe), entonces lo está leyendo a causa de un PLOC externo. Algunos prefieren utilizar los términos “originadores” y “peones” para comunicar la diferencia entre una persona cuya conducta emana de un PLOC interno frente a uno externo (deCharms, 1968, 1976, 1984; Ryan y Grolnick, 1986). Los originadores originan su propia conducta intencional. Los peones, una metáfora tomada del juego de ajedrez, capturan la experiencia que sentimos cuando las personas poderosas nos gobiernan, de manera muy similar en la que los jefes mandan a sus trabajadores, los sargentos ordenan a los soldados y los padres obligan a sus hijos a comportarse.

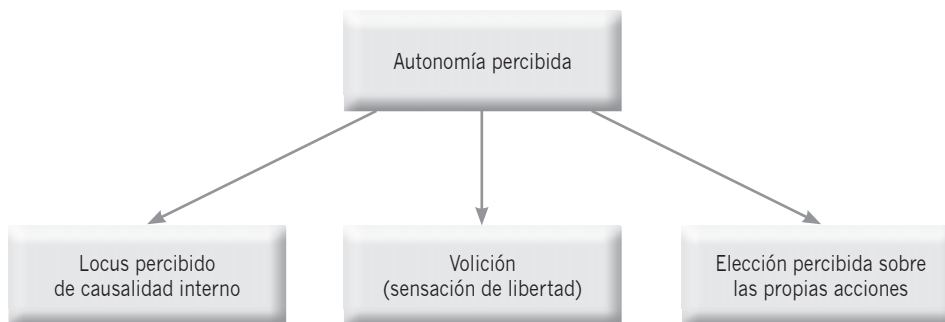
La *volición* es una disposición libre a participar en una actividad (Deci, Ryan y Williams, 1995). Se centra en la manera en que se sienten las personas libres, en com-

paración con las coaccionadas, cuando están haciendo lo que quieren (p. ej., jugar, estudiar, hablar), así como la manera en que se sienten las personas libres, y no coaccionadas, cuando evitan lo que no quieren hacer (p. ej., no fumar, no comer, no disculparse). La volición es alta cuando la persona participa en una actividad y se siente en libertad y siente que sus acciones están plenamente ratificadas por el sí mismos; en esencia, está diciendo, “quiero hacer esto libremente” (Deci y Ryan, 1987; Ryan, Koestner y Deci, 1991). Lo contrario a la volición y a sentirse libre es sentirse presionado y coaccionado a actuar. Además de sentirse presionados por el ambiente, en ocasiones las personas crean dentro de sí mismas una motivación energizada por la presión para obligarse a actuar; en esencia, dicen “*tengo que hacer esto*” (Ryan, 1982; Ryan *et al.*, 1991; Ryan, Mims y Koestner, 1983).

La *elección percibida* se refiere a la sensación de opción que experimentamos cuando nos encontramos en ambientes que nos ofrecen una flexibilidad en la toma de decisiones que nos otorga muchas oportunidades entre las cuales elegir. Lo contrario a la elección percibida es la sensación de obligación que experimentamos cuando nos encontramos en ambientes que de manera rígida e inflexible nos empujan hacia un curso de acción prescrito. Por ejemplo, cuando a los niños se les ofrecen opciones en su trabajo escolar (Cordova y Lepper, 1996), cuando a los residentes de una casa de reposo se les da el poder de decisión en la organización de sus actividades cotidianas (Langer y Rodin, 1976) y cuando los pacientes se comunican con médicos flexibles (no autoritarios) (Williams y Deci, 1996), los niños, residentes y pacientes sienten que su conducta surge a partir de un sentido de elección.

## :: La interrogante de la elección

Darle una opción a una persona puede ser la manera más evidente y ampliamente utilizada para sustentar su necesidad de autonomía (Flowerday y Schraw, 2000). Sin em-



**Figura 6.2** Tres cualidades subjetivas dentro de la experiencia de la autonomía.

bargo, existe una diferencia entre el suceso ambiental de que se nos ofrezca una opción y la experiencia personal de elección verdadera. Comprender esta diferencia es un modo excelente para comprender la naturaleza de la necesidad psicológica de autonomía.

Por lo general, ofrecer opciones sí aumenta el sentido de autonomía y motivación intrínseca de una persona (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith y Deci, 1978). No obstante, no todas las opciones son iguales ni todas las elecciones promueven autonomía (Patall, Cooper y Robinson, 2008; Reeve, Nix y Hamm, 2003; Williams, 1998). De allí, la interrogante: ¿la presentación de opciones fomenta la autonomía y la motivación intrínseca, o no? Una elección entre opciones ofrecidas por otros abre el acceso para involucrar la necesidad de autonomía (p. ej., “¿Quieres escuchar música *country* o música clásica?”; Overskeid y Svartdal, 1996; Schraw, Flowerday y Reusetter, 1996). Por ejemplo, ofrecerle a las personas una elección entre contestar un crucigrama o trabajar en la elaboración de un ensayo no ocasionó un aumento de autonomía, interacción o desempeño (Flowerday y Schraw, 2003). Del mismo modo, ofrecerles a los estudiantes una variedad de temas acerca de los cuales escribir no arrojó beneficios en términos de autonomía o desempeño posteriores (Flowerday, Schraw y Stevens, 2004). En estas opciones de elección (“esto o lo otro”), a la persona se le indica que haga una elección e, incluso, se le obliga o presiona hasta cierto grado a que haga una elección (Moller, Deci y Ryan, 2006). En contraste, sólo cuando las personas tienen una elección verdadera respecto a sus acciones (p. ej., “¿Quieres escuchar música?”) y cuando se les ofrecen opciones significativas para sus vidas experimentan una sensación de autonomía (Cordova y Lepper, 1996; Reeve *et al.*, 2003; Williams, 1998). Cuando a las personas se les ofrecen opciones irrestrictas sin condiciones especiales y cuando se les permite elegir aquello que realmente refleja sus valores, metas e intereses personales es el momento en que sí sienten la sensación de autonomía que satisface su necesidad. A su vez, esta experiencia de autonomía conduce a un funcionamiento positivo después de la elección en términos de un aumento en motivación intrínseca, esfuerzo, creatividad, preferencia por desafíos y desempeño (Moller *et al.*, 2006; Pattall *et al.*, 2008).

## :: Soporte de la autonomía

Los sucesos externos, ambientes, contextos sociales y relaciones varían en cuanto a lo mucho o lo poco que sustentan la necesidad de autonomía de una persona. Algunos ambientes involucran y fomentan nuestra necesidad de autonomía, mientras que otros descuidan y frustran esta necesidad (recuérdese la figura 6.1). Por ejemplo, cuando el ambiente impone un plazo de entrega, interfiere con la autonomía, pero cuando ofrece oportunidades de au-

todeterminación, sustenta la autonomía. Así también, en ocasiones, las relaciones pueden apoyar nuestra necesidad de autonomía o frustrarla, como cuando un entrenador manipula a los atletas (minando su autonomía) o un maestro escucha con atención a sus alumnos y utiliza esa información para darles oportunidades para trabajar a su propia manera y a su propio ritmo (apoyando su autonomía). Los contextos sociales y las culturas en general también varían en cuanto a qué tanto o qué tan poco apoyan la autonomía de las personas, como se ejemplifica cuando el general ordena a su tropa, comparado con los educadores en las guarderías que hacen hasta lo imposible por apoyar los intereses e iniciativas de los niños. Cuando los ambientes, relaciones, contextos sociales y culturas involucran y satisfacen adecuadamente las necesidades de autonomía de las personas, se les denomina sustentadores de la autonomía. En contraste, cuando los ambientes, relaciones, contextos sociales y culturas descuidan, frustran e interfieren con la necesidad de autonomía de las personas, se denominan controladores (Deci y Ryan, 1987). El cuadro 6.1 proporciona la definición, condiciones facilitadoras y conductas interpersonales que se asocian tanto con el apoyo de la autonomía como con el control.

### ESTILOS MOTIVACIONALES QUE SUSTENTAN LA AUTODETERMINACIÓN

Lo que hace que cualquier enfoque que motive a otros sea promotor de la autodeterminación (es decir, sus condiciones facilitadoras) es la disposición de una persona a tomar en cuenta la perspectiva del otro y valorar las oportunidades de crecimiento personal durante una actividad. Al tomar en cuenta la perspectiva de otra persona y al valorar las oportunidades de crecimiento personal, está tanto en mayor disposición como en mayor probabilidad de crear las condiciones ambientales en las que la motivación autónoma del otro tenga el potencial de iniciar y regular sus actividades. La parte inferior del cuadro 6.1 lista las conductas interpersonales centrales que constituyen un apoyo de la autodeterminación; a saber: fomentar los recursos motivacionales internos, depender de lenguaje flexible, proporcionar argumentos aclaratorios y reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo del otro.

### ESTILO MOTIVACIONAL CONTROLADOR

Lo que hace que cualquier enfoque que motive a otros sea controlador (es decir, sus condiciones facilitadoras) es que una persona presione a otra hacia un desenlace prescrito y utilice técnicas de influencia social para lograr dicho desenlace de socialización especificado. Cuando una persona (p. ej., maestro, entrenador, padre, gerente, orientador) presiona a otra hacia un desenlace específico, lo hace destacando un desenlace prescrito y utilizando técnicas de influencia social a tal grado que la motivación controladora

**Cuadro 6.1** Definición, condiciones facilitadoras y conductas interpersonales asociadas con el apoyo de la autonomía y el control.

Apoyo de la autonomía	Control
<p><b>Definición</b> Actitud y conducta interpersonal que identifica, fomenta y desarrolla los recursos motivacionales internos del otro.</p> <p><b>Condición facilitadora</b> Toma la perspectiva del otro. Valora las oportunidades de crecimiento personal.</p> <p><b>Conductas educativas</b> Fomenta los recursos motivacionales internos. Depende de un lenguaje flexible. Proporciona argumentos aclaratorios. Reconoce y acepta las expresiones de afecto negativo.</p>	<p><b>Definición</b> Actitud y conducta interpersonal que presiona al otro al acatamiento de una manera prescrita de pensar, sentir o comportarse.</p> <p><b>Condición facilitadora</b> Presiona al otro a un desenlace prescrito. Especifica un desenlace prescrito.</p> <p><b>Conductas educativas</b> Depende de fuentes externas de motivación. Depende de un lenguaje de presión. Descuida la argumentación aclaratoria. Impone el poder para silenciar el afecto negativo y para resolver conflictos.</p>

(en lugar de autónoma) inicia y regula la actividad de los alumnos en el aula. Ser *muy* controlador (p. ej., instructores militares, entrenadores de basquetbol de primera división, padres autoritarios) añade conductas interpersonales adicionales para suprimir e incluso reducir los recursos motivacionales internos de los alumnos (a fin de aumentar la relación entre la motivación controlada y la conducta de acatamiento; véase Ricks, 1997). La parte inferior del cuadro 6.1 lista las conductas interpersonales centrales que constituyen el control conductual y emocional; a saber: depender de las fuentes externas de motivación, depender de un lenguaje represivo, no ofrecer argumentación aclaratoria y reaccionar a las expresiones de afecto negativo de los alumnos con imposiciones autoritarias de poder.

Como se muestra en el apartado 6, el estilo motivacional de una persona hacia los demás se puede comprender como un continuo que va desde altamente controlador hasta altamente promotor de la autodeterminación (Deci, Schwartz, *et al.*, 1981; Reeve, Bolt y Cai, 1999). La manera precisa en que las personas crean y establecen ambientes promotores de la autodeterminación para otros implica cuatro formas esenciales de relacionarse con los demás (Assor, Kaplan y Roth, 2002; Deci, 1995; Koestner *et al.*, 1984; McCombs y Pope, 1994; Reeve, 1996, 2006; Reeve, Deci y Ryan, 2004; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004; Ryan y Deci, 2000b), como se discute adelante.

#### FOMENTAR LOS RECURSOS MOTIVACIONALES INTERNOS

Las personas con un estilo motivacional promotor de la autodeterminación motivan a los demás por medio del fomento de sus recursos motivacionales internos, mientras que las personas con un estilo controlador motivan a los demás por medio de recursos motivacionales exter-

nos. Cuando se es sustentador de la autonomía, una persona busca alentar la iniciativa en la otra mediante identificar y fomentar sus intereses, preferencias y necesidades psicológicas. Por ejemplo, en un entorno escolar, un maestro promotor de la autodeterminación coordinará el plan de clases del día con los intereses expresados, preferencias, sentido de desafío y competencias de sus alumnos. Cuando es controladora, una persona busca crear una compulsión externa de actuar en el otro mediante la presentación de incentivos, consecuencias, recompensas, directrices, plazos de entrega, órdenes o amenazas de castigo. Por ejemplo, un maestro controlador ignorará los recursos motivacionales internos de los alumnos y, en lugar de éstos, dependerá de motivadores extrínsecos, como las directrices, a fin de obtener un acatamiento tipo peón por parte de sus alumnos.

#### MOTIVACIÓN A LA AUTODETERMINACIÓN MEDIANTE UN LENGUAJE INFORMATIVO APROPIADO

En ocasiones, las personas a las que tratamos de motivar son apáticas, en otras ocasiones tienen un desempeño deficiente y en otros momentos se comportan de manera inapropiada. Las personas con un estilo motivacional promotor de la autodeterminación tratan la apatía, el desempeño deficiente y el comportamiento inapropiado como problemas motivacionales a resolver más que como puntos de crítica (Deci, Connell y Ryan, 1989). Dependen de un lenguaje flexible, no controlador y aclaratorio que ayuda a la otra persona a diagnosticar y resolver el problema motivacional. Por ejemplo, un entrenador podría decirle a su atleta: “He notado que tu promedio de anotaciones ha disminuido últimamente; ¿sabes a qué se podría deber?” En contraste, las personas con un estilo controla-



## APARTADO 6

### Su estilo motivacional

**Pregunta:** *¿Por qué es importante esta información?*

**Respuesta:** *Para obtener una comprensión del propio estilo motivacional para con los demás.*

¿De qué manera trata usted de motivar a los demás? ¿Qué dice? ¿Qué haría? ¿Qué hacen los maestros? ¿Qué hacen los padres? ¿Qué hacen los entrenadores profesionales y personales? ¿Qué hacen los supervisores en el trabajo? ¿Qué hacen los psicólogos, sacerdotes, sargentos militares y autores de libros de autoayuda? Las personas varían ampliamente en cuanto al estilo motivacional del cual dependen (Deci, Schwartz, *et al.*, 1981), pero considere su propio estilo. A continuación se presenta una de las viñetas del *Problems in School Questionnaire* (Cuestionario de Problemas en la Escuela), un cuestionario que se utiliza para evaluar el estilo motivacional interpersonal (Deci, Schwartz, *et al.*, 1981; Flink *et al.*, 1990; Reeve *et al.*, 1999). ¿Cuáles de las cuatro maneras de resolver el problema de falta de interés de Jim en educación básica le parecen tener sentido y cuáles no?

Jim es un estudiante promedio que ha estado trabajando al nivel apropiado para su grado. Durante las últimas dos semanas, ha parecido apático y no ha estado participando en el grupo de lectura. El trabajo que hace es correcto, pero no ha estado terminándolo. Una conversación telefónica con la madre de Jim no proporcionó información de utilidad en absoluto. Lo más apropiado que podría hacer la maestra de Jim es:

1. Hacerle ver a Jim la importancia de terminar sus trabajos dado que tiene que aprender este material por su propio bien.
2. Hacer que Jim se quede después de clases hasta que termine el trabajo del día.
3. Hacerle saber a Jim que no es necesario que termine todo su trabajo ahora y ver si ella puede ayudarlo a determinar las causas de su falta de interés.

4. Pacientemente apoyar y valorar el involucramiento y trabajo que Jim sí presenta.

Las primeras dos opciones expresan una preferencia que ratifica un estilo relativamente controlador, mientras que las últimas dos opciones expresan una preferencia que ratifica un estilo relativamente promotor de la autodeterminación.

Para obtener un sentido más concreto de las conductas de las que usted depende al motivar a los demás, intente hacer el siguiente ejercicio. Asuma el papel de tutor. Trate de enseñarle a alguien a manejar un automóvil, a tocar el piano, a lavar ropa, a decir frases básicas en algún idioma extranjero o casi cualquier otra cosa que se le pueda ocurrir. Pronto, la pregunta es exactamente qué decir y hacer para motivar a la otra persona. ¿Cómo alienta la iniciativa en el otro? ¿Cómo resolver los problemas motivacionales que muestra la otra persona? Por lo común, las personas con un estilo controlador toman las riendas del asunto y le piden a otro que siga su propio plan. En términos generales, las personas con un estilo promotor de la autodeterminación prestan atención a los intereses y necesidades de la otra persona y entonces crean formas para integrar dichos recursos motivacionales internos en la actividad de aprendizaje.

Otro ejercicio sería observar a un experto que provee instrucción a un novato. Por ejemplo, observe a un profesional de golf mientras trata de enseñarle el juego a otra persona u observe a un psicólogo escolar cuando trata de ayudar a un niño agresivo a desarrollar habilidades sociales. Específicamente, ¿cómo emprenden la tarea de energizar y dirigir la conducta del otro? ¿Qué dicen y hacen?

Al pensar acerca de cuál de las cuatro alternativas prefirió usted en el *Problems in School Questionnaire* y al observarse a sí mismo mientras trata de motivar a otra persona, puede empezar a aprender algo acerca de su propio estilo motivacional. Con suerte, las pautas del presente capítulo lo ayudarán en sus esfuerzos por ampliar su propio estilo motivacional para incluir una mayor dependencia en estrategias promotoras de la autodeterminación.

dor utilizan un estilo de comunicación agobiante, rígido, “práctico” y culpígeno que le indica a la otra persona que debería, debe, debiera o tiene que hacer cierta cosa (p. ej., “Johnny, *deberías* esforzarte más” o “*Tienes que* terminar el proyecto”). De manera más específica, aquellos con un estilo controlador tratan de motivar a los demás induciéndoles sentimientos de culpa, vergüenza y ansiedad por no llevar a cabo la actividad indicada (Barber, 1996), amenazarlos con el retiro de su aprobación (Assor, Roth y Deci, 2004), amenazar sus creencias de autoestima (Ryan, 1982), cultivar estándares perfeccionistas (Soenens, Vansteenkiste, Duriez, Luyten y Goossens, 2005) y ofrecer una “estima condicional” en términos más generales (Assor *et al.*, 2004). Lo que todas estas

comunicaciones tienen en común es que promueven la tendencia de la persona a introyectar un tipo de control agobiante autoimpuesto a fin de acatar la perspectiva del otro acerca de lo que es la manera “correcta” de pensar, sentir o actuar.

#### FAVORECER LA AUTODETERMINACIÓN MEDIANTE ARGUMENTOS ACLARATORIOS

Al tratar de motivar a los demás, a veces les pedimos que participen en tareas relativamente poco interesantes. Por ejemplo, los padres piden a sus hijos que limpien sus cuartos, los maestros piden a sus alumnos que sigan las reglas, los entrenadores piden a sus atletas que corran alrededor de la pista y los doctores les piden a sus pacien-



tes que tomen sus medicamentos de manera puntual. A fin de motivar a los demás en tareas poco interesantes, las personas con un estilo promotor de la autodeterminación comunican el valor, mérito, significado, utilidad o importancia de involucrarse en este tipo de conductas, por ejemplo, al decir: “Es importante que sigas las reglas porque necesitamos respetar los derechos de todos dentro del salón; al seguir las reglas, respetas a los demás” (Koestner *et al.*, 1984). Promover los valores significa utilizar la conjunción causal “porque” en una oración para explicar la razón por la que una aburrida actividad amerita el tiempo y esfuerzo del otro. Por el contrario, las personas con un estilo controlador no se toman el tiempo de explicar el uso o importancia de llevar a cabo este tipo de actividad y dicen cosas como “sólo hazlo” o “lo haces porque te dije que lo hicieras”. La lógica en comunicar un argumento es que la persona que lo escuche estará en mayores probabilidades de internalizar y aceptar de modo voluntario las reglas, restricciones y límites externamente impuestos. Una vez internalizadas (“sí, usar el hilo dental es un fastidio, pero quita la placa de mis dientes y eso es algo que vale la pena”), las personas voluntariamente harán el esfuerzo necesario para llevar a cabo actividades poco interesantes pero importantes; (Reeve *et al.*, 2002).

#### RECONOCER Y ACEPTAR LOS AFECTOS NEGATIVO Y RESISTENCIAS DE LAS PERSONAS A LAS QUE SE PRETENDEN MOTIVAR

Hay veces en que las personas a las que tratamos de motivar muestran poca motivación y expresan afectos negativos acerca de tener que llevar a cabo tareas que no les parecen interesantes. En ocasiones se ponen “pesadas”, a veces expresan críticas y en momentos muestran resistencia a tener que hacer cosas como limpiar sus cuartos, seguir las reglas, correr alrededor de la pista y portarse de manera agradable. Las personas con un estilo motivacional promotor de la autodeterminación escuchan cuidadosamente estas expresiones de afecto negativo y resistencia

y los aceptan como reacciones válidas ante la petición de llevar a cabo una actividad que les parece, a ellos, poco interesante y meritoria. En esencia, los individuos que promueven la autodeterminación dicen “está bien” y después trabajan en colaboración con el otro para resolver la causa subyacente del afecto negativo y la resistencia. Las personas con un estilo controlador dejan muy claro que tales expresiones de afecto negativo y resistencia son inaceptables y dicen cosas como, “o te aclimatas o te aclimueres”, “te me cuabras” y “deja de quejarte y ponte a trabajar o verás”. En lugar de trabajar en colaboración con el otro desmotivado, las personas con estilos motivacionales controladores tratan de cambiar el afecto negativo de la otra persona en algo más socialmente aceptable y obediente.

#### APOYO SISTEMÁTICO EN LA PROMOCIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN

Las cuatro características que se listan antes ilustran el estilo sustentador de la autodeterminación en términos generales. Además, cuando las personas crean ambientes promotores de la autodeterminación para los demás, es típico que lo hagan exhibiendo conductas características momento a momento. Considere, por ejemplo, interacciones específicas como a maestros que motivan a sus alumnos durante una lección en particular (Reeve y Jang, 2006) o a un doctor que trata de motivar a su paciente a lo largo de una visita de 10 minutos de duración (Halvari y Halvari, 2006). Varios estudios han utilizado un paradigma maestro-estudiante en el que primero se evalúa si el maestro tiene un estilo promotor de la autodeterminación o controlador y después se le pide que instruya al alumno durante un episodio de enseñanza. Los investigadores observaron el modo en que cada maestro trató de motivar a sus alumnos. Como se muestra en el cuadro 6.2, la columna de la izquierda muestra lo que los maestros promotores de la autodeterminación dicen y hacen cuando tratan de motivar a sus alumnos (basado en Deci, Spiegel, Ryan, Koestner y Kauffman, 1982; Reeve *et al.*, 1999; Reeve y Jang, 2006).

**Cuadro 6.2** Lo que las personas promotoras de la autodeterminación y el control dicen y hacen para motivar a los demás.

Lo que dicen y hacen las personas que promueven la autodeterminación	Lo que dicen y hacen las personas controladoras
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchan con atención.</li> <li>• Les permiten hablar a los demás.</li> <li>• Ofrecen argumentos.</li> <li>• Alientan el esfuerzo.</li> <li>• Elogian el progreso y el dominio.</li> <li>• Les preguntan a los otros lo que quieren hacer.</li> <li>• Responden a las preguntas.</li> <li>• Reconocen la perspectiva del otro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retienen/acaparan los materiales de aprendizaje.</li> <li>• Enseñan las respuestas correctas.</li> <li>• Dicen las respuestas correctas.</li> <li>• Enuncian directrices, órdenes.</li> <li>• Afirmaciones como “deberías”, “debes” y “tienes que”.</li> <li>• Plantean preguntas controladoras.</li> <li>• Parecen demandantes.</li> </ul>

Si se toman como un todo, las conductas listadas arriba revelan un estilo motivacional asociado con la promoción de una alta autonomía en los demás: escuchar con atención, compartir los materiales didácticos, crear oportunidades para que otros hablen y trabajen a su manera, comunicar argumentos para tareas ininteresantes, preguntar a los demás lo que quieren hacer, responder a preguntas, ofrecer pistas cuando el otro se atora, alentar el esfuerzo, elogiar el progreso y la mejora y reconocer la perspectiva de la otra persona.

## :: Beneficios del apoyo a la autodeterminación

Los estilos motivacionales que utilizan los maestros, padres, entrenadores, terapeutas, médicos y gerentes administrativos tienen implicaciones importantes para la motivación, involucramiento, desarrollo, aprendizaje, desempeño y bienestar psicológico de los alumnos, niños, atletas, clientes, pacientes y empleados a los que tratan de motivar. Estos beneficios se muestran en la figura 6.3. Como se muestra en la columna de *motivación*, el apoyo a la autodeterminación fomenta no sólo la necesidad psicológica de autonomía (Reeve y Jang, 2006), sino también las necesidades de competencia (Ryan y Grolnick, 1986) y afinidad (Baard, Deci y Ryan, 2004), así como motivaciones adicionales como la motivación intrínseca (Reeve *et al.*, 2003) y la motivación de dominio (Deci, Schwartz, *et al.*, 1981). El apoyo a la autodeterminación también enriquece diversos aspectos de compromiso, como el realizar un esfuerzo mayor (Reeve *et al.*,

2004) y una mayor emoción positiva (Patrick, Skinner y Connell, 1993). Además, como se muestra en las columnas 3-6 de la figura 6.3, el apoyo a la autodeterminación intensifica aspectos importantes del *desarrollo* (p. ej., mayor autovalía, Ryan y Grolnick, 1986; placer de un desafío óptimo, Harter, 1978b), del *aprendizaje* (p. ej. mayor comprensión conceptual, Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005; más proceso de información activa, Grolnick y Ryan, 1987), *desempeño* (p. ej., elevar las calificaciones y puntuaciones de pruebas estandarizadas, deCharms, 1976) y del *bienestar psicológico* (p. ej., mayor vitalidad, Nix, Ryan, Manly y Deci, 1999; bienestar psicológico, Deci *et al.*, 2001).

Los desenlaces positivos que surgen en respuesta al apoyo de la autodeterminación suceden porque el apoyo a la independencia, y las relaciones sustentadoras de la autonomía en general, le proporcionan a las personas los “nutrimentos psicológicos” que necesitan para satisfacer sus necesidades psicológicas (Ryan, 1995, p. 410). Estas experiencias de satisfacción de las necesidades psicológicas energizan los potenciales inherentes de crecimiento que se introdujeron en la figura 6.1 en formas que promueven la sana motivación, el involucramiento elevado, el desarrollo orientado al crecimiento, el aprendizaje significativo, el desempeño enriquecido y el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000b).

## :: Dos ejemplos

Considere un estudio cuyo propósito fue predecir qué estudiantes de educación media abandonarían la escuela

Motivación	Involucramiento	Desarrollo	Aprendizaje	Desempeño	Bienestar psicológico
Autonomía	Involucramiento	Autovalía	Comprensión conceptual	Calificaciones	Bienestar psicológico
Competencia	Emoción positiva	Creatividad	Procesamiento profundo	Desempeño en tareas	Vitalidad
Afinidad	Menos emoción negativa	Preferencia por desafíos óptimos	Procesamiento activo de la información	Puntuaciones de pruebas estandarizadas	Satisfacción escolar/vital
Motivación intrínseca	Asistencia a clases		Estrategias de autorregulación		
Motivación de dominio y control percibido	Persistencia				
Curiosidad	Retención escolar frente a abandono escolar				
Valores internalizados					

Figura 6.3 Beneficios del apoyo a la autodeterminación.

o no (Vallerand, Fortier y Guay, 1997). Los estudiantes informaron el grado en que sentían apoyo de su autodeterminación frente al control por parte de sus padres, maestros y directores escolares. Hasta qué punto cada estudiante ha percibido la promoción de la autodeterminación o el control del mundo social durante el tiempo en que ha permanecido en la escuela. Como se muestra en la figura 6.4, la cantidad de autonomía (y de competencia) que cada alumno sentía en la escuela predecía la calidad de su motivación académica (autónoma frente a controlada), lo que predecía si cada alumno realmente abandonaría la escuela o no.

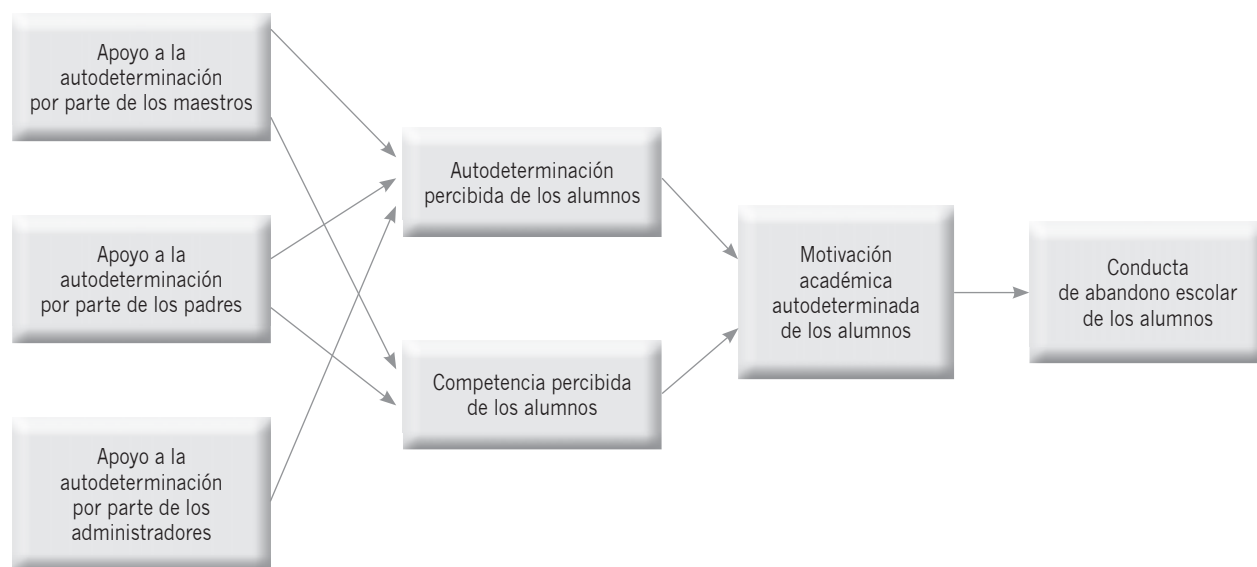
En un segundo estudio, los investigadores les pidieron a niños en edad escolar que pintaran mientras el maestro se comportaba hacia ellos ya fuera promoviendo su autonomía o de manera controladora. En ambas condiciones, los maestros impusieron una lista de restricciones (reglas) que los niños debían seguir durante el periodo de pintura, incluyendo instrucciones de no mezclar las pinturas, de limpiar los pinceles antes de cambiar a un nuevo color de pintura y de pintar únicamente sobre una hoja específica de papel (Koestner *et al.*, 1984). Algunos niños pintaron bajo estas condiciones impuestas por un maestro controlador. Este maestro utilizó lenguaje controlador y agobiante para decirles a los niños que siguieran las reglas. Otros niños pintaron bajo condiciones promotoras de la autonomía. Este maestro utilizó lenguaje instructivo que comunicaba los argumentos para cada regla a fin de que los niños comprendieran por qué las restricciones eran

importantes y ameritaban acatarse. Después de que todos los niños hubieran pintado, los investigadores midieron la calidad de su motivación y calificaron sus trabajos artísticos en cuanto a varias dimensiones; estos resultados aparecen en el cuadro 6.3. Los niños que pintaron bajo las condiciones sustentadoras de la autonomía disfrutaron más de la actividad, se sintieron más intrínsecamente motivados a pintar (véase “conducta de elección libre”) y produjeron trabajos artísticos creativos, técnicamente adecuados y de alta calidad.

## Competencia

Todo el mundo quiere ser competente y se esfuerza para serlo. Todo el mundo desea interactuar de manera eficaz con su entorno y este deseo se extiende a cada aspecto de nuestras vidas: en la escuela, en el trabajo, en nuestras relaciones y durante actividades de recreo y deportes. Todos queremos desarrollar habilidades y mejorar nuestras capacidades, talentos y potencial. Cuando nos encontramos cara a cara con un reto, le damos nuestra plena atención al momento. Cuando se nos da la oportunidad de acrecentar nuestras habilidades y talentos, todos queremos hacer progresos. Cuando lo hacemos, nos sentimos satisfechos e, incluso, felices. En otras palabras, tenemos la necesidad de ser competentes.

La competencia es la necesidad psicológica de eficacia en las interacciones con el ambiente y refleja el deseo de ejercer las propias capacidades y habilidades y, al ha-



**Figura 6.4** Modelo motivacional de abandono escolar.

**Fuente:** Adaptado de *Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout*, de R. J. Vallerand, M. S. Fortier y F. Guay, 1997, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1172. Copyright 1997 de la American Psychological Association. Adaptado con autorización.

**Cuadro 6.3** Beneficios motivacionales para niños con reglas promotoras de la autonomía (en lugar de controladoras).

Medida dependiente		Reglas comunicadas de modo controlador	Reglas comunicadas de forma que promuevan la autonomía
Disfrute	M (DE)	4.87 (0.99)	5.57 (0.65)
Conducta de libre elección	M (DE)	107.7 (166.0)	257.1 (212.6)
Creatividad	M (DE)	4.80 (1.16)	5.34 (1.17)
Eficacia técnica	M (DE)	4.88 (0.87)	5.90 (1.28)
Calidad	M (DE)	4.84 (0.68)	5.62 (1.06)

**Notas.** M = Media, DE = Desviación estándar; Elección libre = Conducta motivada intrínsecamente; Todas las diferencias medias son significativamente diferentes,  $p < .05$ .

**Fuente:** Adaptado de *Setting Limits on Children's Behavior: The Different Effects of Controlling Versus Informational Styles on Intrinsic Motivation and Creativity*, de R. Koestner, R. M. Ryan, F. Bernieri y K. Holt (1984). *Journal of Personality*, 52, 233-248.

cerlo, buscar y dominar desafíos de manera óptima (Deci y Ryan, 1985b). La necesidad de competencia genera la disposición de buscar desafíos óptimos y cuando nos involucramos en una tarea con un nivel de dificultad y complejidad que es exactamente correcto para nuestras habilidades y talentos actuales, sentimos un fuerte interés. Cuando progresamos en el desarrollo de nuestras habilidades, sentimos una fuerte sensación de satisfacción de nuestras necesidades.

## :: Necesidad por involucrarse en competencia

Las situaciones en las que nos encontramos pueden involucrar y satisfacer nuestra necesidad de competencia, o bien pueden descuidar y frustrar esta necesidad. Las condiciones ambientales clave que involucran nuestra necesidad de competencia son: desafío óptimo, estructura clara y útil y una alta tolerancia al fracaso; y las condiciones ambientales clave que satisfacen nuestra necesidad de competencia son: la realimentación positiva y la percepción de progreso.

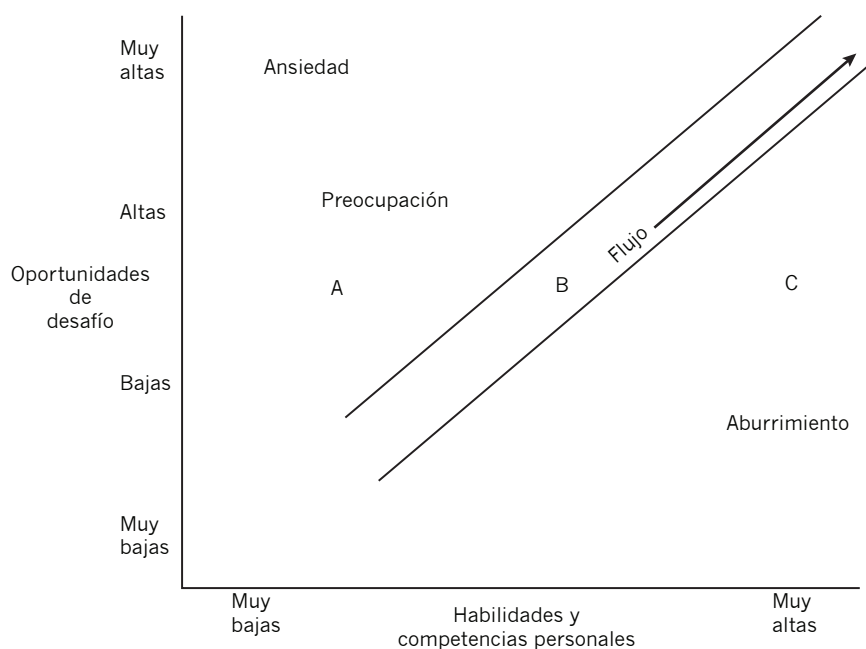
### DESAFÍO ÓPTIMO Y FLUJO CRECIENTE

A fin de determinar las condiciones que crean el disfrute, Mihaly Csikszentmihalyi (1975, 1982, 1990) entrevistó y estudió a cientos de personas que él suponía sabían lo que se sentía divertirse: escaladores de peñascos, bailarines, campeones de ajedrez, cirujanos y otros. Más adelante, estudió muestras más representativas, incluyendo a trabajadores profesionales, estudiantes de educación media superior, trabajadores de línea de montaje, grupos de adultos mayores y personas que en general se quedaban en casa y

veían televisión. Independientemente de la muestra que haya estudiado, Csikszentmihalyi encontró que la esencia del disfrute se podía rastrear en la “experiencia de flujo”.

El flujo es un estado de concentración que implica un enfrascamiento y profundo involucramiento en una actividad (Keller y Bless, 2008). El flujo es una experiencia tan placentera que es frecuente que la persona repita la actividad con la esperanza de experimentar el flujo una y otra vez (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989). Sucede siempre que una persona utiliza sus habilidades para superar algún desafío. La relación entre el desafío de la tarea y la habilidad personal aparece en la figura 6.5. La figura identifica las consecuencias emocionales que surgen a partir de diferentes apareamientos entre desafío y habilidad. Cuando el desafío supera las habilidades (las habilidades son bajas, el desafío es elevado), los ejecutantes se preocupan de que las demandas de la tarea superarán sus habilidades. Experimentar un desafío excesivo amenaza la competencia y esa amenaza se manifiesta en forma emocional como preocupación (si el exceso no es demasiado) o ansiedad (si el exceso es considerable). Si el desafío se equipara con la habilidad (el desafío y la habilidad son al menos moderadamente elevados), surgen la concentración, el involucramiento y el disfrute. Cuando las habilidades superan el desafío (las habilidades son altas, el desafío es bajo), el involucramiento con la tarea se caracteriza por una concentración reducida, involucramiento mínimo con la tarea y aburrimiento emocional. No sentirse lo suficientemente desafiado descuida la competencia y tal descuido se manifiesta emocionalmente como indiferencia o aburrimiento.

Sentirse excesivamente desafiado o demasiado hábil ocasiona problemas emocionales y una experiencia



**Figura 6.5** Modelo de flujo.

**Fuente:** Adaptado de *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Flow in Work and Play* de M. Csikszentmihalyi, 1975, San Francisco: Jossey-Bass.

menos que óptima, pero el peor perfil de experiencia en realidad surge del apareamiento entre un bajo desafío y una baja habilidad (la esquina inferior izquierda de la figura 6.5). Cuando el desafío y la habilidad son inferiores, literalmente todas las medidas de emoción, motivación y cognición se encuentran en sus niveles más bajos; la persona sencillamente no se interesa por la tarea (Csikszentmihalyi, Rathunde y Whalen, 1993). Por ende, el flujo es un poco más complicado que el simple equilibrio entre desafío y habilidad, porque equilibrar un bajo desafío con una baja habilidad produce apatía. Una descripción más apta de la manera en que el desafío se relaciona con la habilidad es que el flujo emerge en aquellas situaciones en las que tanto el desafío como las habilidades son moderadamente elevadas o elevadas (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988; Keller y Bless, 2008). Con esta salvedad en mente, otra manera de ver la figura 6.5 es dividirla en cuatro cuadrantes en los que el cuadrante superior izquierdo representa las condiciones para la preocupación y la ansiedad, el cuadrante inferior izquierdo representa las condiciones para la apatía, el cuadrante inferior derecho representa las condiciones para el aburrimiento y el cuadrante superior derecho representa las condiciones para que se dé el flujo.

En la figura 6.5 también aparece el caso hipotético de tres individuos, A, B y C, cada uno de los cuales se encuentran llevando a cabo una tarea moderadamente difi-

cil y compleja. A, B y C difieren únicamente en los niveles de habilidad personal que llevan a la tarea. Dada una tarea moderadamente difícil, la persona A se preocupará porque sus habilidades no coinciden con las demandas y retos de la tarea, la persona B, con ciertas habilidades, experimentará el flujo porque sus capacidades coinciden de manera exacta con las demandas y retos de la tarea y la persona C, de habilidades altamente desarrolladas, se sentirá aburrida porque sus capacidades exceden las demandas y retos de la tarea. A fin de aliviar sus preocupaciones, la persona A tiene dos opciones: disminuir la dificultad de la tarea o aumentar sus habilidades personales. A fin de mitigar el aburrimiento, la persona C tiene dos opciones: aumentar la dificultad de la tarea o disminuir sus habilidades personales (por ejemplo, imponiéndose un handicap). A fin de alterar el desafío, las personas A y C pueden manipular la dificultad de la tarea resolviendo problemas matemáticos más fáciles o difíciles, eligiendo un rompecabezas más sencillo o complicado, o seleccionando a una pareja más o menos experta en una competencia atlética. Las personas A y C también podrían tratar de cambiar las reglas de la tarea, por ejemplo, intentando armar el rompecabezas con una pareja o dentro de un límite de tiempo, o permitiéndole a un jugador de béisbol un número menor o mayor de *strikes*. En cuanto a la manipulación de habilidades, las personas A y C pueden practicar para aumentar sus habilidades o pueden im-

ponerse limitaciones para disminuir sus habilidades de manera efectiva, como correr una carrera con pesas en los tobillos o jugar con la mano izquierda si de manera habitual se juega con la derecha. Según la teoría de flujo, las personas llevan a cabo estas estrategias: aumentar o disminuir la dificultad de la tarea y aumentar o disminuir sus habilidades personales, porque desean que su participación en la tarea involucre y satisfaga su necesidad de competencia.

Como ejemplo concreto, considere a tres amigos que esquían en nieve. Las laderas de esquí ofrecen distintos niveles de dificultad de tal modo que algunas laderas son relativamente planas (laderas para principiantes), algunas son bastante empinadas (pendientes intermedias) y otras son categóricamente desafiantes (cuestas avanzadas). Si los esquiadores tienen niveles distintos de habilidad, la figura 6.5 predice que su experiencia emocional variará para cada esquiador en cada pendiente. El esquiador novato disfrutará las cuestas para principiantes pero principalmente experimentará preocupación en las pendientes intermedias y ansiedad extrema en las pendientes avanzadas. Debido a que el nivel de habilidad del esquiador novato es tan bajo, podría esquiar el día entero y sólo experimentar un atisbo de flujo. El esquiador promedio disfrutará de las laderas intermedias pero primordialmente experimentará aburrimiento en las laderas para principiantes y preocupación en las pendientes avanzadas. Es casi seguro que el profesional disfrutará de las pendientes avanzadas pero experimentará un aburrimiento poco menos que mortal en las pendientes para principiantes y cierto aburrimiento en las cuestas intermedias. Sin embargo, cada esquiador puede experimentar flujo en cada tipo de ladera si de manera intencional ajusta su nivel de habilidad personal o el nivel de dificultad de la ladera. Por ejemplo, un esquiador podría aumentar sus habilidades tomando lecciones o disminuyendo sus habilidades al imponerse un handicap (es decir, utilizando sólo un esquí, utilizando esquís más cortos, esquiar hacia atrás); el esquiador puede aumentar la dificultad de la pendiente confrontando montículos o disminuir la dificultad de la cuesta esquiando a una velocidad muy baja. El hecho de que las personas puedan ajustar tanto su nivel de habilidad como el nivel de dificultad de la tarea significa que pueden establecer las condiciones para un desafío óptimo y, por ende, establecer las condiciones bajo las cuales puedan involucrar su necesidad de competencia y experimentar el flujo.

La implicación práctica más importante de la teoría del flujo es la siguiente: dado un desafío óptimo, *cualquier* actividad se puede disfrutar. Hacer trabajos eléctricos, escribir artículos, debatir cuestiones, coser, analizar una obra de teatro, cortar el pasto y otras actividades de este tipo no necesariamente encabezan la lista de actividades imperativas de la mayoría de las personas, pero el equi-

librio entre habilidades y desafío añade el condimento del flujo; concentración, enfrascamiento, disfrute y experiencia óptima. De manera consistente con la idea de que un desafío óptimo da lugar al flujo, Csikszentmihalyi encontró en un par de estudios que los alumnos realmente (aunque de manera sorprendente) disfrutaban hacer su tarea y trabajar en empleos de medio tiempo más que ver programas de televisión (no desafiantes; Csikszentmihalyi *et al.*, 1993). Además, es más frecuente que las personas disfruten su trabajo (desafiante) que lo que hacen durante su tiempo de descanso (no desafiante) (Csikszentmihalyi, 1982).

En términos generales, las personas quieren desafíos óptimos que involucran (y no descuidan o abrumen) su necesidad de competencia y establecen las condiciones para el flujo. Pero las personas son complejas en términos motivacionales y, en ocasiones, de hecho, las personas disfrutaban de los retos excesivos (Stein, Kimiecik, Daniels y Jackson, 1995). A veces, las personas ven en tareas de muy elevado desafío el potencial de ganancia, crecimiento y mejoría personal. La percepción de mejoría y progreso puede disfrutarse, al menos hasta que la esperanza de ganancias da paso a la realidad de encontrarse abrumado. Bajo otras condiciones, las personas ocasionalmente disfrutaban niveles muy bajos de desafío (Stein *et al.*, 1995). En términos generales, las personas disfrutaban de la realimentación que les confirma que tienen un nivel de habilidad muy superior al desafío de la tarea. El éxito fácil puede generar cierto nivel de disfrute, en especial en las etapas iniciales de involucramiento con una tarea donde los ejecutantes tienen la mayor cantidad de dudas en cuanto a cómo se desenvolverán. Sin embargo, la calidad de disfrute que genera un éxito fácil es del tipo defensivo y basado en el alivio. Este tipo de disfrute podrá mantener alejada la ansiedad, pero hace poco por alimentar la necesidad psicológica de competencia. Más bien, es el éxito en un contexto de desafío óptimo el que involucra y alimenta la necesidad de competencia y, por ende, genera un disfrute sincero y satisfactor de las necesidades (Clifford, 1990).

#### INTERDEPENDENCIA ENTRE DESAFÍO Y REALIMENTACIÓN

Todo el mundo se enfrenta a retos de manera cotidiana. En la escuela, los maestros dan pruebas a sus alumnos. En el trabajo, los proyectos y tareas someten a prueba las habilidades de redacción, creatividad y trabajo en equipo de la persona. Al manejar a casa, las calles desafían tanto nuestra paciencia como nuestras habilidades automovilísticas. Si el automóvil se avería, nuestras habilidades para reparar el vehículo se verán desafiadas. En el gimnasio, la experiencia de un oponente o la carga de las pesas ponen a prueba nuestras habilidades atléticas. Estas situaciones crean el marco para un desafío. Pero crear el marco para un desafío no es lo mismo que crear la experiencia psicológica de sentirse desafiado. Aún si-



que siendo necesario añadir un ingrediente a la mezcla: la realimentación de nuestro desempeño. Confrontar un examen, proyecto o competición invita al desafío, pero la persona no *experimenta* el reto sino hasta que empieza a desempeñarse y recibe el primer indicio de realimentación. Es en ese momento, al enfrentarse al desafío y al recibir la realimentación inicial de nuestro desempeño, que las personas informan de la experiencia psicológica de sentirse desafiados (Reeve y Deci, 1996). Es frecuente que los músicos y atletas profesionales hagan eco de este discernimiento cuando informan que sus sentimientos de ansiedad anteriores al desempeño se convierten de inmediato en sentimientos de reto con “el primer lanzamiento” o “la primera nota tocada en el piano”.

### ESTRUCTURA

La estructura es la cantidad y claridad de información acerca de lo que el ambiente espera que la persona haga a fin de lograr los desenlaces deseados. La provisión de un ambiente altamente estructurado alimenta la necesidad de competencia cuando ofrece metas y guías claras (Hokoda y Fincham, 1995; Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme y Guskin, 1995) y realimentación consistente, sensible y responsiva (Hokoda y Fincham, 1995; Skinner, 1986) cuando las personas ejercen sus habilidades para enfrentarse a desafíos, resolver problemas o hacer progreso (Hollenbeak y Amorose, 2005; Ntoumanis, 2005; Taylor y Ntoumanis, 2007). En general, lo que están haciendo las personas que proporcionan estructura a fin de involucrar la necesidad psicológica de competencia de la otra persona es proporcionar 1) información acerca de las vías que se dirigen hacia los desenlaces deseados y 2) apoyo y guía para seguir tales vías (Connell y Wellborn, 1991; Skinner, 1991, 1995; Skinner, Zimmer-Gembeck y Connell, 1998).

### TOLERANCIA AL FRACASO

El problema con el desafío óptimo y con los ambientes altamente estructurados, en términos motivacionales, es que cuando las personas se enfrentan a tareas de moderada dificultad y prueba de sus habilidades, están en las mismas probabilidades de experimentar fracaso y frustración que de experimentar éxito y deleite. De hecho, una de las características sobresalientes del desafío óptimo es que el éxito y el fracaso son igualmente probables. Así, el temor al fracaso puede arruinar la calidad del involucramiento en la necesidad de competencia del desafío óptimo. Si es intenso, el temor al fracaso puede motivar conductas de evitación de forma que las personas hacen hasta lo imposible por evitar que se les desafíe (Covington, 1984a, 1984b).

Antes de que las personas participen libremente en tareas de desafío óptimo, el contexto social debe tolerar (e incluso valorar) el fracaso y el cometer errores (es de-

cir, adoptar un clima de desempeño rico en “tolerancia al fracaso” o “tolerancia al error”; Clifford, 1988, 1990). El desafío óptimo implica que es esencial cometer un número considerable de errores para optimizar la motivación (Clifford, 1990). La tolerancia al error, la tolerancia al fracaso y la toma de riesgos dependen de la creencia de que aprendemos más de nuestros errores que de nuestros éxitos. El fracaso produce la oportunidad de aprender porque tiene aspectos constructivos donde las personas identifican sus causas, intentan estrategias nuevas, buscan consejo e instrucción y así sucesivamente (Clifford, 1984). Esto ayuda a explicar por qué las personas prefieren buscar desafíos óptimos (más que éxitos fáciles), sentir una mayor competencia y experimentar una luz verde emocional para esforzarse cuando se encuentran en ambientes promotores de la autodeterminación y tolerantes al fracaso en lugar de controladores e intolerantes al fracaso (Clifford, 1990; Deci, Schwartz, *et al.*, 1981).

### :: Persistencia en la competencia

En términos generales, la persistencia en la competencia es cuestión de ofrecer realimentación informativa cuando las personas progresan y crear oportunidades para que las personas disfruten del placer de un desafío óptimo.

### REALIMENTACIÓN POSITIVA

El que los individuos perciban su desempeño como competente o incompetente a menudo es un ejercicio ambiguo. Para realizar esta evaluación, la persona necesita realimentación. Ésta proviene de una (o más) de las siguientes cuatro fuentes (de Boggiano y Ruble, 1979; Dollinger y Thelen, 1978; Grolnick, Frodi y Bridges, 1984; Koestner *et al.*, 1987; Reeve y Deci, 1996; Schunk y Hanson, 1989):

- La tarea misma.
- Comparación del desempeño actual contra el desempeño propio pasado.



- Comparación del desempeño actual con el desempeño de otros.
- Evaluaciones de otros.

En algunas tareas, la realimentación de la competencia es inherente al llevar a cabo la tarea misma, como cuando se inicia una sesión de cómputo (o no), se repara una máquina (o no), o se lanza un *strike* o una bola (en béisbol). Sin embargo, en la mayoría de las tareas, la evaluación del desempeño es más ambigua que un resultado correcto del desempeño frente a uno incorrecto. Al utilizar habilidades sociales, talentos artísticos u otras tareas por el estilo, nuestro propio desempeño pasado, el desempeño de nuestros pares y las evaluaciones de otras personas (más que la tarea misma) proporcionan la información necesaria para realizar una inferencia de competencia frente a una incompetencia. En cuanto a nuestro desempeño pasado, la percepción de progreso es una señal importante de competencia (Schunk y Hanson, 1989), del mismo modo que la percepción de falta de progreso indica incompetencia. En cuanto al desempeño de nuestros semejantes, hacer algo mejor que los demás señala competencia, mientras que tener un peor desempeño indica incompetencia (Harackiewicz, 1979; Reeve y Deci, 1996; Reeve *et al.*, 1985). En cuanto a la evaluación de otras personas, los elogios y la realimentación positiva refuerzan nuestras percepciones de competencia, mientras que las críticas y la realimentación negativa la disminuyen (Anderson *et al.*, 1976; Blank *et al.*, 1984; Deci, 1971; Dollinger y Thelen, 1978; Vallerand y Reid, 1984).

En resumen, la realimentación del desempeño en sus diversas formas, generada por la tarea, generada por uno mismo y generada por los demás, ofrece la información que los individuos necesitan para formular una evaluación cognitiva de su nivel percibido de competencia. Cuando estas fuentes de información convergen en una interpretación de trabajo bien hecho, experimentamos una realimentación positiva que es capaz de satisfacer la necesidad psicológica de competencia.

#### EL PLACER DEL DESAFÍO ÓPTIMO Y LA REALIMENTACIÓN POSITIVA

A fin de confirmar que las personas realmente obtienen placer de un desafío óptimo, Susan Harter (1974, 1978b) dio anagramas de dificultad variable a niños en edad escolar y monitoreó el placer expresado de cada niño (a través de sus sonrisas) al resolver el anagrama. (Un anagrama es una palabra o frase como *amor*, en que se reacomodan las letras para formar otra palabra o frase, como *Roma*.) En general, el éxito de resolución del anagrama producía más sonrisas y diversión que el fracaso (Harter, 1974), lo que sugiere que el dominio en general gratifica la necesidad de competencia. Además, algunos anagramas eran muy fáciles (tres letras), algunos eran

fáciles (cuatro letras), otros eran de dificultad moderada (cinco letras) y otros más eran muy difíciles (seis letras). A medida que los anagramas aumentaban en dificultad, les llevaba más y más tiempo a los niños para resolverlos, como se esperaba, pero la medida crítica en el estudio fue lo mucho que los niños sonreían después de resolver los anagramas de distintos niveles de dificultad (Harter, 1978b). Surgió un patrón curvilíneo de U invertida en el que los niños rara vez sonreían después de resolver los anagramas fáciles o muy fáciles, sonreían más después de triunfar con los anagramas moderadamente difíciles y sonreían sólo de forma modesta después de tener éxito en los problemas muy difíciles. El punto central es que los niños experimentan un máximo de placer cuando tienen éxito en el contexto de un reto moderado. En las palabras de los niños: “Los de cinco eran perfectos; eran un reto, pero no demasiado grande” y “Me gustaron los difíciles porque te daban una sensación de satisfacción, pero los muy difíciles sencillamente eran demasiado frustrantes” (Harter, 1978b, p. 796).

### Afinidad

Todos necesitamos pertenecer, todo el mundo desea tener interacciones sociales, todo el mundo quiere amigos, todos nos desvivimos por formar y mantener relaciones cálidas y cercanas con otros, todos queremos que los demás nos comprendan por quienes somos como individuos y queremos que nos acepten y valoren, queremos que se nos reconozca y que los otros respondan a nuestras necesidades, queremos tener relaciones con otros que real y francamente se interesan por nuestro bienestar, queremos que las relaciones sean recíprocas; ya que queremos formas no sólo relaciones cercanas, responsivas y afectuosas, sino que también queremos que la otra persona quiera formar ese mismo tipo de relación con nosotros. El deseo de tener relaciones con otros individuos también se extiende a las relaciones con grupos, organizaciones y comunidades. En otras palabras, necesitamos afinidad.

La afinidad es la necesidad psicológica de establecer lazos y vínculos emocionales cercanos con otras personas y refleja el deseo de estar emocionalmente conectado e interpersonalmente involucrado en relaciones cálidas (Baumeister y Leary, 1995; Fromm, 1956; Guisinger y Blatt, 1994; Ryan, 1991; Ryan y Powelson, 1991; Sullivan, 1953). Debido a que necesitamos afinidad, gravitamos hacia las personas que confiamos se interesan por nuestro bienestar y nos alejamos de aquellas en quien no confiamos. En esencia, lo que las personas buscan dentro de relaciones que satisfagan esta necesidad es la oportunidad de relacionar su intimidad de manera auténtica con otra persona en una forma afectuosa y significativa emocionalmente (Ryan, 1993). La afinidad es un constructo motivacional importante porque las personas funcionan mejor, son más

resistentes al estrés e informan de menos dificultades psicológicas cuando sus relaciones interpersonales sustentan su necesidad de afinidad (Cohen, Sherrod y Clark, 1986; Lepore, 1992; Osterman, 2000; Ryan, Stiller y Lynch, 1994; Sarason *et al.*, 1991; Windle, 1992).

Debido a que necesitamos afinidad, formamos lazos sociales con facilidad (Baumeister y Leary, 1995). Dada la oportunidad de entablar interacciones cara a cara con otros, las personas generalmente se desviven por crear relaciones (Brewer, 1979). La emergencia de amistades y alianzas parece requerir poco más que proximidad y pasar tiempo juntos (Wilder y Thompson, 1980). Mientras más interactúan las personas y más tiempo pasan juntas, más probable es que formen amistades. Una vez formados los lazos sociales, las personas normalmente se sienten reacias a romperlos. Cuando nos mudamos, cuando nos graduamos de la escuela y cuando otros se alejan de nosotros, nos resistimos al rompimiento de la relación. Prometemos escribir y telefonar, lloramos, intercambiamos direcciones y números de teléfono y planeamos ocasiones futuras para reunirnos.

### :: Compromiso de la afinidad: relacionarse con otros

La relación con otros es la condición primordial que involucra la necesidad de afinidad, al menos al grado al que tales interacciones prometen la posibilidad de calidez, afecto y preocupación mutua. Iniciar una nueva relación parece ser una forma especialmente fácil para involucrar la necesidad de afinidad. Por ejemplo, considere el potencial del compromiso de la afinidad de los siguientes sucesos, cada uno de los cuales promete el ingreso en una nueva relación social: primeras citas, enamoramiento, nacimiento de un bebé, incorporarse a una fraternidad o asociación estudiantil femenina y empezar de nuevo en una escuela o empleo. En términos generales, las personas buscan interacciones y parejas de interacción emocionalmente positivas y, al hacerlo, obtienen la oportunidad de involucrar la necesidad psicológica de afinidad.

### :: Soporte de la afinidad: percepción de un lazo social

Aunque la interacción con otros es suficiente para involucrar la necesidad de afinidad, la satisfacción de esta necesidad requiere de la creación de un lazo social entre la intimidad personal y el otro (o entre la intimidad personal y el grupo). A fin de ser satisfactorio, dicho lazo social necesita caracterizarse por la percepción de que la otra persona 1) se interesa por el bienestar de uno y 2) le tiene afecto (Baumeister y Leary, 1995). Pero además de interés y afecto, las relaciones que satisfacen la necesidad



de afinidad a nivel profundo son aquellas inmersas en el conocimiento de que el “*self* verdadero” de uno, el “*self* auténtico”, se ha mostrado y considerado como importante a los ojos de la otra persona (Deci y Ryan, 1995; Rogers, 1969; Ryan, 1993).

Las relaciones que no implican interés, afecto, aceptación y valoración no satisfacen la necesidad de afinidad. Por ejemplo, las personas solitarias no carecen de contactos sociales frecuentes. Interactúan con otras personas con la misma frecuencia que lo hacen las personas no solitarias. Más bien, aquellos que se sienten solitarios carecen de relaciones cercanas e íntimas (Wheeler, Reis y Nezlek, 1983). Cuando se trata de afinidad y relaciones, la calidad es más importante que la cantidad (Carstensen, 1993).

Los matrimonios, que claramente son relaciones cercanas, no siempre son emocionalmente satisfactorios. Algunos matrimonios, aunque plenos de interacción social, están colmados de conflictos, estrés y críticas, y básicamente hacen que la vida de la otra persona sea más difícil de lo que sería contrariamente. De manera alternativa, los matrimonios enriquecedores sustentadores, aquellos plenos en interés y afecto mutuo, son las relaciones emocionalmente satisfactorias que conducen a las personas a que se sientan felices (Coyne y DeLongis, 1986). Así también, las relaciones de los jóvenes con sus padres siguen el mismo patrón en cuanto a que a fin de mantener a raya la depresión del joven, las relaciones padres-jóvenes no sólo tienen que existir, sino que también deben ser enriquecedoras (Carnelley, Pietromonaco y Jaffe, 1994). El que se satisfaga la necesidad de afinidad, en lugar de descuidarse u obstaculizarse, promueve la vitalidad y el bienestar (Ryan y Lynch, 1989) y disminuye la soledad y la depresión (Pierce, Sarason y Sarason, 1991; Windle, 1992). Las emociones como la tristeza, la depresión, los celos y la soledad existen como señales reveladoras de una vida que se vive en abstinencia de relaciones y lazos sociales íntimos de alta calidad que satisfacen la afinidad (Baumeister y Leary, 1995; Williams y Solano, 1983).

## :: Relaciones comunales y de intercambio

Nos involucramos en muchas relaciones, algunas de las cuales satisfacen nuestras necesidades más que otras. La distinción entre el intercambio con grupos de la comunidad pública que aquí llamaremos relaciones comunales y grupos familiares que aquí llamaremos de intercambio, capturan la esencia de las relaciones satisfactorias necesarias de intercambio (Mills y Clark, 1982).

Las relaciones de intercambio son aquellas entre conocidos o entre personas que hacen negocios juntas. Las relaciones comunales son aquellas entre personas que se interesan por el bienestar del otro, como lo ejemplifican las amistades, la familia y las relaciones románticas. Lo que distingue a las relaciones de intercambio de las comunales son las reglas implícitas que guían el dar y recibir de beneficios como dinero, ayuda y apoyo emocional (Clark, Mills y Powell, 1986). En las relaciones de intercambio, no existe obligación alguna entre quienes interactúan de preocuparse por las necesidades o el bienestar del otro. Como dicen en la película de *El Padrino*: “Son negocios”. (Por cierto, una actitud de negocios hacia una relación ayuda a explicar o justificar la razón por las que las personas pueden actuar en forma negligente o indiferente.) En las relaciones comunales, ambas partes se interesan por las necesidades de cada cual y ambos sienten una obligación por apoyar el bienestar del otro. Sólo las relaciones comunales satisfacen la necesidad de afinidad.

En las relaciones comunales, las personas monitorean y llevan cuenta de las necesidades del otro, independientemente de cualquier oportunidad futura de reciprocidad o beneficio material (Clark, 1984; Clark y Mills, 1979; Clark *et al.*, 1986; Clark, Ouellette, Powell y Milberg, 1987). Por ejemplo, las personas involucradas en relaciones comunales (en oposición a las de intercambio) con frecuencia se mantienen al tanto de las necesidades del otro (Clark *et al.*, 1986), se resisten a fiscalizar (o llevar un marcador) de las aportaciones individuales a proyectos conjuntos (Clark, 1984), proporcionan ayuda cuando el otro se siente afligido (Clark *et al.*, 1987) y experimentan los regalos económicos tangibles como *perjudiciales* a la probabilidad de que tan amistosas, relajadas o satisfactorias serán las interacciones futuras (Clark y Mills, 1979). En cuanto a este último punto, piense en la incomodidad emocional que usted podría experimentar después de llevar a casa a un amigo cercano (comunal) si, al llegar, éste le diera dinero para retribuirle un favor (Mills y Clark, 1982). En las relaciones comunales, lo que las personas quieren y necesitan es la satisfacción de su necesidad de afinidad, no dinero.

## :: Internalización

La internalización se refiere al proceso a través del cual un individuo transforma una regla o valor externamente

prescrito en uno ratificado de manera interna (Ryan *et al.*, 1993). Por ejemplo, una persona podría internalizar el valor de la educación o internalizar la utilidad de cepillarse los dientes (véase el capítulo 5). Como proceso, la internalización refleja la tendencia del individuo a adoptar e integrar voluntariamente en su persona los valores o reglas de otras personas (o de la sociedad).

La afinidad con los demás proporciona el contexto social en el que sucede la internalización (Goodenow, 1993; Grolnick, Deci y Ryan, 1997; Ryan y Powelson, 1991). Cuando una persona se siente emocionalmente conectada e interpersonalmente involucrada con otra, él o ella creen que la otra persona realmente se ocupa de su bienestar, la afinidad es elevada y la internalización sucede de buena gana. Cuando una persona se siente emocionalmente distante e interpersonalmente descuidada por el otro, la afinidad es baja y rara vez ocurre la internalización. Por ejemplo, los niños que tienen una relación positiva con sus padres por lo general internalizarán el modo de pensar y comportarse de sus padres. Los niños con relaciones tormentosas o inexistentes con sus padres por lo general rechazarán las formas de pensar y comportarse de sus padres y buscarán un sistema de valores en otro sitio.

Una afinidad elevada no garantiza que sucederá una internalización. Para que ésta suceda, el individuo también debe ver el valor, significado y utilidad en las prescripciones del otro (“haz X, cree Y”) y prohibiciones (“no hagas X, no creas Y”). Para internalizar un valor o un modo de comportamiento, la persona necesita comprender por qué el valor o modo de actuar tiene mérito como en la frase, “¿por qué es importante que me cepille los dientes?” Por ende, la afinidad es una condición necesaria (pero no suficiente) para que suceda la internalización o la transmisión cultural. La internalización florece en relaciones que ofrecen un amplio suministro de 1) satisfacción de la necesidad de afinidad y 2) una argumentación clara y convincente de por qué las prescripciones y prohibiciones del otro beneficiarán la individualidad de la persona.

## Integración: contextos sociales que sustentan las necesidades psicológicas

Existen aspectos específicos del contexto social que son notables en su capacidad para involucrar y satisfacer las necesidades psicológicas. Como ejemplificación, el cuadro 6.4 resume los sucesos prototípicos que involucran las necesidades de autonomía, competencia y afinidad, así como los sucesos prototípicos que satisfacen a estas tres necesidades. Cuando están involucradas en actividades que ofrecen oportunidades de autodeterminación, desafíos óptimos e interacciones sociales frecuentes, las personas típicamente experimentarán un involucramiento



de necesidades y se sentirán interesadas en lo que hacen. Cuando participan en actividades que ofrecen apoyo a la autonomía, realimentación positiva y relaciones comunales, las personas típicamente experimentan la satisfacción de sus necesidades y disfrutan lo que hacen.

## :: Involucramiento

El modelo motivacional del involucramiento (véase figura 6.6) ilustra de manera amplia la contribución que hacen las relaciones y los contextos sociales a las necesidades psicológicas (Connell, 1990; Connell y Wellborn, 1991; Skinner y Belmont, 1993). Involucramiento es un término que captura la intensidad y calidad emocional que las personas muestran cuando inician y llevan a cabo actividades, como aprender en la escuela o practicar sus habilidades en música o deportes (Fredricks *et al.*, 2004). Cuando se encuentran altamente involucradas, las personas exhiben involucramiento conductual (atención a la tarea, esfuerzo, persistencia), involucramiento emocional (interés, disfrute), involucramiento cognitivo (preferencia por desafíos, autorregulación de lo que están haciendo) y voz (expresión de las preferencias e intereses propios).

Jim Connell y Ellen Skinner explican las condiciones bajo las que las personas exhiben un involucramiento elevado o bajo, al rastrear el origen del involucramiento en las tres necesidades psicológicas. Específicamente, argumentan que 1) el apoyo a la autonomía aumenta el involucramiento porque implica y satisface la necesidad de autonomía, 2) la estructura aumenta el involucramiento porque implica y satisface la necesidad de competencia y 3) la integración aumenta el involucramiento porque implica y satisface la necesidad de afinidad. La manera en que se expresan el apoyo a la autonomía, la estructura y la integración durante las interacciones sociales (en la escuela, el hogar, el trabajo, durante la práctica deportiva en el sitio laboral) aparece en cierto detalle en el lado izquierdo de la figura 6.6. Es dentro de estos aspectos de un ambiente (o relación) sustentador que las personas experimentan al máximo la satisfacción de necesidades que fomenta el involucramiento.

## :: ¿Qué constituye un buen día?

Las experiencias que implican y satisfacen las necesidades psicológicas generan emociones positivas y bienestar

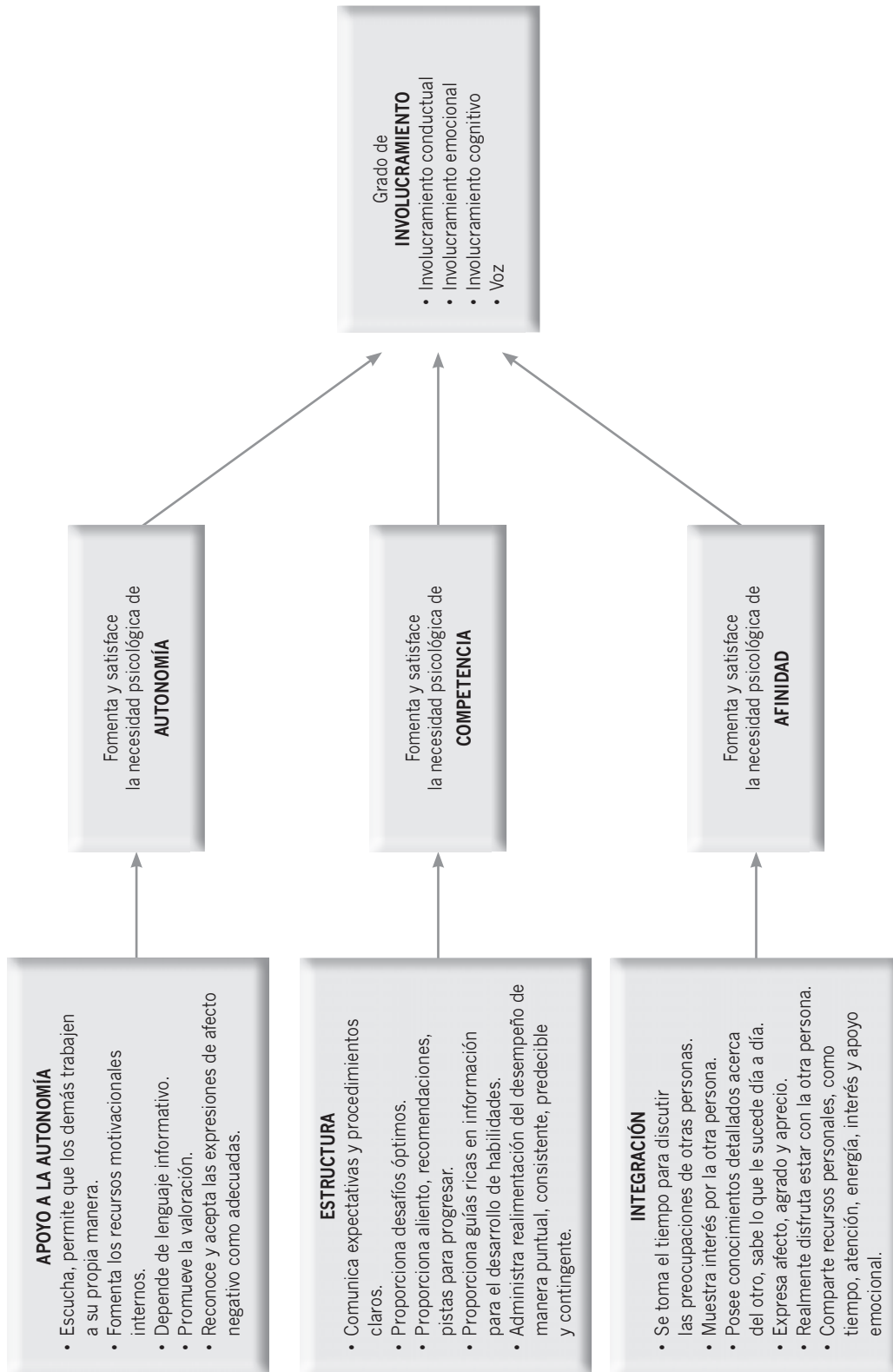
psicológico (Reis, Sheldon, Gabel, Roscoe y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2001). Dicho de manera sencilla, en un buen día, los sucesos de nuestras vidas se conjuntan para implicar y satisfacer nuestras necesidades psicológicas. En un mal día, los sucesos de nuestras vidas se conjuntan para descuidar y frustrar estas necesidades. De modo que la satisfacción de nuestras necesidades psicológicas predice y explica cuando tendremos un “buen día” o no.

A fin de estudiar las fluctuaciones cotidianas en bienestar, un grupo de investigadores les pidieron a estudiantes universitarios que llevaran un diario de sus estados de ánimo (felices, disgustados) y bienestar (vitalidad, sintomatología física). La investigación predijo que los días buenos serían aquellos en que se satisficieran las necesidades psicológicas propias (Kasser y Ryan, 1993, 1996; Sheldon, Elliot, Kim y Kasser, 2001; Sheldon, Ryan y Reis, 1996). En parte, las circunstancias dictaron cuándo sería que las personas tuvieran un buen día ya que, por ejemplo, las personas tenían sus mejores días durante los fines de semana. Pero las personas también tenían sus mejores días cuando experimentaban mayores niveles de competencia y autonomía diaria. (Por desgracia, los investigadores no incluyeron una medición de afinidad diaria). Por ejemplo, cuando las personas pasaban su día asistiendo a clases, hablando con amigos y tocando el violonchelo, mientras más eficaces se sintieron (competencia diaria) y más interno era su locus percibido de causalidad (autonomía diaria) durante estas actividades, mayor su afecto positivo y vitalidad y menor su sintomatología física, como dolores de cabeza.

Estos hallazgos son importantes porque confirman que las necesidades psicológicas proporcionan los *nutrientes psicológicos* necesarios para los días buenos y el bienestar positivo (Sheldon *et al.*, 1996). Considere un paseo común al gimnasio para hacer ejercicio. Imagine si al final de su entrenamiento contestara un cuestionario que le preguntara qué tan agradable fue su tiempo, por qué fue a hacer ejercicio, qué tan desafiante fue su entrenamiento y cuánto mejoró, y cuál fue la calidad de sus interacciones sociales durante su tiempo allí. Observe que estas preguntas corresponden a las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afinidad. En el estudio, mientras mayor era la experiencia de autonomía, competencia y afinidad que informaban los ejercitantes, mayor el disfrute de los mismos (Ryan *et al.*, 1997). En

**Cuadro 6.4** Factores ambientales que implican y satisfacen las necesidades psicológicas.

Necesidad psicológica	Condición ambiental que involucra la necesidad	Condición ambiental que satisface la necesidad
Autonomía	Oportunidades de autodeterminación	Apoyo a la autonomía
Competencia	Desafío óptimo	Realimentación positiva
Afinidad	Interacción social	Relaciones comunales



**Figura 6.6** Modelo de involucramiento para ilustrar la importancia motivacional del apoyo de la autonomía, la estructura y la integración.



contraste, las personas que se ejercitaban por otros motivos (aparición, imagen corporal) disfrutaban menos la experiencia y se ejercitaban por un menor tiempo. Un estudio con adultos mayores en casas de reposo encontró un resultado muy similar en cuanto a que mientras más autodeterminación y afinidad interpersonal sentían los residentes cada día, mayor su vitalidad y bienestar y menor su aflicción (Kasser y Ryan, 1999).

Si usted recuerda la viñeta introductoria del capítulo en la que la niña pequeña lanzaba piedras sobre la superficie del lago, vale la pena recalcar el punto de que estaba haciendo algo más que jugar. También estaba participando en el tipo de actividad diaria que le ofrecía los nutrimentos psicológicos necesarios que necesitaba para promover su desarrollo y bienestar. Lo mismo se puede decir acerca de nosotros cuando tocamos instrumentos musicales, leemos libros o pasamos tiempo con nuestros amigos a fin de experimentar nuestra dosis diaria de autonomía, competencia y afinidad.

## :: Vitalidad

Una manera en que las personas experimentan un buen día es a través de la experiencia subjetiva de vitalidad. Por ejemplo, considere los siguientes enunciados (Ryan y Frederick, 1997):

- Me siento vivo y vital.
- En ocasiones, me siento tan vivo que quisiera explotar.
- Me siento energizado.

Cuando las personas tienen días que les permiten sentir autonomía, competencia y afinidad interpersonal, están en probabilidades significativas de concordar con estas afirmaciones (Kasser y Ryan, 1993, 1996; Sheldon *et al.*, 1996). La implicación y satisfacción de las necesidades psicológicas nos ofrece los nutrimentos psicológicos que necesitamos para sentirnos vitales y bien. Esta chispa de vitalidad es una señal bastante clara de que las necesidades psicológicas funcionan como necesidades de crecimiento, más que como deficiencias.

## Resumen:::

El estudio de las tres necesidades psicológicas de autodeterminación, competencia y afinidad depende de un enfoque orgánico de la motivación, un enfoque que hace dos suposiciones esenciales. Primero, que las personas son inherentemente activas. Segundo, que dentro de la dialéctica persona-ambiente, la persona utiliza necesidades psicológicas inherentes para interactuar con el ambiente y que éste ocasionalmente sustenta, pero a veces descuida y frustra estos recursos internos. La imagen que emerge en un enfoque orgánico de la motivación es que los seres humanos poseen una motivación natural de aprender, crecer y desarrollarse de una forma sana y madura, y que lo hacen cuando los ambientes involucran y sustentan sus necesidades psicológicas.

La autonomía es la necesidad de experimentar autodeterminación y ratificación personal en el inicio y regulación de la conducta propia y refleja el deseo de que los recursos internos, más que los sucesos ambientales, determinen las propias acciones. Al estar autodeterminada, la conducta emana de un locus percibido de causalidad interno, se siente libre y fluye a partir de una sensación de elección en cuanto a las propias acciones. El grado al que un individuo puede involucrar y satisfacer su necesidad de autonomía depende en gran parte de qué tan promotoras, en lugar de descuidadas y frustrantes (es decir, controlador), percibe que son sus relaciones y ambiente. Un estilo motivacional que apoya la autonomía es aquel que alimenta los recursos motivacionales internos, depende de lenguaje informativo, promueva la valoración y reconoce y acepta las expresiones de afecto negativo como adecuadas. Las personas cuyo comportamiento es autónomo, en lugar de controlado por los demás, exhiben desenlaces positivos,

incluyendo aumentos en motivación, involucramiento, desarrollo, aprendizaje, desempeño y bienestar psicológico.

La competencia es la necesidad de interactuar de manera eficaz con el ambiente. Refleja el deseo de ejercer las propias capacidades y habilidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos. La necesidad de competencia genera la motivación para querer desarrollar, mejorar y refinar las habilidades y talentos personales. Los sucesos ambientales principales que involucran la necesidad de competencia son el desafío óptimo, la estructura elevada y la alta tolerancia al fracaso. Cuando tanto el desafío ambiental como la habilidad personal son relativamente elevados, las personas experimentan el flujo, que es un estado psicológico caracterizado por un máximo disfrute, concentración intensa y un total enfrascamiento en la tarea. Los sucesos ambientales principales que satisfacen la necesidad de competencia son la realimentación positiva y la percepción de progreso. Mientras más los ambientes satisfacen la necesidad de competencia de las personas, más dispuestas están éstas a buscar y tratar de dominar desafíos óptimos que les ofrezcan oportunidades para desarrollarse y crecer.

La afinidad es la necesidad de establecer lazos y vínculos emocionales cercanos con otras personas y refleja el deseo de estar emocionalmente conectado e interpersonalmente involucrado con otros en relaciones cálidas y afectuosas. La mera interacción con los demás es condición suficiente para que se involucre la necesidad de afinidad. Sin embargo, a fin de satisfacer la necesidad de afinidad, la persona necesita confirmar que los lazos sociales emergentes con otras personas implican tanto interés como afecto. Una relación comunal repre-

senta el tipo de relación capaz de satisfacer la necesidad de afinidad. La afinidad con otros es importante porque proporciona el contexto social que sustenta la internalización, que es el proceso mediante el cual una persona integra y acepta como propios las creencias, valores o formas de comportamiento de otra persona.

Un modelo de involucramiento de la motivación (figura 6.6) ilustra la manera en que las relaciones y los contextos sociales implican y satisfacen de manera exitosa (o descuidan y frustran) las necesidades psicológicas de autonomía,

competencia y afinidad. De manera colectiva, el sustento de la autodeterminación, la estructura y la integración son aspectos importantes del contexto social porque proporcionan los medios a través de los cuales los ambientes sustentan las necesidades psicológicas de las personas. Cuando las personas experimentan la satisfacción de sus necesidades psicológicas, obtienen los nutrimentos psicológicos necesarios (necesidades psicológicas) para un involucramiento activo, lo que hace que tengan un “buen día” y las experiencias subjetivas de vitalidad y bienestar.

## LECTURAS ADICIONALES

### Necesidades psicológicas

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., y Reis, H. T. (1996). What makes for a good day?: Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.

### Autonomía

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Ryan, R. M., y Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1172.

### Competencia

- Harter, S. (1978a). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1978b). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of extrinsic rewards on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788-799.
- Keller, J., y Bless, H. (2008). Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 196-209.

### Afinidad

- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Kasser, V. G., y Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 935-954.



# Capítulo 7 ---

## Necesidades sociales

Imagine que lleva varias horas manejando por la autopista. La monotonía aumenta constantemente y, a fin de desprenderse de ésta, su mente e imaginación empiezan a vagar. Al mirar el paisaje por el que pasa, ve casas y granjas; caballos que corren por el exterior de una granja y usted se imagina lo que sería correr en el *Derby de Kentucky*. Se imagina yendo cuello a cuello con los mejores yoqueis del mundo; por supuesto, usted gana y la muchedumbre enloquece. Después de conquistar el mundo hípico, su mente se dirige hacia el examen que tomó antes de salir. Le fue muy mal y su desempeño inferior lo molesta, presionándolo a encontrar formas de mejorar. A la siguiente, administrará su tiempo de manera más eficiente. Esperanzado con su plan, sueña con los días en que se graduará y se convertirá en médico. Piensa en trabajar en un laboratorio, en hacer avances científicos importantes y en la posibilidad de descubrir una cura para la enfermedad de Alzheimer; la suya será una carrera impresionante.

El viaje y su monotonía continúan. Una canción en la radio le recuerda que sus amigos ahora se encuentran a kilómetros de distancia. Siente la pérdida y la sensación de separación le recuerda la pelea trivial que tuvo con su pareja antes de partir. Se imagina todas las cosas que podría hacer para arreglar el asunto: hablarle por teléfono, enviar un correo electrónico disculpándose o, mejor aún, dar la vuelta y sorprender a su pareja con una visita espontánea. Al pasar por una escuela de educación media superior, recuerda lo cómodo que era pasar el tiempo con sus amigos. Fue el mejor de los momentos y usted sonríe y se ríe. Sus risas llaman la atención de una transeúnte y usted se pregunta ¿cómo sería llegar a conocerla? y averiguar ¿cómo es su vida e intereses? ¿A qué se dedica? ¿Adónde va? ¿Quién es?

Y sigue el viaje. Un automóvil lo pasa volando a cerca de 150 kilómetros por hora. Por alguna razón, usted siente que aquel conductor lo ha hecho verse mal ya que maneja muy rápido y usted muy lento. Y la manera en que entró en el carril frente a usted le pareció innecesariamente intrépida, una pose. Ofendido, siente el impulso de gritarle y de hacer destellar sus faros en su espejo retrovisor. Para contenerse, murmura algunos improperios altisonantes, se levanta el cuello de la camisa y se pone los lentes oscuros para verse más en onda. Sus pensamientos divagan en la posibilidad de estar conduciendo por la carretera en un convertible y que la gente lo viera hablar por celular. Tal vez podría manejar uno de esos veloces vehículos superpoderosos todo terreno; le gusta la idea de ser rico y respetado por todos.

Las fantasías de ganar una carrera, tener un buen desempeño en una competencia, convertirse en mejor estudiante y lograr algo único como curar la enfermedad de Alzheimer son pensamientos relacionados con logros. Los pensamientos de separación y las metas de reparar los daños de una relación rota, estar con amigos cercanos y establecer amistades nuevas son pensamientos relacionados con afiliación e intimidad. Los impulsos de asertividad y las preocupaciones acerca del estatus y la reputación surgen a partir de pensamientos relacionados con el poder. Por lo general, cuando la mente divaga, nuestras necesidades encuentran la manera de colarse al consciente y afectan nuestros pensamientos, emociones y deseos. Los pensamientos que libremente vienen a nuestra mente se relacionan con las necesidades sociales particularmente importantes para uno.

## Necesidades adquiridas

El presente capítulo discute dos categorías de necesidades psicológicas adquiridas: las necesidades y las cuasinecesidades sociales. Ninguno de nosotros nace con la necesidad de logros, dinero, un alto promedio universitario o un auto nuevo que dejará boquiabiertos a nuestros amigos. Y, aun así, cada uno de nosotros desarrolla empeños como éstos, al menos hasta cierto grado. La experiencia personal, las oportunidades y demandas de socialización, y nuestra propia historia singular de desarrollo nos enseñan a esperar una experiencia emocional más positiva en algunas situaciones que en otras. La experiencia también nos enseña a esperar experiencias emocionales más positivas en algunos campos particulares de la vida (p. ej., oportunidades de logro, afiliación, intimidad, poder) y la anticipación de las mismas nos conduce a organizar nuestro estilo de vida alrededor de actividades adicionales en estos campos más que

en otros. A lo largo del tiempo, a causa de estas experiencias emocionales repetidas, adquirimos preferencias por aquellas situaciones, pasatiempos y carreras profesionales específicas que involucran y satisfacen la necesidad o necesidades sociales que adquirimos y valoramos. Algunos de nosotros aprendemos a preferir y disfrutar situaciones que nos desafían con estándares explícitos de excelencia (es decir, necesidades de logro). Otros aprenden a preferir y disfrutar situaciones que les ofrecen oportunidades de relacionarse (es decir, necesidades de afiliación e intimidad). Otros más aprenden a preferir y disfrutar situaciones que les permiten ejercer influencia sobre los demás (es decir, necesidades de poder).

Las personas albergan una multitud de necesidades, incluyendo las fisiológicas, psicológicas, sociales, además de las cuasinecesidades. Lo que tienen en común las necesidades que se discutirán en el presente capítulo —las necesidades y cuasinecesidades sociales— es que tienen orígenes sociales (en lugar de innatos). Las necesidades sociales se originan de las preferencias que se obtienen a través de la experiencia, la socialización y el desarrollo. Estas necesidades llegan a existir en nuestro interior como diferencias individuales adquiridas; como una parte adquirida o aprendida de nuestra personalidad. Las cuasinecesidades son más efímeras e incluyen anhelos inducidos en forma situacional, como la necesidad inmediata de dinero, una necesidad de autoestima ante el rechazo o la necesidad de un paraguas cuando llueve.

A fin de mantener diferenciados los distintos tipos de necesidades, el cuadro 7.1 resume las definiciones de cada tipo. Recuérdate del capítulo 4 que la definición general de necesidad es: “Una necesidad es cualquier condición inherente a la persona que es esencial y necesaria para la vida, el desarrollo y el bienestar. Cuando las necesidades se alimentan y satisfacen, vivimos, crecemos y prospera-

mos; cuando se descuidan y obstaculizan, sufrimos daños, regresiones y sufrimientos”.

En el presente capítulo se hace hincapié en aquellas necesidades sociales que fungen como características de personalidad: logro, afiliación, intimidad y poder. El capítulo rastrea los orígenes sociales de cada una de estas necesidades y discute la manera en que cada necesidad, una vez adquirida, se manifiesta en nuestros pensamientos, emociones, acciones y estilos de vida. El análisis de las cuatro necesidades sociales de logro, afiliación, intimidad y poder constituye la mayor parte del capítulo, aunque las cuasinecesidades son una adición importante a nuestro continuado análisis motivacional de la conducta. Además de aquellas que se discuten aquí, otros investigadores argumentan en favor de la importancia de necesidades sociales adicionales, incluyendo la necesidad de cognición (Cacioppo, Petty, Feinstein y Jarvis, 1996), la necesidad de resolución (Webster y Kruglanski, 1994) y la necesidad de estructura (Neuberg y Newsom, 1993).

## :: Cuasinecesidades

Las cuasinecesidades son anhelos y deseos de inducción situacional que en realidad no son necesidades auténticas en el mismo sentido en el que lo son las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales. Se les denomina cuasinecesidades porque en algunas maneras se asemejan a las necesidades verdaderas. Por ejemplo, afectan la manera en que pensamos, en que nos sentimos y en que actuamos (es decir, afectan a la cognición, la emoción y la conducta). Un conjunto de cuasinecesidades que comúnmente llama la atención de los estudiantes universitarios es el de dinero, un empleo seguro y un plan profesional que sea capaz de ganar la aprobación de los padres. Las circunstancias cotidianas nos recuerdan nuestras necesidades

**Cuadro 7.1** Cuatro tipos de necesidades y sus definiciones.

Tipo de necesidad	Definición, con ejemplos
Fisiológica	Condición biológica dentro del organismo que integra estructuras cerebrales, hormonas y órganos principales para regular y corregir desequilibrios corporales que son esenciales y necesarios para la vida, el crecimiento y el bienestar. Ejemplos incluyen sed, hambre y sexo.
Psicológicas	Un proceso psicológico innato que subyace al deseo proactivo de buscar interacciones con el ambiente que promuevan el crecimiento y el bienestar. Ejemplos incluyen autonomía, competencia y afinidad.
Sociales	Un proceso psicológico adquirido que surge a partir de la historia propia de socialización y que activa respuestas emocionales ante un incentivo específico pertinente a la necesidad. Ejemplos incluyen logros, afiliación, intimidad y poder.
Cuasi	Anhelos efímeros situacionalmente inducidos que crean una energía tensa por incurrir en comportamientos capaces de reducir la acumulación de tensión. Ejemplos incluyen necesitar dinero en una tienda, una curación después de cortarse y un paraguas para la lluvia.

de dinero, trabajo y aprobación, y los sucesos como las compras, las entrevistas laborales y las visitas a casa mantienen estos anhelos inducidos en el centro de nuestra atención. Y, las más de las veces, estas cuasinecesidades conllevan una sensación de premura que, en ocasiones, dominan el consciente y posiblemente superan y desplazan a otras necesidades.

Las cuasinecesidades se originan a partir de las demandas y presiones situacionales. Siempre que una persona satisface una demanda o presión situacional, la cuasinecesidad se desvanece. Cuando llega una cuenta por correo, necesitamos dinero; después de ser rechazados, necesitamos autoestima; al ver un artículo en barata en una tienda, necesitamos poseerlo; al llegar a la parte final de nuestra segunda década de vida, necesitamos casarnos; y así sucesivamente. Una vez que obtenemos el dinero, la autoestima, la posesión o el matrimonio, sin embargo, la situación es tal que ya no necesitamos más dinero, autoestima, posesiones o propuestas de matrimonio. (No obstante, algunas presiones situacionales, como la necesidad de dinero o de alivio para un dolor de espalda, pueden ocurrir de forma crónica.) Sin embargo, el hecho de que las cuasinecesidades desaparecen en cuanto obtenemos lo que deseamos es la señal que revela que esta necesidad no es una necesidad en toda la extensión de la palabra. No es una condición esencial y necesaria para la vida, el crecimiento y el bienestar (la definición de necesidad). Más bien, es algo que introyectamos del ambiente durante un tiempo y algo que tiene más que ver con las presiones ambientales que con las necesidades del individuo. La prueba de esta distinción es que cualquier cambio en el ambiente conduce a un cambio correspondiente en nuestra cuasinecesidad (es decir, si deja de llover, desaparece nuestra necesidad de un paraguas).

Las cuasinecesidades se originan de eventos situacionales que promueven una sensación psicológica de tensión, presión y apremio en nuestro interior. Por ende, las cuasinecesidades tienen una orientación deficitaria y son reactivas a la situación. Las cuasinecesidades son lo que nos falta, pero necesitamos, del ambiente de manera bastante urgente. Por ejemplo, cuando una situación presiona y estresa a una persona de alguna manera, ésta puede decir que necesita unas vacaciones, que necesita obtener una cierta calificación en una prueba, que necesita un corte de pelo, que necesita encontrar las llaves perdidas de su auto, que necesita un papel en el que escribir, y así sucesivamente, en respuesta a las presiones situacionales que enfrenta en el momento. La fortaleza de una cuasinecesidad, su potencia para llamar la atención y demandar una acción, depende en gran medida de qué tan apremiante y demandante es el ambiente (p. ej., “¡Tengo que encontrar esas llaves!”). Es este contexto psicológico situacionalmente inducido de tensión, presión y apremio el que proporciona la motivación para la cuasinecesidad.

## :: Necesidades sociales

Los seres humanos adquieren las necesidades sociales a través de la experiencia, el desarrollo y la socialización. En una amplia investigación acerca de la manera en que las personas adquieren las necesidades sociales, un grupo de investigadores se dedicó a determinar los antecedentes, en la crianza infantil, de las necesidades adultas de logro, afiliación y poder (McClelland y Pilon, 1983). De inicio, los investigadores calificaron las prácticas de crianza infantil de las madres y padres de 78 niños y niñas de cinco años de edad. Cuando los niños llegaron a los 31 años de edad, los investigadores evaluaron las necesidades sociales de cada adulto para observar cuáles experiencias tempranas de socialización, si es que hubo alguna, predirían las necesidades sociales de los adultos.

Sólo algunos antecedentes de la crianza infantil surgieron como significativos, pero los pocos que lo hicieron ilustran algunos orígenes tempranos de las necesidades sociales. Los adultos con elevadas necesidades de logro por lo general tenían padres que imponían estándares elevados. Los adultos con elevadas necesidades de afiliación por lo general tenían padres que utilizaban el elogio como técnica de socialización. Los adultos con elevadas necesidades de poder por lo general tenían padres permisivos en cuanto al sexo y la agresión.

Los hallazgos de que pocas experiencias de crianza infantil predicen los motivos adultos sugieren que las necesidades sociales no se establecen a una edad temprana sino que, más bien, surgen y cambian con el tiempo. Por ejemplo, ciertas ocupaciones fomentan los empeños de logro más que otras ocupaciones, porque proporcionan oportunidades de retos moderados, trabajo independiente, responsabilidad personal por los resultados y una rápida realimentación acerca del desempeño. Las personas en estas ocupaciones compatibles con el logro (p. ej., emprendedores) muestran aumentos notables en sus esfuerzos de logro a lo largo de los años en comparación con las personas en ocupaciones no compatibles con el logro (p. ej., enfermería) (Jenkins, 1987). De manera similar, las personas que laboran en trabajos que requieren de asertividad (p. ej., ventas) muestran un aumento en su necesidad de poder al paso de los años (Veroff, Depner, Kulka y Douvan, 1980).

Una vez que se adquieren, experimentamos las necesidades sociales como potenciales emocionales y conductuales que se activan por incentivos situacionales particulares (Atkinson, 1982; McClelland, 1985). Es decir, cuando se encuentra presente un incentivo asociado con una necesidad particular (p. ej., una cita es un incentivo de intimidad y un discurso inspirador es un incentivo de poder), la persona con esa necesidad social particular elevada experimenta una activación emocional y conductual (es decir, siente esperanza, busca interacciones). La



experiencia nos enseña a esperar reacciones emocionales positivas en respuesta a algunos incentivos más que a otros (McClelland, 1985). El incentivo principal activador para cada necesidad social aparece en el cuadro 7.2.

## :: La manera en que las necesidades sociales motivan la conducta

Las necesidades sociales surgen y activan el potencial emocional y conductual ante la aparición de los incentivos satisfactores de la necesidad. Por ejemplo, dependiendo de la propia constelación única de necesidades sociales adquiridas, un examen escolar podría activar un temor emocional y la evitación conductual, mientras que un baile escolar podría activar la esperanza emocional y una aproximación conductual. Para otra persona que tiene una constelación distinta de necesidades sociales, el mismo examen podría conllevar esperanza emocional y aproximación conductual, mientras que el baile provocaría sólo temor emocional y evitación conductual. En el caso de las necesidades sociales, las personas reaccionan a sucesos como exámenes y bailes escolares al aprender el valor de incentivo cargado de emociones (positivas o negativas) de los objetos que los rodean. Cuando aparecen estos objetos, activan patrones de emoción y comportamiento asociados con sus necesidades sociales correspondientes.

Primordialmente, las necesidades sociales son de naturaleza reactiva. Se encuentran latentes en nuestro interior hasta que nos topamos con el incentivo que en potencia puede satisfacer nuestras necesidades y que llama a la necesidad al centro de nuestra atención en términos de nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. No obstante, además, las personas también aprenden a anticipar la emergencia de incentivos pertinentes a la necesidad. Las personas aprenden con considerable rapidez que, por ejemplo, ciertas ocupaciones, organizaciones y eventos recreativos específicos representan oportunidades ideales para tener un buen desempeño y demostrar la competencia personal, para complacer a otros y obtener su aprobación, para participar en relaciones cálidas y seguras o para tener influencia sobre los demás. Así, las personas obtienen y dependen del conocimiento personal acerca de sus necesidades sociales a fin de gravitar hacia ambientes capaces de activar y satisfacer las mismas.

La persona con elevados empeños de logro podría ingresar al mundo de los negocios para convertirse en emprendedor o corredor de bolsa, mientras que la persona con elevados empeños de poder podría entrar en una carrera administrativa o postularse para algún cargo político.

## Logro

La necesidad de logro es el deseo de tener un buen desempeño en cuanto a un estándar de excelencia. Motiva a las personas a buscar “éxitos en competiciones con un estándar de excelencia” (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). Un estándar de excelencia es cualquier desafío al sentido de competencia de la persona que finaliza con un resultado objetivo de éxito frente al fracaso, de victoria frente a la pérdida, o de acierto frente al error. Es un término amplio que incluye (siguiendo a Heckausen, 1967): contiendas con una tarea (p. ej., resolver acertijos), contiendas contra uno mismo (p. ej., obtener el mejor tiempo personal en una carrera) y contiendas con otros (p. ej., tener el promedio más elevado de la generación).

Lo que tienen en común todo tipo de situaciones de logro es que la persona se ha enfrentado a un estándar de excelencia y se ha visto energizada por sí misma, en gran medida porque él o ella saben que su desempeño futuro producirá una evaluación emocionalmente significativa de competencia personal.

Las reacciones emocionales de las personas varían al enfrentarse a estándares de excelencia. Los individuos con una elevada necesidad de logro generalmente responden con emociones orientadas a la aproximación como esperanza, orgullo y gratificación anticipatoria. Por el contrario, los individuos con una baja necesidad de logro normalmente responden con emociones orientadas a la evitación, como ansiedad, defensa y temor al fracaso. También varían las respuestas conductuales de las personas a los estándares de excelencia. Al enfrentarse a un estándar de excelencia, las personas muestran diferencias en elección, latencia, esfuerzo, persistencia y disposición por asumir una responsabilidad personal por los desenlaces de éxito o fracaso resultantes (Cooper, 1983). Los individuos con elevadas necesidades de logro, en comparación con aquellos que tienen una baja necesidad, eligen las versiones de una actividad que van de mode-

**Cuadro 7.2** Incentivo que activa el potencial emocional y conductual de cada necesidad social.

Necesidad social	Incentivo que activa cada necesidad
Logro	Hacer algo bien para demostrar la competencia personal
Afiliación	Oportunidad para satisfacer a otros y obtener su aprobación
Intimidad	Relación cálida y segura
Poder	Tener influencia sobre los demás

radamente difíciles a difíciles, en lugar de las versiones fáciles (Kuhl y Blankenship, 1979; Slade y Rush, 1991); se involucran en tareas relacionadas con logros con rapidez en lugar de postergarlas (Blankenship, 1987); demuestran un mayor esfuerzo y mejor desempeño porque el orgullo los motiva (Karabenick y Yousseff, 1968; Raynor y Enbttin, 1982); persisten ante las dificultades y el fracaso en tareas de moderada dificultad (Feather, 1961, 1963); y asumen una responsabilidad personal por sus éxitos y fracasos en lugar de buscar ayuda o consejo de otros (Weiner, 1980).

Así, los estándares de excelencia les ofrecen a las personas espadas de dos filos. En ocasiones, estos estándares nos emocionan, y reaccionamos con emociones y conductas de aproximación. Pero en otras ocasiones, estos estándares de excelencia nos traen ansiedad, por lo que vacilamos y reaccionamos con emociones y comportamientos de evitación.

## :: Orígenes de la necesidad de logro

Hace varias décadas, los investigadores se embarcaron en una travesía para descubrir las raíces del estilo de crianza infantil de las necesidades de logro de los niños. Su esperanza era explicar los determinantes sociales de las personalidades de individuos con elevadas o bajas necesidades de logro. A medida que progresó la investigación, se volvió cada vez más claro que la necesidad de logro era un fenómeno multifacético inmerso no en un solo rasgo, sino en una gama de procesos sociales, cognitivos y del desarrollo.

### INFLUENCIAS DE SOCIALIZACIÓN

Los empeños poderosos y resistentes de logro surgen, en parte, de las influencias de socialización (Heckhausen, 1967; McClelland y Pilon, 1983). Los niños desarrollan empeños relativamente fuertes de logro cuando sus padres les proporcionan lo siguiente: capacitación de independencia (p. ej., autosuficiencia), altas aspiraciones de desempeño, estándares realistas de excelencia (Rosen y D'Andrade, 1959; Winterbottom, 1958), altos autoconceptos de capacidad (p. ej., "Esto te resultará fácil"), una valoración positiva de actividades relacionadas con el logro (Eccles, Parsons, Adler y Kaczala, 1982), estándares explícitos de excelencia (Trudewind, 1982), un ambiente hogareño rico en potencial de estimulación (p. ej., libros que leer), una amplia esfera de experiencias como viajes y exposición a literatura infantil rica en ideas de logro (p. ej., *La pequeña locomotora que sí pudo*; de Charms y Moeller, 1962). Sin embargo, después de años de investigación, el esfuerzo por identificar las prácticas de socialización infantil de las personas con una elevada necesidad de logro sólo resultó parcialmente exitosa principalmente porque los hallazgos longitudinales empezaron a mostrar que los empeños de logro cambian de manera considera-

ble de la infancia a la adultez y que los empeños de logro adultos a menudo cambiaban de una década a la siguiente (Jenkins, 1987; Maehr y Kleiber, 1980).

### INFLUENCIAS COGNITIVAS

Algunas formas de pensar están más relacionadas con el logro que otras (Ames y Ames, 1984), incluyendo las siguientes:

- Percepciones de capacidad elevada.
- Orientación al dominio.
- Altas expectativas de éxito.
- Fuerte valoración del logro.
- Estilo de atribución optimista.

Las percepciones de capacidad elevada facilitan tanto la persistencia (Felson, 1984; Phillips, 1984), como el desempeño (Hansford y Hattie, 1982; Marsh, 1990). Una orientación al dominio (en comparación con una orientación de indefensión) conduce a las personas a elegir tareas moderadamente difíciles y a responder a las dificultades mediante un aumento de su esfuerzo, más que con una disminución del mismo (Dweck, 1986, 1999; Elliot y Dweck, 1988). Las expectativas de éxito generan conductas orientadas a la aproximación como buscar desafíos óptimos (Eccles, 1984a) y tener un buen desempeño (Eccles, 1984b; Volmer, 1986). Valorar el logro en un campo en particular predice la persistencia en el mismo (Eccles, 1984b; Ethington, 1991). Un estilo de atribución optimista fomenta las emociones positivas como esperanza y orgullo después de los éxitos y mantiene alejadas las emociones negativas como temor y ansiedad (Weiner, 1985, 1986). Así, cuando las condiciones en el hogar, escuela, gimnasio, sitio de trabajo y entorno terapéutico promueven elevadas creencias de capacidad, una orientación al dominio, expectativas de éxito, una valoración del logro y un estilo de atribución optimista, estas condiciones ofrecen un terreno cognitivo en el cual cultivar un modo de pensar que facilita el logro.

### INFLUENCIAS DEL DESARROLLO

La identificación de influencias cognitivas en las conductas de logro condujo a los investigadores a estudiar cómo se desarrollan estas formas de pensar a lo largo del ciclo vital de una persona (Heckhausen, 1982; Parsons y Ruble, 1977; Ruble, Crosovsky, Frey y Cohen, 1992; Stipek, 1984; Weiner, 1979). La totalidad de creencias, valores y emociones relacionadas con el logro muestra patrones predecibles de desarrollo (Stipek, 1984). Los niños pequeños tienen la mala fama de ser aficionados en cuanto a la estimación de sus capacidades reales. Tienen creencias de capacidad irrazonablemente elevadas (Nicholls, 1979; Stipek, 1984), no disminuyen sus creencias de capacidad después de un fracaso (Parsons y Ruble, 1977) e ignoran su desempeño deficiente en comparación con el de sus

compañeros (Ruble, Parsons y Ross, 1976). Sin embargo, durante la infancia media, los niños prestan cada vez más atención a las comparaciones con el desempeño de sus pares y, para la última parte de la infancia, dependen de una gama más amplia de información a fin de desarrollar creencias de capacidad relativamente realistas: autoevaluaciones, evaluaciones de pares, evaluaciones de maestros y evaluaciones de sus padres (Felson, 1984; Nicholls, 1978, 1979; Rosenholtz y Rozenholtz, 1981; Ruble *et al.*, 1992; Stipek, 1984). En cuanto a valores, los niños pequeños valoran en gran medida la aprobación de los demás, al mismo tiempo que les importa muy poco el logro por sí mismos (Stipek, 1984). Los valores relacionados con el logro necesitan interiorizarse, como cuando nuestros padres le dan un alto o bajo valor al logro (Eccles-Parsons *et al.*, 1982) y la carrera ocupacional propia le da un valor elevado o bajo a los logros (Waterman, 1988). En cuanto a las emociones, los niños no nacen con orgullo o vergüenza; ninguna de éstas es una emoción innata. En lugar de ello, el orgullo emerge a partir de una historia de desarrollo de episodios de fracaso que finalizan en una ridiculización (Stipek, 1983). En términos de desarrollo, aprendemos a ser propensos al orgullo o a la vergüenza cuando nos enfrentamos a un estándar de excelencia.

## :: Modelo de Atkinson

Existen dos enfoques teóricos que dominan nuestra comprensión de la motivación de logro: el clásico y el contemporáneo (Elliott, 1997). La visión clásica es el modelo de Atkinson de conducta de logro, que incluye el modelo de dinámica de la acción. La visión contemporánea es un enfoque cognitivo que se centra en las metas que las personas adoptan en situaciones de logro. Cada enfoque se discutirá por separado, pero lo que ambos tienen en común es que comparten la misma descripción de la motivación de logro como una lucha inherente de aproximación frente a evitación. Todos nosotros experimentamos los estándares de excelencia como espadas de dos filos: en parte sentimos emoción y esperanza y anticipamos el orgullo de un trabajo bien hecho; en parte sentimos ansiedad y temor y anticipamos la vergüenza de una posible humillación. Así, la motivación de logro existe como una especie de equilibrio entre las emociones y creencias que subyacen la tendencia a aproximarse al éxito contra las emociones y creencias que subyacen la tendencia a evitar el fracaso.

John Atkinson (1957, 1964) argumentaba que la necesidad de logro sólo predice la conducta de logro de manera parcial. La *conducta* de logro depende no sólo de la necesidad disposicional de logro del individuo, sino también de su probabilidad de éxito específica de la tarea en una actividad y del incentivo para triunfar en la misma. Para Atkinson, algunas tareas tenían elevadas probabilidades

de éxito, mientras que otras tenían bajas probabilidades de éxito. Así también, algunas tareas ofrecían un mayor incentivo de éxito que otras. Por ejemplo, considere las clases que usted está tomando al momento presente. Cada curso tiene distintas probabilidades de éxito (p. ej., un curso de cálculo avanzado de último año generalmente es más difícil que una clase de educación física de nivel introductorio) y un valor de incentivo distinto (p. ej., tener un buen desempeño en un curso específico de su área generalmente se valora más que tenerlo en un curso de tronco común).

La teoría de Atkinson incluye cuatro variables: conducta de logro y sus tres factores de predicción: necesidad de logro, probabilidad de éxito e incentivo para el éxito. La conducta de logro se define como la tendencia a aproximarse al éxito, abreviada como  $T_e$ . Los tres factores determinantes de  $T_e$  son 1) la fuerza de la necesidad de logro de la persona ( $Me$ , motivo de éxito), 2) la probabilidad percibida de éxito ( $Pe$ ) y 3) el valor incentivo del éxito ( $Ie$ ). El modelo de Atkinson se expresa mediante la siguiente fórmula:

$$T_e = Me \times Pe \times Ie$$

### TENDENCIA A APROXIMARSE AL ÉXITO

La primera variable de la ecuación,  $Me$ , corresponde a la necesidad de logro de la persona. La variable  $Pe$  se estima a partir de la dificultad percibida de la tarea y de la capacidad percibida de la persona para dicha tarea. La variable  $Ie$  es igual a  $1 - Pe$ . Por ende, si la probabilidad de éxito es .25, el incentivo de éxito en dicha tarea sería .75 ( $1.00 - 0.25$ ). Es decir, el valor incentivo para el éxito durante las tareas difíciles es elevado, mientras que es bajo durante las tareas fáciles. A fin de darle sentido a la tendencia conductual de aproximarse al éxito ( $T_e$ ), considere un luchador de nivel educativo medio superior que tiene programado luchar contra dos oponentes distintos esta semana. El primer oponente es el campeón estatal del año pasado ( $Pe = 1$ ), de modo que tiene un fuerte incentivo para ganarle al campeón ( $Ie = 1 - Pe$ , que es = .9). El segundo oponente es su igual ( $Pe = .5$ ), de modo que tiene un incentivo moderado para triunfar ( $Ie = .5$ ). Si utilizamos un número arbitrario como 10 para caracterizar la necesidad disposicional de logro del luchador ( $Me$ ), la teoría de Atkinson predice que el luchador experimentará una mayor motivación de logro con el segundo luchador ( $T_e = 2.50$ , porque  $10 \times .5 \times .5 = 2.50$ ) que con el primero ( $T_e = 0.90$ , porque  $10 \times 1 \times .9 = 0.90$ ) debido a que el desafío óptimo ( $Pe = .5$ ) ofrece la combinación motivacional más rica entre expectativa de éxito e incentivo al éxito.

### TENDENCIA A EVITAR EL FRACASO

Del mismo modo que las personas tienen una necesidad de logro ( $Me$ ), también tienen un motivo para evitar el

fracaso (*Mef*) (Atkinson, 1957, 1964). La tendencia a evitar el fracaso motiva al individuo a defenderse contra la pérdida de autoestima, la pérdida de respeto social y el temor a la vergüenza (Birney, Burdick y Teevan, 1969). La tendencia a evitar el fracaso, abreviada *Tef*, se calcula mediante una fórmula análoga a aquella para *Te*:

$$Tef = Mef \times Pf \times If$$

La variable *Mef* representa el motivo por evitar el fracaso, *Pf* representa las probabilidades de fracaso (que, por definición, es  $1 - Ps$ ) y, por último, *If* representa el valor de incentivo negativo del fracaso ( $If = 1 - Pf$ ). Por ende, si un individuo tiene un motivo para evitar el fracaso de, digamos, 10, la tendencia de evitar el fracaso en una tarea difícil ( $Pf = .9$ ) se puede calcular como 0.90 ( $Mef \times Pf \times If$ , que es  $= 10 \times .9 \times .1 = 0.90$ ).

### TENDENCIAS DE APROXIMACIÓN Y EVITACIÓN COMBINADAS

Atkinson conceptuó *Me* como fuerza motivacional para buscar situaciones de logro y *Mef* como fuerza motivacional para escapar (o sentir ansiedad acerca) de las situaciones de logro. Así, participar en cualquier tarea de logro es entrar en un dilema de toma de riesgos en el que la persona lucha por encontrar un equilibrio entre la atracción del orgullo, esperanza y respeto social, por una parte, frente a la repulsión de la vergüenza, el temor y la humillación social, por la otra. Cuando *Te* es mayor que *Tef*, la persona se acerca a la oportunidad de someter a prueba su competencia personal contra el estándar de excelencia, pero cuando *Tef* es mayor que *Te*, la persona vacila o evita la oportunidad por completo. La fórmula completa de Atkinson para predecir la tendencia al logro (*Tl*) y, por ende, a exhibir conductas relacionadas con el mismo (es decir, elección, latencia, esfuerzo, persistencia) es la que sigue:

$$Tl = Te - Tef = (Me \times Pe \times Ie) - (Mef \times Pf \times If)$$

Aunque al principio el modelo puede parecer abrumador, en realidad lo único que se necesita saber son tres variables: el motivo de aproximación del individuo (*Me*), el motivo de evitación del individuo (*Mef*) y la probabilidad de éxito de la tarea en cuestión. Observe que tanto *Ie*, *Pf* e *If* se calculan a partir del valor de *Pe* [si  $Pe = .3$ , entonces  $Ie = .7$ ,  $Pf = .7$  e  $If = .3$ ]. Si quiere resolver un par de ejemplos numéricos, encontrará los dos principios generales que subyacen al valor numérico de *Tl*. Primero, *Tl* se encuentra a su máximo cuando *Te* es mayor que *Tef* y al mínimo cuando *Tef* es mayor que *Te* (un factor de personalidad). Segundo, *Tl* es mayor cuando *Pe* es igual a .5 y en su punto más bajo cuando *Pe* se encuentra alrededor de .9 (la tarea es demasiado fácil para generar un incentivo a triunfar) o .1 (la tarea es demasiado difícil como para ser motivadora).

### LOGRO PARA EL FUTURO

No todas las situaciones de logro son iguales, ya que algunas tienen implicaciones que afectan los esfuerzos de logro futuros, mientras que otras sólo tienen implicaciones para el presente (Husman y Lens, 1999; Raynor, 1969, 1970, 1974, 1981). Por ejemplo, un deportista de atletismo trata de ganar una carrera no sólo para experimentar el orgullo del logro del momento, sino porque un triunfo en la carrera de hoy puede conducir a invitaciones a otros eventos deportivos, como las rondas clasificatorias estatales, o a obtener una beca deportiva. De manera similar, una estudiante trabaja duro en su clase de matemáticas en parte porque lo disfruta, pero también en parte por creer que tener un buen desempeño en matemáticas la ayudará a lograr las metas a largo plazo que ella se ha impuesto.

La "orientación de logro futuro" se refiere a la distancia psicológica de un individuo respecto de una meta de logros a largo plazo (p. ej., ganar el campeonato estatal). La importancia de la orientación de logro futuro es que, si no intervienen otros factores, cualquier meta de logro percibida como lejana en el tiempo recibe un menor peso de aproximación, frente a la evitación, que una meta en el futuro muy cercano. Esto significa que las metas a futuro generan una menor aproximación que las metas inmediatas. Sin embargo, los empeños por logros futuros pueden añadirse a la motivación de logro de la actualidad al sumar la motivación futura adicional a la motivación presente (p. ej., motivación de hoy + motivación de la semana que entra + motivación del mes siguiente + motivación del año entrante + motivación para la carrera propia; Raynor, 1981). Así, la conducta de logro es función no sólo de *Me*, *Mef* y *Pe*, sino también de si el logro presente conducirá hacia algún logro futuro. Desde este punto de vista, la conducta de logro es una serie de pasos a lo largo de un camino y esas situaciones de logro que se encuentran psicológicamente cercanas tienen más impacto en *Tl* que aquellas que se encuentran psicológicamente lejanas (Gjesme, 1981), aunque los empeños de logro que se encuentran alejados en términos psicológicos pueden sumarse, complementar y fortalecer la tendencia al logro (*Tl*) en el presente (Raynor y Entin, 1982).

### •• Modelo de la dinámica de la acción

En el modelo de la dinámica de la acción, la conducta de logro sucede dentro de una corriente de conductas continuas (Atkinson y Birch, 1970, 1974, 1978). La corriente de conducta está determinada principalmente por tres fuerzas: instigación, inhibición y consumación.

La *instigación* ocasiona un aumento en las tendencias de aproximación y sucede al confrontar estímulos ambientales asociados con recompensas pasadas (es decir, cualquier cosa que cultive un aumento en la esperanza de éxito). La instigación es igual a *Te*.

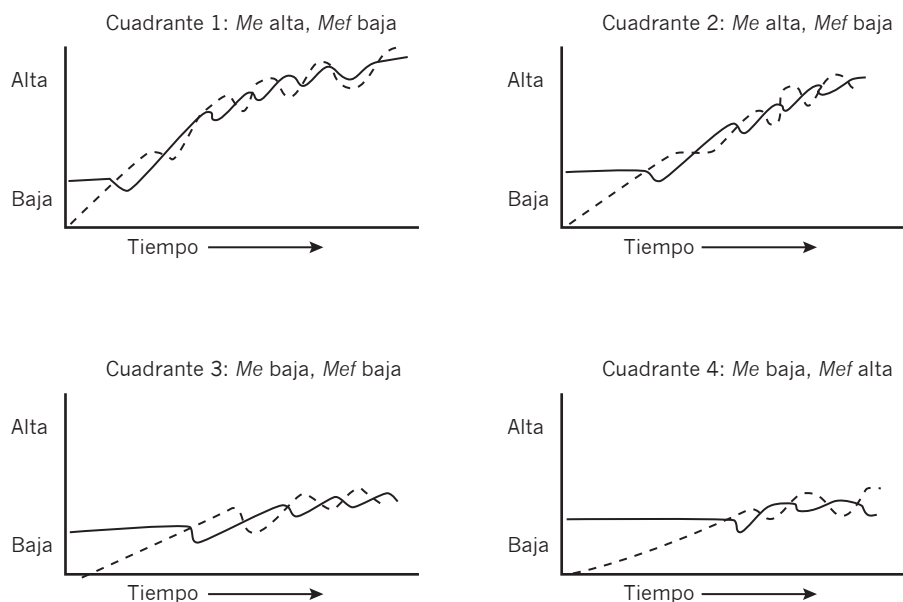
La *inhibición* ocasiona un aumento en las tendencias de evitación y sucede al confrontar estímulos ambientales asociados con castigos pasados (es decir, cualquier cosa que cultive un aumento en el temor al fracaso). La inhibición es igual a  $Tef$ . Por ende, la instigación y la inhibición son sinónimos de  $Te$  y de  $Tef$ . La única variable nueva en el modelo de dinámica de la acción es la consumación.

La *consumación* se refiere al hecho de que llevar a cabo una actividad ocasiona su propio final (p. ej., correr, comer, beber, dormir, leer este libro). Sumar las fuerzas consumatorias permite que la conducta de logro se comprenda como dinámica que cambia al paso del tiempo), más que como episódica o estática. Por ejemplo, sus empeños de logro durante cualquier clase universitaria cambian a medida que la clase progresa a lo largo del semestre, semana tras semana. Después de 16 semanas, es frecuente que las personas se sientan cansadas de la clase y que digan: “Muy bien, gracias, es suficiente”.

Los cuadrantes de la figura 7.1 ilustran las conductas de logro a lo largo del tiempo (Blankenship, 1987). Cada cuadrante muestra la preferencia conductual del individuo para una tarea de logro (una tarea que despierta tanto esperanza de éxito como temor al fracaso) y para una tarea que no es de logro (una tarea emocionalmente neutra). Los cuadrantes corresponden a cuatro personas imaginarias con distintos niveles de fuerzas de instiga-

ción e inhibición. El cuadrante 1 muestra una conducta con alta instigación y baja inhibición ( $Me > Mef$ ). El cuadrante 2 muestra una conducta con niveles elevados tanto de instigación como de inhibición ( $Me = Mef$ , y ambos son elevados). El cuadrante 3 muestra una conducta con niveles bajos tanto de instigación como de inhibición ( $Me = Mef$ , y ambos son bajos). El cuadrante 4 muestra una conducta con una baja instigación y una elevada inhibición ( $Me < Mef$ ).

Nótese que en la figura 7.1, los individuos representados en los cuadrantes separados de la imagen empezaron a interactuar primero con la actividad no relacionada con logros (p. ej., ver televisión). Entonces, la pregunta sería: “¿Qué tanto tiempo pasa hasta que cada persona empieza a participar en la tarea de logro (p. ej., estudiar)?” El individuo en el cuadrante 1 (es decir, alta necesidad de logro) muestra la menor latencia para participar en la tarea de logro (es decir, la conducta de logro más veloz), mientras que el individuo del cuadrante 4 (es decir, baja necesidad de logro o alto temor al fracaso) muestra la latencia más amplia para participar en la tarea de logro. En términos básicos, la persona del cuadrante 4 pospone el inicio de la tarea. Una vez que se ha iniciado la conducta de logro, tiende a consumirse a sí misma y a la larga el individuo regresará a la tarea no relacionada con logros, que al paso del tiempo también se consumirá a sí misma (es decir,



**Figura 7.1** Corrientes de conducta para personas con  $Me$  y  $Mef$  altos y bajos.

**Fuente:** de “A Computer-Based Measure of Resultant Achievement Motivation,” de V. Blankenship, 1987, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 361-372. Copyright 1987 de la American Psychological Association. Adaptado con autorización.

**Nota.** La línea punteada representa la fortaleza de la tendencia a participar en la tarea relacionada con el logro; la línea sólida representa la fortaleza de la tendencia de la tarea de no logro.



sólo se puede ver cierta cantidad de televisión). Los perfiles de motivación (*Me* en relación con *Mef*) explican no sólo la latencia para el inicio de la conducta de logro, sino también su persistencia, una vez iniciada. La figura 7.1 comunica tres mensajes importantes:

1. La latencia para iniciar un logro depende de la fortaleza del motivo (*Me* frente a *Mef*).
2. La persistencia en una tarea de logro depende de la fortaleza del motivo (*Me* frente a *Mef*).
3. El cambio a una tarea no relacionada con el logro sucede al aumentar el consumo.

## :: Condiciones que involucran y satisfacen la necesidad de logro

Existen tres situaciones que son particularmente notables en cuanto a su capacidad de implicar y satisfacer la necesidad de logro: las tareas moderadamente difíciles, las competencias y el espíritu emprendedor (McClelland, 1985).

### TAREAS MODERADAMENTE DIFÍCILES

Las personas con una elevada necesidad de logro (*Me* > *Mef*) tienen un mejor desempeño que las personas con una baja necesidad de logro (*Me* < *Mef*) en tareas de dificultad moderada. Sin embargo, las personas con una elevada necesidad no tienen un mejor desempeño que las personas de baja necesidad en tareas fáciles o difíciles (Karabenick y Yousseff, 1968; Ranor y Entin, 1982). El desempeño en una tarea de dificultad moderada activa en las personas con elevadas necesidades de logro un conjunto de incentivos emocionales y cognitivos positivos que no se socializan en la persona con bajas necesidades de logro. En términos emocionales, las tareas moderadamente difíciles proporcionan una condición idónea para la valoración de las habilidades y para la experimentación de emociones como orgullo y satisfacción. En términos cognitivos, las tareas de dificultad moderada proporcionan una condición idónea para el diagnóstico del sentido de competencia y nivel de capacidad propios (Trope, 1975, 1983). Por ende, las tareas de dificultad moderada proporcionan una mezcla de orgullo a causa del éxito y de información para el diagnóstico de capacidades, una mezcla que motiva más a las personas con una elevada necesidad de logro que a aquellas con una baja necesidad de logro (Atkinson, 1981; Trope y Brickman, 1975).

### COMPETENCIA

Las tiendas interpersonales capturan gran parte del dilema de toma de riesgos que es inherente a los entornos de logro. Promueven las emociones positivas, la conducta de aproximación y un mejor desempeño en las personas con elevadas necesidades de logro, pero generan emociones negativas, conductas de evitación y un desempeño

deficiente en las personas con una baja necesidad de logro (Covington y Omelich, 1984; Epstein y Harackiewicz, 1992; Ryan y Lakie, 1965; Tauer y Harackiewicz, 1999). Tome en cuenta que las personas con elevadas necesidades de logro buscan información diagnóstica de sus capacidades (Trope, 1975), buscan oportunidades para someter a prueba sus habilidades (Epstein y Harackiewicz, 1992; Harackiewicz, Sansone y Manderlink, 1985), valoran las competencias en sí (Harackiewicz y Manderlink, 1984), se ven atraídas a las oportunidades de autoevaluación (Kuhl, 1978) y disfrutan de demostrar o comprobar sus capacidades (Harackiewicz y Elliot, 1993). Las tiendas ofrecen todos estos atributos y, por ende, son atractivas para las personas cuya necesidad de logro es elevada (Harackiewicz y Elliot, 1993). En el caso de las personas con una baja necesidad de logro, las presiones valorativas de las tiendas despiertan principalmente ansiedad y evitación (Epstein y Harackiewicz, 1992).

### ESPÍRITU EMPRENDEDOR

David McClelland (1965, 1987) encontró que las personas con una elevada necesidad de logro a menudo exhiben el patrón conductual del espíritu emprendedor. Evaluó la necesidad de logro en un grupo de estudiantes universitarios y después esperó 14 años para verificar las opciones ocupacionales que habían elegido. Cada ocupación se clasificó como emprendedora (p. ej., fundador de su propio negocio, corredor de bolsa) o no (p. ej., administrador de oficina, personal de servicios). Los resultados confirmaron que la mayoría de los emprendedores habían sido personas con altas necesidades de logro en la universidad. El espíritu emprendedor atrae a la persona con una elevada necesidad de logro porque requiere la toma de riesgos moderados y de asumir la responsabilidad por los propios éxitos y fracasos. También proporciona una rápida y concreta realimentación del desempeño (p. ej., ganancias y pérdidas momento a momento), una realimentación que genera emociones como orgullo y satisfacción, y una realimentación que permite diagnosticar la competencia personal y la tasa de mejoría de manera continua. Las personas con una elevada necesidad de logro prefieren casi cualquier ocupación que ofrezca retos, trabajo independiente, responsabilidad personal y una rápida realimentación del desempeño (Jenkins, 1987; McClelland, 1961).

## :: Metas de logro

El modelo de Atkinson trata la conducta de logro como una elección: hay una aproximación al estándar de excelencia o se evita. El modelo busca comprender si una persona se aproximará al éxito y evitará el fracaso y, de ser el caso, con qué intensidad, latencia y persistencia perseguirá dicha elección. Sin embargo, los investigadores



contemporáneos se han interesado cada vez más en *por qué* una persona exhibe conductas de logro y no tanto en *si sucede* este tipo de conducta.

En la vida cotidiana, a menudo no se trata tanto de que busquemos estándares de excelencia, más bien se nos imponen; es decir, se nos pide, y a menudo requiere, que nos aproximemos a un estándar de excelencia que se coloca frente a nosotros, como sucede en la escuela (un examen), en el trabajo (una cuota de ventas), en los deportes (un oponente) y así sucesivamente. En este tipo de entornos, los investigadores contemporáneos de la motivación de logro se preguntan ¿por qué las personas adoptan un tipo de meta de logro por encima de otro?

Como se resume en el cuadro 7.3, las dos metas de logro principales son las metas de dominio y las metas de desempeño (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986, 1990; Nicholls, 1984; Spence y Helmreich, 1983). Las dos metas difieren entre sí en términos de la comprensión de la persona en cuanto a qué constituye la competencia (Elliot y McGregor, 1999). En el caso de las metas de dominio, la persona que se enfrenta al estándar de excelencia busca desarrollar una mayor competencia, hacer progresos, mejorar en sí misma y vencer desafíos a través de un esfuerzo intenso y persistente. Alcanzar una meta de dominio significa progresar según un estándar autoimpuesto. En el caso de las metas de desempeño, la persona que se enfrenta al estándar de excelencia busca demostrar o probar su competencia, exhibir una elevada capacidad, aventajar a otros y triunfar con poco esfuerzo aparente. Alcanzar una meta de desempeño significa también superar a los demás.

La distinción entre las metas de dominio y de desempeño es importante porque la adopción de metas de dominio en un contexto de logros (p. ej., escuela, trabajo, deportes) se asocia con maneras positivas y productivas de pensar, sentirse y comportarse, mientras que la adopción de metas de desempeño en un contexto de logros se asocia con maneras relativamente negativas e improductivas de pensar, sentirse y comportarse (Ames y Archer, 1988; Dweck, 1999; Dweck y Leggett, 1988; Harackiewicz y Elliot, 1993; Linnenbrink, 2005; Nolen, 1988; Spence y Helmreich, 1983). Los beneficios de adoptar una meta de dominio, más que de desempeño, se ilustran en la figura 2.7.

Cuando las personas adoptan metas de dominio, en comparación con cuando adoptan metas de desempeño, tienden a 1) preferir tareas desafiantes de las que pueden aprender en lugar de tareas fáciles con las que pueden demostrar capacidades elevadas (Ames y Archer, 1988; Elliot y Dweck, 1988), 2) utilizar estrategias de aprendizaje con bases conceptuales, como relacionar la información a los conocimientos existentes, más que estrategias superficiales de aprendizaje como memorización (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988), 3) estar en mayores probabilidades de motivarse de manera intrínseca que extrínseca (Heyman y Dweck, 1992) y 4) estar en mayores probabilidades de pedir ayuda e información de otros que les permitirá continuar trabajando por sí mismos (Newman, 1991). Estas estrategias adaptativas permiten que las personas con metas de dominio trabajen más (aumentan esfuerzos en vista de las dificultades más que volverse pasivos o darse por vencidos; Elliot y Dweck, 1988), persisten más tiempo en la tarea (Elliot y Dweck, 1988) y tienen un mejor desempeño (Spence y Helreich, 1983).

Los psicólogos educativos encuentran que el concepto de meta de logro les es útil para comprender la motivación de logro de sus estudiantes en clase (Ames y Archer, 1988). Parte de la razón por la que las metas de logro les son atractivas a los educadores es que los maestros ejercen una influencia relativamente poderosa sobre los tipos de metas de logro que adoptan sus alumnos. Lo que los maestros de las aulas hacen para promover ya sea metas de dominio o metas de desempeño durante su instrucción se puede observar en el cuadro 7.4. Por ende, a fin de promover las metas de dominio más que de logro, los maestros (y entrenadores deportivos, padres, gerentes, etc.) pueden definir el éxito como una mejoría, valorar el esfuerzo, comunicar que se deriva satisfacción del trabajo arduo, enfocarse en la manera en que aprenden los alumnos, considerar que los errores son parte natural y bienvenida del proceso de aprendizaje, explicar la utilidad de los esfuerzos al tratar de aprender algo nuevo y evaluar (calificar) a los alumnos de acuerdo con el grado de su mejoría y progreso. Cuando los maestros crean este clima de aprendizaje de manera deliberada, es casi seguro que los alumnos elijan metas de dominio por encima de las metas de desempeño (Maehr y Midgley, 1996; Meece y Miller, 1999).

**Cuadro 7.3** Distinción entre metas de dominio y de desempeño.

Adopción de una meta de dominio	Adopción de una meta de logro
Desarrollar la propia competencia	Probar la propia competencia
Realizar progresos	Exhibir una capacidad elevada
Mejorar el sí mismo	Aventajar a los otros
Sobreponerse a las dificultades mediante esfuerzo y persistencia	Triunfar con poco esfuerzo aparente

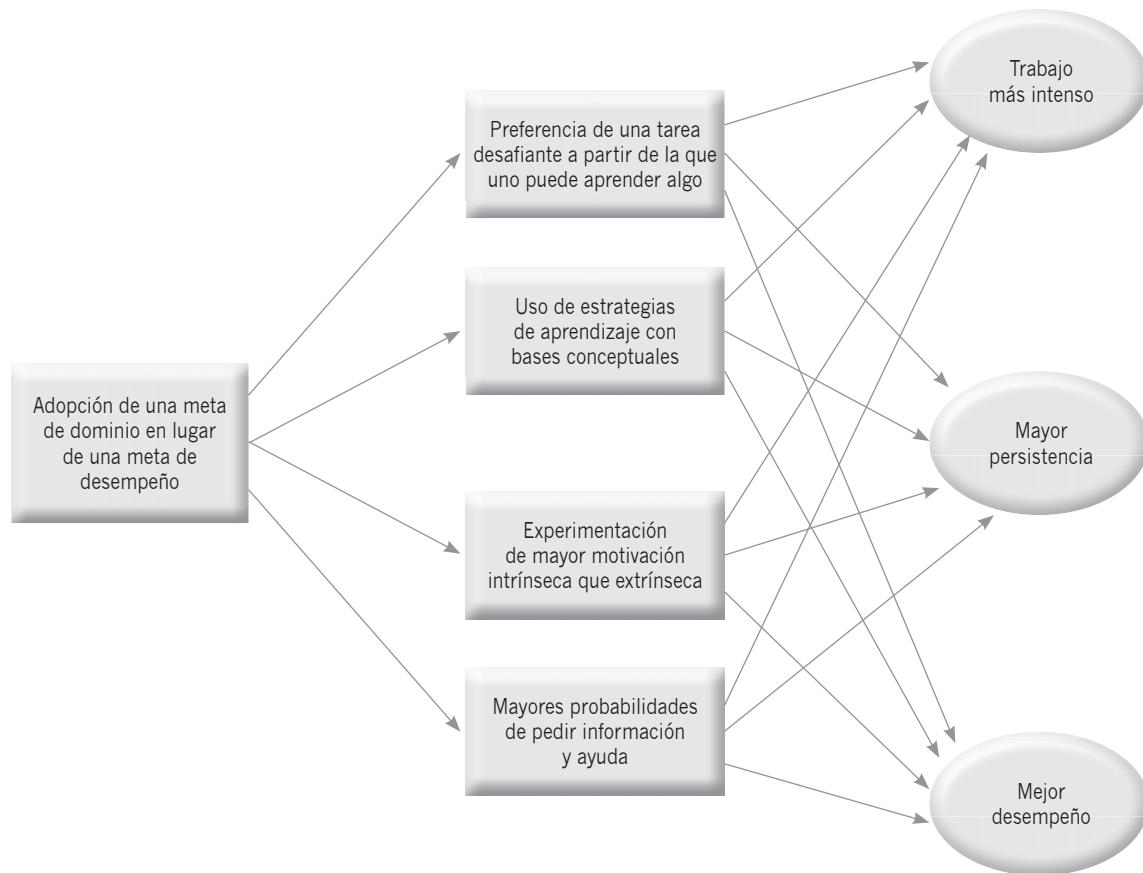
## :: Integración de los enfoques clásico y contemporáneo de la motivación de logro

Los enfoques clásico (teoría de Atkinson) y contemporáneo (metas de logro) de la motivación de logro se pueden combinar e integrar en un solo modelo amplio (Elliot, 1997). En el modelo integrado, existen las metas de dominio y dos tipos distintos de metas de desempeño: de desempeño-aproximación y de desempeño-evitación.

El traslape de los enfoques clásico y contemporáneo sucede en las relaciones entre *Me*, *Mef* y *Pe*, y los tipos de metas que la persona adopta. Los constructos clásicos de la motivación de logro (*Me*, *Mef* y *Pe*) funcionan como condiciones antecedentes generales tipo personalidad que incluyen en el tipo específico de metas que la persona adopta en un entorno de logros dado. Por ejemplo, la relación entre *Me*, *Mef* y *Pe* a los tres tipos de metas de logro aparece en la figura 7.3. Las personas con una elevada necesidad de logro tienden a adoptar metas de desempeño-aproximación, las

personas con elevados niveles de temor al fracaso tienden a adoptar metas de desempeño-evitación y las personas con altas expectativas de competencia tienden a adoptar metas de dominio. La figura muestra los resultados de un estudio real que rastreó los empeños de logro, metas de logro, calificaciones de curso y motivación intrínseca de los participantes hacia un curso universitario (Elliot y Church, 1997).

La necesidad de logro sirvió como antecedente para adoptar metas de dominio y desempeño-aproximación, el temor al fracaso como antecedente para adoptar metas de desempeño-aproximación y desempeño-evitación (es decir, metas de desempeño en general) y las expectativas de competencia sirvieron como antecedente para adoptar metas de dominio y de desempeño-aproximación y para rechazar metas de desempeño-evitación (nótese el signo negativo para  $-.14$ ). Además, una vez que se adoptaron estos tipos de metas de logro, las metas de dominio aumentaron la motivación intrínseca, mientras que las metas de desempeño-evitación la disminuyeron; las metas de desempeño-aproximación aumentaron el desempeño, mientras que las metas de desempeño-evitación



**Figura 7.2** Maneras positivas y productivas de pensar, sentirse y comportarse que se asocian con las metas de dominio.

**Cuadro 7.4** Manifestación de metas de dominio y desempeño en el contexto del salón de clases.

Dimensión del clima	Meta de dominio	Meta de desempeño
Éxito definido como	Mejoría, progreso	Calificaciones elevadas, desempeño normativo elevado
Valor dado a	Esfuerzo, aprendizaje	Capacidad normativamente elevada
Razones de satisfacción	Trabajo arduo, desafío	Superar a los demás
Maestro orientado hacia	La manera en que aprenden los alumnos	La manera en que se desempeñan los alumnos
Consideración de errores o equivocaciones como	Parte del aprendizaje	Provocadores de ansiedad
Enfoque de la atención	Proceso de aprendizaje	El desempeño propio en relación con el desempeño de los demás
Razones para esforzarse	Aprender algo nuevo	Calificaciones altas, aventajar a los otros
Criterios de evaluación	Progreso absoluto	Normativos

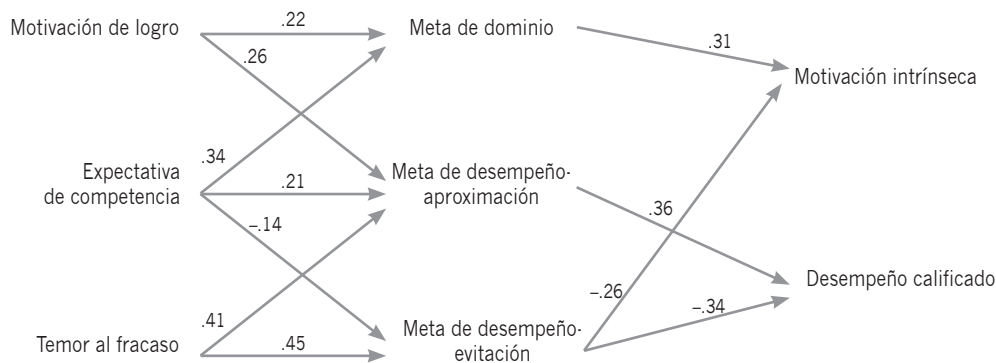
**Nota.** El cuadro se puede interpretar seleccionando la dimensión de clima de interés en el salón de clases y después leyendo a lo largo de la fila para saber cómo funcionan los alumnos con metas de dominio —lo que piensan, lo que es probable que digan— en dicha dimensión y después cómo funcionan en la misma dimensión los alumnos con metas de desempeño.

**Fuente:** De "Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes" de C. Ames y J. Archer, 1988, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267. Copyright 1988, American Psychological Association. Reimpreso con autorización.

lo redujeron (Elliot y Church, 1997). A fin de comunicar una mejor comprensión de exactamente qué son las metas de desempeño-aproximación y desempeño-evitación, en el cuadro 7.5 aparecen reactivos de muestra del *Achievement Goal Questionnaire* (Cuestionario de metas de logro; Elliot y Church, 1997).

Integrar los enfoques clásico y contemporáneo de la motivación de logro supera las limitaciones de cada enfoque individual (Elliot, 1997). El problema con el enfoque clásico es que las disposiciones generales de personalidad (*Me*, *Mef*) hacen un trabajo deficiente en cuanto a la predicción de la conducta de logro en entornos específicos. En otras palabras, los factores generales de personalidad

no necesariamente regulan la conducta de logro en dominios vitales específicos como la escuela, los deportes o el trabajo. Una persona puede exhibir empeños poderosos de logro en el trabajo y, sin embargo, sentir sólo temor al fracaso en situaciones sociales. El problema con el enfoque contemporáneo es que, en potencia, la persona se queda preguntándose de dónde provienen estos tipos distintos de metas de logro de inicio. Dicho de otra manera, si se sabe que un jugador de baloncesto tiene una meta de desempeño-aproximación (p. ej., tener el promedio de puntos más elevado del equipo), sigue existiendo la pregunta de: ¿por qué ha adoptado dicha meta de logro por encima de otra? En conjunto, las dos teorías pueden pre-

**Figura 7.3** Antecedentes y consecuencias de las tres metas de logro.

**Fuente:** De "A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation" de A. J. Elliot y M. A. Church, 1997, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, pp. 218-232. Copyright 1997, American Psychological Association. Reimpreso con autorización.

**Cuadro 7.5** Dos reactivos de cada escala de la *Achievement Goals Scale*.**META DE DOMINIO**

1. Deseo dominar por completo el material que se presenta en esta clase.
2. En una clase como ésta, prefiero un material de curso que realmente me desafíe para que pueda aprender cosas nuevas.

**META DE DESEMPEÑO-APROXIMACIÓN**

1. Mi meta en esta clase es obtener una mejor calificación que la mayoría de los alumnos.
2. Quiero que me vaya bien en esta clase para demostrarles mis capacidades a mi familia, amigos, supervisores y otros.

**META DE DESEMPEÑO-EVITACIÓN**

1. Sólo quiero evitar que me vaya mal en esta clase.
2. Con frecuencia, lo que me motiva es mi temor de tener un mal desempeño en esta clase.

**Fuente:** De "Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals" de A. J. Elliot, 1999, *Educational Psychologist*, 34, pp. 169-189.

decir la conducta de logro en situaciones específicas (utilizando las metas de logro) y pueden explicar de dónde surgen estas metas de logro (utilizando las disposiciones de personalidad y las percepciones de competencia).

## :: Motivación de evitación y bienestar

Hasta el momento, la discusión acerca de la motivación de logro se ha centrado del lado de la "aproximación" al logro. Pero el temor al fracaso impulsa a las personas a regular su conducta en toda serie de formas que interfieren con el desempeño, la persistencia y la emotividad (Birney *et al.*, 1969; Elliot y Sheldon, 1997; Schmalt, 1982). Es decir, el temor al fracaso (*Mef*) incita a las personas a adoptar metas de desempeño-evitación, como tratar de evitar cometer errores, desempeñarse de manera deficiente o ponerse en vergüenza. Estas metas orientadas a la evitación conducen a las personas a tener un rendimiento inferior, a darse por vencidos con rapidez y a perder interés en lo que están haciendo (Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Roney, Higgins y Shah, 1995).

Esta relación (temor al fracaso → metas de desempeño-evitación → estilo de afrontamiento inadaptado en entornos de logro) tiene implicaciones importantes para la adaptación personal y la salud mental. Mientras más le temen al fracaso, es más probable que las personas adopten metas de desempeño-evitación. Y mientras más metas de evitación albergue la persona, más deficiente tiende a ser su bienestar posterior en medidas como baja autoestima, control personal, vitalidad, satisfacción vital y bienestar psicológico (Elliot y Sheldon, 1997). La razón primordial por la que el bienestar se altera cuando se adoptan las metas de desempeño-evitación es que al tratar tan arduamente de evitar un desempeño deficiente, se regula la conducta cotidiana en formas que producen insatisfacción, afecto negativo y poco disfrute o realización. Tratar constantemente de evitar ponerse en vergüenza, aun cuando se lleva a cabo de forma exitosa,

afecta el bienestar de manera profunda. Un ejemplo de este proceso aparece en el apartado 7.

Una investigación de seguimiento mostró que características disposicionales adicionales predisponen a las personas a adoptar metas de desempeño-evitación, incluyendo neuroticismo y habilidades vitales deficientes (p. ej., habilidades sociales deficientes, mal manejo del tiempo; Elliot *et al.*, 1997). Las personas que tienen un elevado temor al fracaso, un neuroticismo alto y una baja competencia en habilidades vitales tendían a adoptar metas de desempeño-evitación (p. ej., evitaban ser patanes en reuniones sociales, evitaban sentirse solos, evitaban fumar o beber). Tratar de evitar hacer algo resulta difícil, a diferencia de tratar de hacer algo (p. ej., ser amistoso en una fiesta). Cuando las personas persiguen metas de evitación, por lo general perciben que sus esfuerzos logran pocos progresos y esta percepción de falta de progreso es la que conduce a la insatisfacción, al afecto negativo, al interés disminuido y a un bienestar psicológico alterado.

## :: Teorías implícitas

En términos generales, la manera en que las personas piensan acerca de sus cualidades personales como inteligencia y personalidad se puede caracterizar en una de dos formas (Dweck, 1999, 2006). Algunas personas ven estas cualidades personales como características fijas y duraderas. Por el contrario, otras personas ven las cualidades personales como características maleables que se pueden aumentar mediante un esfuerzo. La primera teoría implícita se aplica a los "teóricos de la entidad", personas que creen que ellos (y los demás) están dotados de cualidades fijas y duraderas. La idea es "o se tiene o no se tiene" en cuanto a que algunas personas son inteligentes y motivadas mientras que no es el caso para otras. La segunda teoría implícita se aplica a los "teóricos incrementales", personas que creen que ellos (y los demás) están dotados de cualidades maleables y cam-

## APARTADO 7

### Reducción de la ansiedad de logro

**Pregunta:** *¿Por qué es importante esta información?*

**Respuesta:** *Para poder reducir la ansiedad y el desempeño deficiente en situaciones de logro.*

¿Cuánta ansiedad experimenta usted al tomar exámenes en la escuela, al competir en atletismo, al hacer una presentación en el trabajo o al trabajar en un proyecto como la reparación de algo? Siempre que nos enfrentamos a un estándar de excelencia, una tarea que sabemos terminará con una valoración de éxito/fracaso tanto por parte de nosotros mismos como por parte de un público externo, sentimos una mezcla de entusiasmo y el deseo de evitarlo todo. Por ejemplo, el atleta que corre en una carrera se siente muy dispuesto a someter sus habilidades a prueba, pero también dudoso porque podría ponerse en vergüenza.

La manera más sencilla de reducir la ansiedad en entornos donde se enfrenta el logro es cambiar el contenido de los pensamientos propios. Por ejemplo, justo antes de iniciar la carrera, un corredor dispuesto piensa: "Quiero llegar a la meta en menos de 10 minutos", mientras que un corredor ansioso piensa: "Tengo miedo de terminar en último lugar" (Schmalt, 1999). Observe que estos pensamientos reflejan las metas de desempeño-aproximación y desempeño-evitación que se enlistaron en el cuadro 7.5.

¿Realmente puede ser tan sencillo controlar la ansiedad relacionada con el logro? ¿En realidad puede ser así de simple?, es decir, ¿cambiar las metas cambia la ansiedad? Pues, no, por dos diferentes razones. Primero, cambiar la manera en que pensamos no es tan fácil como podría sonar de inicio. A menudo, nuestros pensamientos están profundamente arraigados. Segundo, las situaciones de logro en sí mismas generan ansiedad: límites de tiempo, presencia de un público, dificultad de la tarea, y así sucesivamente; y nuestro neuroticismo disposicional propio (inestabilidad emocional) contribuye aún más a nuestra ansiedad.

Pero la ansiedad de logro viene en dos formas: preocupación cognitiva y alteración fisiológica ("hiperemotividad"). Las buenas noticias son que la hiperemotividad fisiológica *no* debilita el desempeño en entornos de logro; sólo lo hace la preocupación cognitiva (Elliot y McGregor, 1999). La causa principal de la preocupación en entornos de logro son las metas de desempeño-evitación. Es decir, las raíces de la preocupación son las metas de desempeño-evitación como: "Sólo quiero evitar equivocarme". De modo que, en cierto sentido, estas metas de evitación *sí* son así de simples. Si se cambian las metas de logro se cambia la ansiedad de logro.

Al tratar de reducir la ansiedad basada en preocupaciones, un consejo productivo es cambiar las metas de desempeño-evitación en metas de desempeño-aproximación (o dominio). Es posible que permanezca la ansiedad basada en excitación (p. ej., es posible que siga sintiéndose nervioso o acelerado al pararse frente a un público evaluador), pero la ansiedad basada en preocupación que verdaderamente debilita el desempeño disminuirá en la medida en que las metas de desempeño-evitación se transformen de manera exitosa en metas de desempeño-aproximación.

Este consejo es precisamente el procedimiento que se utiliza en los experimentos acerca de la manera en que las metas de logro afectan la motivación, ansiedad y desempeño. De manera aleatoria, a un grupo de participantes se le asigna una meta de desempeño-aproximación: "Demuestren que tienen capacidades elevadas". De la misma manera aleatoria, a un segundo grupo de participantes se le asigna una meta de desempeño-evitación: "No hagan las cosas peor que el otro grupo". El primer grupo experimenta menos ansiedad que el segundo (Elliot, 1999; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 1999). Experimentos como éste hacen patente que los experimentadores pueden cambiar el contenido de nuestros pensamientos. Sería lógico pensar que los ejecutantes pueden seguir esta misma pauta y deliberadamente adoptar metas de dominio y de desempeño-aproximación para sí mismos.

biantes. La idea es: "Mientras más tratas y más aprendes, mejor te vuelves", en cuanto a que todas las personas se pueden volver más inteligentes y más motivadas, al menos en proporción a su esfuerzo.

Como ilustración, considere si concuerda o no con las siguientes afirmaciones (Dweck, 1999):

- Su inteligencia es algo propio que usted no puede cambiar demasiado.
- Siempre se pueden hacer grandes cambios en cuanto a qué tan inteligente es usted.

Los teóricos de la entidad generalmente estarán de acuerdo con la primera afirmación, pero no con la se-

gunda. Los teóricos de la entidad creen que las personas tienen una cantidad fija de inteligencia, personalidad o motivación. En otras palabras, las características existen como entidades o rasgos que moran dentro de la persona. Los teóricos incrementales en general estarán de acuerdo con la segunda afirmación, pero no con la primera, pues creen que las cualidades personales son algo que las personas cultivan a través del esfuerzo y el aprendizaje. Al tiempo que están conscientes de que algunas personas tienen estas cualidades en forma alta o baja, los teóricos incrementales creen que la instrucción, la guía, el esfuerzo, el aprendizaje y la experiencia aumentan y mejoran estas cualidades.



Las teorías implícitas son importantes para los empeños de logro porque guían el tipo de metas que las personas perseguirán (Dweck, 1999; Dweck y Elliot, 1983; Elliot y Dweck, 1988). En situaciones de logro, los teóricos de la entidad generalmente adoptan las metas de desempeño; las personas que adoptan estas metas se empeñan en parecer inteligentes y evitar parecer tontas. Es decir, están interesadas en un buen desempeño, en especial cuando hay otros que los observan. Por ende, la meta es utilizar el desempeño como medio para probar que uno tiene una gran cantidad de una característica deseable (es decir, inteligencia). En contraste, los teóricos incrementales generalmente adoptan metas de dominio en situaciones de logro. Las personas que adoptan metas de dominio se empeñan en dominar algo nuevo o diferente y en aprender o comprender cosas nuevas. Es decir, están interesadas en aprender y mejorar lo más que pueden. Por ende, la meta es involucrarse en tareas para mejorar, volviéndose más inteligentes al aprender algo nuevo o importante.

Ambos tipos de metas —de desempeño y de dominio— son comunes en la cultura, y ambos alientan el logro (Elliot y Church, 1997; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto y Elliot, 1997). Pero, de manera típica, los entornos sociales como el trabajo, el campo de deportes y el salón de clases contraponen ambas metas una contra la otra y piden (obligan) a los trabajadores, atletas y estudiantes a elegir una meta por encima de la otra. A menudo se les pide a las personas que elijan entre cursos de acción que les permitirán:

- Parecer inteligentes y competentes pero sacrificando el aprendizaje de algo nuevo.
- Aprender algo nuevo, útil o importante, pero sacrificando la apariencia de inteligencia o competencia.

Por ejemplo, cuando los estudiantes universitarios seleccionan cursos optativos, en ocasiones eligen alguno en que se les asegure tener un buen desempeño, parecer inteligentes, evitar errores e impresionar a los demás, o, en ocasiones, eligen cursos que esperan les enseñen algo nuevo, les proporcione oportunidades de aprendizaje o un campo para desarrollar sus habilidades. Al enfrentarse a esta elección, cerca de la mitad de la población, en promedio, seleccionará una meta de desempeño, mientras que la otra mitad seleccionará una meta de dominio.

## **:: Las distintas teorías implícitas significan distintas metas de logro**

Cuando los teóricos de la entidad e incrementales se enfrentan a situaciones de logro, prefieren metas distintas. Esto es importante porque el tipo de meta de logro que uno busca predice la motivación, emoción y desempeño posterior de la persona (Ames y Archer, 1988; Stipek y Kowalski, 1989).

Una serie de estudios con estudiantes a nivel básico, medio y superior (Dweck y Leggett, 1988; Mueller y Dweck, 1997) evaluó las teorías de la entidad frente a las incrementales de los estudiantes por medio de preguntas basadas en las afirmaciones de Dweck (1999) acerca de la inteligencia (listadas antes). Después, los investigadores les pidieron a los estudiantes que eligieran entre tareas que eran: 1) divertidas y fáciles, lo suficientemente fáciles como para no cometer errores o 2) difíciles, nuevas y diferentes; existía la posibilidad de que se presentaran confusión y errores, pero era probable que el estudiante aprendería algo útil. Mientras los estudiantes más apoyaban una teoría de la entidad, más elegían la oportunidad de desempeño (las del primer tipo). Mientras los estudiantes más apoyaban una teoría incremental, más elegían la oportunidad de aprendizaje (las del segundo tipo).

Por ende, al igual que los empeños de logro (*Me, Mef*), las teorías implícitas (de entidad e incremental) predicen el tipo de meta de logro que el individuo decidirá perseguir —de desempeño o de dominio—. Pero, ¿las teorías implícitas ocasionan elecciones de meta de logro?

A fin de responder a esta pregunta de causa, los investigadores manipularon las creencias de teoría implícita de los participantes pidiéndoles que leyeran un panfleto informativo que proporcionaba evidencia bastante convincente (y verdadera) que sustentaba ya fuera una teoría de entidad o incremental de la inteligencia. El panfleto ofrecía pasajes acerca de la inteligencia de personajes notables (incluyendo a Albert Einstein, Hellen Keller y el campeón infantil del cubo Rubick) ya fuera como rasgo innato o como talento maleable y adquirido. A los participantes se les asignó de manera aleatoria a leer ya fuera el panfleto que promocionaba la teoría de la entidad o el que promocionaba la teoría incremental. A continuación, a todos los participantes se les dio a elegir entre una meta de desempeño-aproximación (la tarea es lo suficientemente difícil como para mostrar que uno es inteligente), una tarea de desempeño-evitación (la tarea es lo suficientemente fácil como para que no se tengan muchos errores) o una tarea de dominio (la tarea es difícil, nueva y distinta, de modo que se puede aprender de ella). Como se muestra en el cuadro 7.5, los estudiantes que leyeron el pasaje que sustentaba la visión de la entidad acerca de la inteligencia estuvieron significativamente en mayores probabilidades de elegir una meta de desempeño (81.8%) en lugar de una meta de dominio (18.2%), mientras que los estudiantes que leyeron el pasaje que sustentaba la perspectiva incremental de la inteligencia estuvieron significativamente en mayores probabilidades de elegir la meta de dominio (60.9%) que una de desempeño (39.1%). Estos resultados comunican dos conclusiones. Primero, las teorías implícitas son maleables y pueden cambiarse (como en los panfletos).

**Cuadro 7.6** Efecto de las teorías implícitas (de entidad, incrementales) sobre la elección de metas de logro (desempeño-aproximación, desempeño-evitación, dominio).

Teoría implícita	Elección de meta		
	Meta de desempeño-evitación	Meta de desempeño-aproximación	Meta de dominio
Entidad (n = 22)	50.0	31.8	18.2
Incremental (n = 41)	9.8	29.3	60.9

**Nota.** Los números representan porcentajes y las dos filas suman 100%.

**Fuente:** De "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality" de C. S. Dweck y E. L. Leggett, 1988, *Psychological Review*, 95, pp. 256-273. Copyright 1988, American Psychological Association. Reimpreso con autorización.

Segundo, las teorías implícitas ocasionan que las personas persigan metas ya sea de desempeño o de dominio (como se muestra en los hallazgos que se presentan en el cuadro 7.6).

## :: El significado del esfuerzo

Para un teórico de la entidad, el significado de esfuerzo es "mientras más trates, más tonto debes ser". Un esfuerzo elevado significa una baja capacidad. De hecho, un esfuerzo elevado es evidencia de que la persona carece de capacidad. Para un teórico incremental, el significado del esfuerzo es que es una herramienta, el medio por el cual las personas encienden y aprovechan sus habilidades y capacidades. En vista de esta introducción, considere su propia reacción a lo que sigue:

Usted ve un rompecabezas en una revista que dice: "¡Compruebe su CI!" Trabaja en él durante un largo tiempo, se confunde, lo empieza de nuevo y finalmente hace progresos, pero muy lentamente, hasta que lo resuelve. ¿Cómo se siente? ¿Se siente algo tonto porque tuvo que hacer tantos esfuerzos? ¿O se siente inteligente porque trabajó duro y lo dominó? (Dweck, 1999).

La interpretación que uno mismo hace del significado del esfuerzo es de máxima importancia en un análisis motivacional de conducta cuando el individuo se enfrenta a una tarea difícil (Dweck, 1999). Lo que se necesita al enfrentarse con una tarea difícil es un esfuerzo elevado. Pero hacer acopio de un esfuerzo elevado presenta un dilema motivacional para el teórico de la entidad. Se requiere de un gran esfuerzo, pero éste es precisamente lo que indica una baja capacidad, que es el tipo de cosa que más quiere evitar un teórico de la identidad, pues realmente no creen que un gran esfuerzo será eficaz, aun en tareas difíciles. De modo que en una empresa difícil, tienden a adoptar patrones motivacionales desadaptativos mediante 1) contener el esfuerzo, 2) incurrir en una autoobstaculización para proteger al sí mismo y 3) nunca comprender ni apreciar en realidad lo que la inversión de su esfuerzo puede hacer por ellos en la vida (Dweck, 1999; Stipek y

Gralinski, 1996; Zuckerman, Kieffer y Knee, 1998). Sin embargo, los teóricos incrementales sí comprenden la utilidad del esfuerzo; el esfuerzo es aquello que se convierte en aprendizaje. Los teóricos incrementales no experimentan conflicto alguno entre el esfuerzo que requieren las tareas desafiantes y su disposición a arremangarse la camisa y participar en trabajos esforzados y persistentes.

La realimentación negativa funciona de manera muy similar a una tarea difícil en términos de su efecto sobre el pensamiento de entidad e incremental (Hong, Chiu, Dweck, Lin y Wan, 1999). Cuando se les proporciona una realimentación negativa, los pensadores de la entidad atribuyen su desempeño deficiente a una baja capacidad, por lo que retiran su esfuerzo. Por otra parte, al darles una realimentación negativa, los pensadores incrementales atribuyen su desempeño inadecuado a no hacer un intento suficiente, por lo que aumentan sus esfuerzos tratando de tomar las acciones correctivas necesarias para adaptarse y anular el fracaso y la realimentación negativa. El resultado neto es que las tareas difíciles, la realimentación negativa y, en especial, el esfuerzo, significan cosas distintas para los teóricos de la entidad y los incrementales. Un sistema de significados, aquel adoptado por los pensadores incrementales, es significativamente más adaptativo en términos motivacionales que el otro.

## Afiliación e intimidación

Al inicio de su estudio, la necesidad de afiliación se conceptuó como "establecer, mantener o restaurar una relación afectiva positiva con otra persona o personas" (Atkinson, Heyns y Veroff, 1954). Según esta definición, la necesidad de afiliación no es el mismo constructo que la extraversión, la cordialidad o la sociabilidad. De hecho, los primeros investigadores indicaron que las personas con una elevada necesidad de afiliación a menudo eran menos populares que las personas con bajos empeños de afiliación (Atkinson *et al.*, 1954; Crowne y Marlowe, 1964; Shipley y Veroff, 1952). En lugar de fundarse en la extraversión y la popularidad, la necesidad de afiliación

se encuentra arraigada en el temor del rechazo interpersonal (Heckhausen, 1980). Las personas con una alta necesidad de afiliación interactúan con los demás para evitar las emociones negativas, como el temor a la desaprobación o la soledad y de manera típica experimentan gran ansiedad dentro de sus relaciones. Las personas que tienen una elevada necesidad de afiliación no se perciben como amistosas, cordiales y sociales sino, más bien, como “dependientes”.

Al tratar de calmar sus ansiedades, estas personas altamente necesitadas monitorean si los demás los desaprueban y pasan su tiempo buscando que los otros los reaseguren, un patrón de conducta que explica por qué parecen dependientes. Entonces, la necesidad de afiliación se puede comprender como una necesidad de aprobación, aceptación y seguridad en relaciones interpersonales.

La visión más contemporánea de los empeños de afiliación reconoce sus dos facetas: la necesidad de aprobación y la necesidad de intimidad. Esta visión dual de los empeños de afiliación responde a la crítica de que la conceptualización anterior daba demasiada importancia a la ansiedad de rechazo y demasiado poca al interés de afiliación, el aspecto más positivo de la necesidad de afiliación (Boyatzis, 1973; McAdams, 1980).

El llamado a una conceptualización más positiva de los empeños de afiliación (es decir, motivación a la intimidad) se respondió al prestar atención al motivo social para involucrarse en relaciones interpersonales cálidas cercanas y positivas que incluyen poco temor al rechazo (McAdams, 1980, 1982a, 1982b; McAdams y Constantian, 1983; McAdams, Healy y Kraus, 1984). El motivo de intimidad refleja una preocupación con la calidad del involucramiento social propio. Es una disposición a experimentar un “intercambio cálido, cercano y comunicativo con otra persona” (McAdams, 1980).

En el cuadro 7.7 aparece un perfil de la manera en que se expresa la necesidad de intimidad. Con frecuencia, el individuo que tiene una elevada necesidad de intimidad piensa en amigos y relaciones; escribe narraciones imaginativas acerca de relaciones positivas muy emotivas; incurre en autodivulgación, en una intensa atención au-

ditiva y en conversaciones frecuentes; identifica al amor y al diálogo como experiencias vitales particularmente significativas; otros lo evalúan como cálido, amoroso, sincero y poco dominante; y tiende a recordar episodios de su vida como aquellos que implican interacciones interpersonales.

La imagen completa de los empeños de afiliación incluye una conceptualización teórica que encierra tanto sus aspectos positivos: la necesidad de participar en relaciones cálidas, cercanas y positivas (necesidad de intimidad), como sus aspectos negativos: la necesidad ansiosa por establecer, mantener y restaurar relaciones interpersonales (necesidad de afiliación). Estos aspectos positivos y negativos afectan el grado en que las personas viven vidas felices y equilibradas (McAdams y Vaillant, 1982).

## •• Condiciones que involucran las necesidades de afiliación e intimidad

La condición principal que involucra la necesidad de afiliación es la privación de interacción social (McClelland, 1985). Las condiciones tales como soledad, rechazo y separación aumentan el deseo, o necesidad social, de las personas de estar con otros. De aquí que la necesidad de afiliación se expresa como motivo orientado a una deficiencia (la deficiencia es la falta de interacción social). En contraste, el deseo, o necesidad social, de intimidad surge a partir del afecto e interés, calidez y compromiso, conectividad emocional, diálogo recíproco, compatibilidad y amor interpersonales (McAdams, 1980). La necesidad de intimidad se expresa como motivo orientado al crecimiento (la oportunidad de crecimiento enriquece las relaciones que uno tiene). En las palabras de Abraham Maslow (1987), la necesidad de afiliación gira alrededor del “amor deficitario”, mientras que la necesidad de intimidad, gira en torno al “amor del ser”.

### TEMOR Y ANSIEDAD

El aislamiento social y las condiciones que despiertan el temor son dos situaciones que aumentan el deseo de una persona por afiliarse con otros (Baumeister y Leary, 1995;

**Cuadro 7.7** Perfil de alta motivación de intimidad.

Categoría	Descripción
Pensamientos	De amigos, relaciones.
Temas narrativos	Las relaciones producen afecto positivo, diálogo recíproco, expresiones de compromiso y unión en la relación, y expresiones de armonía interpersonal.
Estilo de interacción	Autodivulgación. Hábitos intensos de atención auditiva. Muchas conversaciones.
Autobiografía	Se mencionan temas de amor y diálogo como experiencias vitales significativas.
Evaluación de los pares	Al individuo se le cataloga como cálido, amoroso, sincero y poco dominante.
Memoria	Rememoración intensa con narraciones que incluyen temas de interacción personal.

Schachter, 1959). Bajo condiciones de aislamiento y temor, las personas informan sentirse intranquilas y tensas, sentir que están sufriendo o que están en dolor y que se ven a sí mismas desmoronándose. A fin de reducir este tipo de ansiedad y temor, los humanos típicamente adoptan la estrategia de buscar a otros (Rofé, 1984). Al sentir temor, las personas desean afiliarse para obtener apoyo emocional y para ver cómo otros manejan las emociones que experimentan a causa del objeto del temor. Por ejemplo, imagine que está acampando en el bosque y repentinamente escucha un sonido estrepitoso en medio de la noche. El ruido repentino e inesperado podría generar temor. Al sentir temor y ansiedad, las personas buscan a otros, en parte para ver si ellos parecen igual de asustados y en parte para obtener apoyo emocional y físico. Tener a otros alrededor cuando se está ansioso es reconfortante, pero nuestros confidentes también pueden ser aliados prácticos, al menos hasta el punto de que nos pueden ayudar a aclarar la situación amenazante, proporcionar estrategias de afrontamiento y ayudarnos a llevar a cabo nuestros intentos de afrontamiento (Kirkpatrick y Shaver, 1988; Kulik, Mahler y Earnest, 1994). La popularidad de los grupos de apoyo mutuo, por ejemplo, para personas con alcoholismo, madres solteras, pacientes que padecen alguna enfermedad particular y personas que se enfrentan a algún problema de adaptación específico, proporciona cierto testimonio que confirma la tendencia humana a buscar a otros cuando uno se siente temeroso o ansioso.

### ESTABLECIMIENTO DE REDES INTERPERSONALES

En un aparente esfuerzo por iniciar amistades nuevas, es común que las personas con una elevada necesidad de intimidad se unan a grupos sociales, pasen tiempo interactuando con otros y, al formarse estas amistades, formen relaciones estables y duraderas en comparación con las personas que tienen una baja necesidad de intimidad (McAdams y Losoff, 1984). A medida que se desarrollan las relaciones, los individuos con una elevada necesidad de intimidad llegan a saber más de la información personal y antecedentes de sus amigos (McAdams, Healy y Krause, 1984; McAdams y Losoff, 1984), e informan que se sienten más y más satisfechos a medida que la relación progresa, mientras que los individuos con una baja necesidad de intimidad informan sentirse cada vez menos satisfechos con sus relaciones en desarrollo (Eidelson, 1980). Los individuos con una elevada necesidad de intimidad perciben la intensificación de los lazos amistosos como inclusivos de su necesidad y satisfactorios en términos emocionales, mientras que aquellas personas con una baja necesidad de intimidad perciben que el estrechamiento de los lazos de amistad es sofocante y limitante.

### MANTENIMIENTO DE LAS REDES INTERPERSONALES

Una vez establecida una relación, los individuos con elevadas necesidades de afiliación se empeñan por mantener dichas relaciones mediante más llamadas telefónicas, más cartas y más visitas a sus amigos que aquellas personas con una baja necesidad de afiliación (Lansing y Heyns, 1959). Aquellas personas que tienen una alta necesidad de afiliación también pasan mayor tiempo en conversaciones telefónicas (Boyatzis, 1972) y más tiempo escribiendo cartas y participando en conversaciones cara a cara en comparación con las personas que tienen una baja necesidad de intimidad (McAdams y Constantian, 1983).

En un estudio, se les pidió a personas con necesidades altas y bajas de intimidad que llevaran una bitácora a lo largo de un periodo de dos meses en la que habían de registrar 10 episodios amistosos de 20 minutos (McAdams, Healy y Krause, 1984). Aquellas personas con una necesidad elevada de intimidad informaron más episodios amistosos diádicos (frente a grupos de gran tamaño), mayor autodivulgación, mayor atención auditiva y mayor confianza y preocupación por el bienestar de sus amigos. Incluso al pensar y hablar de desconocidos, las personas con una elevada necesidad de intimidad tratan a los demás de manera diferente que las personas de baja necesidad de intimidad, ya que utilizan un mayor número de adjetivos positivos al describirlos y evitan hablar de ellos en términos negativos (McClelland, Constantian, Pilon y Stone, 1982).

Durante interacciones cara a cara, las personas con una elevada necesidad de intimidad se ríen, sonríen y hacen contacto visual con mayor frecuencia que las personas con una baja necesidad de intimidad (McAdams, Jackson y Kirshnit, 1984). Tales risas, sonrisas y miradas conducen a que los demás cataloguen a las personas con una elevada necesidad de intimidad como seres humanos relativamente cálidos, sinceros y afectuosos (McAdams y Losoff, 1984).

### :: Condiciones que satisfacen las necesidades de afiliación e intimidad

Dado que en gran parte es un motivo orientado por una deficiencia, la necesidad de afiliación, al satisfacerse, trae consigo sentimientos de alivio, más que de alegría. Al interactuar con otros, las personas con una elevada necesidad de afiliación hacen hasta lo imposible por evitar conflictos (Exline, 1962), evitan las situaciones competitivas (Terhne, 1968), son desprendidos y cooperativos (McAdams, 1980), evitan hablar acerca de los demás en forma negativa (McClelland, 1985) y se resisten a imponerles demandas (McAdams y Powers, 1981). Los individuos con una alta necesidad de afiliación prefieren ocupaciones que les proporcionan relaciones positivas y



apoyo de otros (las profesiones de ayuda; Sid y Lindgreen, 1981) y se desempeñan especialmente bien bajo condiciones que sustentan su necesidad de aceptación e inclusión (McKeachie, Lin, Millholland e Isaacson, 1966). Al decirles que habrá otros que los evalúen, las personas con una elevada necesidad de afiliación experimentan niveles relativamente altos de ansiedad a través del temor al rechazo (Byrne, 1961). La aceptación, aprobación y aseguramiento sociales constituyen las condiciones de satisfacción de necesidad de personas con altos niveles de necesidad de afiliación.

Ya que en gran medida es un motivo orientado hacia el crecimiento, las personas satisfacen su necesidad de intimidad a través del logro de cercanía y calidez en una relación. Por ende, las personas con una elevada necesidad de intimidad tocan a los demás con mayor frecuencia (de manera poco amenazante; McAdams y Losoff, 1984), encuentran satisfacción al escucharlos y en la autodivulgación (McAdams, Healey y Krause, 1984), y observan, ríen y sonríen más durante las interacciones (McAdams, Jackson y Kirshnit, 1984). La afinidad dentro de una relación cálida, cercana, recíproca y duradera constituye la condición satisfactoria de necesidad para las personas con una elevada necesidad de intimidad.

## Poder

La esencia de la necesidad de poder es un deseo por hacer que el mundo físico y social se ajuste a la imagen o plan personal propios (Winter y Stewart, 1978). Las personas con una elevada necesidad de poder desean tener “impacto, control o influencia sobre otra persona, grupo o el mundo en general” (Winter, 1973).

El *impacto* permite que los individuos con necesidad de poder establezcan el mismo.

El *control* permite que los individuos con necesidad de poder mantengan el mismo.

La *influencia* permite que los individuos con necesidad de poder expandan o restauren el mismo.

Tales empeños de poder a menudo se centran alrededor de una necesidad de dominancia, reputación, estatus o posición. Los individuos con una elevada necesidad de poder buscan convertirse en líderes (y en seguir siéndolo) e interactúan con otros con un estilo enérgico y dominante. Al pedirles que recuerden las experiencias máximas de sus vidas, los individuos con una alta necesidad de poder informan de eventos vitales asociados con fuertes emociones positivas que surgieron a causa de su impacto sobre otros, como ser electos en una posición de liderazgo o recibir aplauso de un público (McAdams, 1982a).

David Winter (1973) proporciona dos escenarios que ilustran los empeños de poder. En el primero, los parti-

cipantes de una investigación observaron una película de una figura de autoridad dando un discurso influyente (discurso inaugural de John F. Kennedy) y en el segundo, otro conjunto de participantes observaron a un hipnotizador ordenándole a un grupo de estudiantes que se comportaran de cierta manera mientras observaba un público. Después de estas experiencias, Winter calificó la activación de sus empeños de poder. Como se esperaba, estos grupos obtuvieron puntuaciones más elevadas en empeños de poder (mediante la escritura de historias ricas en imágenes relacionada con el poder) que un grupo de comparación que no había visto ni la película ni la sesión de hipnosis (Winter, 1973).

Otros investigadores han llevado a cabo experimentos que en esencia duplicaron este procedimiento, pero además de medir los empeños de poder, añadieron mediciones del estado de ánimo y activación fisiológica (Steele, 1977). Mientras los individuos con una elevada necesidad de poder escuchaban discursos inspiradores, sus estados de ánimo se tornaron significativamente más vivaces y energéticos y su activación fisiológica (medida por epinefrina/adrenalina) mostró un aumento notable. Con base en estos hallazgos, la oportunidad de involucrar los propios empeños de poder llena al individuo con una alta necesidad de poder con un vigor que puede medirse por medio de sus fantasías, estado de ánimo y activación fisiológica (Steele, 1977).

## :: Condiciones que involucran y satisfacen la necesidad de poder

Existen cuatro condiciones dignas de mención en cuanto a su capacidad para involucrar y satisfacer la necesidad de poder: liderazgo, agresividad, ocupaciones influyentes y posesiones de prestigio.

### LIDERAZGO Y RELACIONES

Las personas con una alta necesidad de poder buscan el reconocimiento en grupos y encuentran maneras de hacerse visibles a los demás, aparentemente en un esfuerzo por establecer influencia (Winter, 1973). Por ejemplo, los estudiantes universitarios que buscan el poder escriben más cartas al periódico universitario, y los adultos que buscan el poder voluntariamente corren riesgos para lograr una visibilidad pública (McClelland y Teague, 1975; McClelland y Watson, 1973). Discuten con sus profesores con mayor frecuencia y se muestran ansiosos por comunicar sus ideas en el aula (Veroff, 1957). Al seleccionar a sus amigos o compañeros de trabajo, los individuos con empeños de poder generalmente prefieren a otros que se encuentren en posición de ser guiados (Fodor y Farroe, 1979; Winter, 1973). Cuando pasan tiempo con sus amigos, prefieren grupos pequeños en lugar de diadas y adoptan una orientación interpersonal que tiene más un

tono de influencia que un tono de intimidad (McAdams, Healey y Krause, 1984).

En las citas amorosas, los varones con altas necesidades de poder generalmente tienen poco éxito (Stewart y Rubin, 1976); y no tienen un mejor desempeño en el matrimonio, ya que por lo general no son buenos maridos, al menos desde el punto de vista de su cónyuge (McClelland, 1975). Tanto en las citas como en el matrimonio, las mujeres con una elevada necesidad de poder no padecen los mismos desenlaces deficientes que los varones, en apariencia porque se resisten a utilizar las relaciones interpersonales como espacio para la satisfacción de sus necesidades de poder (Winter, 1988).

A fin de comprobar la influencia de la necesidad de poder sobre las tendencias al liderazgo, algunos experimentadores arreglaron que un grupo de desconocidos interactuara entre sí por un periodo corto (Fodor y Smith, 1982; Winter y Stewart, 1978). Los individuos que buscaban poder hablaron más y se juzgó que habían ejercido una mayor influencia. Sin embargo, los individuos en busca de poder no fueron los que más agradaron a los demás, ni se juzgó que hubieran contribuido más a llevar a cabo el trabajo o a llegar a una conclusión satisfactoria. De hecho, los grupos que tuvieron líderes con elevadas necesidades de poder fueron los que produjeron las decisiones más deficientes. Estos grupos intercambiaron menos información, consideraron pocas estrategias alternativas y llegaron a decisiones finales menos adecuadas que los grupos con líderes de baja necesidad de poder. Estos hallazgos sugieren que los líderes que buscan el poder intentan hacer que los demás sigan su plan personal, aun cuando su asertividad sea dañina para el funcionamiento del grupo.

### AGRESIVIDAD

Si la necesidad de poder se centra en torno de los deseos de impacto, control e influencia, la agresión debería ser un medio tanto para involucrar como para satisfacer las necesidades de poder. Hasta cierto grado, es válida la relación entre la necesidad de poder y la agresión, ya que los hombres con altos empeños de poder tienden a tener más discusiones y a participar en deportes competitivos con mayor frecuencia (McClelland, 1975; Winter, 1973). Sin embargo, la relación entre la necesidad de poder y la agresión se diluye porque, en gran medida, la sociedad controla e inhibe los actos de agresión abierta de las personas. Es por esto que, por lo general, las manifestaciones agresivas de la necesidad de poder se expresan como impulsos agresivos (más que actos reales de agresión). Los varones y mujeres con una elevada necesidad de poder informan tener un número significativamente mayor de impulsos de actuar en forma agresiva (McClelland, 1975). Al preguntarles: “¿Alguna vez ha tenido ganas de hacer lo siguiente: gritarle a alguien en un embotellamiento, tirar

cosas por la habitación, destruir muebles o romper objetos de vidrio o insultar a dependientes de tiendas?”, los individuos con una elevada necesidad de poder informan de una cantidad significativamente mayor de este tipo de impulsos (Boyatzis, 1973).

Las inhibiciones y restricciones sociales limitan grandemente las expresiones de agresión de las personas con una necesidad elevada de poder, pero cuando se retiran estas inhibiciones sociales, los varones con alta necesidad de poder son más agresivos que sus contrapartes con baja necesidad de poder (McClelland, 1975; McClelland, Davis, Kalin y Wanner, 1972; Winter, 1973). El alcohol es un medio socialmente aceptable para liberarse de las inhibiciones sociales y los varones que buscan el poder efectivamente se comportan de manera más agresiva después de beber (McClelland *et al.*, 1972). También es probable que el alcohol contribuya a la agresividad de los individuos al hacerlos sentir más poderosos. De manera similar, ya que los varones experimentan sentimientos de poder cuando beben, los varones con mayor necesidad de poder son los que más beben (McClelland *et al.*, 1972). Cuando la vida se torna estresante y frustrante, los individuos con elevadas necesidades de poder ocasionalmente buscan el alcohol como medio para aumentar su sensación de control (Cooper, Frone, Russell y Mudar, 1995). De manera similar, los varones que buscan el poder, pero no las mujeres con empeños de poder, a menudo responden al estrés y a los reveses abusando de sus parejas (Mason y Blankenship, 1987). Esta investigación sugiere que las personas no sólo pueden aumentar su poder a través de la reputación, prestigio y liderazgo, sino a través de estrategias como beber alcohol, tomar riesgos, hacer aspavientos, utilizar lenguaje abusivo, usar drogas y manejar a gran velocidad.

### OCUPACIONES INFLUYENTES

Las personas con alta necesidad de poder se ven atraídas a ocupaciones como ejecutivos de negocios, maestros/profesores, periodistas, miembros del clero y diplomáticos internacionales (Winter, 1973). Cada una de estas ocupaciones comparte un común denominador en cuanto a que la persona en el papel ocupacional está en la posición de dirigir la conducta de otras personas de acuerdo con algún plan preconcebido (Winter y Stewart, 1978). Las personas que ejercen algunas de estas profesiones hablan ante un público y lo influyen (psicólogos, diplomáticos), mientras que otras cuentan con un estatus profesional que les permite decirles a otras personas qué hacer (ejecutivos empresariales). Además, estas carreras equipan al individuo con las recompensas y castigos necesarios para sancionar la conducta de los demás. El maestro, clérigo, diplomático, periodista y ejecutivo empresarial, por ejemplo, tienen los medios para recompensar y castigar la obediencia o desacato de otras personas (a través de



calificaciones, recompensas celestiales, negociación de tratos, artículos periodísticos y salarios). Así, estas personas pueden involucrar y satisfacer sus empeños de poder a través del trabajo que eligen.

### **POSESIONES DE PRESTIGIO**

Las personas con una elevada necesidad de poder tienden a acumular una colección de símbolos de poder o “posesiones de prestigio” (Winter, 1973). Entre estudiantes universitarios, los individuos con una elevada necesidad de poder están en muchas más probabilidades que otros de poseer un automóvil, copas para vino, un televisor, un sistema de sonido, adornos para sus paredes, alfombras y demás. También están en mayores probabilidades de colocar su nombre en la puerta de su dormitorio. Es más probable que los individuos mayores que buscan poder posean un rifle o pistola, un automóvil convertible o una camioneta que indique estatus y poder (McClelland, 1975).

### **:: Búsqueda de poder y metas**

Los individuos con altas necesidades de poder logran las metas y desenlaces que buscan con mayor facilidad que los individuos con bajas necesidades de poder (Guinote, 2007). El poder aumenta las tendencias de aproximación y disminuye las tendencias inhibitorias (Anderson y Berdahl, 2002). El poder elevado y la toma de acción van de la mano (Galinsky, Gruenfeld y Magee, 2003). Por ejemplo, durante negociaciones, los individuos con mucho poder están en mayores probabilidades de expresar enojo y es frecuente que esta estrategia les consiga lo que buscan, en gran parte porque se les percibe como negociadores rudos que ganan concesiones de los demás (Sinaceur y Tiedens, 2006).

### **:: Patrón de motivo del liderazgo**

Una variante especial de la necesidad de poder es el patrón de motivo del liderazgo (McClelland, 1975, 1985; McClelland y Burnham, 1976; Spangler y House, 1991). El motivo de liderazgo consiste en un patrón triple de necesidades: 1) elevada necesidad de poder, 2) baja necesidad de intimidad/afiliación y 3) inhibición elevada de conductas mal vistas por la sociedad (McClelland, 1982). Así, el patrón de motivo de liderazgo incluye a individuos que desean ejercer una influencia, que no se preocupan por agradar a otros, que manifiestan autocontrol y son autodisciplinados. Por ejemplo, el comandante militar estereotípico o la figura paterna tradicional encajan más que bien dentro de este patrón de motivo de liderazgo.

Esta combinación de alto poder, baja afiliación y autocontrol generalmente deriva en líderes y administradores eficaces (Spangler y House, 1991). La característica de un estilo controlador interno (es decir, inhibición elevada)

es importante porque los administradores que son elevados en poder, bajos en afiliación y altos en inhibición generalmente son productivos, exitosos y obtienen valoraciones altas de sus empleados (McClelland y Burnham, 1976). En contraste, los gerentes altos en poder, bajos en afiliación, pero bajos en inhibición a menudo son poco exitosos y obtienen bajas valoraciones de sus empleados. En apariencia, un estilo controlador interno conduce a que los administradores con empeños de poder internalicen características asociadas con la administración eficaz: respeto por la autoridad institucional, disciplina y autocontrol (McClelland, 1975, 1985). De modo que si alguien ha de ser un líder eficaz, los empeños de poder se deben complementar con una inhibición autodisciplinada (es decir, gran inhibición de conductas impropias).

### **EFICACIA DE LOS PRESIDENTES ESTADOUNIDENSES**

El motivo de liderazgo proporciona un marco para evaluar la eficacia de los presidentes estadounidenses (Spangler y House, 1991; Winter, 1973, 1987). Winter (1973, 1987) codificó el contenido temático del discurso inaugural de cada presidente para las necesidades sociales de logro, afiliación y poder, y utilizó estas calificaciones para predecir la eficacia presidencial. En general, aquellos presidentes que los historiadores consideraron fuertes: Kennedy, Truman, Wilson y los dos presidentes Roosevelt, obtuvieron calificaciones relativamente elevadas en necesidad de poder y relativamente bajas en necesidades de afiliación.

Hubo cinco variables que definieron la eficacia presidencial: acciones presidenciales directas (p. ej., iniciación o evitación de guerras), grandeza percibida, desempeño en cuestiones sociales, desempeño en cuestiones económicas y relaciones internacionales. A fin de evaluar las necesidades de poder y afiliación de cada presidente, así como su autocontrol, los investigadores codificaron sus discursos inaugurales, cartas presidenciales y otros discursos. El patrón de motivo de liderazgo de alto poder, baja afiliación y alto autocontrol se correlacionó de manera significativa con las cinco medidas de eficacia. En apariencia, cuando Estados Unidos elige un candidato con disposiciones personales consistentes con el patrón de motivo de liderazgo, la nación está eligiendo a alguien que probablemente se desenvolverá más que bien, dadas las demandas y retos bastante singulares del cargo. De modo que el buen o mal desempeño de cada uno de los presidentes que se presentan en la figura 7.4, en términos de su eficacia presidencial, dependió, en parte, de la calidad de su patrón de motivo de liderazgo.

El patrón de motivo de liderazgo también predice cuándo es que un líder participará en guerras y cuándo optará por la paz (Winter, 1993). Por supuesto, las guerras tienen un sinfín de causas no psicológicas, pero desde un punto de vista psicológico, la investigación histórica muestra que cuando los líderes exhiben un perfil de mo-



Figura 7.4 Presidentes estadounidenses anteriores.

tivo de alto poder y baja afiliación, aumenta la probabilidad de guerras subsiguientes. Al utilizar la historia de

la Gran Bretaña, las comunicaciones Bretaña-Alemania durante la Primera Guerra Mundial y las comunicaciones Estados Unidos-Unión Soviética durante la Crisis de los Misiles en Cuba como base de datos, Winter (1993) encontró que los patrones de motivo expresados en discursos presagiaban las decisiones venideras de guerra, en lugar de paz. Cuando las características de la imagen de poder aumentó, la guerra se convertía en un suceso históricamente más probable; cuando disminuía esta imagen de poder, existían menores probabilidades de guerra, y las guerras presentes tendían a finalizar. Cuando surgían las características propias de la imagen de la afiliación, la guerra se convertía en un suceso históricamente menos probable; cuando disminuía esta imagen, había mayores probabilidades de que se iniciara una guerra (Winter, 1993). Según esta investigación, si se quisiera predecir si una nación habrá de entrar, evitar o salir de una guerra, se deberían leer los discursos del día y buscar los cambios relacionados con la promoción de la influencia (poder) o de las relaciones (afiliación) por parte de los líderes.

## Resumen ::::

Las necesidades psicológicas adquiridas incluyen tanto cuasinecesidades como necesidades sociales. Las cuasinecesidades son anhelos y deseos inducidos de manera situacional que surgen de un contexto psicológico de tensión y urgencia por satisfacer alguna demanda ambiental específica, como necesitar un promedio escolar elevado o necesitar dinero. Las necesidades sociales son más perdurables; surgen de las experiencias y antecedentes cognitivos y de desarrollo y socialización del individuo. Una vez adquiridas, las necesidades sociales actúan como potenciales emocionales y conductuales que se activan con incentivos situacionales. El incentivo activador de la necesidad para cada una de las cuatro necesidades sociales son los que siguen: para el logro, hacer algo bien para demostrar la competencia personal; para la afiliación, la oportunidad de complacer a los demás y obtener su aprobación; para la intimidad, una relación cálida y segura; y para el poder, tener un impacto sobre los demás.

La necesidad de logro es el deseo de tener un buen desempeño acorde con un estándar de excelencia. Cuando se enfrentan a estándares de excelencia, las personas muestran distintas reacciones emocionales. Los individuos con altas necesidades de logro generalmente responden con emociones (p. ej., esperanza) y conductas orientadas a la aproximación, mientras que las personas con una baja necesidad de logro (alto temor al fracaso) por lo general responden con emociones (p. ej., ansiedad) y conductas orientadas a la evitación. Por ende, las personas con una elevada necesidad de logro eligen tareas moderadamente difíciles, se involucran rápidamente en tareas relacionadas con el logro, hacen un mayor esfuerzo y tienen un mejor

desempeño en tareas de dificultad moderada, persisten frente a la dificultad y el fracaso y asumen una responsabilidad personal por sus éxitos y fracasos. El modelo de la dinámica de la acción agrega que cualquier corriente de conductas continuas está determinado no sólo por la necesidad de logro (instigación) y el temor al fracaso (inhibición), sino también por la conducta de logro en sí misma (consumación).

Según el modelo clásico de logro de Atkinson, la aproximación frente a la evitación conductual es función multiplicativa de la necesidad de logro del individuo, de la probabilidad de éxito y del incentivo de éxito (es decir,  $Te = Me \times Pe \times Ie$ ), así como del temor al fracaso, la probabilidad de fracasar y el incentivo para evitar el fracaso (es decir,  $Tef = Mef \times Pf \times If$ ). Esta fórmula predice las conductas de aproximación frente a las de evitación de manera más que adecuada en situaciones como tareas de dificultad moderada, competencias interpersonales y espíritu emprendedor.

Dentro de una situación de logro, existen tres diferentes tipos de metas: desempeño-aproximación, desempeño-evitación y dominio. La necesidad de logro predice la adopción de metas de desempeño-aproximación, el temor al fracaso predice metas de desempeño-evitación y las elevadas expectativas de competencia predicen las metas de dominio. Por lo general, las metas de dominio y de desempeño-aproximación se asocian con logros y desenlaces positivos, mientras que no sucede lo mismo en el caso de las metas de desempeño-evitación.

Las teorías implícitas revelan si las personas piensan que sus cualidades personales son fijas y perdurables (teó-

ricos de la entidad) o si son maleables y pueden aumentarse (teóricos incrementales). Las teorías implícitas son importantes porque predicen el tipo de meta que las personas elegirán perseguir, ya que los teóricos de la entidad generalmente adoptan metas de desempeño, mientras que los teóricos incrementales adoptan metas de aprendizaje. Los teóricos de la entidad e incrementales también interpretan el significado del esfuerzo de manera distinta. Por lo general, los teóricos de la entidad creen que el esfuerzo elevado significa baja capacidad, mientras que los teóricos incrementales generalmente creen que el esfuerzo es el medio por el cual sucede el aprendizaje y se desarrollan las habilidades. Al enfrentarse a tareas difíciles o a realimentación negativa, los teóricos incrementales muestran un estilo motivacional ligeramente más adaptativo en términos de trabajo esforzado y persistente.

Los empeños de afiliación tienen dos facetas: la necesidad de afiliación (ansiedad de rechazo) y la necesidad de intimidad (interés por afiliarse). La necesidad de afiliación implica establecer, mantener y restaurar relaciones con los demás, principalmente para escapar de y evitar emociones negativas como desaprobación y soledad. La necesidad de intimidad es el motivo social para participar en relaciones interpersonales cálidas, cercanas y positivas que producen emociones positivas e implican poca amenaza de rechazo. Privar a las personas de la oportunidad de interacción social es la condición principal que involucra la necesidad de afiliación y la acepta-

ción social, la aprobación y el aseguramiento constituyen las condiciones que satisfacen la necesidad. Involucrar, desarrollar y mantener relaciones cálidas y cercanas implica la necesidad de intimidad y los individuos con una elevada necesidad de intimidad están en mayores probabilidades de unirse a grupos sociales, de pasar tiempo interactuando con otros y de formar relaciones estables y duraderas caracterizadas por la autodivulgación y el afecto positivo, que se expresan a través de mirar, reír y sonreír. Participar en estas relaciones cálidas, recíprocas y duraderas constituye la condición que satisface la necesidad de intimidad.

La necesidad de poder es el deseo de hacer que el mundo físico y social se ajuste a la imagen que uno tiene de él. Los individuos con una elevada necesidad de poder luchan por obtener el liderazgo y reconocimiento de grupos pequeños, experimentan frecuentes impulsos agresivos, prefieren ocupaciones influyentes y posesiones de prestigio. Una variante especial de la necesidad de poder es el patrón de motivo de liderazgo, que consiste de un patrón triple de necesidades que involucran una elevada necesidad de poder, una baja necesidad de intimidad y un elevado autocontrol. Los líderes, gerentes empresariales y presidentes estadounidenses que poseen constelaciones de necesidades consistentes con el patrón de motivo de liderazgo (alto poder, baja afiliación, alta inhibición) por lo general se desempeñan bien como líderes y otros los valoran como eficaces.

## LECTURAS ADICIONALES

### Logro

- Atkinson, J. W. (1964). A theory of achievement motivation. En *An introduction to motivation* (pp. 240-268). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., y Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.S., y Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599.
- McClelland, D. C. (1965). Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 389-392.

### Afiliación e intimidad

- McAdams, D. P., Jackson, R. J., y Kirshnit, C. (1984). Looking, laughing, and smiling in dyads as a function of intimacy motivation and reciprocity. *Journal of Personality*, 52, 261-273.
- McAdams, D. P., y Losoff, M. (1984). Friendship motivation in fourth and sixth graders: A thematic analysis. *Journal of Social and Personal Relations*, 1, 11-27.

### Poder

- Spangler, W. D., y House, R. J. (1991). Presidential effectiveness and the leadership motive profile. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 439-455.
- Steele, R. S. (1977). Power motivation, activation, and inspirational speeches. *Journal of Personality*, 45, 53-64.



...

---

Cogniciones

Parte II





# Capítulo 8 ---

## Establecimiento de metas y esfuerzo para alcanzar las metas

El espejo no miente. Estos últimos días su espejo le ha estado diciendo que ha aumentado unos cuantos kilos. Decide que es momento de perder cinco kilos para volver a estar en forma. Quiere tomar medidas, pero ¿qué debe hacer? ¿Cuándo? ¿Cómo?

Trotar parece sensato, así que empieza a hacerlo. Al principio, trotar es algo nuevo e incluso divertido, porque le agrada estar en exteriores y tener una sensación de logro. Pasa una semana, pero usted no pierde mucho peso. Comienza a preguntarse cuánto ejercicio es suficiente. Pasa otra semana y aumentan las presiones de la vida diaria que compiten por su tiempo y atención. Cada día le resulta más difícil encontrar el tiempo y movilizar la energía suficiente para ejercitarse; luego de un mes de un progreso mediocre, decide dejar de trotar.

Un mes después, mientras pasea por una tienda, se encuentra con un podómetro, que es un instrumento como del tamaño de un reloj de bolsillo que se fija con una pinza a su cinturón. Su función es llevar la cuenta de los pasos que usted da durante el día. Según el empaque, menos de 5 000 pasos significan que es sedentario. Cerca de 9 000 pasos significan que está bastante activo. Para perder peso, necesitaría dar cuando menos 12 000 pasos al día.

Ahora ya tiene una meta. Ya no se trata sólo de hacer lo mejor posible, ahora caminará 12 000 pasos por día. Despierta al día siguiente con la firme idea de dar esos 12 000 pasos, pero para su horario y sus pies unos 9 000 pasos ya son suficientes. Debido a que no puede llegar a los 12 000 pasos, decide crear estrategias para aumentar la caminata (p. ej., dar 200 pasos alrededor de su departamento cada dos o tres horas, dar una vuelta al centro comercial antes de comenzar sus compras). Para el final de la tercera semana, está caminando 12 000 pasos y siente ese brillo abrigador del logro. Después de un mes, audazmente decide dar 15 000 pasos por día. Ahora tiene una nueva meta. Requerirá más esfuerzo, más persistencia y una mejoría en la estrategia de ejercicio. Pero debido a que ya logró su meta anterior y que su vigor ha aumentado, se siente capaz de un cambio de estilo de vida. El ahínco ha reemplazado a la apatía.

Otro programa de pérdida de peso ilustra estos mismos procesos motivacionales. Hacer dieta es una tarea tan ambigua como hacer ejercicio, ¿cuánto puedo comer? ¿Mi meta es suficientemente alta como para funcionar? ¿Cómo sé si estoy logrando algún progreso? Para traducir las metas generales y de largo plazo de una dieta en acciones específicas diarias, este popular programa dietético recomienda que cada persona consuma alimentos dentro de un rango de puntos diarios, dependiendo del peso actual de la persona. Por ejemplo, una meta de puntos diarios de una persona que pese 82 kilogramos podría ser entre 22 y 27 puntos. El rango de puntos diarios es importante porque todos los alimentos tienen un valor en puntos, dependiendo del número de calorías, gramos de grasa y gramos de fibra de la comida (p. ej., dos *hot cakes* = 6 puntos). La idea principal es que la persona comienza cada día con una meta dentro de un rango de puntos. Esa persona debe planear sus opciones alimenticias para comer cuando menos el número mínimo de puntos (para mantener su metabolismo) pero no más del número máximo de puntos (para perder peso). La actividad diaria vigorosa (ejercicio) puede aumentar el rango de puntos diarios. La idea no es enfocarse en una dieta ambigua o vaga sino, más bien, en una meta difícil y específica, llevando cuenta minuciosa de los puntos de los alimentos consumidos y lograr esa meta cada día.

### Perspectiva cognitiva sobre la motivación

Las cogniciones son sucesos mentales. Por ende, las fuentes cognitivas de la motivación tienen que ver con los modos de pensamiento y creencia de una persona. La cognición puede ser un concepto difícil de definir (un “constructo turbio”; Pajaras, 1992, p. 307), ya que es un término general que une constructos mentales como las creencias, expectativas, metas, planes, juicios, valores y autoconcepto bajo la

misma insignia de sucesos mentales que funcionan como determinantes causales de la acción (Gollwitzer y Bargh, 1996). En esta sección investigamos los siguientes agentes motivacionales en la secuencia cognición → acción:

### Capítulo 8

- Planes (Miller *et al.*, 1960).
- Metas (Locke y Latham, 2002).
- Establecimiento de intenciones (Gollwitzer, 1999).
- Simulaciones mentales (Taylor, Pham, Rivkin y Armor, 1998).

### Capítulo 9

- Control percibido (Skinner, 1996).
- Autoeficacia (Bandura, 1986).
- Creencias de dominio (Diener y Dweck, 1978).
- Atribuciones (Weiner, 1986).
- Estilo explicativo (Peterson y Seligman, 1984).

### Capítulo 10

- Autoconcepto (Markus, 1977).
- Sí mismo potencial (Markus y Nurius, 1986).
- Autorregulación (Zimmerman, 2000).
- Esfuerzos personales (Sheldon y Elliot, 1999).
- Disonancia (Harmon-Jones y Mills, 1999).
- Valores (Brophy, 1999).

Como veremos, los sucesos cognitivos mentales, como las metas y expectativas, pueden funcionar como un “resorte para la acción”, una fuerza motriz que energiza y dirige la acción de maneras deliberadas (Ames y Ames, 1984). El primer resorte motivacional para la acción fue el plan.

## Planes

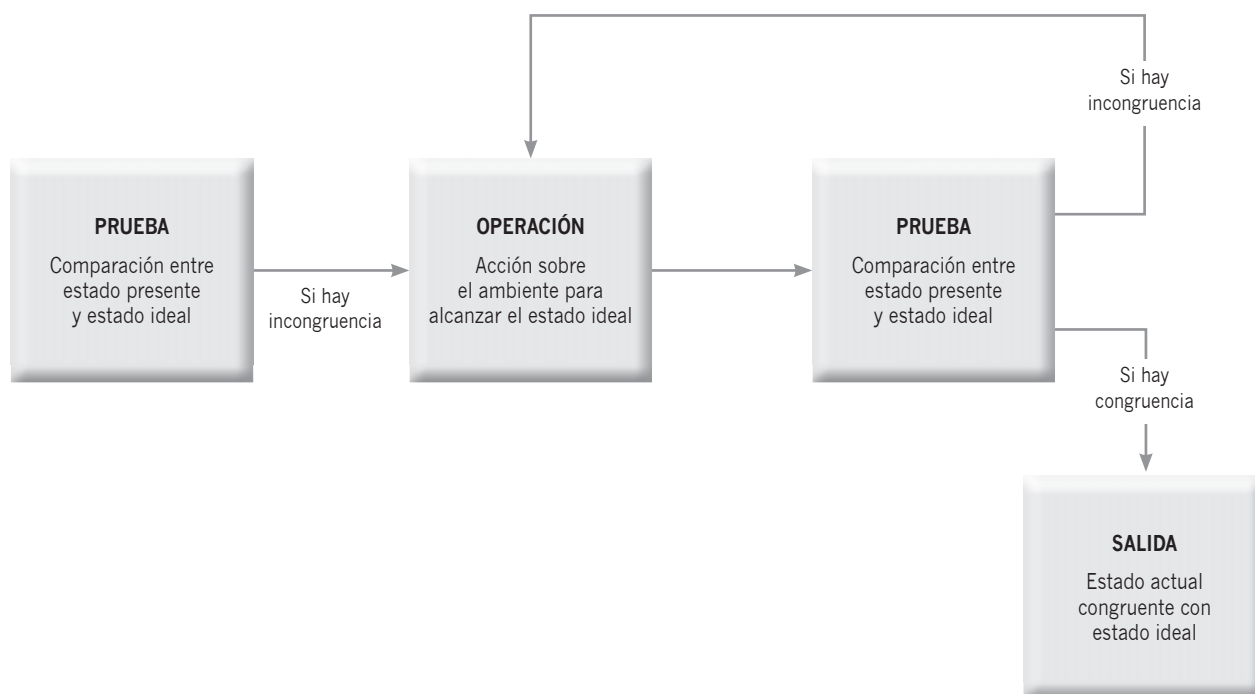
El estudio cognitivo contemporáneo inició en 1960 cuando tres psicólogos: George Miller, Eugene Galanter y Karl Pribram, investigaron la forma en que los planes motivan la conducta. Según estos pioneros, la gente tiene representaciones mentales de los estados ideales de su comportamiento, así como de los objetos ambientales y sucesos. En otras palabras, los seres humanos tienen en mente cómo se ve el juego de tenis ideal (conducta ideal), cuál sería el regalo ideal de cumpleaños (objeto ambiental ideal) y qué constituye una noche de paseo ideal (suceso ideal). La gente también está consciente del estado actual de su conducta, ambiente y sucesos. Es decir, las personas tienen conocimiento de la situación presente de su saque en tenis (conducta actual), regalo (objeto actual) y salida nocturna (suceso actual).

Cualquier disparidad percibida entre el estado actual y el estado ideal instiga una experiencia de *incongruencia* que tiene propiedades motivacionales. Al sufrir incon-

gruencia, las personas formulan un plan para eliminarla (Miller *et al.*, 1960; Newell, Shaw y Simon, 1958). De aquí que el proceso motivacional esencial que subyace a un plan sea el siguiente: la gente tiene conocimiento tanto de su estado presente como del estado ideal, y cualquier incongruencia percibida entre ambos le hace sentir la suficiente incomodidad como para formular y poner en práctica un plan de acción que elimine la incongruencia, de modo que el estado actual cambie y se convierta en el estado ideal. La incongruencia funciona como *resorte para la acción* en sentido motivacional (proporciona energía) y el plan se vuelve el medio para organizar nuestro comportamiento hacia la búsqueda de ese estado ideal (proporciona dirección).

El mecanismo cognitivo a través del cual los planes energizan y dirigen la conducta es el modelo de prueba-operación-prueba-salida (POPS), que se ilustra en la figura 8.1 (Miller *et al.*, 1960). *Prueba* se refiere a la comparación entre el estado actual y el ideal. Una disparidad entre los dos (incongruencia) pone al individuo en acción. Es decir, la disparidad motiva al individuo a *operar* sobre el ambiente a través de una secuencia planeada de acción. Es decir, cuando usted se ve en el espejo para verificar la apariencia correcta de su pelo, *prueba* o compara el aspecto actual de su cabello en el espejo contra la apariencia ideal que usted desea. Si su pelo se ve bien, entonces piensa “muy bien” y se aleja del espejo. Pero si observa una disparidad entre su pelo actual y su pelo ideal, entonces es momento de *operar* a través de un plan de acción: se peina, toma una ducha, se pone laca para el cabello o simplemente se pone una gorra. Luego de un periodo de acción, la persona *prueba* de nuevo el estado actual contra el ideal. Si la realimentación revela que sigue habiendo incongruencia, entonces ese individuo continúa *operando* sobre el ambiente (P-O-P-O-P-O y así sucesivamente). Si continuamos con el ejemplo del peinado, en la vida diaria P-O-P-O-P-O adquiere la siguiente forma: mirarse en el espejo, peinarse, mirar en el espejo para obtener realimentación, peinarse un poco más, ver de nuevo al espejo, peinarse un poco más, y así sucesivamente. En tanto que persista la incongruencia, la acción (operación) continúa. En el momento que se alcanza el ideal, la persona *sale* del plan.

Consideremos un segundo ejemplo del modelo POPS. Una pintora lleva su caballete hasta una cascada, pinta la escena, compara el lienzo con la cascada y se percata de que ambos son muy diferentes. Debido a que el lienzo no muestra aún una representación satisfactoria de la cascada, la pintora opera sobre éste para reflejar la pintura ideal que está en su mente. La pintora continúa comparando (probando) el dibujo que está en el lienzo con el ideal de su mente. En tanto persista la incongruencia, continúa la acción de pintar (P-O-P-O-P-O, etc.). Sólo cuando hay una igualdad entre la pintura real y la ideal



**Figura 8.1** Esquema del modelo POPS.

es que la pintora sale del plan y deja de pintar. El proceso constante de comparar el presente contra el ideal, seguido de las adaptaciones conductuales para reducir la incongruencia, es una característica común de la vida diaria.

Superar los días en que el peinado simplemente no queda y pintar cascadas ilustran la influencia que tienen segundo a segundo los planes sobre nuestra conducta motivada: comenzar, ejercer un esfuerzo, persistir a lo largo del tiempo y finalmente detenerse. Son posibles docenas de ejemplos adicionales de planes como resortes para la acción, incluyendo ir realizando los incisos de una lista de quehaceres, reparar un objeto hasta que quede arreglado, conducir hasta un destino, revisar un trabajo académico, comprar, ahorrar dinero para un viaje, podar el césped, limpiar el trastero lleno de utensilios sucios, leer este capítulo, etcétera.

Los planes también pueden ser de largo plazo. Por ejemplo, ¿qué tan satisfecho está actualmente con el estado actual de su carrera u ocupación, estado civil y capacidad para hablar un idioma extranjero? En la vida ocurren sucesos que nos hacen adquirir conciencia de las incongruencias que existen entre nuestros estados actuales e ideales. Por ejemplo, nuestros amigos podían obtener el empleo “ideal”, la pareja perfecta, una oportunidad para viajar o vivir en el extranjero. Cuando estas incongruencias provocan la suficiente incomodidad para detonar la acción (como cuando nos decimos a nosotros

mismos “deseo más el estado ideal que mi estado presente”), formulamos planes de acción e iniciamos planes de largo plazo y la actividad diaria energizada y dirigida que es P-O-P-O-P-O.

## :: Motivación correctiva

La secuencia plan → acción representa a individuos que 1) detectan inconsistencias entre el estado actual y el ideal, 2) generan un plan para eliminar la incongruencia, 3) inician un comportamiento regulado por el plan y 4) vigilan la realimentación en cuanto al grado en que sigue habiendo una incongruencia entre el estado actual y el ideal. No obstante, la mayoría de los investigadores contemporáneos (Campion y Lord, 1982; Carver y Scheier, 1981, 1982, 1990, 1998) ya no consideran que los planes sean tan fijos, estáticos y mecánicos. Más bien, los planes son ajustables y están sujetos a revisión. Dada una incongruencia entre el estado actual y el ideal, el plan tiene tanta probabilidad de cambiar y atravesar por modificación como la conducta. La importancia otorgada a los planes modificables es muy grande porque presenta a los seres humanos como individuos que toman decisiones activas y que eligen cuál de las siguientes deben seguir en un conjunto determinado de circunstancias (Carver y Scheier, 1981, 1982): actuar (operar) para lograr el estado ideal o cambiar y revisar un plan ineficiente.

Desde este punto de vista, cualquier incongruencia entre el estado actual y el ideal no instiga una secuencia de acción automática motivada por la discrepancia. Más bien, la incongruencia da pie a una motivación correctiva más general (Campion y Lord, 1982).

La motivación correctiva activa un proceso de toma de decisiones en el que el individuo considera muchas y diferentes maneras posibles de reducir la incongruencia entre estado actual e ideal: cambiar el plan, cambiar el comportamiento (aumentar el esfuerzo) o dejar el plan por completo. Es decir, la conducta dirigida por el plan es un proceso dinámico y flexible en el que la motivación correctiva energiza al individuo para que busque el curso más adaptativo. De aquí que diseñar un buen plan para eliminar o reducir la incongruencia sea sólo la primera mitad de la batalla. Llevar a cabo en realidad el plan es la otra mitad, porque con demasiada frecuencia las personas enfrentan problemas (p. ej., limitaciones ambientales o incapacidades personales) cuando intentan traducir sus planes en acciones. En consecuencia, la motivación correctiva es un proceso dinámico de ir y venir entre los dos elementos listados antes: actuar para lograr el estado ideal, pero también estar listo para cambiar y revisar un plan ineficiente.

La motivación correctiva también implica emoción (Carver y Scheier, 1990, 1998). Cuando la gente progresa hacia su estado ideal a tasas iguales a sus expectativas, sienten poca emoción. Sin embargo, cuando progresan a una tasa menor a la esperada, la discrepancia persistente y principal produce emociones negativas como ansiedad, frustración o desesperación. Cuando las personas progresan hacia sus estados ideales a tasas más rápidas que las esperadas, la reducción de la discrepancia produce emociones positivas como entusiasmo, esperanza, exaltación y dicha. De este modo, los planes motivan las acciones y las valoraciones subsiguientes de la persona acerca del progreso en la eliminación de incongruencias generan emociones.

## :: Discrepancia

A medida que los psicólogos cognitivos han trabajado más con las desigualdades entre el estado actual y el ideal para estudiar los planes y la motivación correctiva, más han llegado a percatarse del constructo mayor de la discrepancia como constructo motivacional esencial. La idea básica detrás de la discrepancia (que es sinónimo de incongruencia) es franca y puede representarse por la magnitud de la flecha que se presenta adelante y que muestra la diferencia o desigualdad entre el estado presente y el estado ideal.

Estado presente ←————→ Estado ideal

El estado presente representa la situación actual de cómo es la vida de la persona. El estado ideal representa la vida según la desea esa persona. Cuando el estado presente es inferior al estado ideal esperado, se expone una discrepancia. Es la discrepancia —más que el estado ideal en sí— lo que tiene propiedades motivacionales. La discrepancia crea una sensación de tener el deseo de cambiar el estado actual de modo que se acerque cada vez más al estado ideal. Los siguientes son 10 ejemplos cotidianos de discrepancias entre cómo son las cosas en este momento (estado presente) y cómo desearíamos que fueran (estado ideal). Por ejemplo, las personas que están atascadas en el tránsito (estado presente) desean que, en lugar de ello, estuvieran conduciendo sin interferencia (estado ideal) y la consciencia de una disparidad crea el deseo que motiva a las personas a realizar las acciones necesarias para eliminar la molesta discrepancia.

Estado presente	Estado ideal
Atascado en el tránsito	Conducir sin interferencia
El trabajo que usted tiene	El trabajo que desea
Qué tan hábil es usted	Qué tan hábil es el tipo que sale en televisión
Calidad actual de una relación	Qué tan buena sería la relación
Promedio general de calificaciones	Promedio de calificaciones para obtener mención honorífica
Escritorio desordenado	Escritorio limpio y ordenado
Sufrir dolor de cabeza	No sufrir dolor de cabeza
Tener que conducir otros 322 kilómetros	Haber llegado
10 vueltas por correr alrededor de la pista	0 vueltas por correr
200 páginas que le faltan por leer de este libro	0 páginas sin leer.

Esta lista representa una docena de formas de decir en esencia lo mismo. En estos y todos los demás casos de discrepancia, la persona imagina las circunstancias posibles que son diferentes a sus circunstancias presentes. La concienciación de esta diferencia entre aquello que ocurre en realidad y aquello que se desea crea una sensación de discrepancia o incongruencia que produce consecuencias motivacionales. Por ende, cuando las personas se preguntan: “¿Qué puedo hacer para aumentar la motivación?”, los estudiosos de la motivación que se basan en la discrepancia tienen una respuesta muy práctica: básicamente crear un estado ideal en su mente. O, en

forma más precisa, crear una discrepancia entre el estado presente y el ideal.

## :: Dos tipos de discrepancia

Existen dos tipos de discrepancia (Bandura, 1990; Carver y Scheier, 1998). La primera es la *reducción de la discrepancia*, que se basa en la realimentación que detecta la discrepancia y que subyace a los planes y a la motivación correctiva. Cierta aspecto del ambiente (p. ej., un jefe, la oportunidad de una beca o un contrincante atlético) proporciona realimentación acerca de qué tanto o qué tan poco coincide el nivel actual de desempeño de una persona con su nivel ideal. Por ejemplo, en el trabajo, el supervisor podría decir al vendedor que 10 ventas no son suficientes; se necesitan 15. De la misma manera, es posible que un estudiante lea en un folleto que su promedio actual de seis no es suficiente para ser elegible para una beca; se necesita un promedio general de ocho. En esencia, el ambiente lleva cierto estándar de excelencia a la conciencia de la persona y conduce a la pregunta específica: “¿Tiene usted en la actualidad un desempeño a este nivel deseado?”

El segundo tipo de discrepancia es la *creación de discrepancia*. Ésta se basa en el sistema de “proalimentación” o “alimentación hacia adelante” en el que la persona mira hacia adelante y establece de manera proactiva una meta futura más elevada. La persona determina deliberadamente una meta superior, un estado ideal que aún no existe más que en la mente del individuo, y no requiere realimentación de un jefe o de una beca para imponerla. Por ejemplo, un vendedor podría decidir, por cualquier razón, que buscará lograr 15 ventas en una semana en lugar de las 10 usuales y el estudiante podría decidir que obtendrá un promedio general de ocho. De este modo, la persona crea en forma proactiva para sí misma una meta nueva y más elevada.

En ambos casos: reducción de la discrepancia y creación de la discrepancia; es la discrepancia (o incongruencia) lo que proporciona la base motivacional para la acción. Pero existen dos diferencias importantes entre ambos tipos: 1) la reducción de la discrepancia corresponde a una motivación correctiva basada en el plan (que se analizó en la sección anterior), en tanto que la creación de la discrepancia corresponde a una motivación dirigida al establecimiento de metas (que se analizará en la siguiente sección) y 2) la reducción de la discrepancia es reactiva, para superar la deficiencia y gira en torno a un sistema de realimentación, mientras que la creación de la discrepancia es proactiva, de búsqueda de crecimiento, y gira en torno a un sistema de proalimentación. Como se discute a continuación, el establecimiento de metas es primordialmente un proceso de creación de discrepancias (Bandura, 1990).

## Establecimiento de metas

Una meta es cualquier cosa que un individuo se esfuerza en lograr (Locke, 1996). Cuando la gente se esfuerza por ganar 100 pesos, tener un promedio general de 10, vender 100 cajas de galletas o quedar invicto en la siguiente temporada de su deporte, realiza un comportamiento dirigido a una meta. Como los planes, las metas generan motivación al enfocar la atención de las personas en la discrepancia (o incongruencia) entre su nivel actual de logro (ninguna venta de cajas de galletas) y su nivel ideal de logro (100 cajas de galletas vendidas para fin de mes). Los investigadores llaman a esta discrepancia entre el nivel actual y el nivel ideal de logro *discrepancia entre meta y desempeño* (Locke y Latham, 1990).

## :: Discrepancia entre meta y desempeño

En términos generales, las personas que tienen metas superan a aquellas que no tienen (Locke, 1996; Locke y Latham, 1990, 2002). Y, en general, la misma persona tiene mejor desempeño cuando tiene una meta que cuando no la tiene. Así, la gente que crea metas para sí misma y la gente que acepta las metas establecidas por otros tienen un mejor desempeño que aquellos que no crean o aceptan tales metas.

Considere un estudio en el que alumnos de primaria realizaron sentadillas durante dos minutos (Weinberg, Bruya, Longino y Jackson, 1988). Algunos estudiantes se pusieron una meta de cuántas sentadillas lograrían en el curso de los dos minutos (grupo con establecimiento de metas), en tanto que otros simplemente realizaron el ejercicio sin una meta predeterminada (grupo sin meta). Luego de dos minutos de ejercicio, los estudiantes con establecimiento de meta realizaron un número significativamente mayor de sentadillas que los estudiantes que no tenían una meta. En efecto, la presencia de la meta motivó más a los niños que la ausencia de la misma. El primer grupo de estudiantes de primaria no era más sano o atlético que el otro grupo. En lugar de ello, la presencia de una meta energizó y dirigió su desempeño en el ejercicio de un modo que la ausencia de meta no pudo lograr.

En otros muchos estudios se puede encontrar el mismo efecto de facilitación que tienen las discrepancias entre meta y desempeño sobre el desempeño posterior de la gente, ya que las personas con metas superan a las personas sin metas, como al levantar pesas, aprender información de un texto, vender productos, tirar con arco, conservar los recursos naturales y perder peso (véase Locke y Latham [1990], cuadro 2.5, que lista 88 diferentes tareas en las que la discrepancia entre meta y desempeño condujo a una mejoría del desempeño). Como ejemplo, los leñadores con metas cortaron más árboles que los leñadores sin una meta (Latham y Kinne, 1974), los operarios de



procesadores de texto que tenían metas mecanografiaron más texto y a mayor velocidad que los operarios sin metas (Latham y Yukl, 1976) y los conductores de camión que tenían una meta aumentaron el número de viajes hechos por día en comparación con los conductores sin metas (Latham y Baldes, 1975).

En general, el establecimiento de una meta mejora el desempeño, pero el tipo de meta que se establece es un determinante esencial del grado al que ésta se traduce en mejorías en el desempeño, ya que las metas varían en dificultad y en especificidad.

### DIFICULTAD DE LA META

La dificultad de la meta se refiere a qué tan difícil es lograrla. A medida que las metas aumentan en dificultad, el desempeño aumenta en forma lineal (Locke y Latham, 1990; Mento, Steel y Karren, 1987; Tubbs, 1986). En relación con metas como obtener 80 puntos en una prueba, correr una milla (1.61 km) en 10 minutos y conseguir un nuevo amigo en un evento social, algunas metas más difíciles serían obtener 90 puntos en una prueba, correr una milla en 8 minutos y conseguir dos nuevos amigos. Mientras más difícil es la meta, más energiza a la persona. Esto se debe a que la gente ejerce el esfuerzo en proporción con lo que la meta requiere. Es decir, las metas fáciles estimulan poco esfuerzo, las metas intermedias estimulan un esfuerzo moderado y las metas difíciles estimulan un esfuerzo elevado (Earley, Wojnarowski y Prest, 1987; Locke y Latham, 1984, 1990, 2002). El esfuerzo responde a la magnitud de la dificultad de la meta, lo cual quiere decir que el esfuerzo responde a la magnitud de la discrepancia entre meta y desempeño.

### ESPECIFICIDAD DE LA META

La especificidad de la meta se refiere a qué tan clara es la información que da la meta acerca de qué debe hacer precisamente el individuo. Decirle a alguien que haga su mejor esfuerzo suena como establecer una meta, pero en realidad es sólo una declaración ambigua que no aclara con precisión qué debe hacer la persona (Locke y Latham, 1990). Por otro lado, decirle a un escritor que tenga el primer borrador en una semana, un borrador revisado en dos semanas y el manuscrito final en tres semanas específica con más precisión qué debe hacer y cuándo debe hacerlo. Traducir una meta vaga en una meta específica implica típicamente reformular la meta en términos numéricos. La especificidad de la meta es importante porque las metas específicas atraen la atención hacia lo que se tiene que hacer y reduce la ambigüedad en el pensamiento y la variabilidad en el desempeño (Klein, Whitener e Ilgen, 1990; Locke, Chah, Harrison y Lustgarten, 1989). En cuanto al pensamiento ambiguo, asignar una meta vaga como “estudia mucho” podría significar para un estudiante “lee el capítulo”, en tanto que para otro podría

querer decir “lee el capítulo, toma notas, revísalas y forma un grupo de estudio para discutirlo”. En cuanto al desempeño variable, una meta vaga (p. ej., “trabaja con rapidez” o “lee mucho”) produce un rango relativamente amplio de desempeños en comparación con dar a un grupo de personas una meta específica (p. ej., “terminen esta tarea en los siguientes tres minutos” o “lean 100 páginas”), que produce un rango relativamente estrecho de desempeños que se encuentran cercanos al nivel de la meta (Locke, Shaw, Saari y Latham, 1989).

## :: Las metas difíciles y específicas mejoran el desempeño

Las metas no siempre mejoran el desempeño; sólo aquellas metas que son difíciles y específicas lo logran (Locke *et al.*, 1981). La razón por la que las metas difíciles y específicas mejoran el desempeño, en tanto que las metas fáciles y vagas no lo hacen, es una razón motivacional. Las metas difíciles *energizan* al individuo y las metas específicas le *dirigen* hacia un curso específico de acción (Earley *et al.*, 1987). En consecuencia, las metas necesitan ser difíciles para crear energía y tienen que ser específicas para enfocar la dirección.

Las metas difíciles energizan la conducta, lo cual quiere decir que aumentan el esfuerzo y persistencia del individuo. La producción de esfuerzo es directamente proporcional a las demandas percibidas de la tarea (Bassett, 1979; Locke y Latham, 1990). Mientras más difícil es la meta, mayor es el esfuerzo consumido para lograrla (Earley *et al.*, 1987; Bandura y Cervone, 1983, 1986). Las metas difíciles aumentan la persistencia porque el esfuerzo continúa hasta que se alcanza la meta (LaPorte y Nath, 1976; Latham y Locke, 1975). El atleta que intenta lograr, por ejemplo, 45 sentadillas, sigue ejecutando una sentadilla tras otra hasta completar las 45. Las metas también reducen la probabilidad de que la persona se distraiga de la tarea o se dé por vencida en forma prematura (LaPorte y Nath, 1976). Quien hace ejercicio con una meta de 45 sentadillas está en mayor probabilidad de pasar de las 30, las 35 y las 40 sentadillas que aquel con una meta menor o con una meta del tipo “haz tu mejor esfuerzo”. Con una meta en mente, las personas abandonan la tarea cuando logran la meta, no cuando se aburren, frustran, cansan o distraen.

Las metas específicas dirigen la atención y la planeación estratégica. Las metas específicas enfocan la atención del individuo en la tarea que tiene frente a sí y, por ende, la alejan de tareas que son incidentales (Kahneman, 1973; Locke y Bryan, 1969; Rothkopf y Billington, 1979). Las metas le informan a la persona dónde debe concentrarse y qué debe hacer específicamente (Klein *et al.*, 1990; Latham, Mitchell y Dossett, 1978; Locke *et al.*, 1989). Por ejemplo, en estudios acerca de alumnos que leen textos,

los lectores con metas específicas ocuparon un tiempo significativamente mayor en su texto durante una sesión de estudio que los lectores con metas ambiguas, quienes estaban en mayor probabilidad de dejar que su vista divagara por la habitación (Locke y Bryan, 1969; Rothkopf y Billington, 1979). Las metas específicas también impulsan a los individuos a planear un curso estratégico de acción (Latham y Baldes, 1975; Terborg, 1976) y conducen a la gente a utilizar su conocimiento y estrategias relacionadas con la tarea (Smith, Locke y Barry, 1990). El programa de pérdida de peso que se trató antes ilustra esta cuestión, ya que la persona que hace una dieta necesita invertir una buena cantidad de conocimiento y planeación deliberada para crear un plan estratégico si quiere tener éxito en limitar sus alimentos diarios a 25 puntos. También, con una meta específica en mente, un individuo que no puede lograr una meta al primer intento tenderá a dejar de lado esa estrategia y a revisarla, creando una estrategia nueva y mejorada (Earley y Perry, 1987; Earley *et al.*, 1987).

El papel que representan la dificultad y la especificidad de la meta en eliminar las discrepancias entre metas y desempeño se presenta en la figura 8.2. La gente eleva su nivel de desempeño hasta donde lo requiere la meta buscada porque las metas difíciles energizan el esfuerzo y la persistencia, en tanto que las metas específicas dirigen la atención y planeación estratégica de la tarea.

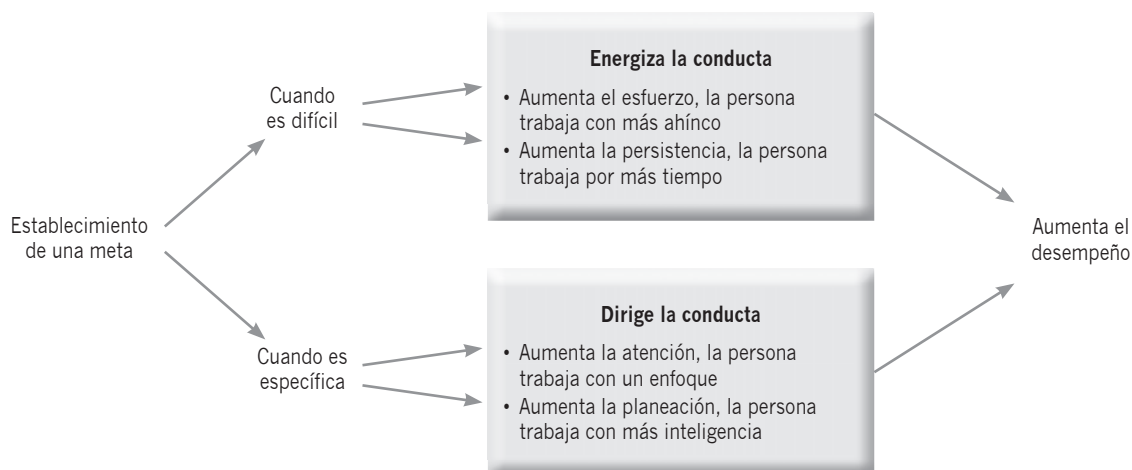
Las metas generan motivación, pero la motivación es sólo una de las causas que subyacen al desempeño. Éste también depende de factores que no son motivacionales, como la capacidad, formación, entrenamiento y recursos (Locke y Latham, 1984). Debido a que estos factores también contribuyen a la calidad del desempeño, no existe una correspondencia unívoca entre metas y desempeño.

De este modo, si dos personas tienen una capacidad, formación, entrenamiento y recursos comparables, entonces aquellos que tengan metas difíciles y específicas probablemente superarán a los que carecen de tales metas. Éste es un asunto práctico importante, debido a que cuando las metas difíciles y específicas no mejoran el desempeño, sería prudente concentrarse en los factores que no son motivacionales y que se relacionan con un aumento en la capacidad (a través de instrucción, práctica, modelos de rol, realimentación videograbada) o recursos (a través de proporcionar equipo, libros, tutores, computadoras, dinero).

## :: Realimentación

Las metas difíciles y específicas aumentan el desempeño al energizar el esfuerzo y la persistencia y al dirigir la atención y estrategia. Una variable adicional resulta crucial para hacer que el establecimiento de una meta sea eficaz: la realimentación (Erez, 1977). El establecimiento de metas se traduce en una mejoría del desempeño sólo en el contexto de una realimentación oportuna que documente el progreso del individuo en relación con la meta (Locke *et al.*, 1981). La realimentación, o el conocimiento de los resultados, permiten que la gente lleve cuenta de cualquier progreso hacia su meta. En otras palabras, un individuo necesita *tanto* una meta *como* la realimentación para maximizar el desempeño (Bandura y Cervone, 1983; Becker, 1978; Erez, 1977; Strang, Lawrence y Fowler, 1978; Tubbs, 1986).

Sin realimentación, el desempeño quizá carezca de importancia y de participación emocional. Un corredor quizá tenga por meta correr una milla en seis minutos, una persona que está a dieta puede tener una meta de



**Figura 8.2** Manera en que las metas difíciles y específicas elevan el desempeño para eliminar las discrepancias entre meta y desempeño.

perder cinco kilos y un estudiante puede tener una meta de dominar una materia. Pero si el corredor, la persona a dieta o el estudiante nunca tienen acceso a un cronómetro, una báscula o un examen, respectivamente, entonces todas las carreras, dietas y estudios no tienen manera de informarle al individuo cuál ha sido su progreso hacia el logro de la meta.

Pero la realimentación es simplemente información. De la misma manera que la meta necesita de la realimentación para diagnosticar el progreso, también es cierto lo contrario en cuanto a que la realimentación necesita de una meta (un estándar de desempeño). Sólo dentro del contexto de una meta es posible utilizar la información de realimentación para juzgar el propio desempeño como deficiente (por debajo de la meta), adecuado (dentro de la meta) o excelente (superior a la meta).

La combinación de las metas con la realimentación produce una mezcla emocionalmente significativa: el logro de la meta genera satisfacción emocional, en tanto que el fracaso en la meta engendra insatisfacción emocional (Bandura, 1991). Tanto la satisfacción como la insatisfacción tienen propiedades motivacionales. La sensación de satisfacción contribuye de manera favorable al proceso de creación de discrepancias. Cuando la realimentación muestra que el individuo tiene un desempeño dentro o por arriba del nivel de la meta, esa persona se siente satisfecha y competente, con la suficiente competencia para, tal vez, crear una meta superior y más difícil (proceso de creación de discrepancia; Wood, Bandura y Bailey, 1990). La sensación de insatisfacción contribuye de manera favorable a un proceso de reducción de la discrepancia (Matsui, Okada e Inoshita, 1983). Cuando la realimentación sobre el desempeño muestra al individuo que su desempeño es inferior a la meta, éste se siente insatisfecho y adquiere una aguda conciencia de la discrepancia entre la meta y el desempeño, la cual quizá sea suficiente para instigar un mayor esfuerzo para eliminar la incongruencia entre la meta y el desempeño (proceso de reducción de discrepancia; Bandura y Cervone, 1983, 1986). Por ende, la realimentación proporciona el impulso emocional que hace que el proceso de establecimiento de metas se tiña de las experiencias emocionales de satisfacción e insatisfacción.

Los elementos motivacionales esenciales del proceso de establecimiento de metas se resumen en la figura 8.3. El lado izquierdo de la figura explica por qué las metas mejoran el desempeño; a saber: porque las personas que tienen una meta trabajan más, durante más tiempo, con más inteligencia y con más enfoque (es decir, aumento en esfuerzo, persistencia, planeación estratégica y atención). El lado derecho explica el proceso motivacional que surge de la realimentación acerca del progreso para eliminar las discrepancias entre metas y desempeño (es decir, reducción de discrepancias, creación de nuevas discrepancias).

## :: Aceptación de la meta

Además de que las metas necesitan ser 1) difíciles y específicas y 2) conjuntarse con realimentación, también es necesaria una tercera condición antes de que se puedan traducir en ganancias en el desempeño: la aceptación de las metas (Erez y Kanfer, 1983). La aceptación de las metas es una variable crítica cuando dichas metas se establecen dentro del contexto de una relación interpersonal en la que una persona intenta proveerle a otra una meta. Por ejemplo, un entrenador podría pedirle a un atleta que corra 2 millas (3.21 km) en 12 minutos, un padre podría pedirle a su hijo que lave los platos cada noche de lunes o un sacerdote podría pedir a los parroquianos que den 10% de sus ingresos a la iglesia. La aceptación de las metas implica la decisión de la persona ya sea de aceptar o rechazar la meta. Varía a lo largo de un continuo que va desde la aceptación total hasta el rechazo total de una meta impuesta de manera externa (Erez y Kanfer, 1983; Erez y Zidon, 1984). Sólo las metas internalizadas (es decir, aceptadas) mejoran el desempeño (Erez, Earley y Hulin, 1985). Esto ocurre así porque la aceptación de la meta engendra el compromiso con la misma.

Si la persona acepta plenamente la meta impuesta en forma externa por otra persona (“Muy bien, entrenador, lo haré. Correré las 2 millas en 12 minutos”), el proceso de establecimiento de la meta que se ilustra en la figura 8.3 prosigue como se especifica en el diagrama (Erez y Zidon, 1984). No obstante, si la meta se rechaza, el proceso de establecimiento de metas no sigue el diagrama y, de hecho, a menudo existe una relación negativa entre la meta impuesta externamente (y rechazada) y el desempeño consiguiente del individuo.

Cuatro factores determinan si se aceptará o rechazará una meta impuesta desde el exterior:

- Dificultad percibida de la meta impuesta.
- Participación en el proceso de establecimiento de la meta.
- Credibilidad de la persona que asigna la meta.
- Incentivos extrínsecos.

En cuanto a la dificultad percibida de la meta impuesta, la aceptación de la meta tiene una relación inversa con su dificultad. A medida que la persona contempla si aceptará o no la meta impuesta, primero evalúa su dificultad percibida. En general, las metas fáciles de lograr producen una aceptación, en tanto que las metas difíciles producen rechazo (Erez *et al.*, 1985). Por ejemplo, cuando los padres piden a un hijo que traiga a casa calificaciones únicamente de 10, el niño evalúa la probabilidad de lograr tal meta antes de aceptarla. Cuando la meta impuesta se percibe como relativamente fácil, el estudiante tenderá a pensar: “Bien, esa meta es razonable; haré el intento”. Cuando la meta impuesta se percibe como bastante difícil, el estudiante tenderá a pensar: “Uy... eso es imposible; ni siquiera haré el intento”.

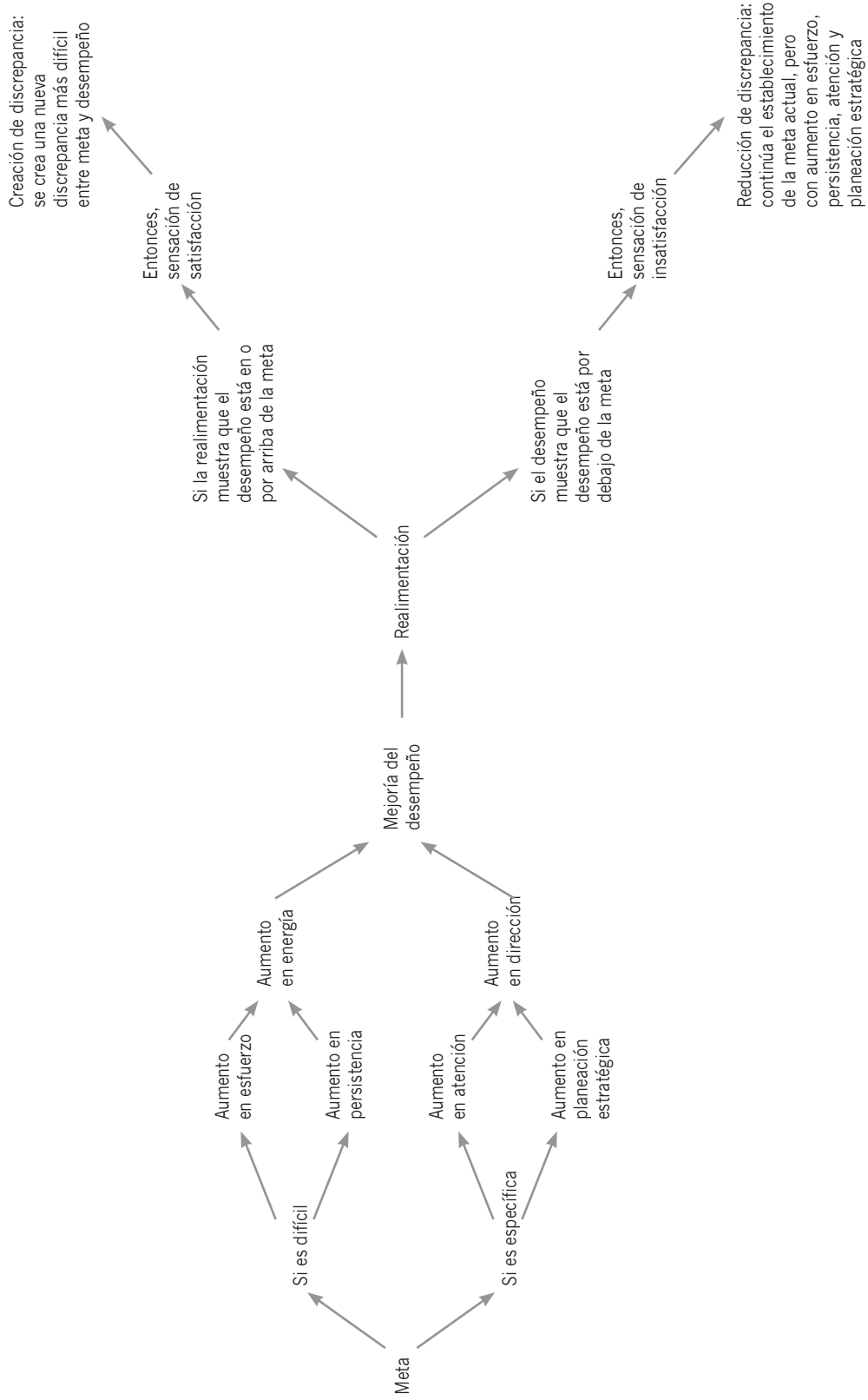


Figura 8.3 Resumen del proceso de establecimiento de metas.

.....

El segundo factor que afecta la aceptación de una meta es el grado en que el individuo participa en el proceso de establecimiento de la meta. La participación se refiere a qué tanta influencia (aportación) tiene la persona en la meta que ha de buscar. Si establece por sí mismo la meta, la aceptará fácilmente. Sin embargo, cuando se trata de una meta impuesta desde el exterior, necesita haber un proceso de negociación en el que está en juego la aceptación de la persona que buscará alcanzar la meta. En general, la persona implicada rechaza metas que otros individuos intentan imponerles (Latham y Yukl, 1975), pero aceptan metas asignadas cuando los otros escuchan con cuidado su punto de vista y también dan una clara fundamentación para la razón por la que creen que la meta es una buena idea (Latham, Erez y Locke, 1988; Latham y Saari, 1979).

La credibilidad de la persona que asigna la meta se refiere a qué tan confiable, alentadora, informada y agradable es según la percepción del individuo que habrá de buscar la meta. Una persona con poca credibilidad da la impresión de ser autoritaria, manipuladora y peyorativa cuando asigna metas. Aparte de cualquier otra cosa, hay mayor probabilidad de que un individuo acepte e internalice aquellas metas que les asignan otras personas creíbles que tienen en mente el bienestar del involucrado (Locke y Latham, 1990; Oldham, 1975). En el mundo laboral, una manera en que los líderes aumentan su credibilidad ante los trabajadores es proveyendo una visión convincente del futuro de la compañía (Turner, Barling y Zacharatos, 2002).

Cuando los incentivos y recompensas extrínsecas son contingentes al logro de una meta, la aceptación de la persona aumenta en proporción a los beneficios percibidos de lograr la meta (Locke y Latham, 1990). Los incentivos como el dinero, el reconocimiento público y las becas contribuyen en forma positiva a la disposición de la persona a aceptar una meta, sin importar su dificultad, origen o la credibilidad del individuo que asigna la meta. En general, la aceptación es mayor cuando las metas se perciben como fáciles o difíciles apenas en grado moderado, son establecidas por la persona misma (o cuando menos se negocian a su satisfacción), las asignan otros individuos creíbles y confiables, y prometen un beneficio personal derivado de alcanzarlas.

## :: Críticas

El establecimiento de metas tiene sus ventajas, pero también tiene sus riesgos y dificultades (Locke y Latham, 1984).

La teoría del establecimiento de metas (Locke y Latham, 1984) se desarrolló dentro del área de los negocios, la administración, el mundo del trabajo, las ventas y los resultados netos (las ganancias). Por ende, esta teoría

se refiere más a mejorar el desempeño (la producción del trabajador) que a mejorar la motivación en sí. En consecuencia, la primera advertencia asociada con el establecimiento de metas es que su propósito es mejorar el desempeño, no necesariamente la motivación. La segunda advertencia es que esto funciona mejor cuando las tareas son poco interesantes en términos relativos y demandan sólo un procedimiento directo (Wood, Mento y Locke, 1987), como se muestra con tareas como sumar números (Bandura y Schunk, 1981), mecanografiar (Latham y Yukl, 1976), corrección de estilo (Huber, 1985), ensamblar tuercas y pernos (Mossholder, 1980) y hacer sentadillas (Weinberg, Bruya y Jackson, 1985). El establecimiento de metas ayuda al desempeño en tareas poco interesantes y directas al generar una motivación que la tarea misma no es capaz de provocar (porque en sí es aburrida). En tareas que son inherentemente interesantes y que requieren creatividad o solución de problemas, el establecimiento de metas no mejora el desempeño (Bandura y Wood, 1989; Earley, Connolly y Ekegren, 1989; Kanfer y Ackerman, 1989; McGraw, 1978).

El establecimiento de metas se asocia con tres dificultades que limitan su utilidad en entornos aplicados: el estrés, la oportunidad de fracaso y la puesta en riesgo de la creatividad y la motivación intrínseca. La lógica detrás del establecimiento de metas es aumentar las demandas sobre el desempeño, de modo que el esfuerzo, persistencia, atención y planeación estratégica del individuo mejoren de mediocres a más participativas. Sin embargo, en ocasiones las metas demasiado desafiantes piden que la gente tenga un desempeño a un nivel que supera sus capacidades y produce estrés (Csikszentmihalyi, 1990; Lazarus, 1991a). Las metas difíciles también crean un estándar explícito y objetivo de desempeño y, en consecuencia, abren la puerta a la posibilidad de un fracaso. La realimentación del fracaso produce consecuencias angustiantes que son emocionales (p. ej., sentimientos de incompetencia), sociales (p. ej., pérdida de respeto) y tangibles (p. ej., económicas). El tercer escollo es que las metas a veces se aplican de maneras controladoras, inductoras de presión y entrometidas y, por ende, pueden socavar la creatividad y la motivación intrínseca al interferir con la propia autonomía, flexibilidad cognitiva y pasión personal por el trabajo (Amabile, 1998; Harackiewicz y Manderlink, 1984; Hennessey y Amabile, 1998; Mossholder, 1980; Vallerand, Deci y Ryan, 1985).

## :: Establecimiento de metas de largo plazo

Un estudiante que quiere convertirse en médico o un atleta que quiere ganar un evento olímpico ejemplifican a individuos que están involucrados en el establecimiento de una meta de largo plazo. Para lograr una meta distante, la persona debe lograr primero una serie de metas de corto



plazo requeridas. Los futuros médicos deben primero tener un promedio general alto en el pregrado, luego deben ser aceptados en la facultad de medicina, juntar o pedir prestada una gran cantidad de dinero, probablemente mudarse a una ciudad diferente, graduarse de la facultad de medicina, llevar a cabo el internado, trabajar en un hospital o asociación y así sucesivamente, todo antes de que puedan comenzar a ejercer su profesión. De este modo, las metas pueden ser de corto o largo plazo, o una serie de metas de corto plazo relacionadas dentro de una meta de largo plazo. No existe una diferencia significativa en el desempeño de personas con metas de corto o largo plazo, o con una mezcla de ambas (Hall y Byrne, 1988; Weinberg, Bruya y Jackson, 1985; Weinberg *et al.*, 1988), aunque todos ellos superan el desempeño de los individuos que no tienen una meta.

En lugar de afectar el desempeño en sí, la proximidad de la meta afecta la persistencia y la motivación intrínseca. En cuanto a la persistencia, muchos futuros médicos o atletas olímpicos finalmente abandonan sus metas de largo plazo debido a falta de reforzamiento positivo a lo largo del camino. Durante todos esos años de estudio y práctica, la meta de largo plazo de convertirse en médico o en atleta olímpico nunca se materializa. Debido a que la persona que busca una meta de largo plazo recibe oportunidades insuficientes de realimentación sobre su desempeño y de reforzamiento positivo, su persistencia se beneficiaría de establecer una serie de metas de corto plazo que se encadenen entre sí para finalmente terminar en la meta de largo plazo que se buscaba desde un principio. Las metas de corto plazo proporcionan oportunidades repetidas de reforzamiento en función del logro de la meta que dan un impulso al compromiso y que las metas de largo plazo no pueden proveer (Latham *et al.*, 1978). Las metas de corto plazo también dan oportunidades repetidas de realimentación que permiten que el individuo valore su desempeño en cuanto a si está al nivel, por encima o por debajo de la meta. Un atleta que intenta una meta de largo plazo, como ganar el campeonato estatal, recibe poca realimentación cotidiana en comparación con el atleta que intenta lograr una meta de corto plazo, como ganar una competencia cada semana.

Varios investigadores evaluaron el impacto que tienen las metas de corto y largo plazos sobre la motivación intrínseca (Bandura y Schunk, 1981; Harackiewicz y Manderlink, 1984; Mossholder, 1980; Vallerand *et al.*, 1985). En tareas poco interesantes, las metas de corto plazo crean oportunidades de realimentación positiva, la experiencia de lograr progreso y un medio para fomentar una sensación de competencia, todo lo cual mejora la motivación intrínseca (Vallerand *et al.*, 1985). Sin embargo, en tareas interesantes, sólo las metas de largo plazo facilitan la motivación intrínseca. Para el individuo sumamente interesado, las metas de corto plazo parecen

superfluas, molestas y controladoras. En contraste, la gente prefiere buscar a su propio modo las metas de largo plazo y esta sensación de autonomía explica la razón por la que este tipo de metas pueden aumentar la motivación intrínseca (Manderlink y Harackiewicz, 1984; Vallerand *et al.*, 1985).

Una noción final sobre las metas de largo plazo es que típicamente existen como estructuras cognitivas complejas (Ortony, Clore y Collins, 1988). Las metas de corto plazo se pueden considerar como objetivos conductuales específicos, como perder 2.5 kilos, encontrar trabajo o lograr 10 tiros libres. Por el contrario, las metas de largo plazo pueden considerarse como estructuras cognitivas de entramado, como se muestra en la figura 8.4 donde se ilustra la meta de largo plazo de un aspirante a concertista de piano (Ravlin, 1987). En la parte superior de la estructura de entramado de la meta se encuentran las metas más abstractas (y de largo plazo) del pianista y abajo están las metas más concretas (y de plazo más corto). Cada meta a corto plazo está interconectada con las demás en el sentido de que comparten la meta general de largo plazo del músico de convertirse en concertista de piano. Lo que es más, cada aspiración se conecta en un flujo causal en el que el logro de una meta de corto plazo aumenta la probabilidad de lograr la siguiente meta de corto plazo, mientras que el fracaso en lograr una meta reduce la probabilidad de lograr otra.

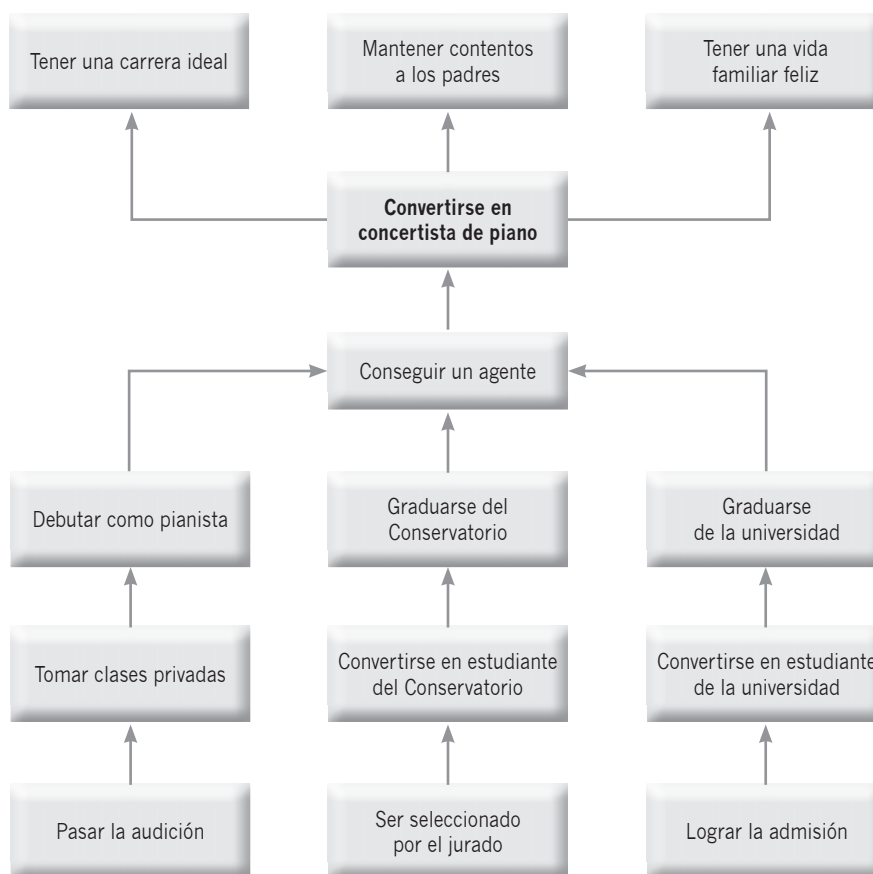
## Esfuerzo para alcanzar metas

El establecimiento de metas parece una estrategia de intervención motivacional muy prometedora y llena de potencial para ayudar a la gente a lograr todo tipo de cosas (véase apartado 8). Los libros de autoayuda en las grandes librerías coincidirían con ello, ya que aconsejan a los lectores establecer metas y dirigir toda su atención a ellas. Si quiere lograr mejores calificaciones, perder cinco kilos, ahorrar grandes cantidades de dinero y tener éxito en el amor y el trabajo, entonces debe visualizar la meta que quiere. Según aconsejan: piense en su meta, conviértase en ella. Enfóquese en ella, visualícela; véase a sí mismo como alguien nuevo que tiene esa meta en su mano. Por desgracia, los procesos motivacionales no son así de simples. La brecha entre el pensamiento dirigido a una meta y la acción en dirección a la meta puede ser muy amplia.

### :: Simulaciones mentales: enfocarse en cómo alcanzar la meta

Considere una serie de estudios que se diseñaron en forma explícita para poner a prueba el consejo de “visualizar el éxito” (Taylor *et al.*, 1998). En estos estudios, los participantes 1) se enfocaron en la meta que deseaban alcanzar, 2) se enfocaron en cómo alcanzar la meta y





**Figura 8.4** Una meta de largo plazo como estructura cognitiva compleja de entramado.

**Fuente:** De "A Computer Model of Affective Reactions to Goal-Relevant Events," de S. B. Ravlin, 1987, en una tesis de maestría sin publicar, University of Illinois-Urbana-Champaign. Según se cita en *The Cognitive Structure of Emotions*, A. Ortony, G. L. Clore y A. Collins (eds), 1998. Cambridge: Cambridge University Press.

3) no se enfocaron en nada en particular (grupo control). ¡Enfocarse en la meta de hecho interfirió con su logro! En realidad, enfocar la atención en la meta en sí resultó contraproducente como estrategia motivacional. Sin embargo, enfocarse en cómo lograr la meta sí facilitó su logro. Estos datos son importantes porque 1) resaltan la distinción entre el contenido de una meta (aquello que uno se esfuerza en alcanzar) y el proceso de esfuerzo para alcanzarla (el medio empleado para lograr la meta) y 2) una vez que se ha determinado la meta, no se traduce de manera inevitable y automática en un desempeño eficaz.

Los vendedores conocen bien el siguiente truco: pídale a alguien que imagine que tiene y utiliza un artículo y esa persona estará en una probabilidad significativamente mayor de esforzarse por adquirir y usar ese artículo (por ejemplo, decirle a un comprador potencial: "Simplemente imagine que está sentado dentro de esta preciosidad, conduciendo a casa y estacionando este magnífico auto frente a su hogar. ¿Puede verlo? ¿Puede

sentirlo?"). En una demostración experimental de lo que los vendedores ya saben, los investigadores pidieron a miembros de una comunidad que imaginaran poseer y usar un servicio de televisión por cable (Gregory, Cialdini y Carpenter, 1982). A estas personas se les pidió que visualizaran los sucesos positivos relacionados con el servicio (la estimulación mental derivada de su uso). En comparación con aquellos que no visualizaron (grupo control), quienes realizaron la estimulación mental estuvieron de hecho en una probabilidad significativamente mayor de suscribirse al servicio (Taylor *et al.*, 1998).

Las simulaciones mentales no son fantasías de éxito o episodios de imaginación ilusoria. Establecer la diferencia entre el contenido de una meta y el proceso de alcanzarla es una distinción importante, porque visualizar las fantasías de éxito (es decir, imaginaciones ilusorias) no produce un comportamiento productivo (Oettingen, 1996). Enfocarse en que usted es rico, es delgado o que ya está casado no le lleva muy lejos. En lugar de enfocarse

## APARTADO 8

### Establecimiento de metas y esfuerzo para alcanzarlas

**Pregunta:** ¿Por qué es importante esta información?

**Respuesta:** Para traducir las metas valiosas para usted en acción eficiente.

¿Qué querría lograr? ¿Le gustaría aumentar su número de amigos? ¿Incrementar su promedio general de calificaciones? ¿Reducir su peso? Un medio para alcanzar los objetivos que busca es establecer una meta. El establecimiento eficiente de metas implica seguir y luego implementar los siguientes procedimientos secuenciales:

1. Identificar el objetivo a lograr.
2. Definir la dificultad de la meta.
3. Aclarar la especificidad de la meta.
4. Especificar cómo y cuando se medirá el desempeño.

Por ejemplo, considere la meta de ponerse en forma (para continuar con el ejemplo presentado al inicio del capítulo). En términos numéricos, ponerse en forma se representaría como, por ejemplo, dar 12 000 pasos por día. Tal meta representa un curso de acción tanto difícil como específico. Verificar y anotar

en una bitácora el número real de pasos dados cada día antes de ir a dormir especifica cómo y cuándo se medirá el desempeño.

Identificar la meta es la mitad del proceso; la otra mitad es generar estrategias de logro de la meta y especificar las intenciones necesarias de implementación relacionadas con el cómo y el cuándo:

1. Comenzar.
2. Persistir, incluso ante las dificultades.
3. Reanudar, incluso después de las interrupciones.

Comenzar significa especificar cuándo, dónde, cómo y durante cuánto tiempo ocurrirá esta caminata diaria. Por ejemplo, podría decidir que caminará por su vecindario a las 8:00 de la mañana todos los días. Una intención de llevar a cabo el procedimiento relacionada con la persistencia y reanudación podría anticipar que tendrá que reducir el tiempo de sus caminatas durante exámenes, entrega de trabajos escolares y juegos de fútbol de su equipo, pero que entonces duplicará la caminata a la siguiente semana.

Dado este proceso de establecimiento de metas y la previsión para formular sus intenciones de implementación, ahora tiene tanto una meta como un plan de acción relacionados con cuándo, dónde y cómo se desarrollará la conducta dirigida a la meta (intención de llevar a cabo). Este es sólo un ejemplo, pero le podría sorprender qué tan fácilmente se generalizan estos procedimientos a otras áreas que podrían ser importantes para lograr sus objetivos.

se en los resultados (es decir, el contenido de la meta), las simulaciones mentales se centran en la planeación y solución de problemas. Éste es el tipo de esfuerzo mental que origina una acción productiva dirigida a metas. Para ilustrar el concepto, imagine escuchar una de las dos instrucciones siguientes (Pham y Taylor, 1999):

#### Simulación del resultado (enfoque en la meta)

*Visualícese a sí mismo obteniendo una alta calificación en el examen parcial del curso de psicología... imagine cómo se sentiría. Es muy importante que se vea a sí mismo obteniendo una alta calificación en ese examen y que tenga esa imagen en la mente.*

#### Simulación del proceso (enfoque en las intenciones de implementación)

*Visualícese estudiando para el examen parcial de tal manera que le conduzca a obtener una alta calificación en el parcial. Desde hoy y durante los días que faltan para el examen parcial, imagine cómo estudiaría para obtener una alta calificación en su parcial de psicología. Es muy importante que realmente se vea estudiando y que tenga esa imagen en su mente.*

El primer conjunto de instrucciones pedía a los estudiantes que ensayaran experimentar la dicha del éxito, en tanto que el segundo conjunto pedía básicamente a los estudiantes que realizaran planeación y solución de problemas. En comparación con un grupo control sin simulación, los estudiantes en la condición de simulación del resultado de hecho estudiaron menos y tuvieron calificaciones más bajas en el examen. Los alumnos en la condición de simulación del proceso estudiaron más y tuvieron mejores calificaciones. Enfocarse en el éxito podría cultivar la esperanza, pero no suscita una conducta productiva de esfuerzo por lograr la meta. Para facilitar la acción, la gente necesita simular al nivel mental un proceso hacia la meta, es decir, el medio a través del cual logrará el fin que busca.

### ∴ Intenciones de implementación

Cuando las personas no pueden alcanzar las metas que se ponen, parte de la dificultad puede explicarse por la manera en que establecen las metas (es decir, ¿la meta es difícil? ¿Es específica? ¿Se acepta? ¿Está apareada con

realimentación?). No obstante, la otra parte del problema se deriva simplemente de que la gente no actúa sobre las metas que se establece para sí misma (Orbell y Sheeran, 1998). Como dice el viejo adagio: “una meta sin un plan es tan sólo un sueño”. Una intención de implementación es un plan para llevar a cabo el comportamiento dirigido a la meta: decisión *anticipada* de los propios esfuerzos para alcanzar la meta, relacionados con el momento, el lugar y la duración que subyacen a la futura acción dirigida a la meta (Gollwitzer, 1996, 1999; Gollwitzer y Moskowitz, 1996).

Imagine que se ha puesto una meta, como lograr un promedio general de calificaciones de 10, leer este libro o ahorrar 100 pesos al mes. ¿Cómo resuelve la brecha entre meta y acción? ¿Debería enfocarse en el contenido de la meta (visualizar el 10) o en los medios a través de los cuales se logrará la meta (los pasos que necesita tomar)? ¿Debería ocupar tiempo planeando? ¿Cómo alcanzará la meta? ¿La planeación sería tan sólo una pérdida de tiempo y lo que en realidad debería hacer es empezar? Como se dijo antes, planear el proceso de esfuerzo para alcanzar la meta en cuanto a la manera como uno hará para lograrla es una parte integral de la relación entre meta y desempeño (Gollwitzer, 1996, 1999).

Una de las principales razones por la que las personas no alcanzan sus metas es que, a menudo, no desarrollan planes de acción específicos de la forma en que las lograrán. No especifican cuándo iniciarán su acción y tampoco especifican cómo lograrán garantizar su persistencia ante las distracciones e interrupciones (Gollwitzer, 1999). En contraste, cuando las personas que tienen una meta también especifican las intenciones de implementación, aumentan en gran medida sus probabilidades de consecución final de la meta (Aarts, Dijkterhuis y Midden, 1999; Brandstatter, Lengfelder y Gollwitzer, 2001; Gollwitzer y Schaal, 1998; Oettingen, Honig y Gollwitzer, 2000).

Planear cómo llevar a cabo una meta permite que el individuo supere los problemas volitivos inevitables que se asocian con la conducta dirigida a metas. Una vez que se ha establecido una meta y se ha formado un compromiso con ésta, se puede esperar que surjan los siguientes problemas asociados con la voluntad:

- Comenzar, a pesar de las distracciones diarias.
- Persistir, a pesar de dificultades y reveses.
- Reanudar, una vez que ha ocurrido una interrupción.

El estudio de las intenciones de implementación trata sobre la manera en que se actúa de manera eficiente en las metas, una vez establecidas (Gollwitzer y Moskowitz, 1996). Las intenciones de implementación son una parte importante para comprender la motivación, porque una cosa es establecer la meta y otra muy diferente es lograrla. Para establecer y lograr una meta, se necesitan soluciones para el tipo de problemas volitivos listados antes. Todas

las metas requieren tiempo, pero el tiempo es una manera de abrir la puerta a las distracciones, dificultades e interrupciones. El acto de establecer las intenciones de implementación es el esfuerzo para cerrar la puerta a los problemas volitivos. En efecto, las intenciones de implementación amortiguan a los individuos para no caer presa de las dificultades asociadas con la voluntad.

En el primer experimento sobre intenciones de implementación, los experimentadores preguntaron a estudiantes universitarios que iban a casa por las vacaciones navideñas cómo planeaban pasar su tiempo y qué querían realizar durante ese periodo (p. ej., escribir un ensayo, leer un libro, resolver un conflicto familiar; Gollwitzer y Brandstatter, 1997). Los experimentadores pidieron a la mitad de los estudiantes que formaran intenciones explícitas de implementación para sus metas eligiendo un momento y lugar específicos en los cuales llevarían a cabo sus acciones dirigidas a la meta (p. ej., “La mañana del 21 de diciembre iré a la biblioteca pública y escribiré el primer borrador de mi ensayo final de 10 páginas”). A la otra mitad de los alumnos no se le pidió que especificara un momento y lugar para las conductas dirigidas a su meta sino, más bien, se les alentó simplemente a hacer su mejor esfuerzo para lograr su propósito. Cuando los estudiantes regresaron a clases, una mayoría del grupo con intenciones de implementación había logrado su meta, en tanto que sólo una minoría del grupo control lo había conseguido. Además, mientras más difícil era la meta a lograr, más importante fue la formación de intenciones de implementación para estas tasas de consecución.

El efecto motivacional de una intención de implementación es vincular la conducta dirigida a metas con una señal situacional (es decir, con un momento y lugar), de modo que esta conducta se lleve a cabo en forma automática, sin deliberación o toma de decisiones consciente. Con una intención de implementación en mente, la presencia de la señal facilita que la acción en dirección a la meta se ponga en práctica de manera rápida y natural. En otras palabras, una vez que se ha formado una intención (p. ej., “Del 27 al 31 de diciembre, de la 1:00 a las 3:00 de la tarde, iré al gimnasio a correr en la caminadora y haré tres *sets* en las máquinas Nautilus”), la mera presencia de la señal situacional anticipada (llega la 1:00 p.m. del 27 de diciembre) inicia de manera automática la acción en dirección a la meta. Cuando no se forma tal intención, los buenos propósitos de ejercicio de la persona quizá sufran el mismo destino que una resolución típica de Año Nuevo.

Las intenciones de implementación facilitan de dos maneras la conducta dirigida a metas: comenzar y terminar. El inicio de la conducta representa un problema volitivo cuando la gente deja pasar buenas oportunidades de buscar la obtención de la meta (por ejemplo: “Tuve todo el día para leer el capítulo y simplemente nunca me senté

a hacerlo”). Terminar es un problema volitivo cuando la gente se ve interrumpida, distraída y enfrenta dificultades (por ejemplo: “Empecé a leer el capítulo, pero entonces sonó el teléfono y ya nunca regresé al libro”).

## :: Búsqueda de metas: inicio

Algunas personas se ejercitan todos los días en cierto momento durante la tarde, otras leen de manera continua y persistente cuando están en la biblioteca, algunas otras siempre se detienen por completo ante las señales de alto y otras más van a la iglesia todos los domingos. La conjunción frecuente y consistente de situaciones particulares con comportamientos específicos conduce a fuertes vínculos entre la situación y la conducta. Crear una intención de implementación para una nueva conducta en una nueva situación tiene, en esencia, este mismo efecto (Gollwitzer, 1996). Las intenciones de implementación establecen las contingencias entre ambiente y conducta que conducen a un control ambiental automático del comportamiento: “Las intenciones de implementación crean hábitos” (Gollwitzer, 1999).

Decidir con anticipación cuándo y dónde se pondrá en funcionamiento la conducta dirigida a metas facilita su inicio. Las mujeres que pusieron por escrito cuándo y dónde se realizarían un autoexamen mamario realmente lo hicieron todas durante el siguiente mes, en tanto que de entre las mujeres que simplemente tenían la meta de hacerse el autoexamen sólo lo hizo 53% (Orbell, Hodgkins y Sherran, 1997). Ambos grupos de mujeres tenían la misma meta, pero lograron resultados diferentes. Se han encontrado resultados similares al utilizar estos mismos procedimientos con metas como comer alimentos sanos (Verplanken y Faes, 1999), tomar vitaminas (Sheeran y Orbell, 1999) y retomar un estilo de vida activo después de una cirugía (Orbell y Sheeran, 2000). Estos estudios dejan claro que lograr las metas demanda no sólo un establecimiento eficiente de las mismas, sino también un periodo previo a la acción en el que uno decide cuándo, dónde y cómo se pondrá en marcha la búsqueda de esa meta.

## :: Búsqueda de metas: persistencia y terminación

Una vez que se ha comenzado a buscar la obtención de una meta, es frecuente que la gente enfrente circunstancias que fueron más difíciles que las esperadas. Se encuentran con distracciones y demandas sobre su tiempo y también se ven interrumpidas y enfrentan la posibilidad de tener que iniciar de nuevo. Pero las intenciones de implementación, una vez establecidas, facilitan la persistencia y el reinicio de la actividad durante la prosecución de una meta.

Las intenciones de implementación facilitan la persistencia al ayudar a las personas a anticipar una futura

dificultad y, por ende, a formar una intención de lo que harán una vez que se atraviese esa dificultad en su camino (Achtziger, Gollwitzer y Sheeran, 2008). Por ejemplo, una mujer que tiene por meta para el fin de semana conocer por lo menos a una nueva persona puede anticipar que, cuando llegue el fin de semana, se sentirá ansiosa y desalentada. Al anticipar tal situación, puede planear un programa de eventos para el fin de semana y hacer arreglos para hablar con una amiga por teléfono para que ella le aliente. Tal planificación preparatoria ayuda de hecho a la gente en cuanto a persistencia y logro subsiguiente de la meta (Koestner, Lekes, Powers y Chicoine, 2002). Los individuos a dieta y los atletas también forman intenciones de implementación para prevenir que sus esfuerzos se desvíen de curso (Achtziger *et al.*, 2008).

Las intenciones de implementación crean un tipo de pertinacia que estrecha el campo de atención para incluir la acción dirigida a la meta, pero que excluye las distracciones. Por ejemplo, se situó a estudiantes frente a una terminal de computadora y se les pidió que resolvieran una serie de problemas matemáticos que demandaban su atención mientras se proyectaban videos de comerciales televisivos distractores en momentos aleatorios en un monitor de televisión montado justo por arriba de la pantalla de la computadora. A algunos de los estudiantes se les pidió que formaran una intención de implementación (es decir, en cuanto apareciera el comercial, los estudiantes se decían a sí mismos que debían ignorarlo), en tanto que los otros estudiantes no lo hicieron. Los alumnos que formaron la intención de implementación antes de resolver los problemas matemáticos solucionaron más problemas que los estudiantes que no formaron la intención de inhibir la distracción (Schaal y Gollwitzer, 1999). Sin una intención de implementación, los estudiantes fueron susceptibles de distraerse.

Las intenciones de implementación también ayudan a la gente a terminar metas incompletas. A un grupo de trabajadores que habían empezado a escribir una carta se les interrumpió en su labor y a la mitad de ellos se les pidió entonces que formaran una intención de implementación mientras que a la otra mitad no se les pidió que lo hicieran. Cuando ambos grupos de trabajadores regresaron a sus escritorios, aquellos con la intención de terminar la carta al regresar (intención de implementación) de hecho tuvieron mayor probabilidad de concluir sus asuntos inconclusos que aquellos que fueron interrumpidos de manera similar, pero que no albergaban una intención de implementación para afrontar la interrupción.

Ya sea que el problema esté en el inicio o en la terminación, tomar el tiempo necesario para planear cómo, cuándo, dónde y durante cuánto tiempo se realizará la conducta dirigida a la meta mejora las probabilidades de la persona de alcanzar esa meta. Por supuesto, establecer la meta es una parte esencial en la relación entre meta y

desempeño, pero la adición de intenciones de implementación ayuda a cerrar la brecha que con frecuencia existe entre el establecimiento de una meta y su realización. Tanto en el apartado 8 como en la sección final del capítulo se resume el proceso completo de cómo establecer metas e implementar acciones.

## Integración: creación de un programa eficiente de establecimiento de metas

¿Cómo se establecen eficientemente las metas, ya sea para uno mismo o para los demás? La cuestión práctica dentro de cualquier programa para establecer metas es incrementar el propio desempeño: hacer más ejercicio, ahorrar más, reciclar más y así sucesivamente. Para lograr tales metas, deben satisfacerse varias condiciones y éstas constituyen la esencia de un programa eficiente de establecimiento de metas, como se indica en el cuadro 8.1.

Los primeros cuatro pasos en un programa de establecimiento de metas implican los pasos secuenciales dentro del proceso para establecer la meta. Todos los programas de este tipo comienzan con la pregunta: “¿Qué quiere usted lograr?”. La respuesta a esta pregunta es la especificación de un estado ideal que se aspira lograr y que está basado en el desempeño, como ejercitarse más, ahorrar más o reciclar más. El segundo paso consiste en asegurarse que la meta sea relativamente difícil, en función de las

capacidades, experiencias y acceso a recursos que tenga la persona. La meta también tiene que ser específica, ya que el tercer paso es traducir las metas vagas como “reciclar más” en objetivos más específicos como “guardar todos los periódicos que entren en la casa y regresarlos al centro de reciclaje”. Cuarto, necesita determinarse un momento en que se evaluará el desempeño, por ejemplo “todos los sábados por la mañana contaré cuántos periódicos llevo al centro de reciclaje”.

Los últimos cuatro pasos del programa de establecimiento de metas implican los pasos secuenciales dentro del proceso de esfuerzo para alcanzar la meta. Primero, es necesario que la meta se transforme de un propósito impuesto externamente o aprobado por un compañero en una meta refrendada y aceptada en un sentido personal, que tenga cierto grado de compromiso personal asociado con ella. Una vez que la meta se acepta e internaliza, el siguiente paso es discutir los posibles planes, estrategias y cursos de acción que podrían permitirle avanzar del establecimiento al logro de la meta. En el mismo sentido, el tercer paso es la formulación de una intención de implementación que implique enunciar el momento y lugar en el que ocurrirá la acción dirigida a la meta. Por último, se necesita crear un medio para proporcionar a quien busca la meta con un flujo continuo de realimentación que le permita evaluar constantemente si su desempeño está al nivel que requiere la meta o por encima o debajo del mismo.

**Cuadro 8.1** Pasos en un programa eficiente de establecimiento de metas.

<b>Pasos secuenciales dentro del proceso de establecimiento de metas</b>	
1. Especifique el objetivo a lograr.	
2. Defina la dificultad de la meta.	
3. Aclare la especificidad de la meta.	
4. Especifique el periodo de tiempo cuando se evaluará el desempeño.	
<b>Pasos secuenciales dentro del proceso de esfuerzo para alcanzar la meta</b>	
5. Verificar la aceptación de la meta.	
6. Analizar las estrategias para lograr la meta.	
7. Crear intenciones de implementación.	
8. Proporcionar realimentación acerca del desempeño.	

## Resumen:::

La perspectiva cognitiva sobre la motivación se enfoca en los procesos mentales como los determinantes causales de la acción. De este modo, el estudio cognitivo de la motivación se ocupa de la secuencia cognición → acción. Este capítulo analiza la importancia motivacional de cuatro elementos en esta secuencia: planes, metas, intenciones de implementación y simulaciones mentales.

Los planes y las metas dependen de la discrepancia como fuerza motivacional que impulsa a la acción. Las discrepancias cognitivas explican la motivación al destacar la manera en que las disparidades entre el estado actual y el estado ideal energizan y dirigen la acción. Existen dos tipos de discrepancias: reducción de la discrepancia y creación de la discrepancia. La primera captura la esencia de los planes y de la motivación correctiva, en tanto que la segunda captura la esencia de las metas y del proceso de establecimiento de metas.

La gente adquiere fácilmente una conciencia del estado actual de su comportamiento, ambiente y del estado de los sucesos en su vida. También prevé estados ideales para estas mismas conductas, ambientes y sucesos. Cuando existe una disparidad entre el estado presente y el estado ideal, la incongruencia (discrepancia) produce una motivación correctiva general que da lugar a un comportamiento dirigido a un plan que sea capaz de reducir (o eliminar) la discrepancia. Por ejemplo, un estudiante podría decir: “Mi escritorio es todo un desastre. Me gustaría que estuviera limpio y bien organizado. Esa discrepancia me está molestando, así que haré un plan sobre cómo puedo cambiar mi escritorio de desorganizado a limpio”. Cuando las discrepancias generan una motivación correctiva, las personas generan un plan que lleve a su conducta presente a su nivel ideal o revisarán el plan para que el estado ideal se reduzca a un nivel cercano a su estado presente. La motivación correctiva también tiene implicaciones emocionales, ya que la gente que realiza un progreso más lento que el esperado en sus planes experimenta emociones negativas como frustración, en tanto que la gente que presenta un progreso más rápido que el esperado experimenta emociones positivas como entusiasmo.

Las metas son los objetivos que la gente se esfuerza en conseguir. Las metas que son tan difíciles como específicas mejoran en general el desempeño y logran esto a través de producir efectos motivacionales: las metas difíciles movilizan el esfuerzo y aumentan la persistencia, en tanto que las metas específicas dirigen la atención y promueven la planeación estratégica. Se necesitan dos

condiciones antes de que las metas mejoren el desempeño: realimentación y aceptación de la meta. Con la realimentación, la persona puede evaluar su desempeño en cuanto a si es igual, superior o inferior al nivel de un modelo. El desempeño por debajo del nivel de la meta genera insatisfacción que subyace a un deseo por mejorar; el desempeño superior a la meta genera satisfacción que subyace a una disposición a establecer metas más difíciles en el futuro. La aceptación de la meta se refiere al proceso en el que un individuo acepta como propia la meta asignada por otro.

Una vez establecida la meta, ésta no se traduce de manera inevitable y automática en un desempeño eficiente. Ello se debe a que las personas tienen problemas para comenzar y también para persistir y terminar cuando se enfrentan con las inevitables distracciones e interrupciones. En el esfuerzo por traducir sus metas en acción, las personas se benefician de la formulación de intenciones de implementación que especifican un plan respecto a cuándo, dónde, cómo y durante cuánto tiempo han de actuar. La gente que establece de antemano intenciones de implementación para sus acciones dirigidas a la meta tiene una probabilidad significativamente mayor de alcanzar o completar sus propósitos que la gente que no establece intenciones de implementación. Las implementaciones tienen efectos positivos en los esfuerzos para lograr las metas al ayudar a las personas a superar los problemas volitivos asociados con iniciar, persistir ante las dificultades y reanudar la acción en dirección a la meta una vez que ha sido interrumpida. En esencia, estas intenciones delegan el control de la acción dirigida a la meta al simple encuentro con las señales situacionales anticipadas (p. ej., “Cuando me enfrente con la situación X, haré Y”).

El capítulo concluyó con la presentación de un programa de ocho pasos para el establecimiento de metas que integra los principios del capítulo y que ayuda a los profesionales a poner estos principios en acción efectiva. Los primeros cuatro pasos implican los procedimientos secuenciales dentro del proceso de establecimiento de la meta: especificar el objetivo, establecer la dificultad de la meta, aclarar la especificidad de la meta y decidir cuándo se evaluará el desempeño. Los últimos cuatro pasos implican las acciones secuenciales dentro del proceso de esfuerzo para alcanzar la meta: verificar la aceptación de la meta, discutir las estrategias para lograrla, formular las intenciones de implementación y proporcionar realimentación acerca del desempeño.



## ::: LECTURAS ADICIONALES :::

**Planes**

- Campion, M. A., y Lord, R. G. (1982). A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 265-287.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19-35.

**Metas**

- Emmons, R. A. (1991). Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being. *Journal of Personality*, 59, 453-472.
- Erez, M., Earley, P. C., y Hulin, C. L. (1985). The impact of participation on goal acceptance and performance: A two-step model. *Academy of Management Journal*, 28, 50-66.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology*, 5, 117-124.
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Tubbs, M. E. (1986). Goal setting: A meta-analytic examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology*, 71, 474-483.

**Intenciones de implementación**

- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Gollwitzer, P. M., y Brandstatter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 186-199.
- Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A., y Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 231-24.

# Capítulo 9 ---

## Creencias acerca del control personal

¿Qué tiene preparado el futuro para usted? ¿Se graduará de la universidad? ¿Sus clases serán interesantes? ¿Aprobará el curso? ¿Este capítulo nuevo le resultará interesante? ¿El capítulo tratará temas importantes o presentará temas áridos y confusos? ¿Este invierno contraerá influenza? Cuando solicite su siguiente empleo, ¿lo conseguirá? ¿Se enamorará? ¿Dejará de estar enamorado? Si decide ir a una cita a ciegas o a conocer a los padres de su pareja ¿le agradará a estos desconocidos? ¿Encontrará a alguien con quien compartir su vida, como en un matrimonio? ¿Cuando mañana se dirija a la escuela o al trabajo, se quedará atascado en el tránsito? ¿Le pondrán una multa por estacionarse en un sitio prohibido? Al encender su auto ¿éste arrancará al primer intento? ¿Vivirá para su quincuagésimo cumpleaños?

¿Qué tan capaz será usted de afrontar lo que le espera en el futuro? ¿Tiene lo requerido para graduarse? Si falla en su primer examen de este curso, ¿puede lograr resarcirse y tener buen resultado al final? ¿Puede emplear una computadora para escribir el ensayo final del curso? ¿Qué sucedería si intenta comprarlo en línea? ¿Saldrá bien? En sus relaciones, ¿puede hacer reír a la otra persona? ¿Puede alegrar a sus amigos cuando éstos se sienten deprimidos? ¿Puede interceder en las discusiones? ¿Puede ser el alma de las fiestas? Si un bravucón le insulta y molesta, ¿es capaz de manejar la situación? ¿Puede correr cinco kilómetros sin detenerse a descansar? Está bien, ¿qué tal un kilómetro y medio? ¿Puede cantar? ¿Podría golpear una pelota de golf al primer intento? ¿Podría golpear una pelota de golf frente a un público que le observa?

Nuestras expectativas de lo que sucederá y de qué tan bien podemos afrontar lo que pase tienen implicaciones motivacionales importantes. Imagine qué tan problemática sería en términos motivacionales su experiencia universitaria si esperara no graduarse, no aprobar un curso específico, no obtener un empleo luego de graduarse y no entender al profesor o a este libro. Imagine qué tan problemáticas serían en sentido motivacional sus relaciones interpersonales si usted esperara no despertar agrado en los demás, que a éstos no les importará su bienestar o que sólo le expresarán hostilidad. ¿Qué pasaría si usted esperara el rechazo de todas las personas a las que llegue a conocer? Imagine qué tan problemática sería en términos motivacionales su participación atlética si usted siempre esperara fracasar y ponerse en vergüenza ante los demás. Imagine qué tan difícil sería conseguir la motivación para correr cinco kilómetros si supiese de antemano que no es capaz de lograrlo.

### Motivación para ejercer control personal

La atención de este capítulo se dirige a la motivación para ejercer control personal sobre aquello que le sucede a uno. Hasta cierto grado, los ambientes se pueden predecir y, hasta cierto grado, la gente es capaz de descubrir cómo ejercer control sobre los aspectos predecibles del ambiente. Cuando se predice qué sucederá y se intenta influir en lo que sucede, las personas tratan de lograr que los resultados deseables sean más probables y que los indeseables lo sean menos. Al ejercer un control personal de este modo, las personas intentan mejorar sus vidas y también las de los demás.

El deseo de ejercer control personal se basa en la creencia de una persona de que tiene el poder de producir resultados favorables. Cuando los individuos creen que 1) “tienen lo necesario” para influir en su ambiente y 2) el ambiente responderá a sus intentos de influirlo, harán lo necesario para lograr que las cosas sean mejores; se sentirán motivados a ejercitar un control personal sobre los resultados en su vida.

La fuerza con que las personas intentan ejercer un control personal depende de la solidez de sus expectativas de que serán capaces de lograrlo. La expectativa es una predicción subjetiva de cuánta probabilidad existe de que suceda un acontecimiento. Ese suceso puede ser un resultado (p. ej., perder cinco kilos) o un curso de acción que obtenga el resultado (p. ej., correr 20 minutos en una caminadora sin sufrir un infarto). Cuando los políticos participan en una elección o los atletas entran en una competencia, estiman la probabilidad de ganar. Antes de que la gente salte sobre un arroyo o cuente un

chiste pasado de tono, estima la probabilidad de aterrizar sobre terreno sólido. Al anticipar sucesos y resultados, la gente depende de sus experiencias pasadas y de sus recursos personales para hacer previsiones de qué le espera en el futuro y de cómo afrontará lo que está por venir.

## :: Dos tipos de expectativa

Existen dos tipos de expectativa: de eficacia y de resultado (Bandura, 1977, 1986, 1997; Heckhausen, 1977; Peterson *et al.*, 1994). Una expectativa de eficacia (véase figura 9.1) es un juicio sobre la propia capacidad para realizar un acto o curso de acción particulares. La pregunta es: “¿Puedo hacerlo?” Una expectativa de resultado (véase figura 9.1) es un juicio acerca de que una acción determinada, una vez llevada a cabo, producirá un resultado particular. La pregunta aquí es: “¿Lo que haga funcionará?” Las expectativas de eficacia estiman la probabilidad de que un individuo pueda comportarse de una manera específica mientras que las expectativas de resultado estiman la probabilidad de que ocurran ciertas consecuencias a partir de realizar la conducta. Como ejemplo de las expectativas de eficacia y de resultado, consideremos a una candidata política que quiere ganar una elección y cree que dar un discurso en la convención de su partido le permitirá ganar. La expectativa de eficacia tiene que ver con su creencia en que tiene la capacidad para dar un discurso competente. Las expectativas de resultado se relacionan con su creencia de que, una

vez que haya dado un discurso competente, la gente le escuchará, se sentirá persuadida por su oratoria y votará por ella en la elección.

Las expectativas de eficacia y de resultado son determinantes causales independientes para el inicio y regulación de la conducta (Bandura, 1991). Consideremos las diferentes expectativas que podrían cruzar por la mente de un cirujano mientras se prepara para una operación. El grado al que el cirujano participa en esa operación depende de 1) sus expectativas de eficacia en cuanto a que podrá llevar a cabo exitosamente una cirugía con perfección y 2) sus expectativas de resultado en cuanto a que la cirugía, una vez llevada a cabo, producirá ciertos beneficios físicos, psicológicos, emocionales, económicos y sociales para sí mismo y para su paciente.

Tanto las expectativas de eficacia como las de resultado deben ser razonablemente altas antes de que la conducta adquiera energía y se dirija a la meta. De este modo, un análisis de las expectativas de eficacia y de resultado nos permite comprender la renuencia de las personas a participar en actividades como hablar en público, tener una cita romántica, realizar actividades atléticas y tener una entrevista de trabajo. Para dirigirse a un grupo, salir con alguien, competir o tener la entrevista, la persona no sólo debe tener confianza en su eficacia para ejecutar estos comportamientos, sino que también debe tener una razonable certeza de que el desempeño eficiente será redituable (es decir, le conducirá a los resultados

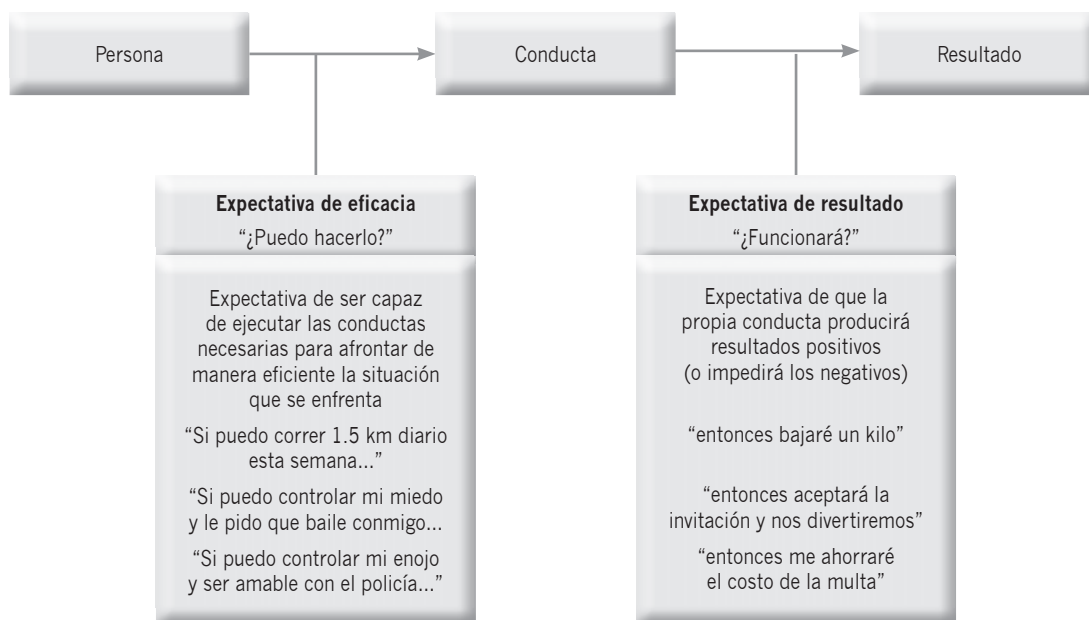


Figura 9.1 Dos tipos de expectativa: eficacia y resultado.

deseados). Si no existe cualquiera de estos pronósticos positivos, la renuencia y la evitación se vuelven maneras bastante lógicas de actuar.

## :: Control percibido: potencial personal (self), acción y control

La figura 9.1 coloca a las interrelaciones entre persona, conducta y resultado al centro de la motivación de expectativa. Algunos investigadores prefieren utilizar la terminología alternativa de potencialidad personal (self) → acción → control para comunicar esta misma idea (Skinner, 1997), de modo que la figura 9.2 presenta esta terminología alternativa (pero intercambiable). Como se indica en esa figura, la relación definitoria en el estudio del control percibido es la que existe entre potencial personal (self) (agente) → control (fines). Las personas expresan esta relación en preguntas cotidianas como: “¿Puedo mejorar mi salud?” y “¿Puedo mejorar mi matrimonio?” En otras palabras, el control percibido gira alrededor de la manera en que el potencial personal (self) (agente) puede ejercer control (fines). La figura 9.2, al igual que la figura 9.1, presenta la forma en que puede desglosarse el control percibido en las preguntas más básicas, como: “¿Puedo generar un afrontamiento eficiente?” (potencial personal (self) → acción) y “¿Mi afrontamiento mejorará mi salud o mi matrimonio?” (acción → control). De este modo, las figuras 9.1 y 9.2 comunican el mismo mensaje, pero la segunda figura introduce y destaca el constructo supraincorporado más amplio del control percibido (potencial personal (self) → control).

## Autoeficacia

Las expectativas de eficacia se centran en preguntas como las siguientes: ¿Puedo tener un buen desempeño en esta tarea específica? Si las cosas empiezan a salir mal durante mi desempeño, ¿tengo dentro de mí los recursos para afrontarlas bien y lograr que la situación regrese al buen camino? Pero las expectativas sobre eficacia y la autoefi-

cia no son exactamente lo mismo. La autoeficacia es una capacidad más generalizada en la que el individuo (es decir, la parte relativa a “auto” en autoeficacia) organiza e instrumenta sus habilidades para lidiar con las demandas y circunstancia que enfrenta. Es la capacidad para utilizar bien los propios recursos personales dentro de circunstancias diversas y complicadas. En términos formales, la autoeficacia se define como el propio juicio acerca de qué tan bien (o mal) se afrontará una situación, dadas las habilidades que se poseen y las circunstancias que se enfrentan (Bandura, 1986, 1993, 1997).

Autoeficacia no es lo mismo que habilidad. El funcionamiento competente requiere no sólo de poseer las habilidades (es decir, la capacidad), sino también de la facultad para traducir esas habilidades en un desempeño eficiente, en especial bajo circunstancias difíciles y complejas. Un esquiador podría tener maravillosas habilidades para eslalon, pista con bañeras y carreras de descenso, pero aun así podría tener un desempeño fatal si sopla el viento, la nieve se hiela o las pendientes están llenas de esquiadores torpes que se caen por todas partes. La autoeficacia es la facultad generativa en la que la persona improvisa maneras de traducir mejor sus capacidades personales en un desempeño eficiente. La autoeficacia es un determinante tan importante del funcionamiento competente como la capacidad, porque las situaciones en las que se efectúa el desempeño a menudo son estresantes, ambiguas, impredecibles y, a medida que se realizan las acciones, las circunstancias *siempre* cambian (Bandura, 1997).

Considere por ejemplo que la mayoría podemos conducir bastante bien un automóvil por una carretera, dado que en la mayoría de los casos tenemos en alto concepto nuestras habilidades para controlar el volante, frenar, lidiar con el tránsito, enunciar las leyes de tránsito y encontrar nuestro destino. Pero la autoeficacia se vuelve importante cuando surgen circunstancias que ponen a prueba nuestras capacidades, como cuando se conduce en un vehículo poco confiable por un camino desconocido, por calles que no están bien señalizadas, durante una

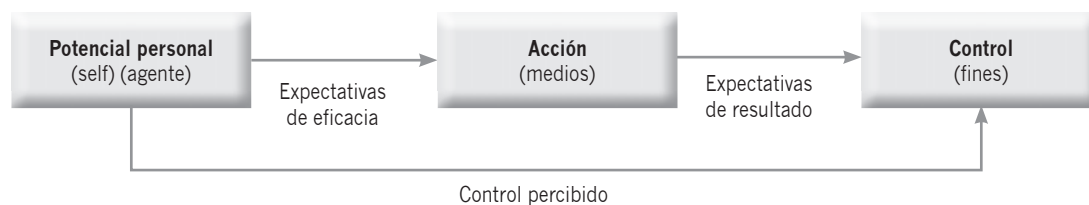


Figura 9.2. Modelo del control percibido de potencial personal (self) → acción → control.

tormenta de nieve, mientras enormes camiones pasan a gran velocidad y lanzan lodo al parabrisas. En ocasiones, incluso los conductores sumamente capaces tienen un desempeño fatal porque las circunstancias cambian de maneras estresantes y abrumadoras. Bajo circunstancias complicadas, el conductor debe tener lo que se requiere para mantenerse alerta, pensar con claridad al decidir entre opciones, evitar peligros y, quizá, negociar o mostrar liderazgo a fin de obtener la asistencia del pasajero. El mismo análisis de autoeficacia se aplica al tomar un examen académico (Bandura, Cioffi, Taylor y Brovillard, 1988), realizar una actividad atlética (Feltz, 1992), defensa propia (Ozer y Bandura, 1990), conducta del rol de género (Bussey y Bandura, 1999), comportamientos para promover la salud (Bandura, 1998) y agencialidad colectiva para la solución de problemas sociales (Bandura, 1977).

Lo contrario de la eficacia es la duda. Para el conductor que duda de su capacidad para afrontar la situación, las sorpresas, reveses y dificultades crearán ansiedad (Bandura, 1988), confusión (Wood y Bandura, 1989), pensamiento negativo (Bandura, 1983) y excitación fisiológica aversiva y tensión corporal (Bandura, Taylor, Williams, Mefford y Barchas, 1985). Imagine el desarrollo de los acontecimientos que podría ocurrir cuando un conductor, que en otros sentidos está capacitado, duda de sí mismo y se enfrenta con sorpresas, reveses y dificultades. Quizá comience una tormenta inesperada (sorpresa) o los limpiadores fallen (revés) o se forme hielo sobre el camino (dificultad). Bajo tales circunstancias complejas, la duda puede interferir con la eficiencia en el pensamiento, planeación y toma de decisiones, lo cual produce ansiedad, confusión, excitación, tensión y angustia que pueden llevar al desempeño hasta un desastre. Por supuesto, las sorpresas, reveses y dificultades quizá no produzcan un desempeño deficiente, de la misma manera que la habilidad, el talento y la capacidad quizá no produzcan un desempeño excelente. Más bien, el grado de la autoeficacia (contrariamente a la duda de sí mismo) es la variable motivacional que determina el nivel en que el individuo afronta bien (en lugar de mal) la situación cuando sus habilidades y capacidades se llevan al límite.

Considere el ejemplo más amplio de tratar de presentarse a uno mismo como una persona socialmente competente durante una entrevista de trabajo, audición para un papel en una obra teatral o salir en una primera cita. En un análisis de autoeficacia, las habilidades implícitas en las entrevistas, audiciones y citas románticas, así como las demandas situacionales sobre la persona, son complejas y multidimensionales. La siguiente lista describe a un adolescente en una primera cita (Rose y Frieze, 1989) y enumera algunas de las demandas del suceso (izquierda), al igual que las habilidades necesarias para afrontar con éxito esas demandas (derecha).

<b>Demanda de la cita</b>	<b>Habilidad para citas</b>
Pedir una cita	Asertividad
Hacer un plan de una actividad interesante	Creatividad
Llegar a tiempo a casa de la persona citada	Puntualidad
Relacionarse amablemente con los padres o compañeros de cuarto	Sociabilidad
Bromear, reír y hablar	Sentido del humor
Impresionar en su cita	Audacia
Ser educado	Etiqueta social
Comprender cómo se siente la otra persona	Empatía
Responder a las necesidades del otro	Asumir la perspectiva ajena
Despedirse con un beso	Romanticismo

A medida que el adolescente contempla la cita, se pregunta qué sucesos específicos ocurrirán. ¿Cuáles habilidades tendrá que ejecutar bien? Si las cosas salen mal de manera inesperada, ¿puede lograr los ajustes correctivos necesarios? ¿Cómo espera sentirse durante la cita y durante cada suceso específico? En esta situación hipotética, el adolescente espera que la tarea general que tiene enfrente requiera más o menos una docena de habilidades diferentes, como asertividad, sociabilidad y así sucesivamente. El adolescente también tiene alguna anticipación de cómo puede ejecutar eficientemente esas habilidades y esas expectativas pueden ir desde deplorablemente incompetente hasta sumamente competente. Estas anticipaciones representan el meollo de las expectativas de eficacia del individuo, al igual que un sentido más general de autoeficacia para la situación específica: ¿Qué tan eficiente seré cuando la situación me demande ser asertivo? Cuando intente ser asertivo, ¿me sentiré confiado o dudoso en la mayoría de los casos? ¿Mis habilidades son suficientemente resistentes como para lograr que la situación vuelva al buen camino si las cosas salen mal? (p. ej., los padres resultan ser personas muy difíciles de tratar). La cantidad de duda y ansiedad social que tiene el adolescente en esta situación particular se puede pronosticar según un análisis de autoeficacia de sus expectativas de eficacia percibida en cada una de las 10 demandas relacionadas con la tarea.

Además, una vez que conocemos las expectativas de eficacia del adolescente en comparación con sus dudas relacionadas con el afrontamiento de estas demandas de su labor, podemos predecir su motivación para salir en una cita en contraste con su motivación para evitarla. En esencia, la autoeficacia pronostica el equilibrio motivacional entre el deseo de hacer el intento, por un lado, y la ansiedad, duda y evitación, por el otro.

## :: Fuentes de autoeficacia

Las creencias sobre la autoeficacia no surgen de la nada; tienen causas y antecedentes. Estas creencias provienen de 1) la propia historia personal al tratar de ejecutar esos comportamientos específicos, 2) observaciones de personas similares a uno que también intentaron realizar esas conductas, 3) persuasiones verbales (palabras de ánimo) de otros y 4) estados fisiológicos como un corazón acelerado en lugar de tranquilo.

### ANTECEDENTES CONDUCTUALES PERSONALES

El grado en que una persona considera que puede realizar en forma competente un curso específico de acción se deriva de su historia personal al tratar de ejecutar ese curso de acción en el pasado (Bandura, 1986, 1997; Bandura, Reese y Adams, 1982). La gente obtiene su autoeficacia actual a partir de sus interpretaciones y recuerdos de los intentos pasados por ejecutar la misma conducta. La memoria y recuerdos de los intentos pasados por realizar el comportamiento que se juzgaron como competentes elevan la autoeficacia, en tanto que la memoria y recuerdo de comportamientos juzgados como incompetentes reducen la autoeficacia. Por ejemplo, a medida que un niño se prepara para montar en bicicleta, sus antecedentes personales de ser capaz de realizar esa conducta en ocasiones anteriores funcionan como información de primera mano acerca de la autoeficacia en el encuentro actual con la situación. Por supuesto, la historia conductual de una persona respecto a cualquier curso específico de acción cambia en pequeño grado con cada nueva realización del comportamiento. La importancia de cualquier ejecución conductual para la eficacia futura depende de la fortaleza de las expectativas preexistentes de la persona. Una vez que la propia historia personal ha producido un fuerte sentido de eficacia, una ejecución incompetente ocasional no reducirá en gran medida la autoeficacia (o una actuación competente ocasional no elevará en gran medida un fuerte sentido de ineficacia). No obstante, si el ejecutante es menos experimentado (es decir, carece de una historia personal), cada nueva ejecución competente o incompetente tendrá mayor efecto sobre la eficacia futura. Éste es un punto muy importante en las situaciones de enseñanza en las que los educandos ponen en práctica nuevas conductas y actividades. De las cuatro fuentes de

autoeficacia, los antecedentes conductuales personales son los que tienen mayor influencia (Bandura, 1986).

### EXPERIENCIA VICARIA

La experiencia vicaria implica observar a un modelo que ejecuta el mismo curso de acción que el individuo está a punto de realizar (p. ej., “tú hazlo primero y yo te veo”). Ver que otros ejecutan con habilidad una tarea eleva el propio sentido de eficacia del observador (Bandura, Adams y Howells, 1980; Kazdin, 1979). Esto se debe a que la observación de otros que realizan la misma conducta inicia un proceso de comparación social (p. ej., “si él puede, yo también”). Pero la experiencia vicaria funciona también en sentido inverso, de modo que cuando se observa que alguien más realiza la conducta de manera torpe, eso reduce el propio sentido de eficacia (p. ej., “si no pudieron hacerlo, ¿qué me hace creer que yo sí podré?”; Brown e Inouye, 1978). El grado al que la ejecución de un modelo afecta nuestra propia eficacia depende de dos factores. Primero, a mayor semejanza entre el modelo y el observador, mayor será el impacto que tendrá el comportamiento del modelo sobre el pronóstico de eficacia del observador (Schunk, 1989b). Segundo, mientras menos experiencia tiene el observador en cuanto a la conducta (principiante), mayor el impacto de la experiencia vicaria (Schunk, 1989a). De este modo, la experiencia vicaria es una potente fuente de eficacia para los observadores relativamente inexpertos que observan el desempeño de otros individuos similares.

### PERSUASIÓN VERBAL

Entrenadores, padres, maestros, patrones, terapeutas, compañeros, cónyuges, amigos, espectadores, clérigos, autores de libros de autoayuda, infomerciales, carteles con lemas inspiradores, calcomanías de caritas felices y canciones en la radio frecuentemente hacen el intento de convencernos de que podemos ejecutar en forma competente una acción determinada —a pesar de nuestra arraigada ineficacia— si tan sólo hacemos el intento. Cuando son eficaces, las charlas alentadoras persuaden a la persona a enfocarse cada vez más en sus propias fortalezas y potenciales y menos en sus debilidades y deficiencias. Las palabras de ánimo desvían la atención del individuo de las fuentes de ineficacia y la dirigen a las fuentes de eficacia. Pero la persuasión verbal sólo llega hasta donde la contradice la experiencia directa. Su validez se restringe a los límites de lo posible (en la mente de quien ejecuta la conducta) y depende de la credibilidad, pericia y confiabilidad de quien realiza la persuasión. Los individuos también se animan a sí mismos, en general en forma de autoinstrucción que puede elevar la eficacia, cuando menos por un momento (Schunk y Cox, 1986). La persuasión verbal funciona hasta el grado en que provee al ejecutante con un estímulo temporal y provisional de su-



ficiente magnitud para generar la motivación necesaria para hacer otro intento (Schunk, 1991).

### ESTADO FISIOLÓGICO

La fatiga, dolor, tensión muscular, confusión mental y temblor en las manos son señales fisiológicas de que las demandas de la tarea superan en el momento presente la capacidad del ejecutante para afrontarlas (Taylor, Bandura, Ewart, Miller y DeBusk, 1985). Un estado fisiológico anormal es un mensaje privado, pero que consigue obtener atención, y que contribuye al propio sentido de ineficacia. Por otro lado, la ausencia de tensión, temor y estrés incrementan la eficacia al proporcionar realimentación corporal de primera mano de que uno es capaz de afrontar de modo adecuado las demandas de la tarea (Bandura y Adams, 1977). La dirección causal entre eficacia y actividad fisiológica es bidireccional: la ineficacia aumenta la excitación y ésta, a su vez, retroalimenta información sobre la ineficacia percibida (Bandura *et al.*, 1988). La información fisiológica comunica más evidencias cuando la eficacia inicial es incierta (cuando se realiza una tarea por vez primera). Cuando se tiene una eficacia relativamente segura, a veces la gente descarta o incluso reinterpreta estas señales fisiológicas como fuente positiva de eficacia, por ejemplo, cuando se piensa: “estoy muy emocionado de hacer esto” (Carver y Blaney, 1977).

Cuando las personas enfrentan circunstancias desafiantes y difíciles y se alistan a realizar un curso de acción, éstas son las cuatro fuentes de información en las que se basan para pronosticar su sentido de eficacia durante la ejecución. Para un ejemplo concreto, consideremos a la niña que está en una piscina pública esperando su turno para saltar del trampolín. Qué tan ansiosa (motivada) esté de hacerlo dependerá de qué tan bien haya podido realizar el salto en el pasado, qué tan aptos o ineptos son para saltar quienes están en fila frente a ella, la conversación de aliento por el contrario de la duda y burla que escuche de sus compañeros en fila junto a ella y del mensaje de pánico por el contrario de “tranquilidad, serenidad y sosiego” que le envíe su organismo mientras está parada por encima del agua. En sí mismas, ninguna de estas informaciones determina su eficacia o sus pronósticos para el salto. En lugar de ello, a través del pensamiento reflexivo, la niña selecciona qué información ha de atender, pondera la importancia de cada una y, finalmente, integra las fuentes múltiples (y a veces contradictorias) de información dentro de un juicio general de autoeficacia (Bandura, 1977).

Aunque integrar estas múltiples fuentes de información sobre la autoeficacia dentro de un juicio único es un proceso complejo, las primeras dos fuentes de información —los antecedentes conductuales personales y la experiencia vicaria— son en general las fuentes más poten-

tes de las creencias sobre la eficacia (Schunk, 1989b). La potencia relativa de las diferentes fuentes de información es importante debido a sus implicaciones para las estrategias terapéuticas en cuanto al diseño de intervenciones motivacionales dirigidas a individuos con bajas creencias en la autoeficacia (p. ej., Ozur y Bandura, 1990). Los antecedentes conductuales personales y la experiencia vicaria ofrecen posibilidades terapéuticas prometedoras, en tanto que la persuasión verbal y la regulación de los estados fisiológicos sirven como oportunidades complementarias para alterar las creencias pesimistas sobre la autoeficacia.

## :: Efectos de la autoeficacia en el comportamiento

Una vez formadas, las creencias sobre la autoeficacia contribuyen a la calidad del funcionamiento humano en una multitud de formas (Bandura, 1986, 1997). En términos generales, mientras más espere la gente que podrá ejecutar de manera adecuada una acción, más dispuesta estará a hacer el esfuerzo y persistir ante las dificultades cuando las actividades requieran de dichas acciones (Bandura, 1989; Bandura y Cervone, 1983; Weinberg, Gould y Jackson, 1979). En contraste, cuando las personas esperan no poder realizar adecuadamente la tarea requerida, no estarán dispuestas a participar en actividades que demanden esa conducta. En lugar de ello, aminorarán su esfuerzo, aceptarán en forma prematura los resultados mediocres y se darán por vencidas ante los obstáculos (Bandura, 1989). En un sentido más específico, las creencias sobre la autoeficacia afectan 1) la elección de actividades y la selección de ambientes, 2) el grado de esfuerzo y persistencia ejercido durante el desempeño, 3) la calidad del pensamiento y toma de decisiones durante el desempeño y 4) las reacciones emocionales, en especial aquellas relacionadas con el estrés y la ansiedad. Las cuatro fuentes de eficacia y los cuatro efectos de las creencias fuertes frente a las débiles se organizan a manera de resumen en la figura 9.3.

### ELECCIÓN: SELECCIÓN DE ACTIVIDADES Y AMBIENTES

Las personas eligen continuamente qué actividades realizarán y en cuáles ambientes ocuparán su tiempo. En general, buscan y abordan con emoción aquellas actividades y situaciones para las que se sienten capaces de adaptarse o manejar, en tanto que rehúyen y evitan en forma activa aquellas actividades y situaciones que consideran que es probable que superen sus capacidades de afrontamiento (Bandura, 1977, 1989). En un análisis de autoeficacia, a menudo una persona evitará ciertas tareas y ambientes como un acto de protección personal para resguardarse de la posibilidad de verse superado por sus demandas y retos. Si un estudiante espera que una clase de matemáti-

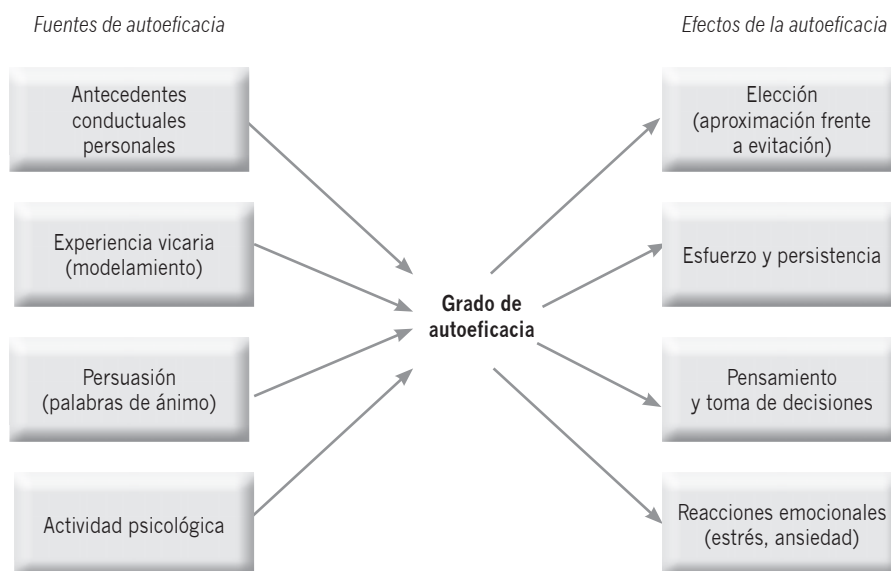


Figura 9.3 Fuentes y efectos de las creencias en la autoeficacia.

...

cas o de una lengua extranjera sea abrumadora, confusa y frustrante, la duda superará a la eficacia y producirá una decisión de evitación, como retraerse de las discusiones en clase o ni siquiera inscribirse en el curso. Las mismas elecciones de evitación influidas por la culpa se aplican a las oportunidades sociales, como tener una cita romántica, participar en deportes, seleccionar (o evitar) un instrumento musical específico y las carreras profesionales que se siguen y evitan.

Las elecciones de evitación ejercen un efecto profundo, perjudicial y a largo plazo sobre el desarrollo de la persona (Bandura, 1986). Las creencias débiles en la autoeficacia establecen el escenario para que las personas rehúyan las actividades y, por ende, contribuyen a atrofiar el potencial de desarrollo (Holahan y Holahan, 1986). Cuando las personas evitan una actividad debido a sus dudas sobre su competencia personal, se sumergen en el proceso autodestructivo de retrasar su propio desarrollo. Si hoy la duda conduce a una persona a no tomar un curso de lengua extranjera, entonces es probable que su futuro implique menos viajes, menos interacciones con estudiantes internacionales, preferencias culinarias más estrechas, creencias nacionalistas más arraigadas, y así sucesivamente. Asimismo, entre más se eviten tales actividades, más arraigada se volverá la duda acerca de sí mismo, porque tales personas nunca tienen oportunidad de probarse que estaban equivocadas y nunca se dan la oportunidad de observar a modelos expertos o recibir instrucción. Tal patrón de evitación reduce en forma progresiva los rangos de actividades y entornos de la gente (Bandura, 1982; Betz y Hackett, 1986; Hackett, 1985).

### ESFUERZO Y PERSISTENCIA

A medida que las personas llevan a cabo una actividad, sus creencias en la autoeficacia influye en cuánto esfuerzo ejercerán, al igual que durante cuánto tiempo realizarán ese esfuerzo ante las adversidades (Bandura, 1989). Las fuertes creencias en la autoeficacia producen esfuerzos de afrontamiento persistentes dirigidos a superar los reveses y las dificultades (Salomon, 1984). Por otro lado, la duda conduce a la gente a reducir su esfuerzo cuando se enfrenta con dificultades o a darse totalmente por vencida (Bandura y Cervone, 1983; Weinberg *et al.*, 1979). La duda de sí mismo también conduce a las personas a aceptar de manera prematura las soluciones mediocres.

Cuando se intenta dominar actividades complejas, el aprendizaje siempre está plagado de dificultades, obstáculos, reveses, frustraciones, rechazos y desigualdades, cuando menos hasta cierto grado. La autoeficacia representa una función capital en facilitar el esfuerzo y persistencia, no porque acalle la duda posterior al fracaso y al rechazo (porque éstas son reacciones emocionales esperadas y normales). Más bien, la autoeficacia conduce a una *recuperación rápida* de la seguridad en uno mismo después de tales reveses (Bandura, 1986). A través de ejemplos sobre escritores, científicos y atletas persistentes, Albert Bandura afirma que la resiliencia de la autoeficacia ante los golpes constantes del fracaso ininterrumpido es lo que proporciona el apoyo emocional necesario para continuar con el esfuerzo persistente que se necesita para un funcionamiento competente y el desarrollo de destreza.

Para ilustrar este concepto, Bandura y otros investigadores sobre este tema citan historias sobre esta flexibilidad tomadas del libro de John White (1978), *Rejection*. Por ejemplo, Michael Jordan fue eliminado del equipo de baloncesto de la secundaria cuando cursaba el décimo grado, a Walt Disney lo despidió el editor de un periódico porque pensaba que “carecía de imaginación” Decca Records declinó un contrato con los Beatles porque “no les gustaba como sonaban” y J. K. Rowling fue rechazada por 12 editoriales diferentes antes de que se aceptara su manuscrito de *Harry Potter y la piedra filosofal*.

### PENSAMIENTO Y TOMA DE DECISIONES

La gente que tiene una fuerte creencia en su eficacia para solucionar problemas sigue siendo notablemente eficiente en su pensamiento analítico durante episodios de estrés, en tanto que las personas que dudan de sus capacidades piensan de manera errática (Bandura y Wood, 1989; Wood y Bandura, 1989). Para lograr su mejor desempeño, la gente debe utilizar primero el recuerdo de sucesos pasados para predecir el curso de acción más eficaz. También deben analizar la realimentación para evaluar una y otra vez el mérito de sus planes y estrategias. Un fuerte sentido de eficacia permite que la persona siga enfocada en la tarea, incluso ante el estrés situacional y los atolladeros en la solución de problemas. En contraste, la duda sobre sí mismo distrae a la persona de tal pensamiento enfocado en la tarea, ya que la atención se dirige a las propias deficiencias y a las abrumadoras demandas de la tarea. En pocas palabras, la duda deteriora, en tanto que la eficacia impulsa, la calidad del pensamiento y toma de decisiones de un individuo durante la realización de una tarea.

### EMOCIONALIDAD

Antes de que los individuos comiencen una actividad, es típico que ocupen tiempo pensando en cuál será su desempeño. Las personas con un fuerte sentido de eficacia atienden a las demandas y retos de la tarea, visualizan escenarios competitivos para las futuras conductas y albergan entusiasmo, optimismo e interés. Por el contrario, las personas con un débil sentido de eficacia se concentran en sus deficiencias personales, visualizan los formidables obstáculos que tienen enfrente y albergan pesimismo, ansiedad y depresión (Bandura, 1986). Una vez que inicia el desempeño y las cosas comienzan a salir mal, lo fuerte de las creencias en la autoeficacia mantiene a raya la ansiedad. Sin embargo, las personas que dudan de su eficacia se sienten amenazadas por las dificultades, reaccionan con angustia ante los reveses y la realimentación negativa y su atención se desvía hacia sus deficiencias personales y la emocionalidad negativa.

La vida en general implica cualquier cantidad de sucesos potencialmente amenazantes (p. ej., exámenes, ac-

tuaciones en público, amenazas físicas y psicológicas) y la autoeficacia percibida tiene un papel esencial en determinar cuánto estrés y ansiedad provocarán esos sucesos al individuo. En lugar de existir como una propiedad fija de los acontecimientos, la “amenaza” siempre depende de la relación de la persona con la tarea (Folkman y Lazarus, 1985; Lazarus y Folkman, 1984). Saber que las propias capacidades de afrontamiento no pueden manejar las demandas percibidas de un suceso invoca pensamientos de desastre, excitación emocional y sentimientos de angustia y ansiedad (Bandura *et al.*, 1982, 1985; Lazarus, 1991a). En un sentido más optimista, cuando las personas acosadas por la duda acerca de sí mismas se someten a condiciones de tipo terapéutico para mejorar sus capacidades de afrontamiento, el suceso intimidante que alguna vez invocó tal avalancha de dudas, temor y angustia ya no lo hace (Bandura y Adams, 1977; Bandura *et al.*, 1980, 1982; Ozer y Bandura, 1990). A medida que aumenta la autoeficacia, el temor y la ansiedad se alejan. Los investigadores del tema llegan al grado de decir que la causa principal de la ansiedad es la baja autoeficacia (Bandura, 1983, 1988). En consecuencia, cualquier incremento en la eficacia significa un descenso correspondiente en la ansiedad.

### ∴ ¿Autoeficacia o la necesidad psicológica de competencia?

La autoeficacia y la competencia percibida (que se introdujo en el capítulo 6) son similares, pero no son constructos motivacionales intercambiables en un sentido teórico. Aunque se pueden experimentar y medir en formas similares (“¿qué tan competente se siente usted durante un juego de bádmiton?”), un ejemplo ilustra la diferencia entre la autoeficacia, por un lado, y la necesidad psicológica de competencia, por el otro. Imagine que está sentado en una banca en un parque donde observa a una niña pequeña que tiene un gallito de bádmiton, una raqueta y un profundo deseo de lanzar una y otra vez el gallito (sin fallar). El mero deseo y la motivación intrínseca de desafiarse para obtener las satisfacciones espontáneas que proporcionan la actividad muestran una necesidad psicológica de competencia que es proactiva y que busca el desafío. Después de unos cuantos golpes, la niña comenzará a reflexionar en su desempeño y formulará un juicio acerca de sus capacidades de afrontamiento. Si el viento comienza a soplar o si el parque está demasiado atestado o si la niña descubre una técnica eficaz, entonces cambiará su juicio sobre su eficacia. Sin embargo, la necesidad psicológica de competencia es más una constante del desarrollo y es muy posible que la motive a correr al pasamanos para buscar y tratar de dominar un nuevo reto.



## :: Potencialidad

Es importante destacar dos cuestiones prácticas sobre la autoeficacia. Primero, las creencias de autoeficacia provienen de los antecedentes conductuales personales, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados fisiológicos (p. ej., figura 9.3). Lo que hace que esto sea un asunto práctico es que las creencias de autoeficacia se pueden adquirir y cambiar. Segundo, el nivel de autoeficacia pronostica los modos de afrontamiento que pueden denominarse “funcionamiento competente” o “atribución personal de facultades” (p. ej., superar el temor basado en la evitación, ejercitar un mayor esfuerzo, persistir ante la adversidad, pensar con claridad y ejercer control durante el desempeño). De este modo, una vez aumentadas, las expectativas de autoeficacia proporcionan la base cognitiva-motivacional que subyace a la propia atribución de facultades.

La atribución de facultades implica poseer el conocimiento, habilidades y creencias que permiten que la gente ejerza control sobre su vida. Un ejemplo de autoeficacia como atribución de facultades se puede encontrar en aprender a defenderse de la intimidación y amenazas de otras personas abusivas (Ozer y Bandura, 1990). Ante las amenazas, la gente típicamente se siente ansiosa, estresada, vulnerable, en riesgo y en peligro. Para atribuirse facultades, los individuos necesitan más que sólo las habili-

dades y el conocimiento de qué hacer. También necesitan las creencias en la autoeficacia, de modo que puedan 1) traducir su conocimiento y habilidades en un desempeño eficiente cuando se sienten amenazados y 2) ejercer control sobre los pensamientos agobiantes.

En un estudio, los investigadores capacitaban a un grupo de mujeres en habilidades de defensa personal y manejo de emociones durante un periodo de cinco semanas. Las mujeres se sentían muy temerosas acerca de su seguridad cuando salían de noche porque temían verse superadas por las amenazas y peligros de la vida nocturna en San Francisco. En primer lugar, los investigadores pidieron a estas mujeres que observaran a modelos expertas que se defendían de atacantes (experiencia vicaria) y luego les pidieron que dominaran la conducta modelada mientras escuchaban comentarios de apoyo y aliento de compañeras (persuasión verbal) durante agresiones simuladas (Ozer y Bandura, 1990). Posteriormente, las mujeres pusieron en práctica las conductas que habían visto modeladas y recibieron orientación y realimentación correctiva según lo iban necesitando (antecedentes conductuales personales). Con cada semana exitosa, aumentó la autoeficacia de las mujeres para controlar las amenazas interpersonales y para regular los pensamientos agobiantes. Una vez que se les atribuyeron facultades, estas mujeres se sintieron menos vulnerables y comenzaron a participar en actividades que antes consideraban demasiado arriesgadas (p. ej., viajar a diferentes sitios de la ciudad, recreación nocturna, ejercicio en exteriores). En otras palabras, la atribución de facultades ocurrió a medida que la eficacia y la participación reemplazaron a la duda y la evitación.

Una de las mujeres explicó su atribución de facultades al decir: “Me siento más libre y capaz que nunca. Ahora tengo opciones sobre qué haré o no haré con base en si quiero o no quiero hacerlo, no en si me da miedo o no” (Ozer y Bandura, 1990). Es comprensible que el lector pudiera preguntarse si el aumento de confianza en las mujeres les condujo a comportarse en forma imprudente y a ponerse en peligro. No fue así. En lugar de ello, la evitación generalizada de estas mujeres fue reemplazada por una conducta flexible, adaptativa y confiada. Aparentemente, un programa de este tipo sería eficaz para casi cualquier actividad que la gente evite por miedo a verse superada por los retos, demandas y amenazas de la situación.

## :: Moldear facultades en las personas: programa de modelamiento para el dominio

Un programa formal para otorgarle facultades a la gente a través de la capacitación en autoeficacia consiste en



emplear un programa de modelamiento del dominio. En este tipo de programas, un experto en el área de habilidad trabaja con un grupo de personas relativamente neófitas para mostrarles cómo afrontar una situación que les produce temor. En el ejemplo anterior, los profesionales atribuyeron facultades a las mujeres a través de las habilidades de defensa personal; en la escuela, los maestros podrían utilizar un programa de modelamiento del dominio para atribuírselas a los niños en las áreas de lectura, uso de computadoras u oratoria en público. En cuestiones deportivas, los entrenadores podrían atribuir facultades a los atletas con habilidades defensivas y confianza flexible para afrontar cualquier ofensiva que puedan utilizar los adversarios de la siguiente semana. En el hospital y el sitio de trabajo, los terapeutas y gerentes podrían atribuir facultades a los clientes solitarios y a vendedores ansiosos con las habilidades sociales y la confianza flexible para interactuar con colegas, clientes y personas desconocidas.

En un programa de modelamiento del dominio, el modelo experto lleva al grupo de personas inexpertas a través de los siguientes siete pasos:

1. El experto identifica las habilidades componentes implicadas en el afrontamiento eficiente y mide las expectativas de eficacia de los principiantes en cada habilidad componente.
2. El experto modela cada habilidad componente, enfatizando las áreas de habilidad que más preocupan a los principiantes.
3. Los principiantes emulan cada habilidad modelada. El experto proporciona realimentación correctiva según se vaya necesitando.
4. Los principiantes integran las habilidades componentes independientes dentro de un desempeño general simulado. El experto introduce sólo obstáculos leves y ayuda a los principiantes a integrar las diferentes habilidades componentes dentro de un desempeño general coherente.
5. Los principiantes participan en grupos de aprendizaje cooperativos. Una persona realiza una ejecución simulada mientras sus compañeros observan. Cada persona toma su turno hasta que todos han ejecutado el comportamiento múltiples veces.
6. Los principiantes realizan la conducta en forma individual dentro de una situación casi natural que presente varias dificultades, obstáculos y adversidades realistas, mientras que el experto proporciona modelamiento y realimentación correctiva.
7. El experto modela un comportamiento confiado y técnicas para regular la excitación.

El programa de modelamiento del dominio es un procedimiento formal para emplear las cuatro fuentes de autoeficacia como un medio para que las personas

inexpertas y ansiosas progresen hasta dominar de manera confiada una destreza. Al hacer que ejecuten cada habilidad y reciban realimentación correctiva del experto, los individuos inexpertos crean eficacia a través de los antecedentes conductuales personales. Al observar el desempeño del experto (paso 2) y el desempeño de compañeros similares (paso 5), crean eficacia a través de la experiencia vicaria. Al escuchar el aliento y consejo de sus compañeros (paso 5), crean eficacia a través de la persuasión verbal. Al observar la forma en que el experto maneja una excitación que debilita el desempeño (paso 7), los aprendices crean eficacia a través de la tranquilidad fisiológica.

## Creencias en el dominio

Las creencias en el dominio reflejan el grado de control percibido que se tiene para lograr resultados deseables y prevenir resultados aversivos (Peterson *et al.*, 1993). Cuando las creencias de control personal son fuertes y flexibles, el individuo percibe un fuerte lazo causal entre las acciones y los resultados. Cuando estas creencias son débiles y frágiles, el individuo percibe que las iniciativas y acciones personales tienen poco efecto sobre lo que sucede.

## :: Modos de afrontamiento

La cantidad de dominio que se ejerce sobre los resultados depende de manera significativa de cómo se elige afrontar la situación. El cuadro 9.1 lista una variedad de modos posibles de afrontamiento (Skinner, Edge, Altman y Sherwood, 2003). Las personas pueden afrontar a través de tomar una acción proactiva o reactiva, aproximándose al problema y realizando una acción o evitándolo y alejándose de él, por sí solos o en el contexto de un grupo u organización, enfocando su atención en el problema a resolver o en la regulación de sus emociones para manejar mejor lo que les está sucediendo, y también mediante elegir poner en práctica modos adicionales de afrontamiento.

## :: Dominio frente al desamparo

Las personas aprenden a reaccionar ante el fracaso de maneras diferentes. Una orientación motivacional de dominio se refiere a una representación fuerte y resistente de uno mismo durante los encuentros con el fracaso. Con una orientación motivacional de dominio, la persona responde ante el fracaso permaneciendo enfocada en la tarea y empeñada en alcanzar el dominio a pesar de dificultades y reveses (Diener y Dweck, 1978, 1980). Por otro lado, una orientación motivacional de desamparo se refiere a una perspectiva frágil de uno mismo durante los

**Cuadro 9.1** Modos de afrontamiento.

Modo de afrontamiento	Ejemplo
Aproximación en lugar de evitación	Tomar acciones que implican avanzar hacia el problema e interactuar con él frente a alejarse del problema.
Social en lugar de solitario	Tomar acciones con un equipo de otras personas frente a acción realizada por sí solo.
Proactivo en lugar de reactivo	Tomar acciones para prevenir el problema antes de que ocurra en lugar de después de ocurrido.
Directo en lugar de indirecto	Tomar acciones por uno mismo en lugar de obtener la ayuda de un intermediario que toma acción directa.
Control en lugar de escape	Abordaje de tomar el control en lugar de alejarse de la situación.
Aloplástico en lugar de autoplástico	Tomar acciones para cambiar el problema en lugar de tomar acciones para cambiarse a uno mismo.
Enfocado en el problema frente a enfocado en la emoción	Tomar acciones para manejar el problema que produce el estrés en lugar de regular la propia respuesta emocional ante el problema.

enfrentamientos con el fracaso. Con una orientación motivacional de desamparo, la persona responde ante el fracaso dándose por vencida y retrayéndose, actuando como si la situación estuviese fuera de su control (Dweck, 1975; Dweck y Repucci, 1973).

La mayoría de las personas tienen un buen desempeño y permanecen enfocadas en la tarea cuando trabajan en problemas fáciles y cuando su ejecución es adecuada. Sin embargo, en el momento en que las tareas se vuelven difíciles y desafiantes —cuando los resultados son difíciles de controlar— la importancia motivacional del dominio, en lugar de la de desamparo, se vuelve clara. Las personas orientadas al dominio adoptan los retos y se sienten energizadas por los reveses. Las personas orientadas al desamparo se alejan de los retos, se desmoronan ante los reveses y comienzan a cuestionar y luego a dudar francamente de su capacidad. En aquellas ocasiones en las que la realimentación del éxito se convierte en realimentación del fracaso, los individuos orientados al dominio aumentan sus esfuerzos y cambian sus estrategias (Diener y Dweck, 1978, 1980). Bajo las mismas condiciones, las personas orientadas al desamparo reducen sus esfuerzos y comienzan a condenar sus capacidades y a perder esperanza en cualquier éxito futuro (Dweck, 1975; Dweck y Repucci, 1973). En suma, durante la realimentación del fracaso, las personas orientadas al desamparo se enfocan en la razón para haber fallado (baja capacidad), en tanto que los individuos orientados al dominio se enfocan en cómo pueden remediar la falla (esfuerzo, estrategia; Diener y Dweck, 1978).

Las diferentes reacciones ante la realimentación del fracaso en los individuos orientados al dominio y orien-

tados al desamparo provienen del diferente significado que se asigna al fracaso (Dweck, 1999). Quienes están orientados al dominio no consideran al fracaso como una inculpación a sí mismos. En lugar de ello, durante los reveses y fracasos, estos individuos podrían decir cosas como: “mientras más difícil es, más esfuerzo necesito hacer” y “me encantan los retos”. En términos generales, la realimentación del fracaso es tan sólo información. De hecho, el fracaso puede ser una información útil y constructiva (Clifford, 1984). Debido a que las personas orientadas al dominio reconocen que la realimentación del fracaso les está diciendo que necesitan mayor esfuerzo, mejores estrategias y más recursos, de manera típica tienen un mejor desempeño y son más entusiastas ante éste. Los individuos orientados al desamparo consideran al fracaso como una acusación a sí mismos. Lo ven como señal de incapacidad personal que, a su vez, les conduce a un estado de desesperación.

Quizás el lector podría pensar que el término *desamparo* es un poco fuerte, pero la investigación de Carol Dweck (1975) sugiere que no es así. Cuando el fracaso presenta su horrible rostro, las personas orientadas al desamparo podrían empezar a decir cosas como “no soy bueno para este tipo de cosas” y “quizá no soy muy listo”. En otras palabras, denigran sus capacidades e incluso su propia valía (Diener y Dweck, 1978). Sus emociones pronto se vuelven negativas y comienzan a mostrar formas inusuales de lidiar con el aumento en su ansiedad y dudas, como actuar tontamente o tratar de cambiar la tarea o sus reglas (Diener y Dweck, 1978). Sus estrategias de solución de problemas se derrumban hasta llegar a convertirse en simples suposiciones o en respuestas elegi-



das por razones aleatorias. La denigración de sí mismos, el estado de ánimo negativo y las estrategias inmaduras indican la presencia de desamparo, pero la señal más reveladora del desamparo es con cuánta *rapidez* y qué tan *categoricamente* se dan por vencidas estas personas (Dweck, 1999).

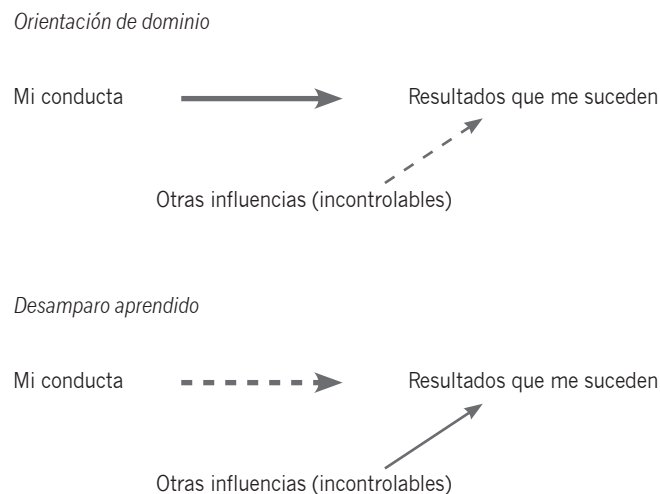
## Desamparo aprendido

Del mismo modo que las expectativas de eficacia son las bases de la autoeficacia, las expectativas del resultado son las bases del desamparo aprendido. Cuando la gente participa en una tarea, es típico que esté en juego algún resultado. Durante tales actividades, las personas hacen pronósticos sobre qué tan controlable o incontrolable será el resultado posible. Para los resultados controlables, existe una relación uno a uno entre la conducta (aquello que hace la persona) y los resultados (lo que le sucede a la persona). En el caso de resultados incontrolables, existe una relación aleatoria entre conducta y resultado (p. ej., “no tengo la menor idea de qué efecto tendrá o no tendrá mi conducta sobre lo que me ocurra”).

Cuando la gente espera que los resultados deseables (p. ej., conseguir amigos, obtener un empleo) o indeseables (p. ej., prevenir una enfermedad, evitar que le despidan del trabajo) sean independientes de su conducta, desarrollan un “desamparo aprendido” con relación al logro o prevención de esos resultados. El desamparo aprendido es el estado psicológico que se produce cuando un individuo espera que los resultados en su vida sean incontrolables (Mikulincer, 1994; Seligman, 1974).

Reducido a su esencia última, el desamparo aprendido se puede entender según la magnitud de la relación

percibida entre la conducta de la persona y su destino, o resultado, subsiguiente, como se presenta en la figura 9.4. La relación entre la propia conducta y el resultado que uno obtiene puede ser muy alta, como lo representa la flecha sólida y oscura entre aquello que se hace y el resultado de que se experimenta. La flecha oscura y sólida entre el comportamiento y los resultados representa de manera gráfica una orientación al dominio. En contraste, la relación entre la conducta y los resultados puede ser inexistente, como lo demuestra la flecha discontinua y delgada entre aquello que uno hace y los resultados que obtiene. Esta flecha punteada y delgada entre conducta y resultados representa en forma gráfica una orientación de desamparo aprendido. Con el desamparo aprendido, la propia conducta ejerce poca o ninguna influencia sobre los resultados. En lugar de ello, otros factores fuera del propio control determinan los resultados, como se presenta con la flecha oscura y sólida entre la influencia externa y los resultados obtenidos por la persona. Por ejemplo, un solicitante de empleo que experimenta desamparo aprendido podría percibir que incluso sus comportamientos ejecutados de manera eficaz durante la entrevista de trabajo (actuar en forma profesional, demostrar habilidades, responder bien a las preguntas) no tienen nada que ver con si la empresa le contrata o no. Podría percibir que factores fuera de su control (p. ej., economía pobre, influencias personales y color de la piel) determinan mayor o totalmente si se le contrata. Debido a que sus comportamientos no controlan la situación y debido a que las influencias externas incontrolables son las que intervienen en el resultado, entonces el solicitante supone que está indefenso en cuanto a influir en la decisión de contratación.



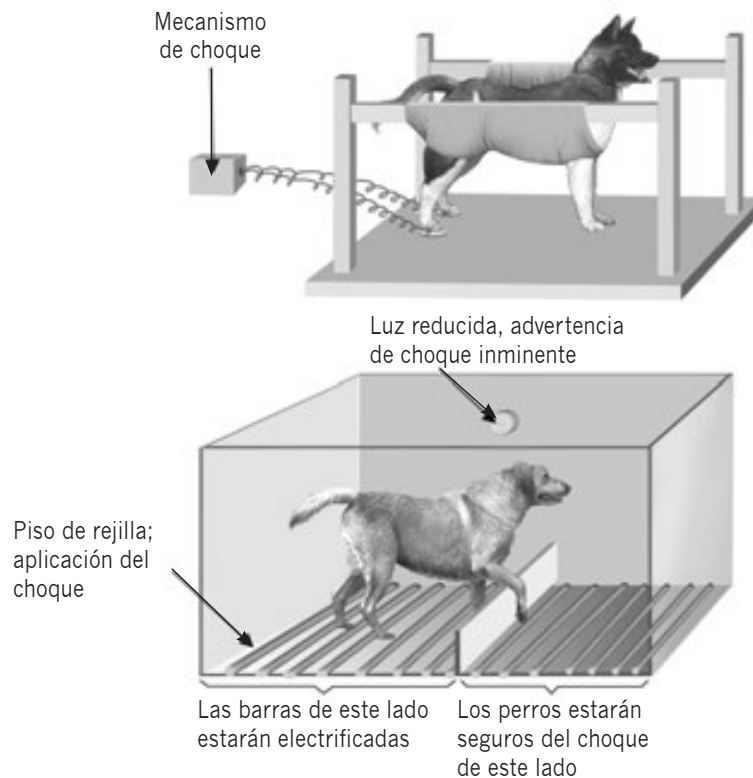
**Figura 9.4** Ilustración de la relación entre conducta y resultados, según una orientación de dominio y de desamparo aprendido.

## :: Aprendizaje del desamparo

La indefensión o desamparo se aprende. Consideremos el siguiente experimento con tres grupos de perros a los que se les aplicó 1) un choque eléctrico inevitable; 2) un choque eléctrico evitable, y 3) ningún choque eléctrico (grupo control) (Seligman y Maier, 1967). Los perros en los dos grupos con choque eléctrico fueron colocados en un cabestrillo y se les aplicaron choques eléctricos leves durante cinco segundos, una vez al día, durante 64 días consecutivos. En el grupo de *choque inevitable*, los choques ocurrieron de manera aleatoria y ninguna respuesta podría eliminar la corriente eléctrica. Sin importar que el perro ladrara, aullara o se moviera de manera frenética, el choque continuaba durante los cinco segundos completos. En otras palabras, el choque era inevitable. En el grupo de *choque evitable*, el perro podía terminar el choque. Si el perro oprimía un botón montado en la pared (colocado justo frente a su hocico), el choque se detenía. Por ende, los perros tenían una respuesta disponible con la que podrían escapar de la corriente eléctrica: presio-

nar el botón. El resultado (choque) era controlable. En el grupo control *sin choque*, los perros eran colocados en el cabestrillo al igual que los perros de las otras dos condiciones, pero no recibieron los choques.

La exposición al choque inevitable, al choque evitable y a la ausencia de choque constituyó la primera fase —la fase de aprendizaje— del experimento de dos fases. En la segunda, todos los perros de cada grupo recibieron el mismo tratamiento. Cada perro era colocado en una caja dividida en la que sus dos compartimientos estaban separados por una valla a la altura del codo. Ambos compartimientos eran del mismo tamaño, y similares en casi todos aspectos, excepto que el primero tenía una rejilla en el piso a través de la cual se podía aplicar un choque eléctrico leve, en tanto que en el segundo el choque estaba ausente. Para ilustrar el procedimiento, la mitad superior de la figura 9.5 muestra a un perro en el cabestrillo (durante la fase 1) y la mitad inferior muestra al perro en la caja dividida (durante la fase 2) (Carlson, 1988). En cada ensayo de la fase 2, a los perros se les colocó en el compartimiento de rejilla y se aplicó un choque leve. El inicio del



**Figura 9.5** Aparato empleado en el experimento de Seligman y Maier acerca del desamparo aprendido.

**Fuente:** De *Discovering Psychology* de N.C. Carlson, 1988. Boston, MA: Allyn y Bacon. Copyright 1988 de Pearson Education. Reproducido con autorización.

choque siempre estaba precedido por una señal (reducción en la intensidad de una luz sobre la pared). Luego de reducir las luces, 10 segundos después se aplicaba el choque. Si el perro saltaba la valla al otro lado, escapaba del choque. Así que, para todos los perros, el choque era predecible y prevenible (es decir, controlable) durante la segunda fase del estudio. Sin embargo, si el perro no saltaba la valla en el curso de los 10 segundos, comenzaba el choque eléctrico, que continuaba por un minuto.

En el cuadro 9.2 se presenta un resumen del procedimiento y resultados del estudio (Seligman y Maier, 1967). Los perros de las situaciones de choque evitable y ausencia de choque aprendieron con rapidez la manera de evitar el choque en la caja compartimentada. Cuando recibían la corriente eléctrica, estos perros primero corrían frenéticamente y de manera bastante accidental se montaban, caían, tropezaban o saltaban la valla. Es decir, a través de ensayo y error y por la mera determinación, los perros aprendieron que si saltaban de alguna manera la barrera, podían escapar del choque. Después de unos cuantos ensayos, estos perros saltaban sobre la valla al sitio seguro en cuanto las luces de advertencia reducían intensidad. Aprendieron a dominar las condiciones muy estresantes. Estos perros aprendieron a controlar (prevenir) el choque.

Los perros en el grupo de choque inevitable se comportaron de manera muy diferente. Cuando recibían la electricidad, al principio estos perros se comportaron como los otros lo hicieron, corriendo frenéticamente y aullando. Sin embargo, a diferencia de los otros dos grupos, estos perros pronto dejaron de correr por todas partes y, en lugar de ello, gemían hasta que el ensayo (y el choque) terminaba. Después de sólo unos cuantos ensayos, estos perros se dieron por vencidos dejando de tratar de escapar y aceptaban pasivamente el choque. En los siguientes ensayos, los perros dejaban por completo de hacer cualquier movimiento para escapar. Lo que aprendieron en el cabestrillo —que el inicio, duración, intensidad y terminación del choque (en la fase 1) estaban más allá de su control— se transfirió a la caja compartimentada:

los perros percibieron que el escape estaba más allá de su control. Estos perros aprendieron el desamparo ante condiciones muy estresantes.

La sorprendente generalización que surgió de este estudio es que cuando a los animales se les colocaba en una situación en la que percibían que tenían poco o ningún control, desarrollaron la expectativa de que sus acciones futuras tendrían poco o ningún efecto sobre lo que les sucediera. Esta expectativa aprendida de que la propia conducta voluntaria no afectará los resultados deseados es la esencia del desamparo aprendido.

## :: Aplicación a seres humanos

Los primeros experimentos sobre el desamparo aprendido emplearon a animales como participantes de estudio debido principalmente a que los sucesos incontrolables que se empleaban incluían hechos traumáticos como el choque eléctrico. Estudios posteriores encontraron maneras de examinar el grado en que el desamparo se aplica a los humanos (Diener y Dweck, 1978, 1980; Dweck, 1975; Hiroto, 1974; Hiroto y Seligman, 1975; Mikulincer, 1994; Peterson *et al.*, 1993). En el experimento de Donald Hiroto (1974), un ruido irritante constituyó el suceso estímulo traumático y aversivo. Los resultados con seres humanos son análogos a los resultados obtenidos con perros (véase el cuadro 9.2) en cuanto a que los participantes en el grupo de ruido inevitable se sentaban pasivamente y no estaban dispuestos a intentar escapar del ruido, en tanto que los participantes de los grupos de ruido evitable y ausencia de ruido aprendieron con rapidez a escapar del ruido (operando una palanca). Los humanos también aprendieron el desamparo.

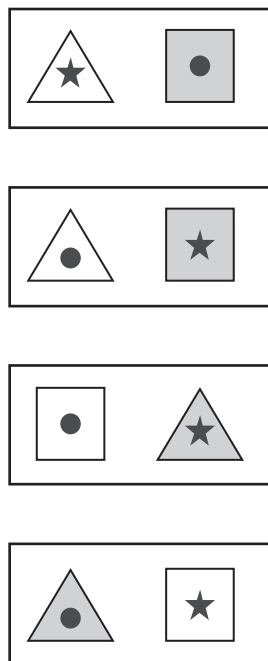
Para demostrar cómo opera el desamparo aprendido, intente resolver problemas que varían en el grado de control que tienen: ¿Puede usted resolver problemas académicos? ¿Problemas de relación? ¿Problemas económicos? ¿Problemas de salud? Si su auto se descompone en la carretera, ¿intentaría resolver el problema o su actitud sería pasiva?

**Cuadro 9.2** Resultados del estudio prototípico de la indefensión aprendida.

Condición experimental	Fase 1	Fase 1	Resultados
Choque inevitable	Choque recibido, sin respuesta de afrontamiento que termine el choque	Recibe un choque evitable	No escapa del choque
Choque evitable	Choque recibido, presionar el hocico contra el botón terminaría el choque	Recibe un choque evitable	Aprende rápidamente a evitar el choque saltando la valla
Control, ausencia de choque	Ausencia de choque	Recibe un choque evitable	Aprende rápidamente a evitar el choque saltando la valla

Mientras observa la secuencia de cuatro tarjetas que se muestran en la figura 9.6, considere un experimento en el que la tarea del participante fuese averiguar cuál es la característica que está buscando el experimentador: triángulo o cuadrado, punto o estrella, sombreado o claro. Una serie de 10 tarjetas se presentan en orden secuencial y la tarea de los participantes es identificar la característica que se está buscando. En la primera tarjeta, el participante simplemente adivina “izquierda” o “derecha” y el experimentador responde “correcto” o “incorrecto”. El mismo procedimiento ocurre con las siguientes nueve tarjetas. Por ejemplo, una persona que trata de comprobar la hipótesis de “cuadrado”, elegiría derecha, derecha, izquierda y derecha (en las cuatro tarjetas presentadas en la figura 9.6).

Ahora imagine que, en una condición, el experimentador (o un programa de computadora) proveyera realimentación auténtica, de modo que el participante pudiera, con concentración y esfuerzo, utilizar esa realimentación para averiguar la respuesta al problema. En otras palabras, el problema es controlable, por lo menos con concentración y esfuerzo. Sin embargo, suponga que en una segunda condición la realimentación fuese aleatoria



**Figura 9.6** Muestra de un problema empleado en el estudio del desamparo aprendido en los humanos.

**Fuente:** De “An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy, and Achievement Cognitions Following Failure” de C. I. Diener y C. S. Dweck, 1978, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, pp. 451-462. Copyright 1978 de la American Psychological Association. Reproducido con autorización.

y falsa. Con la realimentación aleatoria, el participante podría intentar todas las hipótesis del mundo y sólo obtendría una sensación de confusión y frustración por el esfuerzo. Luego de varios de estos problemas, la segunda fase del estudio comienza pidiendo a todos los participantes (de ambas condiciones) que resuelvan problemas moderadamente difíciles (p. ej., problemas de multiplicación, anagramas de seis letras). El hallazgo consistente es que las personas expuestas a problemas resolubles en la primera fase del estudio resuelven significativamente más problemas en la segunda fase que las personas expuestas a los problemas irresolubles en la primera fase (Diener y Dweck, 1978). No importan tanto la inteligencia o astucia de los participantes, sino qué tanta respuesta obtienen del ambiente y cuánto control pueden ejercer sobre éste mientras intentan resolver problemas.

## :: Componentes

La teoría del desamparo aprendido presenta tres componentes: contingencia, cognición y conducta (Peterson *et al.*, 1993). Colectivamente estos tres componentes explican la dinámica motivacional que se desarrolla a medida que la experiencia enseña a las personas a esperar que los sucesos en sus vidas estén más allá de su control personal.

### CONTINGENCIA

La contingencia se refiere a la relación objetiva entre la conducta de una persona y los resultados ambientales. El ambiente puede estar en el hogar, aula, sitio de trabajo, campo deportivo, hospital, relación interpersonal, laboratorio de psicología y así en forma sucesiva. La contingencia existe en un continuo que va desde los resultados que ocurren de manera aleatoria, sin contingencia (es decir, resultados incontrolables) hasta los resultados que ocurren en perfecta sincronía con el comportamiento voluntario de la persona (es decir, resultados controlables). De este modo, el grado de contingencia de cualquier ambiente se puede clasificar en un continuo que va desde 0 (resultados incontrolables) hasta 1 (resultados controlables).

Tome un momento para preguntarse qué le han enseñado sus propias experiencias acerca de la contingencia en las siguientes situaciones: obtener una multa de tránsito, conseguir un empleo en su propia ciudad, ganar un partido de tenis contra un rival, ganar la lotería del estado, contraer influenza, tener cáncer debido al tabaquismo, aumentar de peso en las vacaciones y graduarse de la universidad. Para catalogar la contingencia inherente a cada una de estas situaciones, pregúntese lo siguiente: “¿A qué grado la conducta voluntaria y estratégica de la persona promedio influye en los resultados que ocurren en estos entornos?” Es decir, ¿cuánta influencia ejerce la conducta voluntaria de afrontamiento (de la gente en general, no

de usted en particular) sobre evitar una multa de tránsito, evitar la influenza, conseguir un empleo, ganar un concurso, ganar la lotería, escapar del cáncer, prevenir el aumento de peso y obtener un grado universitario?

### COGNICIÓN

Una buena cantidad de interpretación cognitiva ocurre entre las contingencias ambientales reales y objetivas que existen en el mundo y la comprensión subjetiva de un individuo acerca del control personal sobre tales ambientes. Los sucesos mentales distorsionan la relación entre contingencias objetivas y comprensión subjetiva del control personal y, por ende, estos sucesos crean cierto margen de error entre la verdad objetiva y la comprensión subjetiva.

Tres elementos cognitivos tienen particular importancia: predisposiciones (p. ej., la “ilusión de control”); atribuciones (explicaciones de las *razones* por las que pensamos que tenemos o no tenemos control); y expectativas, que son las ideas propias acerca del control personal que tenemos de nuestras experiencias pasadas a nuestra situación actual. Para ilustrar la importancia de la cognición, pregunte a dos personas que experimenten la misma contingencia ambiental por qué evitaron una multa de tránsito, evitaron la influenza, obtuvieron un empleo y demás. Las creencias de las personas en el resultado (y, por ende, sus respuestas a esas preguntas) se derivan no sólo de la información objetiva acerca del mundo (es decir, contingencia) sino también de las predisposiciones, atribuciones y expectativas únicas de cada individuo. En consecuencia, para comprender el desamparo aprendido, necesitamos prestar atención no sólo a las contingencias ambientales objetivas (qué tan controlables son en realidad los resultados) sino también a las ideas subjetivas acerca del control personal (qué tan controlables considera la persona que son esos resultados).

### COMPORTAMIENTO

De la misma manera que la contingencia existe en un continuo, la conducta de afrontamiento para obtener o prevenir un resultado también sigue un continuo. Por ejemplo, en un acontecimiento traumático, la conducta voluntaria de afrontamiento de un individuo varía desde muy pasiva hasta muy activa.

Las respuestas de afrontamiento pueden ser letárgicas y pasivas o activas y asertivas. El letargo, la pasividad y la renuncia tipifican un esfuerzo apático, desmoralizado, que caracteriza al comportamiento del individuo indefenso (recuerde la conducta pasiva de los perros en el grupo de choque inevitable). La alerta, la actividad y la asertividad caracterizan a los individuos que no están indefensos (que tienen cierta expectativa de control). Para ilustrar la conducta pasiva como un componente del desamparo aprendido, considere de nuevo las situaciones enunciadas

antes (conducir por la carretera, buscar un empleo, competir con un contrincante). Considere sus propias conductas de afrontamiento que abarcan el continuo entre pasivas y activas ante tales situaciones y resultados potenciales. Quien busca empleo y deja de leer los anuncios en el periódico, de revisar su currículum, de telefonar a los posibles empleadores, y de levantarse temprano y con entusiasmo para buscar un trabajo manifiesta el comportamiento apático y desmoralizado de afrontamiento que caracteriza al desamparo aprendido.

## :: Efectos del desamparo aprendido

El desamparo aprendido ocurre cuando las personas esperan que su conducta voluntaria produzca poco o ningún efecto sobre los resultados que buscan obtener o evitar. Una vez que ocurre, deja como consecuencia tres déficits confiables: motivacionales, de aprendizaje y emocionales (Alloy y Seligman, 1979).

### DÉFICIT DE MOTIVACIÓN

Los déficits motivacionales consisten de una disminución en la disposición a esforzarse. Los déficits motivacionales se vuelven aparentes cuando la disposición de una persona a emitir respuestas voluntarias de afrontamiento disminuye o desaparece por completo. Es típico que cuando a la gente le importa un resultado, y cuando el ambiente responde cuando menos hasta cierto grado en proporcionar esos resultados, actúen de manera entusiasta y asertiva para conseguirlos. Por ejemplo, al principio de la temporada, un atleta quizá practique con diligencia y persistencia, pero después de una serie de derrotas (la victoria se convierte en un resultado incontrolable), la disposición a practicar se va desvaneciendo. El atleta empieza a preguntarse si el tiempo que ocupa en practicar realmente vale la pena. En el experimento de desamparo aprendido descrito en los párrafos anteriores, los experimentadores preguntaban a los participantes por qué no intentaban terminar el ruido desagradable en la segunda fase del estudio (Thorton y Jacobs, 1971). Aproximadamente 60% de los participantes (del grupo con el ruido inevitable) informaban que sentían poco control sobre el ruido, de modo que no creían que tuviese caso hacer el intento de terminarlo y expresaban “¿para qué hago el intento?” Así, “¿para qué hago el intento?” caracteriza el déficit motivacional en el desamparo aprendido.

### DÉFICIT DE APRENDIZAJE

Los déficits de aprendizaje consisten de una disposición pesimista adquirida que interfiere con la propia capacidad para aprender nuevas contingencias entre respuesta y resultado. A través del tiempo, la exposición a ambientes incontrolables cultiva una expectativa en la que la gente cree que los resultados son, en general, independientes



de sus acciones. Una vez que las expectativas adquieren un tono pesimista, la persona tiene muchas dificultades para aprender (o, en términos más precisos, reaprender) que una nueva respuesta puede afectar los resultados. La disposición pesimista interfiere con, o retarda, el aprendizaje de futuras contingencias entre respuesta y resultado (Alloy y Seligman, 1979).

Cuando los estudiantes conocen inicialmente los resultados de los experimentos de desamparo aprendido, es frecuente que se pregunten por qué los perros en los grupos inevitables no aprenden en la segunda fase del experimento que saltar sobre la valla termina el choque. Al igual que cuando se habla con un trabajador despedido que se ha dado por vencido en solicitar un nuevo empleo, uno quiere gritarle (al perro): “¡Salta! ¡Salta! ¡Vamos amigo, simplemente salta!”

Sin embargo, considere aquello que aprendieron los sujetos humanos durante la primera fase de la sesión con los audífonos acerca del ruido ineludible. La primera vez que oyeron el ruido, se estremecieron y saltaron y la segunda vez manipularon la palanca. Quizá percibieron que, en algunos de los ensayos, girar la cabeza o mover el cuerpo de un lado a otro coincidían con que el ruido se apagara. No obstante, en ensayos posteriores, de nuevo giraron la cabeza o movieron el cuerpo, pero el ruido persistió durante los cinco segundos programados. Gradualmente aprendieron que ninguna respuesta apagaba el ruido de manera confiable. Intentaron todo, pero nada funcionó. En consecuencia, al entrar en la segunda fase del experimento y mover por casualidad la palanca que ahora sí funcionaba, cualquier resultado positivo (apagar el ruido) parecía un “accidente exitoso” que no merecía volverse a intentar (como girar la cabeza, mover la palanca, cambiar la posición del cuerpo y demás en la primera fase). En comparación con los participantes en los grupos de ruido evitable y control que rápidamente aprendieron a discriminar entre las respuestas que funcionaban y las que no servían, los participantes en los grupos de ruido inevitable tuvieron una dificultad inusual para aprender una respuesta eficaz de afrontamiento.

### DÉFICIT EMOCIONALES

Los déficit emocionales consisten en alteraciones afectivas en las que ocurren reacciones emocionales letárgicas, depresivas, en situaciones que demandan una emoción activa y asertiva. Ante un trauma, la respuesta humana natural y típica es de una emoción sumamente movilizada (p. ej., temor, enojo, asertividad, frustración). Cuando se tiene miedo, la gente lucha vigorosamente por superar, escapar, contrarrestar o hacer cualquier cosa necesaria para afrontar en forma eficiente la situación. Sin embargo, a través del tiempo el asalto inclemente de la falta de respuesta ambiental conduce a las personas a pensar que el afrontamiento es fútil. Una vez que la emocionalidad

movilizada por el temor se considera contraproducente, se instala una emocionalidad relacionada con la depresión. Una vez que la persona se convence de que no existe nada que pueda hacer para evitar el trauma, la expectativa resultante hace menos probables las emociones que movilizan la energía y vuelve más probables las emociones que reducen energía (p. ej., indolencia, apatía y depresión).

### :: Desamparo y depresión

Algunos psicólogos clínicos consideran a la indefensión aprendida como un modelo de la depresión unipolar que ocurre en forma natural (Rosenhan y Seligman, 1984; Seligman, 1975). La indefensión aprendida y la depresión son similares en cuanto a que su causa proviene de las mismas expectativas: el individuo espera que le ocurrirán cosas malas y nada hará que pueda prevenir su ocurrencia (Rosenhan y Seligman, 1984). El desamparo aprendido y la depresión también comparten síntomas (pasividad, baja autoestima, pérdida del apetito) y estrategias de intervención comunes (tiempo, modificación cognitiva conductual).

El uso del modelo de desamparo aprendido para comprender la etiología de la depresión unipolar indujo una andanada de investigaciones que produjeron tanto fuertes críticas (Costello, 1978; Depue y Monroe, 1978) como intenso apoyo (Seligman, 1975). Uno de los hallazgos más emocionantes es que, en comparación con las personas que no presentan depresión, los individuos con depresión a veces consideran que los sucesos de sus vidas son menos controlables. Tal descubrimiento condujo a los investigadores a preguntarse si la tendencia depresiva de las personas en cuanto a considerar que su mundo es incontrolable podría ser la causa esencial de la depresión unipolar. Quizá la raíz de la depresión resida en la incapacidad del individuo deprimido para reconocer que tiene más control sobre los resultados de su vida de lo que él mismo cree.

Estudiantes universitarios con y sin depresión (según se evaluó a través de un cuestionario) realizaron una tarea en la que presionaban un botón en algunos ensayos y no lo hacían en otros (Alloy y Abramson, 1979). Al presionar un botón, a veces se encendía una luz verde. La esencia del estudio era que los participantes estimaran con qué proporción del tiempo se encendería la luz verde. Las experimentadoras controlaron el resultado: la presencia o ausencia de la luz y el momento en que se encendía. Para un grupo, la luz verde apareció 75% de las ocasiones y sólo al presionar el botón. Éste fue el grupo de control alto. Para un segundo grupo, la luz verde se encendía al presionar el botón 75% de las ocasiones, pero también se encendía 50% de las veces en que no se presionaba el botón. Éste fue el grupo de control bajo. En un grupo final,

la luz verde se encendía 75% de las ocasiones cuando se oprimía el botón, pero también se encendía 75% de las veces en que los participantes no oprimían el botón. Este fue el grupo de control nulo (debido a que la luz se encendía a la misma tasa sin importar la conducta del participante).

Los resultados fueron de lo más sorprendente (véase figura 9.7). Los individuos con depresión juzgaron en forma precisa cuánto control tenían sobre cada situación, al igual que los participantes sin depresión, excepto en una condición; a saber, aquella de ausencia de control (Alloy y Abramson, 1979). Los individuos con depresión juzgaron precisamente que no tenían ningún control en esta condición. La luz se encendía de manera aleatoria y ellos lo sabían. Las personas sin depresión fueron los que erraron en su percepción de cuánto control tenían: sobrestimaron su control percibido.

La conclusión más interesante que se deriva de la investigación de Lauren Alloy y Lyn Abramson (1979, 1982) es que las personas con depresión *no* están más propensas a tener déficit de desamparo aprendido. Más bien, son los individuos sin depresión los que a veces creen que tienen un mayor control personal del que realmente poseen (Taylor y Brown, 1988, 1994). Aunque la conclusión podría sonar asombrosa, los recuerdos de las personas con depresión acerca de los sucesos positivos y negativos de sus vidas son equilibrados e iguales, en tanto que las personas sin depresión albergan una predisposición hacia el mayor recuerdo de sucesos positivos (Sanz, 1996). Aunque la gente juzga erróneamente el control que tiene sobre los acontecimientos de su vida (Abramson y Alloy, 1980; Alloy y Abramson, 1979, 1982; Langer, 1975; Nisbett y Ross, 1980), la mayoría de estos errores de juicio

ocurren en personas sin depresión, no en aquellos que están deprimidos.

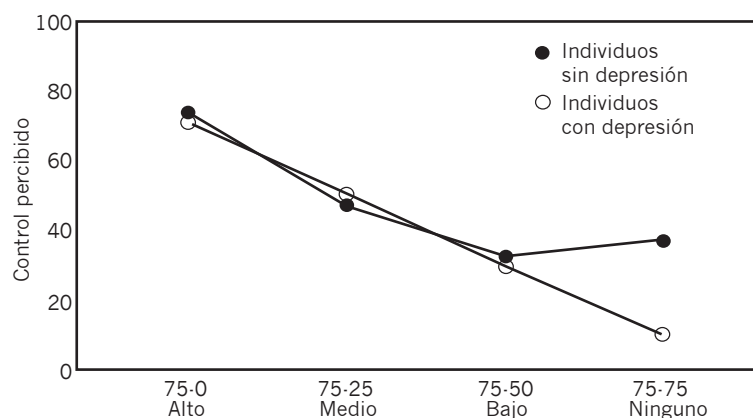
## :: Estilo explicativo

El estilo explicativo es una variable relativamente estable, con una base cognitiva, que refleja la manera en que la gente explica las razones por las que le ocurren sucesos desagradables (Peterson y Barrett, 1987; Peterson y Park, 1998; Peterson y Seligman, 1984). Los sucesos negativos le pasan a todo el mundo, pero la gente explica estos reveses con atribuciones que varían en cuanto a su locus, estabilidad y nivel de control. Un *estilo explicativo optimista* se manifiesta como la tendencia a explicar los sucesos negativos con atribuciones que son inestables y controlables (p. ej., “Perdí el concurso por una mala estrategia”). Un *estilo explicativo pesimista* se manifiesta en la tendencia a explicar los sucesos negativos con atribuciones que son estables e incontrolables (p. ej., “Perdí el concurso porque soy demasiado pequeño para competir”).

### ESTILO EXPLICATIVO PESIMISTA

Los fracasos académicos, la mala salud física y un desempeño laboral deficiente son comunes; nos pasan a todos. Algunos reaccionamos ante tales fracasos aumentando el esfuerzo e intentando con mayor ahínco que antes. Otros reaccionan dándose por vencidos. Un estilo explicativo pesimista predispone a los individuos a esta última respuesta —darse por vencidos— en momentos de fracaso y adversidad.

Cuando un estudiante que tiene un estilo pesimista enfrenta tales frustraciones y desilusiones educativas (p. ej., calificaciones decepcionantes, cátedras ininteli-



**Figura 9.7** Juicios de control percibido en individuos deprimidos y sin depresión.

**Fuente:** De “Judgements of Contingency in Depressed and Nondepressed Students: ¿Sadder but Wiser?” de L. B. Alloy y L. T. Abramson, 1979, *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, pp. 441-485. Copyright 1979 de la American Psychological Association. Adaptado con autorización.

gibles, textos confusos), típicamente responde con un estilo de afrontamiento pasivo y fatalista que conduce a una disminución en el esfuerzo y calificaciones cada vez más bajas (Peterson y Barrett, 1987). En cuanto al desempeño laboral, una vocación con gran cantidad de frustraciones, desilusiones y rechazos es la venta de seguros de vida, porque sólo un pequeño porcentaje de clientes potenciales compra alguna vez una póliza. Un par de investigadores estudiaron los estilos explicativos de los agentes de seguros y registraron cuáles agentes tenían buen o mal desempeño y cuáles permanecían en ese empleo o renunciaban (Seligman y Schulman, 1986). Los agentes con un estilo atribucional pesimista estaban en mayor probabilidad de renunciar y aquellos con atribuciones pesimistas que continuaban en el trabajo tenían un desempeño significativamente inferior al de sus compañeros más optimistas.

En general, un estilo explicativo pesimista se asocia con fracaso académico (Peterson y Barrett, 1987), angustia social (Sacks y Bugental, 1987), enfermedad física (Peterson, Seligman y Vaillant, 1988), deterioro en el desempeño laboral (Seligman y Schulman, 1986), depresión (Beck, 1976) e incluso derrota electoral en las elecciones presidenciales (Zullow, Oettingen, Peterson y Seligman (1988)).<sup>1</sup>

### ESTILO EXPLICATIVO OPTIMISTA

La ilusión de control es un fenómeno atribucional que, a través del tiempo, fomenta un estilo explicativo optimista. Las personas con este estilo tienden a asumir un crédito sustancial por sus éxitos, pero aceptan poca o ninguna culpa de sus fracasos (p. ej., “No es mi culpa que esté desempleado, divorciado, en quiebra y que haya tenido un accidente automovilístico el mes pasado. Sin embargo, sí soy responsable de que mi equipo haya ganado anoche el partido de *softball*”). Como podría esperarse, los individuos con depresión rara vez tienen un estilo optimista y no son vulnerables a la ilusión de control (Alloy y Abramson, 1979, 1982).

Provistas con esta predisposición autocomplaciente de una ilusión de control, las personas con un estilo explicativo optimista fácilmente ignoran la información negativa relacionada consigo mismas, imponen filtros que distorsionan la información que llega del exterior e

interpretan los resultados positivos y negativos de modos que les protegen. En cierto sentido, un estilo explicativo optimista es ilusorio. El grado al que la persona alberga un estilo explicativo optimista se correlaciona tanto con un repertorio completo de excusas, negaciones y autoengaños (Lazarus, 1983; Sackeim, 1983; Tennen y Affleck, 1987) como con el narcisismo (John y Robins, 1994). Los narcisistas tienen una idea grandiosa de su propia importancia, tienden a exagerar sus talentos y logros, y esperan que se les reconozca como superiores sin tener logros proporcionales (Kohut, 1971; Millon, 1990; Westen, 1990). Pero la mayoría no somos narcisistas, cuando menos no en el sentido clínico del término. Para la mayoría de nosotros (depresivos y narcisistas aparte), un estilo explicativo optimista es una *ventaja* en sentido funcional, porque “una persona mentalmente sana parece tener la envidiable capacidad de distorsionar la realidad en una dirección que aumenta la autoestima, mantiene las creencias en la propia eficacia y promueve una perspectiva optimista del futuro” (Taylor y Brown, 1988).

### :: Críticas y explicaciones alternativas

El modelo de desamparo aprendido no carece de críticos (Costello, 1978; Weiss, Glazer y Pohorecky, 1976; Wortman y Brehm, 1975). La pregunta central en debate es precisamente qué causa el desamparo. En el modelo, el desamparo proviene de un suceso cognitivo; a saber, la expectativa de independencia de respuesta → resultado (recuérdese la figura 9.4). Pero los experimentos de desamparo aprendido inducen un trauma en los participantes y puede ser que los sucesos traumáticos en sí mismos (p. ej., choques eléctricos, ruidos ensordecedores, problemas irresolubles) induzcan al desamparo. A través de diseños inteligentes y sofisticados de investigación (es decir, un diseño triádico con un procedimiento de arnés), los investigadores encontraron que de hecho era la expectativa aprendida, y no el trauma en sí, lo que produce el desamparo (Weiss, 1972).

Otros investigadores afirman que la expectativa de fracaso, más que la expectativa de falta de control en sí, es lo que induce al desamparo. Pero el inteligente diseño de los investigadores mostró que, con más frecuencia, el fracaso es lo que produce una motivación positiva (un fenómeno que se analiza en la siguiente sección bajo el encabezado de “Teoría de la reactividad”) y que es la expectativa de falta de control, no la expectativa de fracaso, lo que causa los déficit de desamparo aprendido (Winefield, Barnett y Tiggermann, 1985).

Aun así, existe una tercera posibilidad de que los sucesos incontrolables induzcan los déficit de desamparo porque sean incontrolables, sino porque son impredecibles (Winefield, 1983). Es extremadamente difícil, y probablemente irrealizable, separar la falta de control de

<sup>1</sup> No obstante, debe tenerse cuidado al interpretar estos datos correlativos, ya que con toda seguridad podría ocurrir que las bajas calificaciones, los compañeros indiferentes y las dificultades en el trabajo conduzcan a los individuos a adoptar un estilo pesimista. De este modo, podría decirse que un estilo pesimista y el bienestar mental y físico tienen una correlación negativa, pero no puede decirse en definitiva que un estilo pesimista cause angustia mental y física. Los investigadores continúan estudiando la influencia causal de un estilo explicativo pesimista en el afrontamiento con los reveses cotidianos (Peterson *et al.*, 1993).

la imposibilidad de predicción y la investigación muestra que la predictibilidad del suceso sí mitiga los déficit de desamparo aprendido. La conclusión es que la falta percibida de control es una condición necesaria, pero no suficiente, para inducir déficit de desamparo aprendido. Para la suficiencia, la falta de control debe coincidir con la falta de predictibilidad (Tiggerman y Winefield, 1987). Cuando los rechazos, pérdidas, fracasos y reveses de la vida se perciben *al mismo tiempo* como incontrolables e impredecibles, la gente se vuelve vulnerable al desamparo aprendido.

Una explicación alternativa de la razón por la que las personas se vuelven pasivas y se dan por vencidas ante los resultados incontrolables es que en realidad están motivadas a permanecer en un estado de pasividad. La gente está motivada a ser pasiva si siente que la respuesta activa sólo empeorará las cosas (Wortman y Brehm, 1975). Por ejemplo, ante un huracán (un suceso incontrolable e impredecible), es posible que la gente se muestre pasiva e indefensa porque cree que serán más probables los resultados negativos si responde que si no lo hace. En este caso, la pasividad es, de hecho, una perspicaz respuesta estratégica de afrontamiento que minimiza el trauma. Para un segundo ejemplo, imagine a una persona con ansiedad social que no participa voluntariamente en una interacción social porque cree que sólo empeorará las cosas al iniciar una conversación. Quizás esta persona esté en lo correcto. Al no iniciar de manera intencional una interacción, es muy posible que la persona ansiosa evite empeorar las circunstancias (al mantener en secreto su falta de habilidades sociales). Así, vista desde una perspectiva diferente, la pasividad puede ser, en algunas circunstancias, una respuesta estratégica de afrontamiento más que un déficit de motivación. Esta pregunta acerca de si el ejercicio del control personal siempre es deseable se trata en el apartado 9.

Una segunda interpretación del desamparo afirma que éste podría ser fundamentalmente un fenómeno fisiológico, más que cognitivo (Weiss, 1972). Cuando los animales experimentan el choque inevitable, sufren una reducción importante en el neurotransmisor norepinefrina (Weiss, 1972; Weiss *et al.*, 1976; Weiss, Stone y Harrell, 1970). La mengua en la norepinefrina cerebral se ha asociado en forma repetida con el desamparo y las respuestas de renuncia (Weiss *et al.*, 1976).

## Teoría de la reactancia

¿Por qué a veces la gente hace precisamente lo contrario de lo que se le dice que haga? ¿Por qué se resiste a los favores bienintencionados de otra persona? ¿Por qué es frecuente que la propaganda resulte contraproducente? Éstas son las preguntas planteadas por los teóricos de la reactancia (Brehm, 1966; Brehm y Brehm, 1981).

Cualquier instrucción, cualquier favor, cualquier consejo, sin importar qué tan bienintencionado sea, tiene el potencial de interferir con las libertades que las personas esperan en cuanto a tomar sus propias decisiones. Cuando los niños hacen precisamente lo que se les dice que no hagan, cuando los receptores de un regalo se muestran más resentidos que agradecidos y cuando los blancos de la propaganda hacen lo contrario que las intenciones de la fuente, cada uno ejecuta una maniobra contraria que está dirigida a restablecer un sentido amenazado de libertad. El término *reactancia* se refiere a los intentos psicológicos y conductuales de restablecer una libertad eliminada o amenazada (al “reaccionar” en contra).

## :: Reactancia y desamparo

Una amenaza hacia la libertad personal a menudo coincide con la percepción de un resultado incontrolable. La teoría de la reactancia predice que la gente experimentará reactancia sólo si espera tener algún control sobre lo que le suceda. Y las personas reaccionan ante una pérdida de control volviéndose más activas, incluso agresivas. En consecuencia, tanto la teoría de la reactancia como la del desamparo aprendido se enfocan en cómo reacciona la gente ante los resultados incontrolables. Pero las dos teorías sugieren que los individuos actúan de maneras muy diferentes. Al reconocer esta discrepancia, Camille Wortman y Jack Brehm (1975) propusieron un modelo integrador de la reactancia y el desamparo aprendido, que se muestra en la figura 9.8 de la página 192.

Si una persona espera tener la capacidad de controlar los resultados importantes, la exposición a resultados incontrolables activa la reactancia (Wortman y Brehm, 1975). De este modo, en los primeros ensayos de un experimento sobre desamparo aprendido, la persona debería mostrar una vigorosa oposición al ambiente incontrolable. Recuérdese que los perros en el grupo de choque inevitable en los estudios sobre desamparo aprendido primero aullaban, pateaban y en general se sacudían por todas partes durante varios ensayos antes de mostrar desamparo. Las dos líneas trazadas entre los puntos A y B en la figura 9.8 representan las respuestas de reactancia. Estos esfuerzos activos y asertivos de afrontamiento en general producen resultados positivos en la vida ya que permiten que tanto las personas como los animales restablezcan el control. No obstante, si a lo largo del tiempo el ambiente sigue siendo incontrolable, la gente finalmente aprende que todos los intentos de control son inútiles. Una vez que la persona se convence de que los comportamientos de reactancia ejercen poca o ninguna influencia sobre la situación incontrolable, muestra la pasividad del desamparo. Las líneas trazadas a la derecha del punto B representan las respuestas del desamparo.

## APARTADO 9

### ¿El control personal siempre es bueno?

**Pregunta:** ¿Por qué es importante esta información?

**Respuesta:** Porque vivimos en una época de control personal, lo cual conduce a que uno se pregunte: “¿El control personal siempre es bueno?”

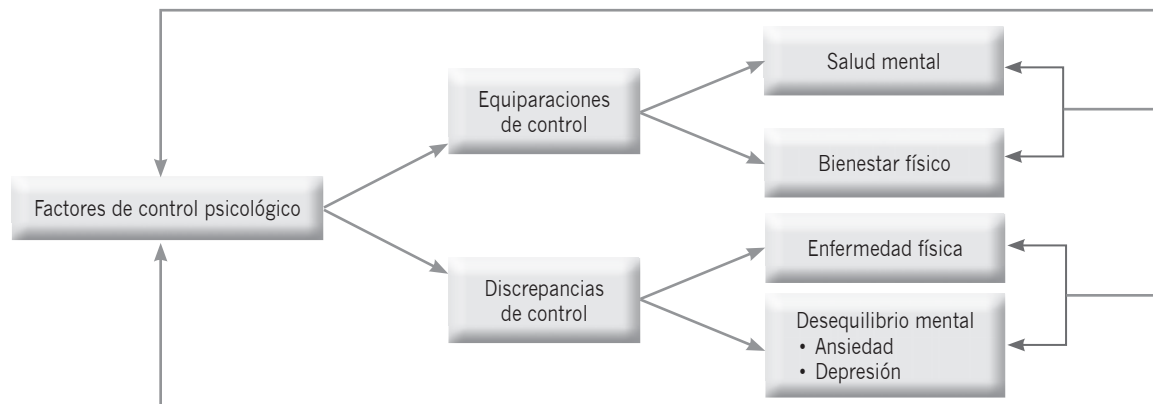
Vivimos en una época de control personal. De hecho, el título de los cuatro libros presentados en este capítulo son *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (Bandura, 1977: *Autoeficacia: el ejercicio del control*), *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control* (Peterson et al., 1993: *Indefensión aprendida: una teoría para la época del control personal*), *Perceived Control, Motivation, and Coping* (Skinner, 1995: *Control percibido, motivación y afrontamiento*) y *The Psychology of Hope: You Can Get There from Here* (Snyder, 1994: *La psicología de la esperanza: puedes llegar de aquí hasta allá*). En el capítulo 13 se presentarán otros dos libros: *Individual Differences and the Development of Perceived Control* (Skinner et al., 1998: *Diferencias individuales y desarrollo del control percibido*) y *Desire for Control: Personality, Social, and Clinical Perspectives* (Burger, 1992: *Deseo de control: perspectivas de personalidad, sociales y clínicas*). Ésta es realmente una época de control personal. ¿Pero la búsqueda y obtención del control personal es en realidad todo lo que presume ser? ¿Siempre es mejor?

En términos generales, la gente desea tener control, sobrestima cuánto control tiene de las situaciones, está optimista de su capacidad para adquirir control, cree que tiene más habilidad y mayor capacidad de la que realmente tiene y subestima qué tan vulnerable es ante las circunstancias abrumadoras (Lewinsohn, Mischel, Chaplin y Barton, 1980; Seligman, 1991; Taylor y Brown, 1988, 1994; Weinstein, 1984, 1993). Y, también

en términos generales, la gente se beneficia de sus percepciones de control en cuanto a su bienestar psicológico y físico (Bandura, 1997; Rodin y Langer, 1977; Seligman, 1991). La conclusión parece ser la siguiente: tener el control es bueno y entre más control se tenga, mejor (Evans, Shapiro y Lewis, 1993; Shapiro, Schwartz y Astin, 1996; Thompson, 1981).

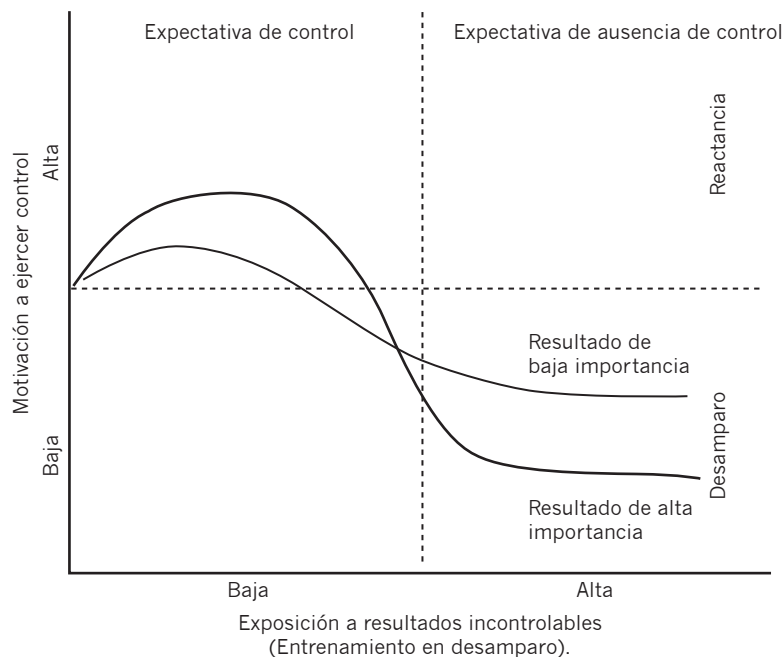
No obstante, esta conclusión supone que el mundo es un sitio controlable. A veces las personas tienen un deseo poco realista de control, sus habilidades y capacidades no están a la altura de las circunstancias y se encuentran dentro de situaciones incontrolables. Desde este punto de vista, el control de todas las situaciones es ilusorio. Cuando usted cree que tiene control en un ambiente que en realidad es incontrolable (es decir, la ilusión de control) y cuando carece de la habilidad necesaria para afrontar un dominio que demanda talento (es decir, baja competencia), el resultado típico es actividad ineficaz y emoción negativa (p. ej., depresión) e incluso enfermedad física (p. ej., hiperactividad cardiovascular; Shapiro et al., 1996).

Considere la figura al final de este apartado. Las personas albergan creencias de control personal (es decir, factores de control psicológico). Llevan estas creencias (autoeficacia, orientación al dominio, esperanza) a situaciones que varían en su grado de control y predicción. Algunas situaciones se equiparan con las creencias de control personal, en tanto que otras no lo hacen. La equiparación entre persona y ambiente, y no las creencias de control personal en sí, son las que predicen el bienestar y los resultados positivos en cuanto a salud física. Y la discrepancia entre persona y ambiente, más que las creencias de vulnerabilidad personal, son las que predicen enfermedad física y desequilibrio mental. La conclusión en tres partes es que 1) la gente a veces desea un mayor control del que le conviene, 2) comprender el control objetivo puede ser tan importante como estimular el control percibido y 3) el control es adaptativo y benéfico en ambientes controlables, pero potencialmente inadaptativo en ambientes incontrolables (Shapiro et al., 1996).



**Fuente:** Adaptado de “Controlling Ourselves, Controlling Our World: Psychology’s Role in Understanding Positive and Negative Consequences of Seeking and Gaining Control”, de D. H. Shapiro Jr., C. E. Schwartz y J. A. Astin, 1996, *American Psychologists*, 51, pp. 1213-1230. Copyright 1996 de la American Psychological Association. Adaptado con autorización.





**Figura 9.8** Modelo integrador de la reactivancia y el desamparo aprendido.

**Fuente:** De "Responses to Uncontrollable Outcomes: An Integration of Reactance Theory and the Learned Helplessness Model" de C. B. Wortman y J. W. Brehm, 1975, en L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 8, pp. 177-336): Nueva York: Academic Press. Copyright 1975 de Academic Press.

La diferencia crítica en la predicción de si un individuo mostrará reactivancia o desamparo es el estatus percibido del resultado incontrolable. En tanto que la persona perciba que la conducta de afrontamiento puede afectar los resultados, persistirán las conductas de reactivancia. Sólo después de que la persona percibe una independencia entre respuesta y resultado (es decir, la pérdida inequívoca de la libertad conductual) es que se deja ir dentro del desamparo. La información esencial necesaria para interpretar las relaciones representadas en la figura 9.8 aparece en la parte superior de la figura bajo las inscripciones de "Expectativa de control" y "Expectativa de ausencia de control". La expectativa de control fomenta la reactivancia; la expectativa de ausencia de control fomenta el desamparo.

Nótese también que la figura muestra dos líneas curvas, una que denota la relación entre control percibido y motivación para un resultado de baja importancia y la otra que representa la misma relación para un resultado de alta importancia. Las respuestas de reactivancia y desamparo se exageran en aquellos resultados que más le importan y más valora la persona, en tanto que estas respuestas se reducen cuando se trata de resultados de baja importancia (y quizás incluso sean nulas para resultados que no tienen ninguna importancia para el individuo; Mikulincer, 1986).

Como ilustración de las respuestas de reactivancia y desamparo, considere el siguiente experimento (Mikulincer, 1988). Un grupo de participantes trabajó en un problema irresoluble, un segundo grupo se ocupó de una serie de cuatro problemas irresolubles y un tercer grupo no trabajó en ningún problema (grupo control). El razonamiento de Mario Mikulincer (1988) fue que la exposición a un problema irresoluble produciría reactivancia y, de hecho, mejoraría el desempeño, en tanto que la exposición repetida a problemas irresolubles produciría desamparo y deterioraría el desempeño. En la segunda fase del experimento, todos los participantes trabajaron con el mismo conjunto de problemas resolubles. Como se había pronosticado, los participantes que recibieron un problema irresoluble mostraron el mejor desempeño, aquellos que trabajaron con cuatro problemas irresolubles tuvieron el peor desempeño y los participantes del grupo control tuvieron un desempeño intermedio con respecto a los otros dos grupos. Este hallazgo da un fuerte apoyo a las ideas de que 1) tanto la reactivancia como el desamparo provienen de las expectativas de resultado; 2) el origen de la reactivancia está en el control percibido, en tanto que el desamparo se origina en su ausencia; 3) la respuesta de reactivancia antecede a la respuesta de desamparo, y 4) la reactivancia mejora el desempeño, en tanto que el desamparo lo socava.

## Integración: esperanza

La esperanza proviene de un sistema motivacional cognitivo integrado de dos partes. Cuando las personas tienen tanto la motivación para esforzarse en conseguir sus metas como el conocimiento de las maneras para lograrlas, experimentan esperanza (Snyder, 1994; Snyder *et al.*, 1991). La primera parte de la esperanza implica una elevada agencia, o la creencia del “puedo hacer” relacionada con la creencia o eficacia de la persona en su capacidad para lograr las metas que se pone. La segunda parte de la esperanza implica una ruta clara, o la creencia de que uno tiene vías múltiples y controlables hacia esa meta.

En referencia a la terminología empleada hasta este momento del capítulo, la agencia representa la autoeficacia y las vías representan la motivación de dominio. En conjunto, una elevada autoeficacia da apoyo a la creencia, en tanto que una orientación motivacional de dominio apoya al optimismo. Una mirada a las figuras 9.1 y 9.2 muestra la forma en que eficacia y resultados funcionan juntos y, cuando ambos son positivos, la experiencia emocional general es de esperanza.

Central (y a veces único) para la experiencia de esperanza es el pensamiento enfocado en las vías, o la creencia de que se pueden generar múltiples rutas viables hacia las metas deseadas, como cuando las personas se dicen a sí mismas: “Encontraré la manera de hacer esto” (Snyder, Lapointe, Crowson y Early, 1998). El atleta que se prepara para un partido o el vendedor que intenta cerrar una venta sienten esperanza sólo si pueden generar cuando menos una, y con frecuencia más de una, ruta funcional hacia la meta deseada (anotaciones, hacer una venta). Las múltiples vías son importantes debido a que los obstáculos ambientales (estrategia del contrario, productos del competidor) con frecuencia cierran una de las rutas. El cierre de una vía hacia la meta no reduce la esperanza si el individuo tiene varios caminos alternativos para la meta. Todas las metas tienen obstáculos para su logro último, así que la esperanza proviene de saber que uno tiene más rutas hacia una meta, en comparación con el número de obstáculos que tiene el ambiente para bloquearlas.

El pensamiento agencial dentro de la experiencia de esperanza refleja la capacidad percibida del individuo que ejecuta la acción para utilizar esas vías para alcanzar la meta, de modo que la gente se dice a sí misma “puedo hacer esto” y “no voy a permitir que estos obstáculos me detengan” (Snyder *et al.*, 1998). A medida que se busca un camino hacia una meta, el pensamiento agencial (“sí, puedo hacer esto”) funciona como el antídoto o fuerza contraria para los obstáculos ambientales (“no, no podré lograrlo”). El pensamiento de esperanza únicamente surge *tanto* del pensamiento agencial *como* del pensamiento enfocado en las vías (Snyder, 1994).

En la universidad, los estudiantes de primer año que tienen elevada esperanza logran promedios generales más altos y están en mayor probabilidad de graduarse cinco años después, en comparación con los estudiantes de nuevo ingreso con baja esperanza (Snyder, Shorey, *et al.*, 2002). Durante el desempeño atlético, los atletas de pista con elevada esperanza superan a los atletas con baja esperanza durante las competencias estresantes (incluso cuando se controla la capacidad; Curry, Snyder, Cook, Ruby y Rehm, 1997). Ante enfermedades físicas (p. ej., dolor crónico, ceguera), los pacientes con elevada esperanza continúan teniendo una energía apropiada y permanecen enfocados en encontrar vías para afrontar su enfermedad (Elliott, Witty, Herrick y Hoffman, 1991; Jackson, Taylor, Palmatier, Elliott y Elliott, 1998).

¿Por qué los individuos con alta esperanza superan en desempeño y en afrontamiento a sus homólogos con baja esperanza? Los primeros (Snyder, 1994; Snyder *et al.*, 1998; Snyder, Rand y Sigmond, 2002):

1. Establecen metas específicas y a corto plazo, en lugar de vagas y a largo plazo.
2. Determinan metas de aprovechamiento relacionadas con el dominio (aprendizaje), en lugar de relacionadas con el desempeño.
3. Dependen de metas autoimpuestas, en lugar de metas externas impuestas por otros.
4. Buscan metas con una motivación intrínseca en lugar de extrínseca.
5. Se distraen con menos facilidad debido a los obstáculos externos o pensamientos irrelevantes para la tarea y sentimientos negativos (distractores).
6. Generan múltiples vías y buscan otros caminos cuando se ven obstaculizados, en lugar de mantenerse neciamente firmes en un abordaje.
7. Tienen reservas de determinación generada internamente (“lograré hacer esto”; “¡sigue adelante!”).
8. Consideran que su vida tiene mayor significado a medida que reflexionan en su progreso vital para construir y lograr las metas que valoran.

Desde un punto de vista cognitivo-motivacional, los individuos con elevadas esperanzas aprovechan sus recursos motivacionales de creencia, autoeficacia, optimismo y orientación motivacional de dominio. Al hacerlo, encuentran el apoyo motivacional para superar los retos y obstáculos de la vida. Como un ejemplo, Rick Snyder apareció en el programa televisivo *Good Morning America* y pidió al conductor, al presentador del estado del clima y al experto médico del programa que se sometieran a la prueba de presión en frío: sumergir la mano derecha en agua helada durante el mayor tiempo posible (según narra López, 2006). Después de un corte comercial, el conductor del programa le preguntó a Snyder qué tenía que ver esto con la esperanza. Snyder explicó que antes del programa pidió

a cada persona que llenaran una escala de autoinforme de esperanza. Luego reveló la clasificación de los tres miembros del programa según las puntuaciones de esperanza

para mostrar qué tan bien pronosticaban estas puntuaciones el tiempo que cada persona toleraría el dolor producido por el entumecimiento antes de darse por vencida.

## Resumen :::

La motivación para ejercer un control personal sobre los resultados que se obtienen en la vida emana de las expectativas que alberga la gente en cuanto al grado de influencia que tiene para producir los sucesos deseados y evitar los sucesos indeseables. A medida que las personas intentan controlar los acontecimientos, aprenden expectativas sobre su control. Las expectativas son de dos tipos: de eficacia y de resultado. Las expectativas de eficacia son predicciones sobre la propia capacidad para ejecutar un curso de acción en forma competente (p. ej., “¿puedo hacerlo?”). Las expectativas de resultado son predicciones del logro (o prevención) de un resultado específico una vez que se ejecute de modo adecuado una acción determinada (p. ej., “¿funcionará esto?”). Antes de que las personas estén dispuestas a ejercer un intenso esfuerzo de afrontamiento para tener control personal, las expectativas tanto de eficacia como de resultado deben ser razonablemente altas (es decir, potencial personal (self) → acción → control).

La autoeficacia es la creencia del individuo en que “tiene lo que se requiere” para comandar los recursos necesarios para afrontar con eficiencia las demandas potencialmente abrumadoras de una situación. La autoeficacia proviene de 1) los antecedentes conductuales personales en cuanto a tratar de ejecutar ese curso de acción específico en el pasado, 2) observaciones de otras personas similares mientras ejecutan la misma conducta, 3) persuasiones (o charlas alentadoras) de otros y 4) estados fisiológicos, como una frecuencia cardíaca rápida en lugar de una tranquilidad. Una vez formada, la autoeficacia afecta 1) la elección de actividades y la selección de ambientes del individuo (aproximación en lugar de evitación); 2) su grado de esfuerzo, persistencia y flexibilidad; 3) la calidad de su pensamiento y toma de decisiones, y 4) sus reacciones emocionales, en especial aquellas relativas al estrés y la ansiedad. Debido a que las creencias de autoeficacia se pueden adquirir y éstas permiten modos de pensamiento, sentimiento y comportamiento productivos, la autoeficacia sirve como un modelo para la propia atribución de facultades. La gente que participa en situaciones de tipo terapéutico (p. ej., programa de modelamiento del dominio) para formar creencias más sólidas y elásticas de autoeficacia responde mostrando una participación flexible, adaptativa y confiada en el mundo. La mejoría en autoeficacia contrarresta y vence a la ansiedad, la duda y la evitación.

El desamparo aprendido es el estado psicológico que se produce cuando un individuo espera que los sucesos de su vida sean incontrolables. El desamparo se aprende. A medida que la gente aprende que su comportamiento

ejerce una influencia más fuerte sobre sus resultados que las influencias externas, aprenden una orientación motivacional de dominio. A medida que las personas aprenden que su conducta tiene poca o ninguna influencia sobre sus resultados, en tanto que las influencias externas de hecho controlan lo que les sucede, aprenden una orientación motivacional de desamparo.

Tres componentes fundamentales explican los efectos del desamparo aprendido: contingencia, cognición y conducta. La contingencia se refiere a la relación objetiva entre la conducta de una persona y los resultados positivos o negativos del ambiente. La cognición incluye todos esos procesos mentales (p. ej., predisposiciones, atribuciones, expectativas) de los que depende el individuo para traducir las contingencias ambientales en creencias subjetivas de control personal. La conducta se refiere al comportamiento voluntario de afrontamiento de la persona y varía siguiendo un continuo que se extiende desde activa y energética hasta pasiva y retraída. Una vez que ocurre, el desamparo causa profundas alteraciones en la motivación (reducción en la disposición a hacer el intento), aprendizaje (disposición de aprendizaje pesimista que impide el aprendizaje de futuras contingencias entre respuesta y resultado) y emoción (surgimiento de emociones que reducen la energía de modo que la depresión reemplaza las emociones movilizadoras de energía que ocurren naturalmente, como la frustración).

La teoría de la reactancia, al igual que el modelo de desamparo aprendido, explica cómo reacciona la gente ante los sucesos incontrolables de la vida. En pocas palabras, las expectativas de control fomentan la reactancia, en tanto que las expectativas de falta de control fomentan el desamparo. Cuando se enfrenta una situación que es difícil controlar, los individuos muestran una respuesta inicial de reactancia volviéndose cada vez más asertivos en sus intentos psicológicos y conductuales por restablecer el control. Si los esfuerzos de reactancia no son capaces de restablecer el control personal, los individuos responden con una respuesta subsiguiente de desamparo.

La esperanza integra la literatura sobre el control personal al mostrar la manera en que el pensamiento agencial (autoeficacia) y el pensamiento enfocado en las vías (dominio en lugar de desamparo) funcionan en conjunto para proporcionar energía y dirección a los propios esfuerzos de afrontamiento. Los individuos con esperanza elevada, que poseen una autoeficacia flexible y una fuerte motivación para el dominio, superan en su desempeño y afrontamiento a los individuos con baja esperanza en áreas como la académica, atlética y de enfermedad física.

## : : : LECTURAS ADICIONALES : : :

**Control percibido**

Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549-570.

**Autoeficacia**

Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

Ozer, E. M., y Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 472-486.

**Indefensión aprendida**

Alloy, L. B., y Abramson, L. V. (1982). Learned helplessness, depression, and the illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 11/4-1/26.

Diener, C. I., y Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.

**Reactancia**

Mikulincer, M. (1988). The relationship of probability of success and performance following unsolvable problems: Reactance and helplessness effects. *Motivation and Emotion*, 12, 139-153.

Wortman, C. B., y Brehm, J. W. (1975). Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 8, pp. 277-336). Nueva York: Academic Press.

**Esperanza**

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. III, y Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820-826.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.





# Capítulo 10

## El sí mismo y sus empeños

¿Cómo ha estado usted últimamente? Al pensar en el último mes, ¿cuántos días han sido felices? En la escuela o en su trabajo, ¿qué tan vivaz y satisfecho se ha sentido? ¿Cómo van sus relaciones? ¿Le están proporcionando experiencias que lo dejan energizado y pleno, o lo han dejado indiferente o frustrado? ¿Cómo andan sus finanzas personales? ¿Cómo se encuentra su salud?

En vista de estas preguntas, considere si coincide o no con las siguientes afirmaciones:

1. Muchas de mis cualidades personales me incomodan lo suficiente como para desear cambiarlas.
2. Me siento aislado y frustrado en mis relaciones interpersonales.
3. Al tomar decisiones importantes, dependo del juicio de los demás.
4. A menudo soy incapaz de cambiar o mejorar mis circunstancias.
5. Mi vida carece de significado.
6. Tengo una sensación de estancamiento personal que con frecuencia me deja aburrido.

Estas seis afirmaciones representan las facetas del bienestar psicológico. Son, en orden, *autoaceptación* (evaluaciones positivas acerca de uno mismo); *relaciones interpersonales positivas* (relaciones cercanas y cálidas con otros); *autonomía* (autodeterminación); *dominio ambiental* (una sensación de efectancia en el dominio de circunstancias y desafíos); *empeño en la vida* (una sensación de significado que provee a la vida propia de dirección y empeño); y *crecimiento personal* (albergar una trayectoria de desarrollo caracterizada por la mejoría y el crecimiento) (Ryff, 1989, 1995; Ryff y Keyes, 1995; Ryff y Singer, 2002). Su respuesta en cada una de estas dimensiones refleja un contorno definido de funcionamiento propio y bienestar psicológico. Estar bien en términos psicológicos es poseer autoconcepto, relaciones positivas, autonomía, dominio, empeño y una trayectoria de crecimiento.

La búsqueda de estas cualidades es competencia del sí mismo y sus respuestas a estas preguntas revelan qué tan bien o mal está éste haciendo su trabajo.

El cuadro 10.1 describe estas seis dimensiones de funcionamiento propio en mayor detalle. El sí mismo se beneficia en términos de bienestar al progresar en cualquiera de estas áreas, pero el sí mismo que es capaz de progresar en un mayor número de estas dimensiones se beneficia de manera particularmente adecuada.

### El sí mismo

En un análisis motivacional del sí mismo y sus empeños, hay cuatro problemas que se destacan (Baumeister, 1987): 1) definir o crear el sí mismo, 2) relacionar al sí mismo con la sociedad, 3) descubrir y desarrollar el potencial personal y 4) administrar o regular al sí mismo.

En la búsqueda por definir o crear al sí mismo, nos preguntamos quiénes somos, cómo nos ven los demás, qué tan parecidos o diferentes somos de los otros y si nos podemos convertir en las personas que queremos ser. En la búsqueda por relacionar al sí mismo con la sociedad, contemplamos cómo nos queremos relacionar con los demás, el sitio que deseamos ocupar en el mundo social y qué papeles sociales están (o no están) disponibles para nosotros. En nuestro empeño por descubrir y desarrollar al sí mismo, exploramos lo que nos interesa o no, internalizamos los valores de aquellos a quienes respetamos, nos esforzamos por crear significados, buscamos descubrir y desarrollar nuestros talentos y dedicamos nuestro tiempo a desarrollar algunas habilidades y relaciones en lugar de otras. En la búsqueda por regular al sí mismo, reflexionamos acerca de nuestras capacidades, monitoreamos qué tan bien estamos alcanzando nuestras metas y hacemos los ajustes necesarios, relacionados con el sí mismo, a fin de alcanzar un autofuncionamiento mejorado.

Definir o crear el sí mismo muestra la manera en que el *autoconcepto* motiva y dirige la conducta. Algunos aspectos de la autodefinición sencillamente se nos atribuyen (p. ej., género); sin embargo, otros aspectos deben obtenerse por medio de logros y actos de elección (p. ej., carrera, amigos, valores). Esta

**Cuadro 10.1** Seis dimensiones del bienestar psicológico.

<b>Autoaceptación</b>	
<i>Puntuación elevada:</i>	posee una actitud positiva hacia el sí mismo; reconoce y acepta sus múltiples aspectos, incluyendo las cualidades buenas y malas; se siente positivo acerca del pasado.
<i>Puntuación baja:</i>	se siente insatisfecho con el sí mismo; está desilusionado con lo que le ha ocurrido en el pasado; se siente preocupado acerca de ciertas cualidades; desea ser diferente de como es.
<b>Relaciones positivas con otros</b>	
<i>Puntuación elevada:</i>	tiene relaciones cálidas, satisfactorias y de confianza con otros; se preocupa acerca del bienestar de los demás; capaz de una fuerte empatía, afecto e intimidad; comprende el intercambio en las relaciones humanas.
<i>Puntuación baja:</i>	tiene pocas relaciones cercanas de confianza con los demás; se le dificulta ser cálido, abierto y preocupado acerca de los demás; se encuentra aislado y frustrado en las relaciones interpersonales; no está dispuesto a transigir a fin de mantener vínculos importantes con otros.
<b>Autonomía</b>	
<i>Puntuación elevada:</i>	posee autodeterminación; es capaz de resistir las presiones sociales para pensar y actuar de cierta manera; regula su conducta desde su interior; evalúa al sí mismo según estándares personales.
<i>Puntuación baja:</i>	está preocupado acerca de las expectativas y evaluaciones de los demás; depende de los juicios de otros para tomar decisiones importantes; se ajusta a las presiones sociales para pensar y actuar de determinada manera.
<b>Dominio ambiental</b>	
<i>Puntuación elevada:</i>	tiene una sensación de dominio y competencia en el manejo de su ambiente; controla una gama compleja de actividades externas; hace un uso eficaz de las oportunidades que lo rodean; es capaz de elegir o crear contextos acordes a sus necesidades y valores personales.
<i>Puntuación baja:</i>	tiene dificultades para manejar asuntos cotidianos; se siente incapaz de cambiar o mejorar el contexto circundante; no está consciente de las oportunidades que lo rodean; carece de una sensación de control sobre el mundo externo.
<b>Empeño en la vida</b>	
<i>Puntuación elevada:</i>	tiene metas vitales y un sentido de dirección; siente que el presente y el pasado tienen significado; detenta creencias que le dan empeño a su vida; tiene metas y objetivos para vivir.
<i>Puntuación baja:</i>	carece de un sentido de significado en la vida; tiene pocas metas u objetivos; carece de un sentido de dirección; no ve el empeño del pasado; no cuenta con perspectivas o creencias que le den significado a la vida.
<b>Crecimiento personal</b>	
<i>Puntuación elevada:</i>	tiene una sensación de desarrollo continuo; ve al sí mismo como en crecimiento y expansión; está abierto a experiencias nuevas; siente que está realizando su potencial; ve mejoras en el sí mismo y en la conducta a lo largo del tiempo; cambia en formas que reflejan un mayor autoconocimiento y efectividad.
<i>Puntuación baja:</i>	tiene una sensación de estancamiento personal; carece de un sentido de mejoría o expansión a lo largo del tiempo; se siente aburrido y desinteresado por la vida; se siente incapaz de desarrollar nuevas actitudes o creencias.

**Fuente:** De C. D. Ryff, "Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons", en *Psychology and Aging*, 6, 1991, pp. 286-295. Copyright 1991, American Psychological Association. Reimpreso con autorización.

responsabilidad convierte nuestra búsqueda vitalicia por definir y crear el sí mismo en una lucha motivacional.

Relacionar el sí mismo con la sociedad muestra la manera en que la *identidad* motiva y dirige la conducta. En cierto sentido, la sociedad es rígida en cuanto a los papeles que promueve o, incluso, permite que el individuo los persiga. No obstante, la sociedad es flexible en otros sentidos. Le da al individuo cierta opción e, incluso, cierta responsabilidad en la determinación de su relación con los demás (p. ej., pareja) y con la sociedad (p. ej., ocupación). Estos actos de elección e internalización de la responsabilidad convierten el esfuerzo de relacionar al sí mismo con la sociedad en una lucha motivacional.

Descubrir y desarrollar el potencial del sí mismo también es una lucha motivacional que lo muestra como agente. Ser agente significa que el sí mismo tiene el poder y la intención de actuar; revela la motivación inherente dentro del sí mismo. Por ende, el ser agente comunica una fuerza motivacional natural que se origina en el interior de la persona más que a partir de su entorno o cultura. Esta sensación creciente de ser un agente causal convierte al potencial del sí mismo en una lucha motivacional.

Manejar o regular al sí mismo muestra la manera en que la *autorregulación* hace más probable un funcionamiento competente. En lugar de actuar en forma impulsiva, el sí mismo puede evaluar sus recursos, monitorear sus metas, evaluar el progreso hacia las mismas y hacer los ajustes necesarios para permitir un funcionamiento más competente. Al hacerlo, es frecuente que el sí mismo encuentre que es útil observar y emular la manera en que otros sí mismos funcionan adecuadamente. Regular las metas y funcionamiento continuo propios convierte a la autorregulación en una lucha motivacional.

## :: El problema con la autoestima

Antes de discutir el autoconcepto, la autorregulación, la identidad y el ser un agente, será de utilidad hacer una pausa y desafiar una creencia fundamental que apoyan muchas personas: a saber, que la mejor manera de aumentar la motivación de otra persona es aumentando su autoestima. Maestros, empleadores y entrenadores deportivos consistente y entusiastamente dicen que la manera de motivar a sus alumnos, trabajadores y atletas es por medio de aumentar su autoestima; hacerlos sentir bien con quienes son. Después, siéntese a observar en la medida que se manifiestan toda serie de cosas sorprendentes.

Aumentar la autoestima es una meta más que adecuada. Después de todo, se correlaciona de manera positiva con ser feliz (Diener y Diener, 1996). Sin embargo, el problema con aumentar la autoestima como intervención motivacional es que “casi no existen hallazgos que indiquen que la autoestima causa cualquier cosa. Más bien, la autoestima está ocasionada por un sinnúmero de éxitos

y fracasos... Lo que se necesita mejorar no es la autoestima, sino nuestras habilidades [para tratar con] el mundo” (Seligman, citado en Azar, 1994). En otras palabras, en la relación entre autoestima y autofuncionamiento, la autoestima no es una variable causal. Es más como un marcador o tablero que muestra qué tan bien o mal están marchando las cosas. Siguiendo ese mismo sentido, un par de investigadores concluyeron que la autoestima “es, principalmente, una consecuencia de la acumulación de éxitos y fracasos relacionados con logros” (Helmke y Van Aken, 1995).

El punto importante a considerar es que entre estas dos citas está la dirección del efecto causal entre autoestima y logros (productividad). La autoestima y el logro se relacionan de manera positiva entre sí (Bowles, 1999; Davies y Brember, 1999). No obstante, los aumentos en autoestima *no* producen aumentos correspondientes en logros; más bien, aumentar los logros produce aumentos correspondientes en autoestima (Helmke y Van Aken, 1995; Marsh, 1990; Marsh y Craven, 2006; Marsh, Trautwein, Ludtke, Koller y Baumert, 2006). La autoestima refleja cómo nos está yendo en la vida, pero no es la fuente de motivación que les permite a las personas hacer que su vida vaya bien. Sencillamente no hay evidencia alguna que indique que elevar la autoestima de las personas mejore su funcionamiento (Baumeister *et al.*, 2003).

La baja autoestima no es nada celebrable, ya que las personas con baja autoestima tienden a sufrir niveles inusualmente elevados de ansiedad. El beneficio principal de la alta autoestima es que sirve como barrera que protege al sí mismo de la afectividad negativa, como la depresión (Alloy y Abramson, 1988) y la ansiedad (Greenberg *et al.*, 1992; Solomon, Greenberg y Pyszczynski, 1991). Así, la baja autoestima deja a la persona vulnerable a los embates de la ansiedad y la depresión. Pero, sencillamente, que la baja autoestima sea mala no significa que los intentos por inflarla sean buenos. De hecho, la autoestima crecida tiene su lado oscuro. Las personas con autoconceptos inflados están significativamente más propensas a la agresión y a los actos de violencia cuando sus conceptos propios favorables se ven amenazados (Baumeister, Smart y Boden, 1996). Por ejemplo, cuando las personas con una autoestima muy alta perciben que se les acaba de ridiculizar o “faltar al respeto” en público, se vuelven inusualmente propensas a actos de agresión vengativos. Por estas dos razones —que los aumentos en autoestima no provocan nada notable y que las amenazas al autoconcepto inflado sean un preludio a la violencia vengativa— la empresa de aumentar la autoestima está sobrevalorada.

Si la lógica anterior es cierta, entonces vale la pena preguntar, en primer lugar, cómo se inició el “movimiento de la autoestima”. El movimiento tiene sus raíces en 1986, cuando el estado de California decidió aumentar la autoestima de todos los residentes del estado como

estrategia para reducir el fracaso escolar, la dependencia sobre las instancias de asistencia social, los delitos, los embarazos no deseados y la adicción a las drogas. La idea era que casi todos los problemas psicológicos se podían atribuir a la baja autoestima de las personas (Branden, 1984). Siguiendo este camino (sin ninguna evidencia empírica que lo sustentara), los programas para aumentar la autoestima explotaron en escena en forma de programas como *Upward Bound* (Hacia arriba), *Head Start* (Ventaja inicial), el *Early Training Project* (Proyecto de capacitación temprana) y, posiblemente, esos intentos motivacionales incansables que se tuvieron que soportar en la escuela en el nivel primario (“¡Soy alguien!”). Para el momento en que los datos empíricos se habían puesto al corriente de estos programas para comprobar su eficacia, los resultados mostraron que fracasaban miserablemente al tratar de aminorar los problemas sociales identificados por la legislatura del estado de California (Baumeister *et al.*, 2003).

Al final de cuentas, la mejor conclusión a ofrecer es que la autoestima es como la felicidad; y tratar de ser felices no nos lleva muy lejos. Más bien, la felicidad es un producto secundario de las satisfacciones, triunfos y relaciones satisfactorias de la vida (Izard, 1991). En ese mismo sentido, la autoestima existe como producto final del funcionamiento adaptativo y productivo del sí mismo. Es un producto secundario al compararse de manera exitosa con las aspiraciones personales y las normas culturalmente dictaminadas (Josephs, Markus y Tafarodi, 1992). Lo mismo sucede respecto de los seis aspectos del bienestar psicológico que se mencionaron antes; autoaceptación, relaciones interpersonales positivas, autonomía, dominio, empeño y crecimiento personal. En gran parte, cada uno es un producto secundario de otras búsquedas. El presente capítulo trata acerca de esas “otras búsquedas”: 1) definir o crear el sí mismo (autoconcepto), 2) relacionar al sí mismo con la sociedad (identidad), 3) descubrir y desarrollar el potencial del sí mismo (ser agente) y 4) administrar o regular el sí mismo (autorregulación).

## Autoconcepto

El autoconcepto son las representaciones mentales que los individuos tienen acerca de sí mismos. Al igual que las personas tienen representaciones de otras personas (p. ej., cómo son los adolescentes), lugares (cómo es la ciudad de Chicago) y sucesos (cómo es el carnaval de Nueva Orleans), también tienen representaciones mentales de sí mismas (cómo soy yo). El autoconcepto se construye a partir de las experiencias y de las reflexiones acerca de tales experiencias.

A fin de construir el autoconcepto, las personas prestan atención a la realimentación que reciben en sus actividades cotidianas y que revela sus atributos, características

y preferencias personales. Los componentes básicos que las personas utilizan para construir y definir el sí mismo provienen de experiencias vitales específicas, como las siguientes:

- Durante una discusión de grupo, me sentí incómodo y cohibido.
- En el viaje escolar al zoológico, no hablé mucho.
- Durante el almuerzo, evité sentarme con los demás.

En momentos de reflexión, las personas no recuerdan los cientos de experiencias vitales individuales. Más bien, agrupan estas experiencias para formarse conclusiones generales. Al paso del tiempo, las personas traducen la multitud de experiencias específicas en una representación general del sí mismo (p. ej., dada mi experiencia de cohibición en los grupos, en el zoológico y durante el almuerzo, me percibo a mí mismo como “tímido”). Es esta conclusión general (“soy tímido”), más que las experiencias específicas (en grupos, en el zoológico, durante el almuerzo), lo que la gente recuerda con facilidad y utiliza como componente fundamental para construir y definir su autoconcepto (Markus, 1977).

## :: Autoesquemas

Los autoesquemas son generalizaciones cognitivas acerca del sí mismo que son específicas a un dominio y que se aprenden de las experiencias pasadas (Markus, 1977, 1983). La generalización anterior acerca de ser tímido ejemplifica un autoesquema. Ser tímido es tanto específico del dominio (relaciones con otros), como aprendido a partir de experiencias pasadas (durante discusiones grupales, visitas escolares y conversaciones en la cafetería). Ser tímido no representa el autoconcepto, pero sí representa al sí mismo en un dominio en particular: en las relaciones que uno tiene con los demás.

En el atletismo, un estudiante de nivel medio superior construye un autoesquema específico del dominio al analizar las experiencias de la semana y al recordar que llegó en último lugar en la carrera de cien metros, que abandonó un recorrido de una milla a causa del cansancio y sus repetidos choques contra la barra en la competencia de salto de altura. Sin embargo, en un dominio distinto, tal como la escuela, el mismo alumno tal vez recuerde su buena calificación en un examen, haber contestado todas las preguntas que planteó el maestro y que se haya aceptado uno de sus poemas para su publicación en el periódico escolar. A la larga, si las experiencias en atletismo y en la escuela son lo suficientemente consistentes y frecuentes, el estudiante generalizará un sí mismo que es, en gran parte, incompetente en atletismo, pero hábil en la escuela. Estas generalizaciones (atléticamente inepto, intelectualmente superior) constituyen autoesquemas adicionales en distintos dominios.

El autoconcepto es una colección de autoesquemas específicos en diferentes dominios. Los autoesquemas que se incluyan en la definición del autoconcepto serán aquellos correspondientes a los dominios vitales que le sean más importantes a la persona (Markus, 1977). Por ejemplo, los principales dominios vitales durante la infancia temprana incluyen en forma típica competencia cognitiva, competencia física, aceptación de los pares y comportamiento conductual (Harter y Park, 1984). En la adolescencia, los dominios vitales de mayor importancia por lo general incluyen la competencia escolar, la competencia atlética, la apariencia física, la aceptación de los pares, las amistades cercanas, las relaciones románticas, las relaciones con los padres, la moralidad y el sentido del humor (Harter, 1990; Neeman y Harter, 1986). Lo que muestra esta enumeración de principales dominios vitales es el rango de autoesquemas que cualquier persona individual tiene mayor probabilidad de poseer en distintas etapas de su ciclo vital. Los dominios vitales específicos varían de persona a persona, pero éstos ilustran la típica estructura del autoconcepto según la edad (Harter, 1988; Kihlstrom y Cantor, 1984; Markus y Sentisk, 1982; Scheier y Carver, 1988).

## :: Propiedades motivacionales de los autoesquemas

Los autoesquemas generan motivación de dos maneras. Primero, los autoesquemas, una vez formados, dirigen el comportamiento del individuo en formas que evocan una realimentación consistente con los autoesquemas establecidos; es decir, a causa de que la persona se considera tímida, dirigirá sus conductas futuras en dominios interpersonales que produzcan la realimentación que confirme su opinión acerca de su timidez. Las personas tímidas se comportan de maneras tímidas y así reciben la realimentación social de que son tímidas, del mismo modo que las personas graciosas se comportan de forma graciosa y reciben la realimentación social que confirme que lo son. Esto es así porque los autoesquemas dirigen la conducta en formas que confirmen nuestra propia opinión establecida. En contraste, la realimentación que sea inconsistente con el autoesquema establecido producirá una tensión motivacional. En pocas palabras, cuando las personas se comportan en formas consistentes con sus autoesquemas, experimentan alivio a causa de la consistencia y la confirmación propia; cuando se comportan en formas inconsistentes con el autoesquema, experimentan tensión a causa de la inconsistencia y la falta de confirmación propia.

La idea básica tras la consistencia de los autoesquemas es que si a la persona se le dice que es introverso cuando cree que es extravertido, tal realimentación contradictoria generará una tensión motivacional; la tensión motiva

al sí mismo a restaurar la consistencia. Un extravertido que recibe la noticia de que es introverso, dirige su comportamiento hacia la comprobación de que en realidad es extravertido. Así, las personas se comportan en formas consistentes con sus autoesquemas para evitar sentir una tensión motivacional aversiva. Si la prevención no funciona, entonces las personas se comportarán en formas que restauren la consistencia con sus autoesquemas.

Segundo, los autoesquemas generan la motivación para dirigir al sí mismo actual hacia el sí mismo futuro deseado. De manera muy similar al proceso de creación de discrepancias en el establecimiento de metas (capítulo 8), un sí mismo ideal posible inicia la conducta dirigida a la meta. Así, el estudiante que quiere convertirse en actor inicia las acciones que considere necesarias para llevar al sí mismo de ser un “estudiante” a convertirse en “actor”. Ser estudiante constituye el sí mismo actual, mientras que ser “actor” constituye el sí mismo ideal.

La búsqueda de sí mismos ideales posibles es un proceso motivacional fundamentalmente diferente al de empeñarse por conservar una opinión propia consistente. La búsqueda de sí mismos potenciales es un proceso de establecimiento de metas que invita al desarrollo del autoconcepto (véase la sección “Sí mismos potenciales”), mientras que la búsqueda de una opinión propia consistente es un proceso de verificación que preserva la estabilidad del autoconcepto (véase la sección “Sí mismo consistente”).

## :: Sí mismo consistente

Una vez que el individuo establece un autoesquema bien articulado en un dominio en particular, generalmente actúa para preservar dicha opinión propia. Una vez establecidos, los autoesquemas se vuelven cada vez más resistentes a la información contradictoria (Markus, 1977, 1983).

Las personas preservan un sí mismo consistente mediante la búsqueda activa de información consistente con su autoconcepto e ignoran la información que contradice la percepción que tienen acerca de sí mismos (Swann, 1983, 1985, 1999; Tesser, 1988). Es psicológicamente perturbador creer que algo es cierto acerca del sí mismo y, sin embargo, que se nos diga que lo opuesto es la verdad. Imagine la agitación del político de carrera que pierde una elección local o la del atleta estrella a quien no se invita a formar parte de un equipo profesional. La inconsistencia y la contradicción generan una incomodidad emocional que señala que es necesario restaurar la consistencia. Es este estado afectivo negativo lo que produce la motivación para buscar información y realimentación confirmatoria para el sí mismo y para evitar aquella que lo desacredite.

Para garantizar que las demás personas nos vean como nos vemos a nosotros mismos, adoptamos signos y



símbolos representativos que anuncian quiénes somos (o quiénes pensamos que somos). Ejemplos de estos signos y símbolos incluyen la apariencia o imagen que comunicamos por medio de nuestra presencia física a través de ropa, dietas, ejercicio, cirugía cosmética e, incluso, nuestras posesiones y hasta el tipo de automóvil que manejamos. También utilizamos nuestra apariencia externa para comunicarles a los demás nuestras preferencias políticas, estatus social, preferencias sexuales, y demás. Por ejemplo, la persona que se viste con una chamarra de un equipo deportivo manda un mensaje de representación propia a los demás que indica algo como “me gustan los deportes y soy un atleta”. Una calcomanía similar en nuestro automóvil podría comunicar un mensaje similar. Al hacerlo, la persona se esfuerza por crear un ambiente social que realimentará información confirmatoria para el sí mismo.

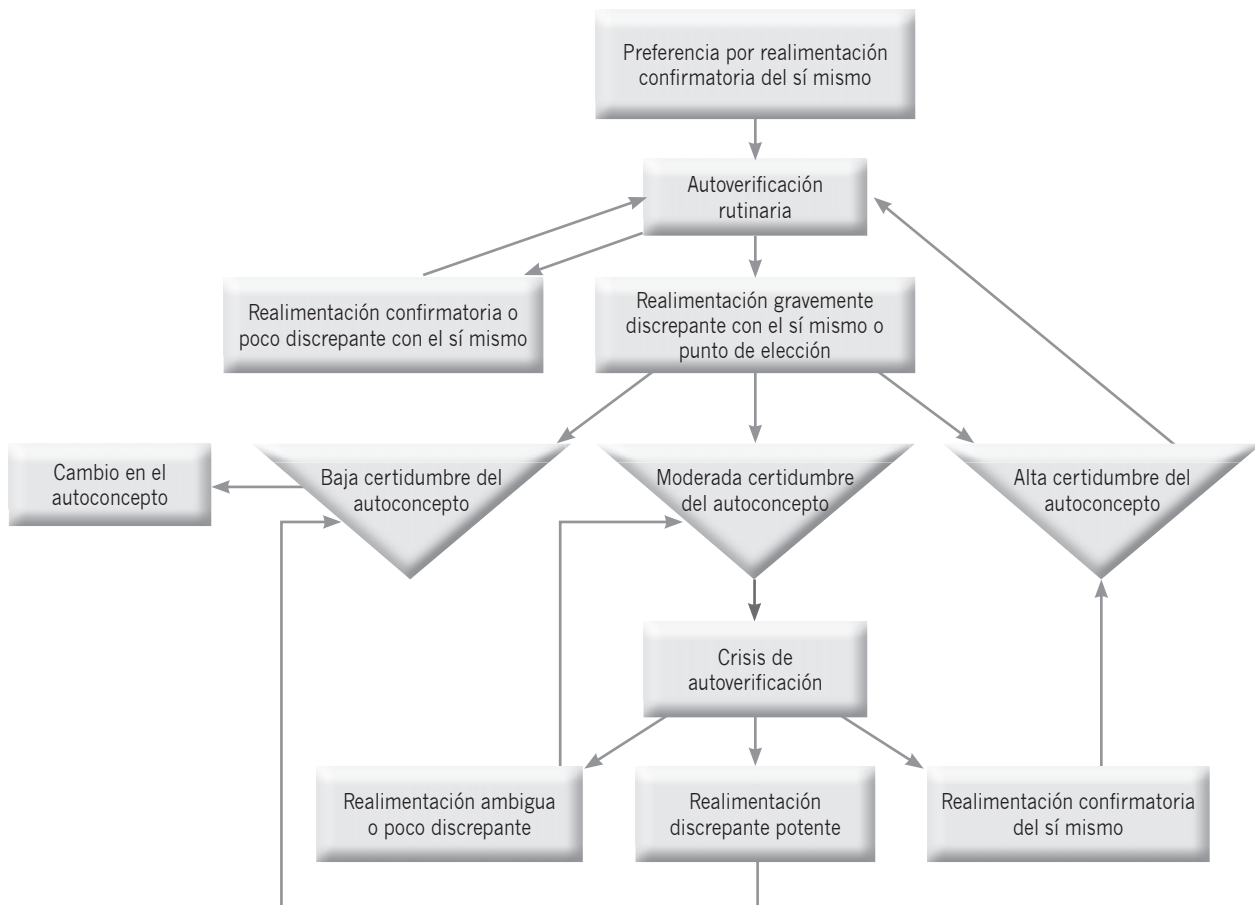
Además, en nombre de la preservación de los autoesquemas, de manera intencional elegimos interactuar con otros que nos traten de maneras consistentes con nuestra propia opinión y también de modo intencional evitamos a aquellos que nos tratan de manera opuesta, un proceso que se denomina “interacción selectiva” (Robinson y Smith-Lovin, 1992; Swann, Pelham y Krull, 1989). Al elegir amigos que confirman nuestra propia percepción y mantenernos alejados de aquellas personas que la desacreditan, aumentamos las probabilidades de obtener realimentación confirmatoria y disminuimos las probabilidades de obtener realimentación contradictoria. La interacción selectiva explica una razón importante por la que elegimos ciertos amigos, compañeros de cuarto, tutores, maestros, compañeros de equipo, cónyuges, y así sucesivamente; a saber, porque utilizamos las interacciones sociales para preservar y verificar nuestra percepción de nosotros mismos (Swann, 1987). La interacción selectiva también explica por qué las personas tienden a romper una relación en la que la otra persona percibe al sí mismo de manera distinta a la propia, como en el caso del divorcio (De La Ronde y Swann, 1998; Katz, Beach y Anderson, 1996; Schafer, Wickram y Keith, 1996). Al casarse con una persona en lugar de otra, el individuo selecciona a una pareja de interacción que será una fuente de realimentación confirmatoria para el sí mismo; y, al divorciarse de un cónyuge, el individuo podría estar deshaciéndose de una fuente de realimentación discordante.

A pesar de los esfuerzos por evitarlo, en ocasiones llega a darse una realimentación contradictoria (como en el caso del político de carrera y el atleta estrella). La primera línea de defensa en el esfuerzo por preservar un sí mismo consistente es distorsionar la información hasta que pierda su estatus de información discrepante. Ante una realimentación discordante con el autoesquema, el individuo puede preguntar si la realimentación es válida, si la fuente de la realimentación es confiable y qué tan importante o

pertinente es dicha realimentación (Crary, 1966; Markus, 1977; Swann, 1983). Por ejemplo, un estudiante con una opinión propia de ser inteligente, pero que reprueba un curso universitario podría desacreditar la realimentación de manera funcional argumentando en contra de 1) su validez (es decir, el alumno se clasificó como poco inteligente sólo porque estaba demasiado ocupado para concentrarse), 2) el juicio del profesor (es decir, el alumno cree que su profesor es un idiota) y 3) su importancia o pertinencia (es decir, el alumno siente que lo que importa no es lo que sabe sino a quién conoce). Las personas también contrarrestan la realimentación discordante con una sobrevaluación propia compensatoria (Greenberg y Pyszczynski, 1985), autoafirmaciones (Steele, 1988) y una avalancha de nuevas conductas que prueben la opinión propia actual (p. ej., “no, no; mire, déjeme mostrarle...”; Swann y Hill, 1982). Lo que tienen en común todas estas maneras de conservar la consistencia del autoconcepto es que hacen acopio de ejemplos opuestos y explicaciones contrarias para, en esencia, desacreditar la realimentación por demás contradictoria del sí mismo. Una vez invalidada, la realimentación discordante puede ignorarse y se preserva la opinión propia.

La confianza de un individuo en cuanto a que sus autoesquemas son válidos y ciertos constituye la “certidumbre del autoconcepto” (Harris y Snyder, 1986; Swann y Ely, 1984). Cuando es elevada, la certidumbre del autoconcepto afianza autoesquemas estables. La realimentación discrepante rara vez cambia los autoesquemas estables. Sin embargo, cuando es baja, la realimentación discrepante puede instigar un cambio en los autoesquemas al paso del tiempo. El conflicto entre los autoesquemas inciertos y la realimentación discrepante fomenta una “crisis de autoverificación” (Swann, 1983, 1999): ¿cómo es que verificamos la precisión de nuestra propia opinión ante una realimentación contradictoria y una opinión propia insegura? Las personas resuelven la crisis de autoverificación buscando realimentación adicional pertinente al dominio (Swann, 1983), una especie de enfoque de “dos de tres para romper el empate” para averiguar quiénes son.

El proceso relativamente complicado de autoverificación aparece en la figura 10.1. Los individuos comienzan con una representación del sí mismo (un autoesquema) y con una preferencia por la realimentación confirmatoria del sí mismo, como se ilustra al tope de la figura, de modo que la mayoría de la realimentación cotidiana se lleva a cabo entre las dos casillas superiores de la figura 10.1 (preferencia por realimentación confirmatoria del sí mismo → autoverificación de rutina). Las cosas empiezan a complicarse sólo después de la aparición de una realimentación social discrepante con el sí mismo (“realimentación gravemente discrepante con el sí mismo” en la figura 10.1). Las personas manejan la información moderadamente discrepante con el sí mismo de manera



**Figura 10.1** Proceso que subyace la autoverificación y el cambio de autoconcepto.

**Fuente:** W. B. Swann Jr., "Bringing Social Reality into Harmony With Self", en J. Suls y A. Greenwald, eds., *Psychological Perspectives on the Self*, vol. 2, 1983, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 33-66).

bastante adecuada (Swann y Hill, 1982), como se discutió antes, al hacer acopio de evidencia contraria. Las dos flechas entre "autoverificación rutinaria" y "realimentación confirmatoria o poco discrepante con el sí mismo" suceden cada día en la vida de las personas mientras éstas desacreditan la realimentación discrepante y acumulan autoafirmaciones compensatorias. Así, la realimentación moderadamente discrepante se integra con bastante facilidad en la autoverificación rutinaria. Sin embargo, el efecto de una fuerte realimentación discrepante sobre el cambio de autoesquemas no se integra con tanta facilidad. El efecto de una poderosa realimentación contradictoria depende de la certidumbre del autoconcepto (los tres triángulos al centro de la figura). Cuando la certidumbre del autoconcepto es baja (el triángulo de la izquierda), la fuerte realimentación sí puede sobrepasar los autoesquemas preexistentes e instigar un cambio en el autoconcepto. No obstante, cuando la certidumbre del autoconcepto es alta (triángulo de la derecha), la reali-

mentación poderosa se evalúa como sólo un dato en el contexto de una vida entera de información histórica (p. ej., "en esta ocasión me porté de forma sociable, pero no fui sociable en las cien ocasiones anteriores; por tanto, tomando todos esos elementos en cuenta, sigo creyendo que soy tímido").

El caso más interesante, en términos de desarrollo, sucede cuando la certidumbre del autoconcepto es moderada (triángulo central). Cuando éste es el caso y la persona se enfrenta a una realimentación muy discrepante con el sí mismo (como lo hicieran el político y el atleta), el individuo experimenta una crisis de autoverificación. Durante la misma, la persona suspende su juicio y va en busca de realimentación adicional. Si ésta es muy convincente, la crisis de autoverificación no cambia la opinión propia, más bien reduce la certidumbre del autoconcepto. Es esta disminución en la certidumbre del autoconcepto la que ocasiona que la persona se encuentre vulnerable a cambios subsiguientes de autoconcepto en el futuro. Por ejemplo,

obsérvese que el único camino hacia un “cambio de autoconcepto” es a partir de una baja certidumbre del autoconcepto (como se muestra en el extremo izquierdo de la figura). Si la realimentación adicional es confirmatoria del sí mismo, se rompe el empate “dos a tres”, en favor de la opinión propia preexistente y la crisis de autoverificación termina con un fortalecimiento de la certidumbre del autoconcepto.

Antes de que cambien los autoesquemas, 1) la certidumbre del autoconcepto debe ser baja y 2) la realimentación discrepante debe ser potente e inequívoca; es decir, difícil de desacreditar (Swann, 1983, 1985, 1987). Aunque existe la posibilidad de que el autoconcepto cambie, vale la pena volver a mencionar que este tipo de cambio es la excepción más que la regla. La regla es la autoverificación rutinaria, un proceso que conduce a una imagen del sí mismo como arquitecto de su propio diseño, por así decirlo; el sí mismo se crea, construye y se mantiene a sí mismo (McNulty y Swann, 1994).

## :: Por qué las personas realizan autoverificaciones

Las personas prefieren la realimentación de autoverificación por razones cognitivas, epistémicas y pragmáticas. En cuanto al aspecto cognitivo, las personas realizan autoverificaciones porque buscan conocerse a sí mismas para ser fieles a sí mismas (Swann, Stein-Servossi y Giesler, 1992). En relación con las cuestiones epistémicas, las personas buscan la autoverificación porque las verificaciones del sí mismo refuerzan la percepción de que el mundo es predecible y coherente (Swann y Pelham, 2002). En sentido pragmático, las personas realizan autoverificaciones porque desean evitar interacciones que podrían estar plagadas de malos entendidos y expectativas y demandas de desempeño poco realistas; interactuar con personas de las que saben qué esperar (Swann, 1992b, 1999; Swann y Pelham, 2002).

## :: Sí mismos potenciales

En ocasiones, los autoesquemas cambian en respuesta a la realimentación social (figura 10.1). Pero es mucho más probable que los autoesquemas cambien de una segunda manera mucho más proactiva e intencional. El cambio en autoesquemas puede suceder a través de un esfuerzo deliberado por promover al sí mismo actual hacia un posible sí mismo deseado para el futuro. Los sí mismos potenciales representan las ideas que los individuos tienen acerca de lo que les gustaría ser y también de lo que temen convertirse (Markus y Nurius, 1986; Markus y Ruvolo, 1989). Algunos sí mismos esperados podrían incluir, por ejemplo, el sí mismo exitoso, creativo, rico, delgado o popular; algunos sí mismos temidos podrían incluir al sí mismo desempleado, discapacitado, obeso o rechazado.

En su mayoría, los sí mismos potenciales son de origen social, a medida que el individuo observa los sí mismos modelados por otros (Markus y Nurius, 1986). El individuo ve al sí mismo actual como su “estado presente” y ve al modelo de rol como “sí mismo ideal” deseado futuro. Al ver la discrepancia, el individuo realiza la inferencia de que él o ella podría convertirse en el sí mismo deseado, del mismo modo en que lo hizo el modelo de rol. Por ejemplo, un niño podría ver a los artistas en un musical y aspirar a ser cantante. Una ilustración práctica de esto es un parque temático de ocupaciones para niños ubicado en Tokio (“Kidzania”). Este parque temático interior proporciona oportunidades para que los niños jueguen a ser pilotos, dentistas, ingenieros y demás, y es enormemente popular con los niños (¡y sus padres!). Sin embargo, los sí mismos potenciales no siempre surgen a partir de nuestras observaciones de modelos positivos, ya que una persona podría leer en el periódico acerca de despidos masivos y temer que también podría perder el empleo. En este caso, la persona ve a su sí mismo actual como su “estado presente” y ve al modelo de rol fracasado como “sí mismo temido” indeseado futuro.

Los sí mismos potenciales representan el sí mismo futuro. Por ende, la función motivacional de un sí mismo potencial opera al igual que una meta (o empeño personal). Un sí mismo posible proporciona al individuo un incentivo atractivo por el cual luchar. Por tanto, puede obrar como ímpetu potente a la acción al energizar el esfuerzo y la persistencia y mediante la dirección de la atención y la planeación estratégica (véase el capítulo 8).

Los sí mismos potenciales añaden una pieza importante al rompecabezas para comprender la manera en que se desarrolla el sí mismo. En esencia, los sí mismos potenciales son representaciones mentales de atributos, características y capacidades que el sí mismo aún no posee (p. ej., “me gustaría convertirme en médico, aunque no sé mucho de anatomía humana ni de técnicas quirúrgicas”). Cuando el sí mismo no tiene la evidencia o realimentación para confirmar la emergencia del sí mismo potencial, se presenta uno de dos desenlaces (Markus, Cross y Wurf, 1990). Por una parte, la ausencia de evidencia sustentadora (o la presencia de realimentación disidente) conducirá al sí mismo a rechazar y abandonar al sí mismo potencial. Por otra parte, el sí mismo potencial puede energizar y dirigir la acción de modo que los atributos, características y capacidades del sí mismo realmente empiecen a materializarse (Cross y Markus, 1994; Nurius, 1991; Oyserman y Markus, 1990). Así, el papel motivacional del sí mismo potencial es vincular al sí mismo presente con las maneras en que puede convertirse en el sí mismo potencial (ideal). De aquí que el que un individuo persiga un sí mismo potencial dependa poco de los autoesquemas presentes y mucho del sí mismo deseado; y posiblemente se plantea preguntas como las

## APARTADO 10

### Reversión de opiniones propias negativas

**Pregunta:** *¿Por qué es importante esta información?*

**Respuesta:** *Para ayudar al sí mismo y a los demás a revertir las opiniones propias negativas.*

Por lo general, las personas responden a la realimentación en una de dos maneras (Swann y Schroeder, 1995). Primero, las personas normalmente prefieren la realimentación positiva. A las personas les gustan los elogios y la adoración, y cuando los escuchan, sencillamente se sienten bien. Segundo, las personas prefieren la realimentación de autoverificación; desean escuchar la verdad acerca de sí mismas. Una pregunta crítica es: en contextos como la terapia, las amistades y el matrimonio, ¿cuál es el tipo de realimentación que las personas prefieren: el engrandecimiento propio o la autoverificación? (Swann, 1999).

La autoverificación es una motivación omnipresente dentro de los empeños del autoconcepto. Pero autoverificación no significa "realimentación negativa" porque las personas con opiniones propias favorables también buscan la verificación de su idoneidad. Sencillamente resulta difícil notar la autoverificación entre personas con opiniones propias positivas porque una realimentación de engrandecimiento propio y de autoverificación sonarían iguales (es decir, como elogio). El motivo para la autoverificación se vuelve evidente cuando las opiniones propias de las personas son negativas (es decir, críticas; Robinson y Smith-Lovin, 1992).

¿Qué puede hacer una persona para revertir una opinión propia negativa potencialmente debilitante en otra persona (o en sí misma)? Para empezar, el terapeuta autoproclamado *no* querría cometer el error de subestimar la motivación de la autoverificación. Cuando una persona con opiniones propias negativas escucha realimentación enaltecedora (p. ej., cumplidos, elogios), es más que posible que se vea motivada a actuar de una manera que pruebe la validez de la opinión propia negativa (Robinson y Smith-Lovin, 1992). Por ejemplo, Marsha Linehan (1997) utiliza esta lógica para explicar por qué las afirmaciones verbales de

los terapeutas son de manera rutinaria poco exitosas en los intentos por cambiar las opiniones propias negativas de personas que abusan de las drogas.

La figura 10.1 sugiere una posible estrategia de trabajo para intentar minar la certidumbre del autoconcepto de la persona (en lugar de trabajar de forma directa con la idoneidad del autoesquema positivo de la persona). Pero, primero, el terapeuta debe asegurarse de que la opinión propia negativa realmente es injustificada o incorrecta. Cuando las personas que se ven a sí mismas como torpes, estúpidas, indignas e incompetentes en verdad están equivocadas y son excesivamente defensivas, existe un par de estrategias para ayudar a reconstruir una opinión propia *innecesariamente* negativa.

Una estrategia es presentar realimentación extrema de autoverificación. Por ejemplo, Bill Swann (1997) proporciona el ejemplo de desafiar la propia opinión de una persona poco asertiva indicándole que da la impresión de ser un "dejado irredento". La esperanza es que la persona se resistirá conductualmente a la versión extrema de su identidad (p. ej., dará argumentos contrarios, mostrará "signos y símbolos" de impugnación). Ha hecho lo mismo con conservadores extremos, preguntándoles: "¿Por qué cree que los hombres siempre son mejores jefes que las mujeres?".

Una segunda estrategia para lograr un cambio de autoconcepto es obtener el apoyo de parejas clave de interacción, como amigos, amantes, familiares y compañeros de trabajo. Las opiniones propias negativas se estabilizan con parejas de interacción que proporcionan un torrente continuo de realimentación negativa (Swann y Predmore, 1985) y existe cierta veracidad en la idea de que las mujeres con baja autoestima se casan con hombres que son altamente negativos y abusivos con ellas (Buckner y Swann, 1996). Por ende, cambiar una opinión propia negativa implica cambiar la realimentación social que uno recibe día tras día. Así, obtener el apoyo social de las parejas clave de interacción de la persona es esencial si se ha de revertir una opinión propia negativa. Desde este punto de vista, las opiniones propias no son únicamente estructuras psicológicas que existen en el interior de las personas. Más bien, las personas construyen un mundo social a su alrededor y la realimentación continua y consistente de sus parejas de interacción es el proceso social que subyace la consistencia o cambio del autoconcepto (Swann, 1997, 1999; Swann y Pelham, 2002).

siguientes: "Si voy a convertirme en mi sí mismo potencial, ¿cómo debería comportarme? ¿Qué actividades debería llevar a cabo? ¿Qué estudios necesito?" (Cantor, Markus, Niedenthal y Nurius, 1986; Markus y Nurius, 1986; Markus y Wurf, 1987). Como lo implican estas preguntas, impulsarse hacia un sí mismo ideal requiere no sólo de un sí mismo posible por el cual esforzarse, sino también de estrategias eficaces para llegar a ese punto (Oyserman, Bybee y Terry, 2006).

La noción de sí mismos potenciales representa al sí mismo como entidad dinámica con un pasado, presente y futuro (Cantor *et al.*, 1986; Day, Bokowski, Punzo y Howsepian, 1994; Ryff, 1991). El individuo sin un sí mismo potencial en un dominio particular carece de una base cognitiva importante para desarrollar capacidades en dicho dominio (Cross y Markus, 1994). Un individuo que puede visualizar un sí mismo posible en el dominio engendra sentimientos de competencia y actúa para obte-

ner la visión futura del sí mismo (Cross y Markus, 1991, 1994; Markus *et al.*, 1990). Tal vez, el lector podría echar un vistazo al esfuerzo que ha dedicado a sus cursos universitarios y preguntarse lo siguiente, hasta qué grado se relacionó un sí mismo potencial con cada curso completado o abandonado, con cada libro leído o no leído y con cada clase a la que asistió o no asistió. La presencia de un sí mismo potencial crea una motivación proactiva para desarrollar al sí mismo en formas dirigidas hacia una meta.

## :: Disonancia cognitiva

La mayoría de las personas alberga una percepción bastante favorable de sí mismas; también se aprecian como competentes, rectas y razonables. Este tipo de opinión propia se representa de manera cognitiva como un conjunto de creencias acerca del sí mismo. Sin embargo, en ocasiones, las personas llevan a cabo conductas que las dejan sintiéndose estúpidas, inmorales e irrazonables. Por ejemplo, las personas fuman cigarrillos, tiran basura en las calles, dicen mentiras piadosas, olvidan reciclar, manejan sus automóviles de manera imprudente, faltan a clase, actúan en forma grosera hacia desconocidos y llevan a cabo otras conductas hipócritas de este tipo. Cuando las creencias acerca de quién es el sí mismo y lo que éste hace son inconsistentes (es decir, se piensa una cosa, pero en realidad se actúa de la manera contraria), las personas experimentan un incómodo estado psicológico denominado *disonancia cognitiva* (Aronson, 1969, 1992, 1999; Festinger, 1957; Gerard, 1992; Harmon-Jones y Mills, 1999).

En el caso de la consistencia cognitiva, dos creencias son consonantes cuando una creencia se deriva de otra (ser una persona moral y decir la verdad). En el caso de la disonancia cognitiva, dos creencias son disonantes cuando lo contrario de una creencia se sigue de la otra (ser una persona moral, pero decir mentiras). Exactamente qué tan incómoda es la disonancia cognitiva depende de su magnitud. Cuando es lo suficientemente intensa e incómoda, la disonancia adquiere propiedades motivacionales y la persona empieza a buscar formas de eliminar, o al menos reducir, la disonancia.

Imagine el siguiente escenario de una mujer cuya idea de sí misma incluye pensamientos ambientalistas. Cree en cuidar el agua, el aire y la tierra; en ahorrar energía y conservar a la naturaleza. Y cree que el aire y la tierra contaminados, el consumo desmedido de energía y el desarrollo exagerado derivan de actos poco éticos e irrazonables. Sus creencias pro ambientalistas son consonantes entre sí (es decir, creer en cuidar el agua es consonante con la creencia en la conservación de la naturaleza). Pero suponga que lee un artículo en el periódico que afirma que las emisiones de los automóviles rápida e irreversiblemente están acabando con la capa de ozono. Además, según el artículo, las llantas usadas de los automóviles

están contaminando los ríos y llenando los depósitos sanitarios. Imagine aún más que esta ambientalista maneja su automóvil al trabajo todos los días y que necesita de su auto para una multitud de empeños adicionales. Así, ama al ambiente, pero necesita su automóvil. Cree en una cosa, pero hace otra. Esto parece hipocresía y es esta experiencia de hipocresía entre el sí mismo y la acción la que ocasiona la disonancia (Aronson, 1999; Fried y Aronson, 1995).

La experiencia de disonancia es psicológicamente aversiva (Elliot y Devine, 1994). Las personas buscan reducirla (Gerard, 1992; Harmon-Jones y Mills, 1999) y lo hacen en una de cuatro maneras (Festinger, 1957; Harmon-Jones y Mills, 1999; Simon, Greenberg y Brehm, 1995):

- Se retira la creencia disonante.
- Se reduce la importancia de la creencia disonante.
- Se añade una nueva creencia consonante.
- Se aumenta la importancia de la creencia consonante.

Por ejemplo, nuestra ambientalista podría 1) dejar de manejar su automóvil y empezar a andar en bicicleta o empezar a creer que es la ceniza volcánica, no las emisiones de los automóviles, lo que está ocasionando el hoyo en la capa de ozono (con lo que se retiraría la creencia disonante); 2) restarle importancia a su acto inmoral e irrazonable de manejar al justificar que el que ella conduzca al trabajo no tendría impacto alguno sobre la condición global, en especial si se toma en cuenta lo muchísimo peor que es la contaminación de las fábricas y refinerías (con lo que se reduciría la importancia de la creencia disonante; Simon *et al.*, 1995); 3) leer artículos que le aseguren que la ciencia está haciendo su máximo esfuerzo y que pronto resolverá el problema de la contaminación o pensar en lo verdaderamente agradable y útil que es conducir su automóvil (con lo que añadiría una nueva creencia consonante, o dos); o 4) pensar para sí misma que las emisiones de los automóviles prueban que la ciudad requiere nuevas rutas de ciclismo y que el gobierno necesita leyes para dispositivos de control de emisiones para todos los automóviles (aumentando, así, la importancia de la creencia consonante). Lo resistentes al cambio que son estas creencias dependerá de 1) qué tan cercanas a la realidad son (p. ej., ¿la ciencia en verdad encontrará una solución?), 2) qué tan importantes o centrales son para la propia percepción del sí mismo (Simon *et al.*, 1995; Thibodeau y Aronson, 1992), y 3) qué tanto dolor y costos deben soportarse (p. ej., ¿qué tan doloroso resultaría dejar de conducir el automóvil?). Por ende, la realidad, la importancia y los costos personales obran para sustentar las creencias propias actuales, mientras que la disonancia excita a un sistema de creencias que pone bajo presión a las maneras hipócritas de pensar y comportarse. Es una competencia psicológica —realidad frente a disonancia— con implicaciones motivacionales.



## SITUACIONES QUE ACTIVAN LA DISONANCIA

A menudo, los seres humanos encontramos información o realizamos conductas que son disonantes con nuestras creencias y valores. Cuando los hechos o conductas se encuentran en oposición a nuestras creencias y valores, las personas encontrarán —o inventarán— la forma para reconciliarlos. Cuatro circunstancias de activación de la disonancia que precipitan esta experiencia de “hice una cosa, aunque creo lo contrario” incluyen la elección, justificación insuficiente, justificación del esfuerzo e información nueva.

**Elección.** A menudo, las personas eligen entre alternativas. En algunos casos, esta elección es fácil, ya que los méritos de una de las opciones sobrepasan con mucho los méritos de la otra. En otros casos, elegir no es tan fácil pues ambas opciones ofrecen un número de ventajas y desventajas. Una vez hecha una elección difícil de este tipo, las personas experimentan una disonancia (o sienten arrepentimiento después de elegir). La disonancia se resuelve al apreciar la alternativa elegida —viéndola de modo más positivo— y depreciando la alternativa no tomada —viéndola de modo más negativo— (Brehm, 1956; Gilovich, Medvec y Chen, 1995; Knox e Inkster, 1968; Younger, Walker y Arrowood, 1977). A fin de ilustrar este proceso para sí mismo, sencillamente plantee la siguiente pregunta a una persona antes y después de tomar una decisión difícil: “¿Qué tan seguro estás de que tu elección haya sido la correcta?”. Sea que la elección implique decidir entre restaurantes, clases o parejas para el matrimonio, los individuos que toman decisiones después de elegir invariablemente están más confiados acerca de la sabiduría de sus decisiones que las personas que aún se encuentran en el proceso de toma de decisión.<sup>1</sup> Asimismo, observe cuándo es más probable que las personas lean la publicidad de algún producto; antes de su compra o después. Extrañamente, pero de modo consistente con la teoría de la disonancia cognitiva, las personas tienen mayores probabilidades de leer la publicidad aliviadora de la disonancia después (no antes) de comprar un producto.

**Justificación insuficiente.** La justificación insuficiente se refiere a la manera en que las personas explican acciones para las que tienen poca o ninguna motivación externa (Festinger y Carlsmith, 1959). Por ejemplo, las personas podrían preguntarse por qué donaron dinero a una caridad o por qué se detuvieron en la calle a recoger un

trozo de basura. Para justificar este tipo de acción espontánea, las personas en forma rutinaria, y tal vez necesaria, añaden nuevas creencias consonantes, como: “es que soy generoso” y “soy ambientalista”.

**Justificación del esfuerzo.** Durante los ritos de iniciación en la milicia, fraternidades, hermandades femeninas, equipos atléticos, pandillas callejeras, *reality shows* y otros grupos, es frecuente que los reclutas hagan enormes esfuerzos y lleven a cabo conductas extremas que más adelante necesitan justificarse. Considere al soldado que se tira de un avión en paracaídas como parte de su entrenamiento básico. Para los reclutas novatos, el paracaidismo es una conducta extrema. A fin de justificar por qué pondrían sus vidas en peligro de esta manera, es típico que los soldados muestren un agrado bastante extremo por la conducta. Las conductas extremas generan creencias extremas: “¡Si hice *eso*, realmente debo *adorar* este lugar!”. La teoría de la disonancia propone que el atractivo de una actividad aumenta en función directa de la magnitud del esfuerzo llevado a cabo para realizarla (Aronson y Mills, 1959; Beauvois y Joule, 1996; Rosenfeld, Giacalone y Tedeschi, 1984). Las personas que incurren en conductas extremas necesitan desarrollar valores en igual manera extremos (Aronson, 1988).

**Información nueva.** Cuando usted escucha la radio, ve la televisión, asiste a conferencias, lee el periódico e interactúa con los demás, se está exponiendo a oportunidades de contradecir sus creencias. Un grupo de investigadores siguió a los *Seekers*, una secta convencida de que su ciudad y la costa oeste completa del continente Americano iban a ser destruidos por una enorme inundación en un día específico (Festinger, Riecken y Schachter, 1956, 1958). El día antes de la inundación, al grupo se le informó que a la medianoche aparecería un hombre en la casa de su líder para llevárselos a todos en un platillo volador. La medianoche vino y se fue sin que nadie tocara a la puerta, de modo que los *Seekers* fueron testigos de la absoluta descalificación de su atesorada creencia fatalista. Dada esta inhabilitación de sus creencias, ¿qué podían hacer los *Seekers* con el malestar producto de la disonancia? Algunos miembros sí desearon sus creencias y abandonaron el grupo. Sin embargo, la mayoría de los *Seekers* se refugió en la racionalización y no en la razón. Vieron la descalificación de sus creencias como prueba de su compromiso a la causa (¡el mundo se había salvado a causa de su fe!) y respondieron con intentos fuertes y persistentes de proselitismo. Con esto último, el grupo restante trató de resolver su disonancia añadiendo algunas nuevas creencias consonantes (es decir, nuevas personas que coincidirían con sus creencias). De manera bastante literal, cada nuevo converso permitía que los *Seekers* redujeran su disonancia ante la falta de materialización del cataclismo anunciado.

<sup>1</sup> Un buen ejemplo de este fenómeno se encuentra en el decir, a menudo escuchado (aunque absurdo), de una persona que reflexiona acerca de su vida: “Si tuviera que vivir mi vida otra vez, no cambiaría nada, ni el lugar en que viví ni la escuela a la que asistí ni la persona con quien me casé ni la carrera que elegí ni nada que haya hecho o dicho”.

## PROCESOS MOTIVACIONALES QUE SUBYACEN

### LA DISONANCIA COGNITIVA

Las personas realizan toda serie de conductas que los muestran como incompetentes, inmorales o irrazonables. La incongruencia entre lo que uno cree (soy competente) y lo que uno hace (actuó de manera incompetente) crea la incongruencia cognitiva que constituye la disonancia. Sin embargo, la incongruencia cognitiva y la motivación producto de la disonancia surgen ante sucesos situacionales activadores de la disonancia, como los cuatro discutidos antes, para originar cambios en las maneras en que creemos o nos comportamos. Al experimentar incomodidad psicológica, las personas implementan diversas estrategias para reducir la disonancia (como se discutió antes: se retira la creencia disonante, se añade una nueva creencia consonante, etc.). En la figura 10.2 aparece un resumen de los procesos psicológicos que subyacen la motivación de disonancia y los intentos de las personas por reducirla o eliminarla (Harmon-Jones y Mills, 1999).

La mayoría de los investigadores de la disonancia representa la motivación de disonancia por medio de la analogía del dolor; la persona cambia sus creencias o conductas a fin de eliminar la experiencia aversiva, persistente e incómoda. Pero esta caracterización de un estado motivacional aversivo no es todo pesimismo y fatalidad. La disonancia también se puede utilizar para alcanzar metas sociales productivas. Por ejemplo, por medio de un marco de disonancia, los investigadores han tenido éxito en cambiar las actitudes y conductas de las personas hacia causas pro sociales, como utilizar condones durante el coito (Aronson, Fried y Stone, 1991), conservar recursos naturales (p. ej., el agua; Dickerson, Thibodeau, Aronson y Miller, 1992) y reducir prejuicios (Leippe y Eisenstadt, 1994). La conclusión de estos tres experimentos se puede resumir en pocas palabras como sigue: “Decir, o hacer, es creer”. Las creencias se siguen (y actúan para justificar) lo

que uno dice y hace. Por ejemplo, si usted se une a una amiga en sus caminatas en diversos maratones en favor de la esclerosis múltiple, es casi seguro que su actitud hacia las personas con esclerosis múltiple empiece a mejorar (es decir, se añade una nueva creencia consonante para justificar la conducta). El hecho de que usted haya caminado en un maratón caritativo es un esfuerzo que necesita justificarse, en especial si cayó una tormenta.

### TEORÍA DE AUTOPERCEPCIÓN

La teoría de la disonancia cognitiva afirma que las personas desarrollan y cambian sus creencias en respuesta a un estado emocional negativo que nace a partir de una contradicción cognitiva (es decir, disonancia). La teoría de la autopercepción ofrece la interpretación alternativa de que las personas desarrollan y cambian su conducta basándose sencillamente en las autoobservaciones de su propia conducta (Bem, 1967, 1972; Bem y McConnell, 1970). Por ejemplo, comemos calamares por cualquier razón (tal vez no sabíamos que eran calamares porque en el restaurante les decían chipirones), y después de hacerlo suponemos que puesto que comimos calamares nos deben gustar. Tanto la teoría de la disonancia cognitiva como la teoría de la autopercepción giran en torno a la máxima de “decir, o hacer, es creer”. La diferencia entre ambas teorías es que la teoría de la disonancia cognitiva argumenta que las creencias cambian a causa del afecto negativo de las inconsistencias cognitivas, mientras que la teoría de la autopercepción argumenta que sencillamente llegamos a creer lo que sea que hagamos y digamos.

El debate disonancia frente a autopercepción generó una gran cantidad de investigaciones (Elliot y Devine, 1994; Fazio, Zanna y Cooper, 1977, 1979; Ronis y Greenwald, 1979; Ross y Shulman, 1973; Snyder y Ebbesen, 1972; Zanna y Cooper, 1976). La conclusión fue que tanto la teoría de la disonancia cognitiva como la teo-

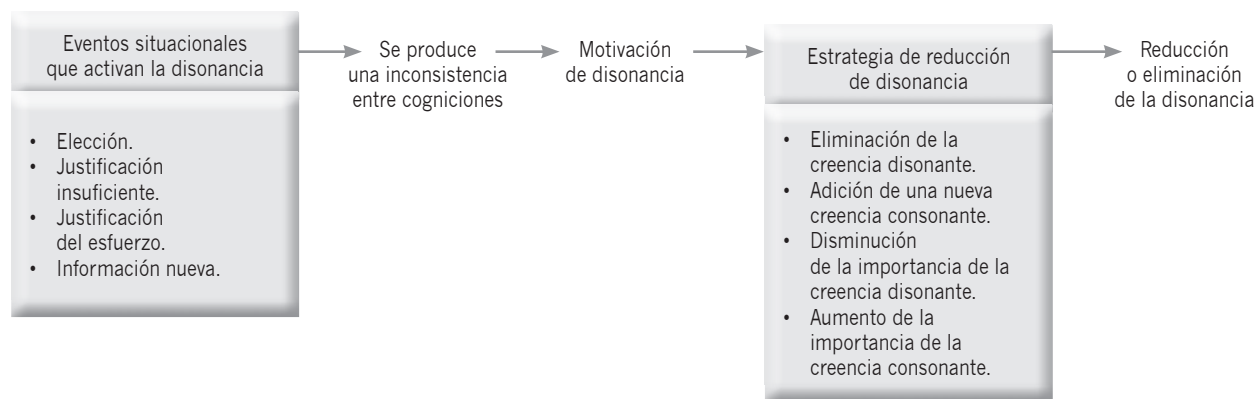


Figura 10.2 Proceso de disonancia cognitiva.

ría de la autopercepción son correctas, pero que cada una se aplica a un conjunto distinto de circunstancias. La teoría de la autopercepción se aplica mejor a situaciones en las que las creencias de la persona son inicialmente vagas, ambiguas y débiles. En tales casos, es cierto que las personas derivan inferencias acerca de sí mismas a partir de su comportamiento. Por otra parte, la teoría de la disonancia se aplica mejor a situaciones en las que, de inicio, las creencias de las personas son claras, prominentes y poderosas. En los dominios del autoconcepto, las personas tienen opiniones propias bien arraigadas que sí producen emociones negativas después de realizar conductas que van en contra de sus actitudes.

## Identidad

Un segundo aspecto importante del sí mismo es la identidad. Ésta es el medio por el cual el sí mismo se relaciona con la sociedad, ya que captura la esencia de la persona dentro de un contexto cultural (Deaux, Reid, Mizrahi y Ethier, 1995; Gecas y Burke, 1995). Por supuesto, las personas tienen rasgos de personalidad y empeños únicos, pero también forman parte de grupos sociales y culturales. Estos grupos sociales y culturales les ofrecen identidades a sus miembros individuales y es dentro de este contexto social o cultural que las personas llevan a cabo un papel cultural o socialmente definido. Una vez que la persona encarna un papel (p. ej., estudiante, madre, vendedor, músico, liberal, sureño), la identidad dirige a la persona a la búsqueda de ciertas conductas (conductas de confirmación de la identidad) y a la evitación de otras (conductas de contradicción de la identidad).

### :: Roles

Un rol consiste en expectativas culturales de conducta para personas que detentan una posición social en particular (Gross, Mason y McEachern, 1958). Cada uno de nosotros tiene un número de posiciones sociales distintas (roles o papeles) y el rol que desempeñamos en cualquier momento dado depende de la situación en la que estamos y de las personas con quienes nos estamos relacionando. Por ejemplo, en un salón universitario, es probable que usted asuma el rol de estudiante mientras se relaciona con otros alumnos y con un profesor. Desde un punto de vista sociológico, no es tanto que Joe esté interactuando con María, Sue y Jamar (individuos con motivos y personalidades únicas) como que quien encarna el rol de “profesor” interactúa con varios representantes del papel de “estudiante”. Al abandonar el aula y dirigirse a su trabajo en la clínica de psicología, el rol que usted representa seguramente cambiará si asume el papel de orientador al relacionarse con sus clientes. En casa, su rol y los de los demás con quienes se relaciona podrían cambiar una vez

más si asume el papel de madre (o padre) que interactúa con una hija.

Al asumir un rol en lugar de otro, las personas cambian la forma en que actúan; cambian su tema de conversación, el vocabulario que utilizan, el tono de su voz, etc. Aunque María sigue siendo la misma persona, conversa de formas distintas cuando se encuentra en el rol de profesora en lugar del de mamá. La conducta varía a tal grado de un rol a otro que tiene sentido hablar del conjunto de identidades de una persona más que de su identidad. Los individuos tienen diversas identidades y presentan ante los demás la identidad particular más adecuada a la situación. Por ejemplo, si usted habla a una oficina, la persona que conteste su llamada casi seguramente estará asumiendo el papel de recepcionista. Averiguar quién es usted (el rol en que lo coloca la situación) y con quién está hablando es un trabajo que corresponde a la persona que contestó el teléfono.

Es posible que suene tonto, pero decidir qué decir y qué hacer puede ser bastante difícil cuando las identidades del sí mismo y de los demás permanecen como interrogantes. Saber los roles que el sí mismo y los demás representan en una situación dada les indica a quienes interactúan qué conductas y maneras de interactuar son las más y menos apropiadas (Foote, 1951). Una vez que usted sabe que el “cliente” está hablando con la “recepcionista”, ambas personas saben cómo comportarse, qué decir y cómo llevar la conversación. El cliente exhibe conductas consistentes con el rol de cliente y la recepcionista exhibe comportamientos consistentes con su papel.

Los sociólogos se refieren a este proceso de averiguación de roles como “definición de la situación” (Goffman, 1959; Gonas, 1977). Siempre que las personas participan socialmente, su primera tarea es definir los roles del sí mismo y los demás. Una vez hecho eso, la interacción social puede proceder al punto al que ambas personas que interactúan concuerden en cuanto a sus identidades y la definición de la situación.

### :: Comportamientos que confirman la identidad

Los seres humanos poseen un amplio rango de conductas potenciales, pero sólo un subconjunto de dichas conductas es apropiado y esperado en un entorno determinado. Precisamente cuáles son las conductas y emociones más adecuadas es algo que se determina por la identidad que encarna la persona. Una vez que se ha establecido una identidad apropiada en términos situacionales y culturales, es posible predecir y comprender las conductas de las personas. Las identidades agradables conducen a las personas a comportarse de formas agradables, las identidades poderosas llevan a las personas a comportarse de maneras poderosas, las identidades pasivas llevan a la gente a

comportarse de ese mismo modo, y así sucesivamente. Las identidades dirigen el comportamiento y éste mantiene y confirma la identidad (Heise, 1979; Robinson y Smith-Lovin, 1992). Por ende, la prescripción correspondiente para saber cómo motivar a los demás es la siguiente: si usted quiere que las personas se comporten de modo agradable, colóquelas en una identidad que la cultura considera agradable (“compañero de equipo”, por ejemplo). Si usted quiere que las personas sean asertivas, colóquelas en una identidad que la cultura considere asertiva (“el jefe”). Si una maestra desea que sus alumnos muestren una fuerte iniciativa y creatividad, los podría colocar en el rol de “detectives”. Un entrenador de deportes podría generar una mayor iniciativa en un atleta si lo coloca en el papel de “capitán de equipo” o “entrenador por un día”.

## :: Conductas que restauran la identidad

Si una persona se comporta de forma inconsistente con su identidad (p. ej., una madre regaña a su hijo), puede restaurar su identidad original ya sea por medio de conductas restauradoras (p. ej., mima y calma al niño) o muestras emocionales restauradoras; es decir, tanto las exhibiciones conductuales como emocionales proporcionan información relevante de la identidad que la persona está encarnando. Considere la manera en que las personas utilizan las exhibiciones estratégicas de emoción a fin de restaurar sus identidades (Robinson, Smith-Lovin y Tsoudis, 1994). Las muestras de emoción actúan como señales públicas de identidad, de tal suerte que las personas buenas que han actuado mal deberían exhibir tristeza si son realmente buenas (de la misma manera que las personas malas que actúan mal no deberían exhibir tal tristeza si son realmente malas). Si una persona buena comete un acto de maldad y no exhibe remordimiento, un observador se preguntará si la persona es realmente buena o no. Las personas buenas deberían sentir un profundo remordimiento después de un acto anómalo, mientras que las personas malas probablemente exhiban poco remordimiento después de su comportamiento. Nótese aquí que la conducta se conoce, la emoción se observa y que la identidad subyacente es la única incógnita desconocida. El cálculo mental implica utilizar la conducta y la emoción a fin de averiguar cuál debe ser el carácter subyacente (identidad) de la persona. Así, las conductas y las emociones se pueden utilizar para restaurar la identidad.

## Ser agente

El sí mismo que se ha presentado hasta este momento ha sido social y cognitivo; pero el sí mismo no se limita únicamente a estructuras cognitivas (autoconcepto) y relaciones sociales (identidad). Dentro del sí mismo se

encuentra una motivación intrínseca que le da una calidad de agente (Ryan, 1993); ser agente implica acción (deCharms, 1987). La presente sección presenta una perspectiva del sí mismo que involucra “acción y desarrollo provenientes del interior, como procesos y motivaciones innatas” (Deci y Ryan, 1991).

El sí mismo no ingresa al mundo como una tábula rasa —una página en blanco— que espera que las experiencias vitales la doten con un autoconcepto y con identidades culturales. Más bien, el neonato posee un sí mismo rudimentario carente de lenguaje caracterizado por necesidades inherentes, procesos del desarrollo, preferencias y capacidades para interactuar con el ambiente. A medida que el neonato hace uso de sus capacidades innatas (p. ej., caminar, hablar, motivación intrínseca), el sí mismo comienza el proceso vital de descubrimiento, desarrollo y realización de su potencial. Al hacerlo, el sí mismo empieza a alejarse de la heteronomía (dependencia hacia los demás) para dirigirse a la autonomía (una dependencia del sí mismo) en su camino a convertirse en una “persona completamente funcional” (Rogers, 1961; Ryan, 1993).

## :: El sí mismo como acción y desarrollo desde el interior

En el capítulo 6 se discutieron las necesidades psicoorgánicas de autonomía, competencia y afinidad; necesidades que proporcionan una fuerza motivacional natural que surgen de la cualidad de ser un agente (es decir, tener iniciativa, acción). La motivación intrínseca está coordinada en forma inseparable con la naturaleza activa del sí mismo en desarrollo (Deci y Ryan, 1991). Es la fuente de motivación que subyace a ser un agente al tiempo que moviliza a las personas a cultivar intereses, buscar desafíos ambientales, ejercer sus habilidades y desarrollar sus talentos.

### DIFERENCIACIÓN E INTEGRACIÓN

La diferenciación y la integración son dos procesos inherentes a la cualidad de ser agente que guían la continuidad de la motivación y el desarrollo. La diferenciación expande y elabora al sí mismo dentro de una complejidad cada vez mayor. La integración sintetiza esa complejidad emergente en un todo coherente, preservando así la sensación de un sí mismo único y cohesivo.

La diferenciación procede a medida que el individuo ejerce sus intereses existentes, preferencias y capacidades, de tal manera que un sí mismo relativamente general e indiferenciado se especializa en diferentes dominios vitales. Como ejemplo, considere su propia historia en la que aprendió que no todas las computadoras son iguales, no todos los deportes son iguales, no todos los políticos son iguales, no todas las relaciones son iguales y no todas las



religiones son iguales. Una diferenciación mínima se manifiesta en la simplicidad de cuando la persona sólo cuenta con una comprensión unidimensional de un dominio particular de conocimientos; una diferenciación amplia se manifiesta en la comprensión de las discriminaciones finas y aspectos únicos de un dominio vital particular. Lo mismo se aplica en cuanto a la diferenciación de los dominios del autoconcepto. La motivación intrínseca, intereses y preferencias motivan al sí mismo a interactuar con el mundo de una manera que crea el marco para que el sí mismo se diferencie en una complejidad cada vez mayor. Por ejemplo, el niño que tiene interés por el aeromodelismo ve catálogos, asiste a reuniones de clubes, habla con sus compañeros acerca del aeromodelismo, se suscribe a una revista del tema, experimenta con nuevos materiales y técnicas de construcción y, básicamente, desarrolla habilidades especializadas a medida que aprende. Es la motivación intrínseca del sí mismo la que le da su calidad de agente necesaria para ojear los catálogos, asistir a las reuniones del club, platicar con sus compañeros, y así sucesivamente; y es este torrente continuo y “agencial” de experiencias lo que le permite al sí mismo diferenciarse y volverse cada vez más complejo.

La diferenciación no expande la complejidad del sí mismo en forma ilimitada. Más bien, existe una tendencia sintética a integrar la creciente complejidad del sí mismo en una única sensación de sí, en una unidad coherente. La integración es un proceso organizacional que reúne las partes diferenciadas del sí mismo, y ocurre a medida que las partes individuales del sí mismo (es decir, autoesquemas, identidades, intereses, etc.) se interrelacionan y organizan de manera exitosa como mutuamente complementarias.

Los conceptos de ser un agente (vía la motivación intrínseca), diferenciación e integración muestran que el sí mismo posee aspectos innatos. Las necesidades psicológicas y los procesos del desarrollo proporcionan un punto de partida para el desarrollo del sí mismo. A medida que los individuos maduran, tienen un contacto cada vez mayor con el contexto social, y algunos de estos aspectos del mundo social se asimilan e integran al sistema del sí mismo. Por ende, la imagen motivacional del desarrollo del sí mismo es un elemento poderoso en contra de la idea de que el sí mismo es un mero receptor pasivo de la realimentación (autoesquemas) e identidades (sitios en el orden social) del mundo social. El sí mismo es un receptor de la realimentación social (de allí, el autoconcepto) y, efectivamente, existe dentro de un conjunto de relaciones sociales (de allí, las identidades), pero también se desarrolla de manera activa gracias a que es también un agente. Por ende, la comprensión del desarrollo del sí mismo como agente empieza al adoptar el marco de referencia del individuo más que el de la sociedad (Deci y Ryan, 1991; Ryan, 1993).

## INTERNALIZACIÓN E INTEGRACIÓN DEL SÍ MISMO

Al tener necesidades inherentes e intereses, preferencias, potenciales y capacidades emergentes, el sí mismo se encuentra preparado para crecer, desarrollarse y diferenciarse. Sin embargo, la necesidad de afinidad mantiene al individuo ceñido a las preocupaciones y reglamentos sociales y, por ende, el sí mismo se desarrolla tanto hacia la autonomía como hacia la internalización de los valores y preocupaciones de la sociedad a causa de una motivación por la afinidad. De modo que las conductas, emociones y maneras de pensar de las personas se originan no sólo dentro del sí mismo, sino dentro de un contexto social y una sociedad. A medida que la persona juega, estudia, trabaja, se desempeña e interactúa con los demás, el resto de las personas piden que el sí mismo acate una serie de formas particulares de comportarse, sentir y pensar. Así, los actos intencionales (es decir, los propios de ser un agente) ocasionalmente surgen a partir del sí mismo, pero también en ocasiones surgen a partir de la guía y recomendaciones de los demás. El proceso a través del cual el individuo toma y acepta como propia una manera de pensar, sentir o comportarse prescrita en forma externa se denomina internalización (Ryan y Connell, 1989; Ryan *et al.*, 1993), la cual se refiere al proceso mediante el cual un individuo transforma en interna una manera de pensar o valorar antes prescrita externamente (Ryan *et al.*, 1993).

La internalización sucede por dos razones esenciales. Primero, a causa del deseo del individuo por desarrollar relaciones significativas con amigos, padres, maestros, entrenadores, empleados, ministros religiosos, familiares y otros. Así, la internalización está motivada por la necesidad de afinidad. Segundo, la internalización sucede a partir del deseo del individuo de relacionarse de manera eficaz con el mundo social. Así, la internalización está motivada por la necesidad de competencia. Gran parte de lo que la persona internaliza promueve su funcionamiento eficaz (p. ej., ir a la escuela, cepillarse los dientes, disculparse con los demás). Tal internalización tiene un valor interpersonal adaptativo para el sí mismo ya que promueve una mayor unidad entre el sí mismo y la sociedad, como en el caso de las relaciones cercanas entre padres e hijos; y tiene un valor intrapersonal adaptativo para el sí mismo, ya que promueve una mayor efectancia en las transacciones ambientales (Ryan, 1993).

La contribución de la cualidad de ser agente a una imagen del sí mismo como actor y desarrollador desde el interior es reconocer que 1) los seres humanos poseen un sí mismo esencial, energizado por la motivación innata y dirigido por los procesos de diferenciación e integración, inherentes al desarrollo, y 2) no todas las estructuras del sí mismo son igualmente auténticas; mientras que algunas reflejan al sí mismo esencial, otras sólo reflejan y reproducen a la sociedad (Deci *et al.*, 1994; Deci y Ryan, 1985b, 1991; Ryan, 1991, 1993; Ryan y Connell, 1989).



La autovalía surge al mantenerse abierto a la experiencia y a partir de la valoración del sí mismo que uno es. Cuando las personas se encuentran abiertas a la experiencia, son más honestas y divulgan más acerca de sí mismas durante las interacciones interpersonales, asumen mayor responsabilidad por sus conductas y es menos probable que escondan y distorsionen la información para engañar a los demás, participan en menos actividades para escapar de la toma de conciencia (p. ej., ver televisión, películas, conductas compulsivas relacionadas con la comida y el trabajo), toman menos sustancias alteradoras de la experiencia, se muestran menos defensivas (p. ej., menos negaciones, menos críticas a los demás) y prefieren parejas que satisfacen sus necesidades innatas en lugar de parejas que promueven metas extrínsecas como imagen y riqueza (Hodgins y Knee, 2002; Hodgins, Koestner y Duncan, 1996; Hodgins, Liebeskind y Schwartz, 1996; Knee y Zuckerman, 1996, 1998). Por ejemplo, dentro de una relación amorosa, un individuo que está evolucionando hacia una mayor autonomía preferiría tener una relación íntima con una pareja que busca el crecimiento que con una pareja con atributos físicos socialmente deseables, riqueza o estatus social.

Las personas no siempre se comportan en formas que manifiesten el sí mismo esencial. En ocasiones, las condiciones ambientales no facilitan la integración sino que, más bien, colocan presiones externas sobre las personas para que se comporten en formas consistentes con las demandas sociales. Las condiciones ambientales controladoras (presiones) conducen al sí mismo a ignorar sus necesidades y preferencias innatas y, en lugar de esto, a desarrollar una estructura del sí mismo que gira en torno a la meta de validación externa (Hodgins y Knee, 2002). Por ende, las personas que persiguen la validación externa de un sí mismo socialmente deseable tal vez elijan una profesión por la riqueza económica, el prestigio o poder social que ofrece más que una más consistente con sus intereses intrínsecos, preferencias y necesidades

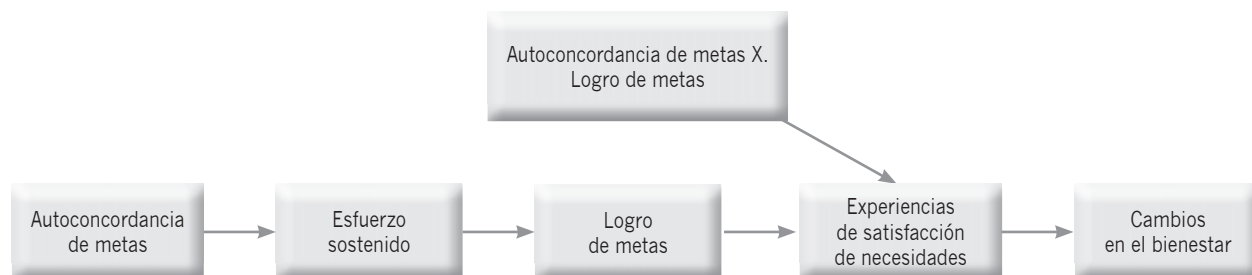
innatas. Las personas organizan sus conductas y autovalía en torno a la validación externa cuando el ambiente no sustenta ni su autonomía ni su propia capacidad de ser un agente y, en lugar de ello, promueve las aspiraciones extrínsecas.

## :: Autoconcordancia

Las preguntas que plantea el modelo de la autoconcordancia (Sheldon, 2002) son 1) ¿cómo es que las personas deciden por qué esforzarse en sus vidas? y 2) ¿cómo es que este proceso personal en ocasiones alimenta al sí mismo y promueve el bienestar mientras que en otras se desvía y disminuye el bienestar? Cuando las personas deciden dedicarse a metas congruentes o “concordantes” con su sí mismo esencial, se abocan a metas “autoconcordantes”.

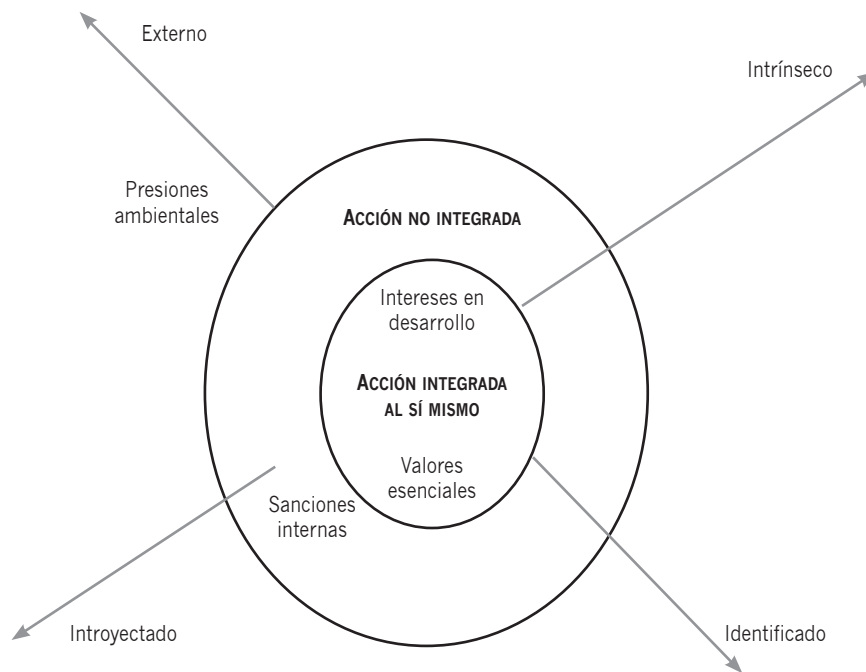
El modelo de autoconcordancia aparece en la figura 10.3 (Sheldon y Elliot, 1999). El modelo inicia cuando la persona establece una meta por la cual esforzarse. Por ejemplo, una persona podría establecer la meta de casarse, otra podría establecer la meta de graduarse de educación media superior y otra más podría establecer la meta de dejar de fumar. Algunas metas reflejan y surgen a partir de las necesidades, intereses y preferencias del sí mismo esencial (metas autoconcordantes), mientras que no será el caso de otras metas.

La figura 10.4 ilustra de manera gráfica esta idea de que las metas de la persona pueden o no representar las necesidades inherentes, intereses y valores internalizados del sí mismo (véase Sheldon y Elliot, 1998). En forma acorde con la teoría de la autodeterminación (que se discutió en el capítulo 5), las metas intrínsecas (metas establecidas a partir de un interés fuerte) y las metas identificadas (metas establecidas por convicción personal o valor) representan metas autoconcordantes. Las metas autoconcordantes reflejan y expresan al sí mismo integrado y en función de su calidad de agente. Las metas introyectadas (metas establecidas por una sensación de



**Figura 10.3** Modelo de autoconcordancia.

**Fuente:** M. Sheldon y A. J. Elliot, “Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: The self-concordance model”, en *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1999, pp. 482-497. Copyright 1999, American Psychological Association. Reimpreso con autorización.



**Figura 10.4** Ilustración gráfica de la acción integrada y no integrada con el sí mismo.

**Fuente:** K. M. Sheldon y A. J. Elliot, "Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: The self-concordance model", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1999, pp. 482-497. Copyright 1999, American Psychological Association. Reimpreso con autorización.

...

obligación social: es lo que debería o habría de hacer) y las metas extrínsecas (metas establecidas a causa de un deseo de elogios o recompensas) representan metas discordantes con el sí mismo. Las metas autodiscordantes reflejan y expresan la acción no integrada que emana de presiones controladoras internas y externas.

Como se muestra en la figura 10.3, las metas autoconcordantes generan y sostienen un mayor esfuerzo (es decir, son más acordes con la cualidad de ser un agente) que las metas discordantes con el sí mismo (Sheldon y Elliot, 1999). Un mayor esfuerzo, especialmente si se sostiene a lo largo del tiempo, aumenta la probabilidad del logro subsiguiente de metas. Los logros de metas fomentan experiencias de satisfacción de las necesidades; es decir, hacer progresos hacia las propias metas, hace que se sienta bien, mientras que no hacer progresos, que se sienta mal (Carver y Scheier, 1990). Pero exactamente qué tan satisfactor de necesidades es cualquier logro específico de metas depende del grado en que la meta sea autoconcordante (véase la línea que conecta autoconcordancia de metas → logro de metas → experiencia de satisfacción de necesidades en la figura 10.3). Alcanzar las metas autoconcordantes produce experiencias de satisfacción de necesidades en mayor grado que alcanzar metas autodiscordantes. Por último, son estas experiencias auténticas de satisfacción de necesidades las que aumentan el bien-

estar (es decir, ganancias en estado de ánimo positivo, vitalidad, salud física); es decir, alcanzar las metas autoconcordantes le proporciona al sí mismo los nutrientes psicológicos que sostienen el bienestar y la motivación proveniente de ser un agente (Ryan, 1995).

Existe una útil autoevaluación que determina si una meta personal es autoconcordante o discordante con el sí mismo; a saber, ¿está usted empeñándose por algo que *quiere* hacer o por algo que *tiene que* hacer? Las metas autoconcordantes (metas intrínsecas, metas identificadas) se generan a partir de una sensación de autenticidad y asimilación personal; la persona está plenamente consciente de que el empeño se basa en un interés, necesidad o valor personal. De manera acorde, el deseo de perseguir metas autoconcordantes se encuentra arraigado en un contexto de afecto positivo y de "querer hacerlo". Las metas autodiscordantes (metas extrínsecas, metas introyectadas) emanan a partir de una sensación de presión, de que el empeño personal se basa en una obligación para con otros o en las presiones sociales. De manera acorde, el deseo de ir tras metas autodiscordantes se encuentra arraigado en un contexto de ansiedad, presión y de "tener que". En el capítulo 6, esta distinción se denominó "locus percibido de causalidad", ya que las metas autoconcordantes surgen a partir de un locus percibido de causalidad interno mientras que las metas autodiscordantes

surgen a partir de un locus percibido de causalidad externo. Así, la autoconcordancia se refiere a la sensación de asimilación que las personas tienen (o no) en cuanto a sus metas y empeños.

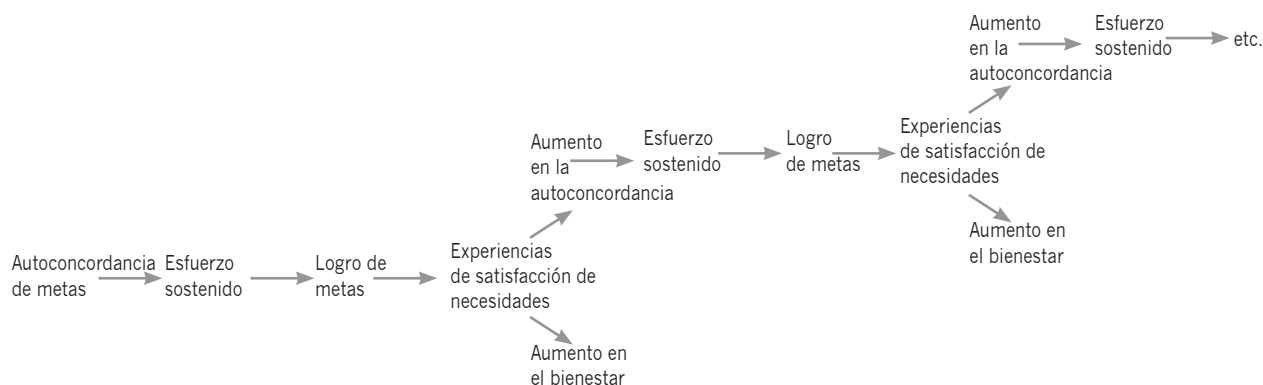
El acto de adquirir una sensación de asimilación de las metas personales es una tarea esencial en el desarrollo del sí mismo. Un sí mismo caracterizado como agente es proactivo y autogenerador de iniciativas personales de mejoría vital y expansión propia, más que limitarse a ser reactivo a las fuerzas situacionales y culturales que se presenten. La manera en que la autoconcordancia crece en términos del desarrollo aparece en la figura 10.5. En esencia, el lado izquierdo de la figura repite el modelo de autoconcordancia ya presentado en la figura 10.3 (es decir, metas autoconcordantes → esfuerzo aumentado de búsqueda de metas → aumento en el logro de metas → experiencias de satisfacción de necesidades → mejoría en el bienestar). Pero el modelo de la figura 10.5 extiende el modelo autoconcordante porque las experiencias de satisfacción de necesidades contribuyen al desarrollo del sí mismo al aumentar la autoconcordancia futura (Sheldon y Houser-Marko, 2001); es decir, la satisfacción de necesidades psicológicas (sentir mayor autonomía, competencia y afinidad) alienta una mayor confianza propia y un mayor conocimiento del sí mismo integrado. Al sentir una mayor autoconciencia y un mayor autococonocimiento, aumentan las probabilidades de que las personas establezcan y vayan tras metas autoconcordantes a futuro. Al hacerlo, participan en una “espiral ascendente” en la que las ganancias en autoconcordancia contribuyen a aumentos subsiguientes en bienestar, crecimiento personal y felicidad (Sheldon y Houser-Marko, 2001).

## EMPEÑOS PERSONALES

Los empeños personales son “lo que una persona trata de realizar de manera típica o característica” (Emmons, 1989). Estos empeños representan lo que un individuo intenta lograr de manera característica en su conducta cotidiana y a lo largo de su vida (Emmons, 1989, 1996). Los empeños personales no son metas en todo el sentido de la palabra sino que, en lugar de esto, existen como aspectos superiores del sí mismo que organizan e integran la multitud de metas que persigue la persona. Para proporcionar una ilustración concreta de los empeños personales, los empeños autoinformados de una persona aparecen en el cuadro 10.2. Los empeños de esta mujer están organizados en torno a sus preocupaciones profesionales (convertirse en maestra, hacer un mejor trabajo), personalidad (ser más independiente, ser más receptiva), relaciones (encontrar una pareja, no ser tan mezquina), regulación de emociones (mejorar su actitud, permanecer calmada) y bienestar (estar sana, perder peso, tener más dinero, viajar más).

## CRECIMIENTO PERSONAL Y BIENESTAR SUBJETIVO

Todos los empeños personales no son equivalentes en cuanto a sus implicaciones para el bienestar de la persona. En lugar de empeñarse por aquello que les interesa y que valoran, es frecuente que las personas se empeñen por razones extrínsecas y no autoconcordantes como aquellas dictaminadas por presiones sociales o por una expectativa de lo que otros creen que deberían hacer (Sheldon y Kasser, 1998). Dichos empeños personales no están ratificados por el sí mismo (p. ej. “Tengo que dejar de fumar”) y tienden a generar conflicto y presión en la per-



**Figura 10.5** Modelo de ruta cíclica para el modelo de autoconcordancia para ilustrar las ganancias en desarrollo tanto en bienestar como en autoconcordancia.

**Nota.** En esta figura se han omitido la casilla de “autoconcordancia de metas/logro de metas” y su ruta/flecha a “experiencias de satisfacción de necesidades”, que se muestran en la figura 10.4, para mayor claridad y simplificación.

**Fuente:** Adaptado de K. M. Sheldon y L. Houser-Marko, “Self-concordance, goal attainment and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral?”, en *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 2001, pp. 152-165. Copyright 2001, American Psychological Association. Adaptado con autorización.

**Cuadro 10.2** Empeños personales de un individuo.

1. Convertirme en maestra.
2. Tener una mejor actitud.
3. Ser más independiente.
4. Mantenerme saludable.
5. Perder peso.
6. Tener más dinero.
7. Permanecer calmada.
8. Encontrar una pareja decente.
9. Mejorar mi desempeño en el trabajo.
10. Ser más receptiva.
11. Viajar con mayor frecuencia.
12. No ser tan mezquina.

**Nota.** A fin de obtener estos empeños personales, se listaron doce líneas en blanco a lo largo del margen izquierdo de una página que empezaba con las siguientes instrucciones.

Un empeño personal es un objetivo que usted típicamente trata de alcanzar o lograr. Los empeños personales pueden ser positivos o negativos. En otras palabras, un empeño personal puede ser un objetivo al que usted de manera típica trata de acercarse y que se esfuerza por alcanzar o bien puede ser un objetivo que usted típicamente trata de evitar. Por ejemplo, un empeño al que podría tratar de acercarse y esforzarse por alcanzar podría resumirse en: “ser una persona divertida”. Un empeño por algo que posiblemente se esfuerce por evitar sería “dejar de fumar”.

sona (Sheldon y Elliot, 1999; Sheldon y Houser-Marko, 2001), mientras que los empeños personales que cultivan metas autoconcordantes (p. ej., “*Quiero dejar de fumar*”) son aquellos que buscan mayor autonomía, competencia o afinidad en la vida de la persona (Sheldon, 2001).

La razón de esto se puede ilustrar por medio de una analogía con la nutrición (Kasser y Ryan, 2001). Los empeños personales que buscan crear mayor autonomía, competencia y afinidad en la propia vida son aquellos que buscan satisfacer las necesidades psicológicas innatas propias (véase el capítulo 6). Esforzarse por este tipo de metas actúa como una dieta a base de manzanas. Los empeños personales con orientación extrínseca (dinero, fama) son irrelevantes en cuanto a las necesidades psicológicas innatas de las personas y actúan como una dieta a base de pastel de chocolate; incapaz de promover el crecimiento personal o el bienestar subjetivo.

Además, el bienestar ni se sigue ni depende de que uno realmente alcance las propias metas o empeños personales; es decir, las personas que logran altos niveles de popularidad, dinero y premios no son psicológicamente más saludables que aquellos que no obtienen este mismo tipo de metas. Más bien, el bienestar subjetivo proviene del contenido de lo que uno está intentando hacer (Emmons, 1996; Sheldon y Elliot, 1998). Cuando las personas se empeñan por aspiraciones de autonomía, competencia y afinidad, tienen la capacidad para crear un significado en sus vidas que fomenta un afecto positivo

y el bienestar subjetivo. Cuando las personas se inclinan por el pastel de chocolate (popularidad, dinero, premios), separan sus empeños del significado personal de una manera que conduce a un afecto negativo, enajenación y angustia subjetiva, y esto es cierto incluso para aquellas personas que en realidad logran sus empeños de popularidad, dinero y premios (Kasser y Ryan, 2001). El bienestar subjetivo tiene más que ver con aquello por lo que uno se empeña que con lo que realmente obtiene.

## Autorregulación

Al intentar alcanzar las metas que se han impuesto, las personas mentalmente dan un paso atrás para monitorear y evaluar qué tan bien están haciendo las cosas. La autorregulación es el monitoreo metacognitivo y la evaluación del esfuerzo propio por alcanzar las metas que se buscan (Zimmerman, 2002).

### :: Autorregulación: previsión por medio de la reflexión

Como se ilustra en la figura 10.6, la autorregulación es un proceso continuo y cíclico (Zimmerman, 2000); implica previsión, acción y reflexión. La primera involucra el establecimiento de metas y la planeación estratégica. Después de esta previsión anterior al desempeño, el individuo lleva a cabo la tarea y empieza a actuar y a recibir

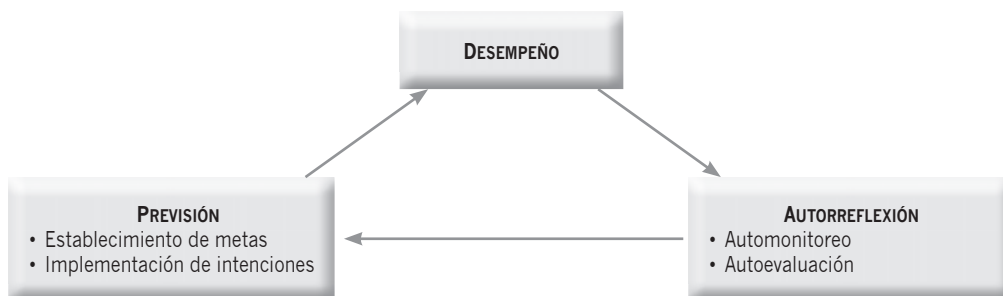


Figura 10.6 Fases cíclicas de la autorregulación.

realimentación. Durante este momento la persona experimenta discrepancias en la realimentación meta-desempeño y se concientiza de diversos obstáculos, dificultades, distracciones e interrupciones. Con esta información en mano, el ejecutante reflexiona acerca de su desempeño en términos de automonitoreo y autoevaluación. El automonitoreo es un proceso de observación propia en el que la persona lleva cuenta de la calidad de la marcha de su desempeño; la autoevaluación es un proceso de juicio en el que la persona compara su desempeño actual con el estado meta deseado (Zimmerman, 2000). La autorreflexión arraigada en el automonitoreo y la autoevaluación conduce a una previsión más informada antes de la siguiente oportunidad de desempeño. La naturaleza continua y cíclica de la autorregulación es aparente cuando la autorreflexión acerca del desempeño propio conduce a una previsión nueva y mejorada.

### :: Desarrollo de una autorregulación más competente

Todo el mundo lleva a cabo la autorregulación, pero algunas personas lo hacen de mejor manera que otras (Winne, 1997). Es necesario adquirir procesos autorreguladores, en especial cuando el ejecutante busca alcanzar una meta en un terreno desconocido (Schunk y Zimmerman, 1997). Por lo general, las mejoras en autorregulación su-

ceden dentro de un proceso de aprendizaje social y a un nivel observacional en el que un individuo relativamente nuevo en el área observa las conductas y verbalizaciones de un modelo experto. Entonces, el novato empieza a imitar al modelo experto y, al hacerlo, recibe guía y realimentación sociales en cuanto a la eficacia de sus conductas imitativas. Después de una historia de guía y realimentación sociales, el novato empieza a internalizar los estándares de excelencia ratificados por el modelo. La persona alcanza una autorregulación en el dominio cuando ya no necesita al modelo experto y puede autorregularse por medio del automonitoreo y autoevaluación.

Como se muestra en la figura 10.7, la autorregulación implica la capacidad de llevar a cabo el proceso completo de establecimiento de metas por uno mismo (Schunk y Zimmerman, 1997). Desarrollar habilidades de autorregulación implica tres fases. Primero, la persona es incapaz de regular sus conductas y de llevar a cabo el proceso de establecimiento de objetivos por sí misma. En este nivel, las mejoras en autorregulación suceden a partir de observar a un experto. La figura 10.8 ejemplifica esta primera fase en la que una joven bailarina observa a su mentora. Segundo, la observación conduce a la imitación, cuando la persona participa en un proceso de aprendizaje social al asumir las habilidades de autorregulación de un modelo experto. La observación conduce a la imitación y, a su vez, esta última lleva a la internalización y al fundamento

Carencia de habilidades de autorregulación	Proceso de aprendizaje social	Adquisición de habilidades competentes de autorregulación
Incapaz de regular las propias metas, implementación de intenciones y estrategias de afrontamiento en un dominio nuevo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observación de un modelo experto</li> <li>2. Imitación, guía social y realimentación</li> <li>3. Internalización de estándares</li> <li>4. Proceso autorregulador, incluyendo automonitoreo y autoevaluación.</li> </ol>	Capaz de regular las propias metas, conductas y estándares dentro del dominio.

Figura 10.7 Resumen del proceso de aprendizaje social para adquirir habilidades de autorregulación.



de una autorregulación eficaz. Tercero, la persona es capaz de regular su conducta de manera competente y de llevar a cabo los procesos de establecimiento de metas y de monitoreo de desempeño por su propia cuenta. Por ejemplo, al aprender a convertirse en un escritor competente y autorregulado, el novato observa y emula el estilo y los estándares de un escritor experto, aprende a establecer metas y a formular la implementación de intenciones, reestructura el ambiente físico para facilitar su escritura, solicita realimentación y consejo acerca de cómo escribir y adquiere los medios para monitorear y evaluar su propio trabajo (Zimmerman y Risemberg, 1997).

El modelo que se muestra en la figura 10.8 muestra que la autorregulación eficaz progresa a lo largo de las cuatro fases del desarrollo siguientes: observación, imitación, autocontrol y autorregulación. La figura 10.8 implica que la autorregulación eficaz puede aprenderse de manera episódica y en un periodo relativamente corto. Sin embargo, en la práctica, el desarrollo de una autorregulación más competente requiere una cantidad considerable de tiempo (Pressley, 1995), y esto es cierto por diversas razones (p. ej., las viejas estrategias están más fácilmente disponibles y vienen a la mente con mayor facilidad que las estrategias nuevas). Además, en cierto sentido, la autorregulación es sólo el comienzo de la pericia; el desarrollo de la pericia es un proceso absorbente que requiere no sólo de la tutoría intensa que se describió antes, sino también de incontables horas de práctica por propia cuenta (Ericsson y Charness, 1994; Ericsson, Krampe y Tesch-Romer, 1993). La práctica independiente es muy impor-



**Figura 10.8** Adquisición de habilidades de autorregulación por medio de la observación e imitación de un modelo experto.

tante, pero la tesis en la literatura de autorregulación es que las personas pueden adquirir, desarrollar y dominar habilidades complejas de manera más rápida y experta si tienen el beneficio de contar con un tutor que modela la forma de establecer metas, desarrollar estrategias, formular intenciones de implementación, monitorear el desempeño y evaluar (de forma independiente) el proceso continuo de meta-desempeño-realimentación.

Para resumir, considere el refrán chino: “Empieza con tu maestro, termina contigo mismo” El estudio de la autorregulación añade la forma en que sucede el proceso de transición que va del maestro a la autorregulación competente.

## Resumen:::

Existen cuatro problemas básicos que ocupan al sí mismo: definirlo y crearlo, relacionarlo con la sociedad, descubrir y desarrollar su potencial personal y administrarlo o regularlo. El presente capítulo planteó estos problemas como autoconcepto (definición del sí mismo), identidad (relación del sí mismo con la sociedad), ser un agente (desarrollo del potencial personal) y autorregulación (administración del sí mismo). Las nociones de autoconcepto, identidad, ser agente y autorregulación explican cómo el sí mismo genera la motivación destacando sus estructuras cognitivas, relaciones sociales, empeños internos y auto-monitoreo.

Los autoesquemas son generalizaciones cognitivas acerca del sí mismo que son específicas de un campo y se aprenden a partir de experiencias pasadas. El autoconcepto es una colección de autoesquemas específicos de un dominio (p. ej., la forma en que las personas mentalmente representan sus características personales en dominios como competencia atlética y relaciones interpersonales). Los autoesquemas generan motivación en dos formas: el sí mismo consistente y el sí mismo potencial. En el caso del

sí mismo consistente, los autoesquemas dirigen el comportamiento a fin de confirmar la opinión propia y para evitar episodios que generen realimentación que puede desacreditar dicha opinión de uno mismo. En otras palabras, el comportamiento se utiliza para verificar el propio autoconcepto. La teoría de la disonancia cognitiva ilustra una manera en que el sí mismo consistente conserva su opinión propia. Los principios básicos de la teoría de la disonancia cognitiva son que a las personas les desagrada la inconsistencia, que la experiencia de disonancia es psicológicamente aversiva y que las personas buscan reducir su disonancia mediante un esfuerzo por conservar la consistencia de sus creencias, actitudes, valores y conductas. En el caso del sí mismo potencial, el individuo observa a los demás y en forma proactiva anticipa una visión del sí mismo futuro en que la persona querría convertirse. Los sí mismos potenciales generan la motivación para desarrollar y crecer hacia aspiraciones añoradas.

La identidad es el medio por el cual el sí mismo se relaciona con la sociedad y captura la esencia de quién es él dentro de un contexto cultural. Una vez que las personas

asumen roles sociales (p. ej., “madre”, “bravucón”), sus identidades dirigen sus conductas en formas que expresan el valor cultural de la identidad del rol. Las personas con identidades agradables llevan a cabo conductas agradables, al igual que las personas con identidades poderosas realizan actos poderosos. Así, un médico es servicial y amable en lugar de hostil y cruel, porque estas conductas ejemplifican la identidad buena y poderosa del médico. Cuando las personas actúan en formas que confirman su identidad, las interacciones sociales fluyen sin obstáculos.

El sí mismo también es un agente, es decir, posee motivación propia, lo que implica acción. Ésta emerge de manera espontánea a partir de la motivación intrínseca y su desarrollo pasa por los procesos de diferenciación e integración. La motivación intrínseca, que es inherente a las necesidades psicológicas, energiza al sí mismo para ejercitar y desarrollar sus capacidades inherentes. La diferenciación sucede cuando el sí mismo ejercita sus intereses, preferencias y capacidades inherentes para crecer y expandirse en una creciente complejidad. La integración sucede a medida que estas partes diferenciadas del sí mismo se acoplan en una sensación de coherencia o unidad. Este proceso dinámico, la motivación intrínseca, la diferenciación, la integración y la internalización de la experiencia social contribuyen al desarrollo y crecimiento continuo del sí mismo. El modelo de autoconcordancia ilustra los beneficios motivacionales y de desarrollo de ir tras metas vitales que emanan a partir del sí mismo inte-

grado o esencial. La congruencia propia entre el sí mismo y las metas propias genera un mayor esfuerzo que conduce a una creciente probabilidad de experiencias de satisfacción de necesidades que, a su vez, promueven tanto el bienestar como mejoras futuras en la autoconcordancia.

Los empeños personales constituyen las metas superiores que las personas tratan de alcanzar. Los empeños personales son importantes no sólo porque organizan y anticipan el sistema subyacente de metas de la persona, sino también porque anticipan el bienestar emocional de la persona. El bienestar tiene que ver más con aquello por lo que uno se empeña que con los que uno realmente obtiene en la vida.

La autorregulación implica el monitoreo metacognitivo de la persona en cuanto a su desempeño en el progreso de sus metas establecidas. Cuando las personas intentan ponerse en marcha y preservar sus empeños dirigidos por metas, mentalmente toman un paso atrás para monitorear y evaluar el proceso. El automonitoreo es un proceso de observación y juicio propios en el que la persona compara su desempeño actual con su estado meta. A menudo, los procesos autorreguladores se adquieren mediante un proceso de aprendizaje social en el que un novato observa, imita y después internaliza las habilidades competentes de autorregulación de un modelo experto. Adquirir una mayor capacidad para la autorregulación más eficaz aumenta la capacidad del sí mismo para llevar a cabo el proceso de establecimiento de metas por cuenta propia.

## LECTURAS ADICIONALES

### Autofuncionamiento

- Baumeister, R. F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 163-176.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it?: Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

### Autoconcepto

- Harmon-Jones, E., y Mills, J. (1999). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. En E. Harmon-Jones y J. Mills (Eds.), *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 3-21). Washington, DC: American Psychological Association.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Swann, W. B., Jr. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1038-1051.

### Identidad

- Robinson, D. T., y Smith-Lovin, L. (1992). Selective interaction as a strategy for identity maintenance: An affect control model. *Social Psychology Quarterly*, 55, 12-28.

### Ser un gente

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska.
- Sheldon, K. M., y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.

### Autorregulación

- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Zimmerman, B. (2002). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

...

---

# Emociones

# Parte III



# Capítulo 11

---

## Naturaleza de las emociones: las cinco eternas preguntas

Según las galletas chinas de la fortuna, los grandes filósofos, la Biblia, los discursos de Roosevelt (Franklin Delano Roosevelt), los vulcanos y el Dalai Lama, las emociones como el enojo y el temor rara vez producen un beneficio. La mayor parte del tiempo, dicen estas fuentes, las emociones conducen a resultados destructivos. En contraste, los estudiosos de la emoción consideran en general que todas las emociones son respuestas constructivas a actividades fundamentales de la vida. El enojo y el temor podrían sentirse como algo desagradable y a veces podrían conducir a modos problemáticos de comportamiento, pero incluso la emoción más intensa existe como un mal necesario en la emotiva búsqueda por la supervivencia en los seres humanos.

Los investigadores de la emoción son un grupo muy liberal, de modo que decidieron empaquetar sus maletas, abordar un avión a Dharamsala y visitar al Dalai Lama para escuchar una segunda opinión sobre las “emociones destructivas” (véase Goleman, 2003). Después de todo, tiene mucho sentido considerar que algunas emociones son potencialmente peligrosas. Usted no querría estar en el mismo automóvil que un conductor propenso al enojo que resopla, acelera, va de un carril al otro y toma el volante como si estuviera estrangulando a quienes conducen los otros coches. Este conductor podría beneficiarse de una charla con el Dalai Lama.

Entonces, ¿qué tanta sabiduría tiene por ofrecer el Dalai Lama? Resulta ser que mucha. El pensamiento budista está organizado alrededor de la meta de reconocer y luego aminorar las emociones destructivas, en particular las tres principales: anhelo (apetito), agitación y odio. En apariencia, estas emociones son las más dañinas para uno mismo y para los demás. Tienen su sitio dentro de la supervivencia y la adaptación a situaciones amenazantes, pero dado que los tigres dientes de sable ya no están en las cercanías, el enojo, el temor y emociones parecidas pueden costarnos cuando menos tanto como lo que nos proporcionan.

Luego de años de meditación, los budistas aprenden a transformar sus anhelos en satisfacción, su agitación en tranquilidad e incluso su odio en compasión. En Occidente, las personas reducen sus emociones negativas principalmente con fármacos (por ejemplo, una pastilla para la ansiedad, un medicamento para la depresión). En Oriente, aquellos que practican la meditación convierten sus emociones negativas en positivas, así que, en potencia, el enojo puede traducirse en compasión y el resentimiento puede convertirse por fuerza de voluntad, en amor y respeto hacia los demás. De hecho, nuestra biología nos ha preparado para actuar de manera emocional ante los sucesos importantes de la vida, de modo que todos nos sentimos tristes con una pérdida y temerosos ante una amenaza. Pero muchas cosas suceden en el instante que transcurre entre el principio de una amenaza y el inicio de una respuesta emocional constructiva o destructiva. El descubrimiento de lo que sucede en ese instante abre la posibilidad de tener la capacidad de traducir una reacción biológicamente destructiva en un modo de afrontamiento más constructivo.

### Cinco preguntas

Las emociones surgen de manera típica como reacciones ante sucesos vitales importantes. Una vez estimuladas, las emociones generan sentimientos, activan al cuerpo para la acción, generan estados motivacionales y producen expresiones faciales reconocibles. Para comprender las emociones y cómo generan la acción motivada, el capítulo 11 analiza la naturaleza de la emoción, en tanto que el capítulo 12 se enfoca en comprender los sucesos y procesos emocionales que ocurren en el instante entre el acontecimiento vital y la respuesta emocional. Aquí, el capítulo 11 estudia y responde las cinco eternas preguntas en el estudio de la emoción:



1. ¿Qué es una emoción?
2. ¿Qué causa una emoción?
3. ¿Cuántas emociones existen?
4. ¿Qué tienen de bueno las emociones?
5. ¿Cuál es la diferencia entre emoción y estado de ánimo?

## ¿Qué es una emoción?

Las emociones son más complejas de lo que parecen a simple vista. En una primera observación, todos conocemos las emociones como sentimientos; conocemos la alegría y el temor debido a que el aspecto sentimental de estas emociones es muy prominente en nuestra experiencia. Es casi imposible no percatarse del aspecto sentimental de la emoción cuando enfrentamos una amenaza (temor) o logramos progresar hacia una meta (alegría). Pero, de la misma manera que la nariz sólo es una parte del rostro, los sentimientos son sólo una parte de la emoción.

Las emociones son multidimensionales. Existen como fenómenos sociales subjetivos, biológicos e intencionales (Izard, 1993). En parte, las emociones son sentimientos subjetivos, ya que nos hacen sentirnos de un modo particular, como en el caso del enojo o la alegría. Pero las emociones también son reacciones biológicas, respuestas movilizadoras de la energía que preparan al cuerpo para adaptarse a cualquier situación que uno enfrente; son agentes intencionales, en mucho como el hambre, que tiene una finalidad. Por ejemplo, el enojo crea un deseo motivacional de hacer aquello que no haríamos en otras circunstancias, como luchar contra un enemigo o protestar contra una injusticia. Asimismo, las emociones

son fenómenos sociales. Cuando estamos en un estado emocional, enviamos señales faciales, posturales y vocales reconocibles que comunican a los demás la calidad e intensidad de nuestra emoción.

Dado el carácter de cuatro aspectos de la emoción, es evidente que el concepto eludirá una definición franca. La dificultad para definir la emoción podría confundirle al principio porque las emociones parecen tan explícitas en nuestras experiencias diarias. Todo el mundo sabe cómo es experimentar alegría y enojo, así que el lector podría preguntar: “¿Cuál es el problema al definir francamente a la emoción?”. El problema es el siguiente: “Todos saben qué es la emoción, hasta que se les pide dar una definición” (Fehr y Russell, 1984). Ninguna de estas dimensiones independientes —subjetiva, biológica, intencional o social— define en forma adecuada a la emoción. No se puede equiparar un sentimiento con una emoción más de lo que se puede equiparar una expresión facial simulada con una emoción (Russell, 1995). En la emoción hay más que sólo un sentimiento o sólo una expresión. Cada una de estas cuatro dimensiones resalta simplemente un aspecto diferente de la emoción. Para comprender y definir este concepto, es necesario estudiar cada una de sus cuatro dimensiones y cómo interactúan entre sí.

Las cuatro dimensiones (o componentes) de la emoción se presentan en la figura 11.1. Esta figura muestra cuatro apartados y cada uno de ellos corresponde a un aspecto diferente de la emoción. El componente sentimental proporciona a la emoción su experiencia subjetiva, que tiene tanto un significado como importancia personal. Tanto en intensidad como en calidad, la emoción se siente y experimenta a nivel subjetivo (o fenomenológico).

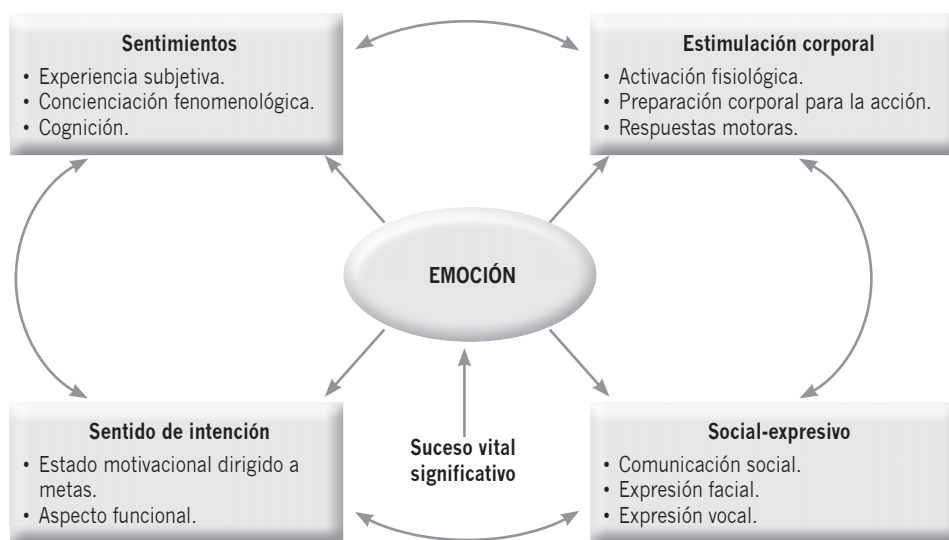


Figura 11.1 Los cuatro componentes de la emoción.

.....

gico). El aspecto sentimental está enraizado en procesos cognitivos o mentales.

El componente de estimulación corporal involucra nuestra activación neural y fisiológica (biológica), e incluye la actividad de los sistemas autónomos y hormonales mientras se prepara y regula la conducta adaptativa de afrontamiento del organismo durante la emoción. La activación cerebral, la estimulación corporal y la actividad fisiológica están tan entrelazadas con la emoción que cualquier intento de imaginar a una persona enojada o asqueada que no presente una respuesta corporal es casi imposible. Cuando está en un estado emocional, nuestro cuerpo se prepara para la acción, lo mismo en términos de nuestra fisiología cerebral (frecuencia cardíaca, epinefrina en el torrente sanguíneo) como de la musculatura (postura de alerta, puños cerrados).

El componente intencional da a la emoción su carácter dirigido a metas para realizar las acciones necesarias a fin de afrontar las circunstancias del momento. El aspecto intencional explica por qué la gente quiere hacer lo que quiere hacer y por qué se beneficia de sus emociones. La persona sin emociones estaría en una importante desventaja social y evolutiva respecto del resto de los seres humanos. Imagine, por ejemplo, la incapacidad física y social de la persona que no tuviese la capacidad de experimentar temor, vergüenza, interés o amor.

El componente social-expresivo es el aspecto comunicativo de la emoción. A través de posturas, gesticulaciones, vocalizaciones y expresiones faciales, nuestras experiencias privadas se vuelven expresiones públicas. Durante la expresión de emociones, comunicamos de manera no verbal a los demás cómo nos sentimos y cómo interpretamos la situación presente. Por ejemplo, a medida que alguien abre una carta personal, observamos su rostro y escuchamos su tono de voz para interpretar sus emociones. Por ende, las emociones involucran a la persona completa, con sus sentimientos, estimulación corporal, intención y comunicaciones no verbales.

## :: Definición de emoción

Una vez dada esta introducción sobre los cuatro componentes de la emoción, podemos ofrecer una definición introductoria. Las emociones son fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida. Debido a que las emociones surgen en respuesta a los sucesos importantes de nuestras vidas, la figura 11.1 incluye una flecha que va de “suceso vital significativo” a “emoción”.

La definición de emoción es más complicada que una “suma de sus partes”. La emoción es el constructo psicológico que une y coordina estos cuatro aspectos de la

experiencia dentro de un patrón sincronizado. Ésta es la razón por la que el término “emoción” aparece en la figura 11.1 como un constructo independiente de sus componentes individuales. La emoción es lo que concierne los componentes de sentimiento, estimulación, intención y expresión dentro de una reacción coherente ante un suceso provocador. Por ejemplo, en el caso del temor, el suceso provocador para un esquiador podría ser tener que deslizarse por inclinadas pendientes de esquí, en tanto que la reacción incluye los sentimientos, estimulación corporal, deseos dirigidos a metas y las comunicaciones no verbales demasiado evidentes. De este modo, el esquiador amenazado se siente asustado (aspecto sentimental), está “acelerado” (aspecto de estimulación corporal), tiene fuertes deseos de protegerse a sí mismo (aspecto de intención) y muestra tensión en los ojos y estiramiento de las comisuras de los labios (aspecto expresivo). Estos elementos sincronizados, que se apoyan mutuamente, forman un patrón de reacciones ante un peligro ambiental que constituye la emoción de temor.

Esta definición de la emoción destaca la forma en que los diferentes aspectos se complementan y coordinan entre sí (Averill, 1990; LeDoux, 1989). Por ejemplo, aquello que las personas sienten se correlaciona con la manera en que mueven los músculos de la cara. Por ejemplo, en el momento en que usted ve y huele comida podrida, la sensación que tiene y el modo en que arruga su nariz y frunce el labio superior se coordinan como un sistema coherente de sentimiento y expresión (Rosenberg y Ekman, 1994). De modo similar, la forma en que usted mueve su rostro se coordina con su reacción fisiológica, de modo que bajar las cejas y cerrar fuertemente los labios coinciden con un aumento en la frecuencia cardíaca y elevación de la temperatura de la piel (Davidson, Ekman, Saron, Senulis y Friesen, 1990).

Estas interrelaciones y la coordinación entre los cuatro componentes diferentes de la emoción se muestran en forma gráfica en la figura 11.1 con las líneas curvas delgadas que conectan cada aspecto de la emoción con cada uno de los otros tres componentes. Las flechas bidireccionales comunican que, por ejemplo, los cambios en sentimientos influyen y ocurren de manera conjunta con la estimulación corporal, del mismo modo que los cambios en la estimulación corporal influyen y ocurren conjuntamente con los sentimientos.

La figura 11.2 proporciona un ejemplo concreto del principio abstracto en otros sentidos que se muestra en la figura 11.1. La separación o fracaso es un frecuente suceso vital provocador que ilustra adecuadamente la emoción de la tristeza. Con el inicio de la tristeza, surge el sentimiento aversivo, que influye y ocurre en forma simultánea con una estimulación corporal letárgica, con una sensación de intención (superar o revertir la separación o el fracaso) y la expresión facial que es distintiva de

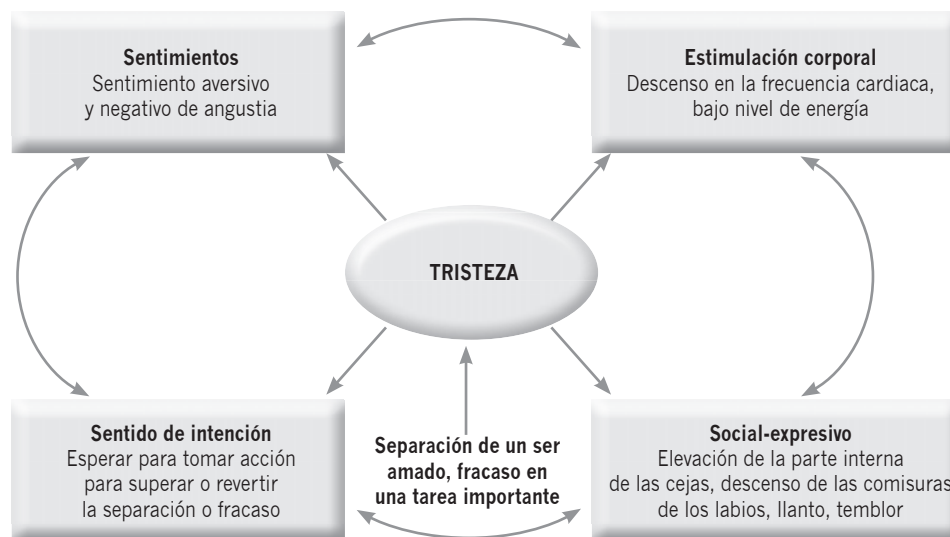


Figura 11.2 Cuatro componentes de la tristeza.

la tristeza. De aquí que las emociones sean los sistemas sincronizados que coordinan el sentimiento, la estimulación, la intención y la expresión, para alistar al individuo a adaptarse con éxito a las circunstancias de la vida. Emoción es el término que emplean los psicólogos para nombrar este proceso coordinado y sincronizado.

## :: Relación entre emoción y motivación

Las emociones se relacionan de dos maneras con la motivación. Primero, las emociones son un tipo de motivo. Como los otros motivos (p. ej., necesidades, cogniciones), las emociones energizan y dirigen la conducta. El enojo, por ejemplo, energiza los recursos subjetivos de naturaleza fisiológica, hormonal y muscular (es decir, energiza la conducta) para lograr una meta o intención específica (es decir, dirige la conducta), como superar un obstáculo o enmendar una injusticia. Segundo, las emociones sirven como sistema “indicador” continuo para señalar qué tan bien o mal está yendo la adaptación. Por ejemplo, la alegría señala la inclusión social y el progreso hacia metas, en tanto que la angustia indica exclusión social y fracaso.

### EMOCIÓN A MODO DE MOTIVACIÓN

La mayoría de los investigadores de la emoción concuerdan en que las emociones funcionan como un tipo de motivo. No obstante, algunos de ellos van más allá. Afirman que las emociones constituyen el sistema motivacional *primario* (Izard, 1991; Tomkins, 1962, 1963, 1984). A lo largo de los cien años de historia de la psicología, las pulsiones fisiológicas (hambre, sed, sueño, sexo y dolor) se consideraban como los principales motivadores (Hull,

1943, 1952). La privación de aire proporciona un ejemplo. Sufrir privación de aire genera una pulsión fisiológica que puede captar toda la atención de la persona, energizar la más vigorosa de las acciones y dirigir francamente la conducta hacia un solo propósito. De conformidad con ello, parecería lógico concluir que la privación de aire produce un motivo homeostático potente y primario para realizar cualquier acción necesaria a fin de obtener el aire indispensable para restablecer la homeostasis (véase capítulo 4). No obstante, el investigador de la emoción Silvan Tomkins considera que este razonamiento, aparentemente obvio, es un “error radical”. Según Tomkins (1970), la pérdida de aire produce una fuerte reacción emocional; es decir, miedo y terror; es este terror lo que proporciona la motivación para actuar. En consecuencia, el terror, y no la privación de aire o la amenaza para la homeostasis del organismo, es la fuente causal e inmediata que motiva la acción consiguiente. Si se quita la emoción, se eliminará la motivación.

### EMOCIÓN A MANERA DE INDICADOR

Las emociones revelan los estados motivacionales en constante cambio y el estado de adaptación personal del individuo (Buck, 1988). Las emociones positivas indican que “todo está bien”, reflejan la conexión y satisfacción de nuestros estados emocionales y evidencian nuestra adaptación exitosa a aquello que ocurre en nuestro entorno; las emociones negativas funcionan como señal de alarma de que “no todo está bien”, reflejan la indiferencia y frustración de nuestros estados motivacionales y evidencian la adaptación malograda a aquello que nos rodea (Frijda, 1986; Oatley y Jenkins, 1992).

Desde este punto de vista, las emociones no necesariamente son motivos en el mismo sentido que las necesidades y cogniciones, sino que, en lugar de ello, reflejan el estado de satisfacción, en contraposición con el de frustración, de nuestros motivos. Consideremos la motivación sexual y la manera en que la emoción proporciona un informe continuo de progreso (“indicador”) que facilita algunas conductas e inhibe otras. Durante los intentos de gratificación sexual, las emociones positivas, como el interés y la dicha, indican que todo está bien y facilitan el comportamiento sexual adicional. Las emociones negativas como el asco, el enojo y la culpa señalan que no todo está bien e inhiben un comportamiento sexual adicional. Las emociones positivas (interés, alegría) durante la acción motivada proporcionan una luz verde metafórica para continuar siguiendo ese curso de acción; por el contrario, las emociones negativas (asco, culpa) durante la acción motivada proporcionan una luz roja metafórica en contra de proseguir en ese curso de acción.

## ¿Qué causa la emoción?

Cuando enfrentamos un suceso vital importante, surge una emoción, como se muestra en la figura 11.3. Como se presenta más adelante, la mente (procesos cognitivos) y cuerpo (procesos biológicos) reaccionan de manera adaptativa; es decir, enfrentar un suceso vital significativo activa procesos cognitivos y biológicos que, de manera colectiva, activan los componentes esenciales de la emoción, incluyendo sentimientos, estimulación corporal, intenciones dirigidas a metas y expresión.

Una pregunta central en el estudio de la emoción es: ¿qué la causa? En este análisis causal entran en juego muchos puntos de vista, incluyendo aquellos psicoevolutivos, cognitivos, del desarrollo, psicoanalíticos, sociales, sociológicos, culturales y antropológicos. A pesar de esta diversidad, la comprensión de qué causa la emoción gira en torno a un debate central: biología o cognición. En esencia, este debate inquiere si las emociones son fenómenos principalmente biológicos o cognitivos. Si la fuente más importante de las emociones es la biología, éstas

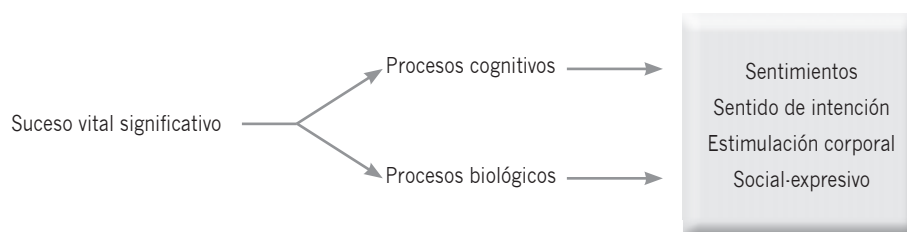
deben emanar de una esencia causal biológica, como los circuitos neuroanatómicos cerebrales. Por el contrario, si las emociones son principalmente cognitivas, entonces deben emanar de sucesos causales mentales, como estimaciones subjetivas de qué significa la situación.

## :: Biología y cognición

En conjunto, las perspectivas cognitiva y biológica proporcionan una imagen relativamente amplia del proceso de la emoción. No obstante, el reconocimiento de qué tanto los aspectos cognitivos como biológicos están sujetos a la emoción hace surgir la pregunta: ¿cuáles de ellos son los principales: los factores biológicos o los cognitivos? (Lazarus, 1982, 1984, 1991a, 1991b; Scherer y Ekman, 1983; Zajonc, 1980, 1981, 1984). Aquellos que afirman la primacía de la cognición señalan que los individuos no pueden responder emocionalmente, a menos que primero evalúen a nivel cognitivo el significado y la importancia personal de un hecho. ¿El hecho es relevante para el bienestar? ¿Es relevante para el bienestar de un ser querido? ¿Es importante? ¿Benéfico? ¿Dañino? Primero se establece el significado y luego surge la emoción concomitante; la estimación del significado causa la emoción. Aquellos que están en favor de la importancia primaria de la biología señalan que las reacciones emocionales no necesariamente requieren tales valoraciones cognitivas. Sucesos de un tipo diferente, como la actividad neural subcortical o las expresiones faciales espontáneas, activan la emoción. Para un teórico biológico, las emociones ocurren sin un suceso cognitivo previo, pero no pueden suceder sin un suceso biológico previo. Por ende, la biología, y no la cognición, es esencial.

### PERSPECTIVA BIOLÓGICA

Los tres representantes de la perspectiva biológica incluyen a Carroll Izard (1989, 1991), Paul Ekman (1992) y Jaak Panksepp (1982, 1994). Izard (1984) ha encontrado que los lactantes responden de manera emocional hacia ciertos sucesos, a pesar de sus deficiencias cognitivas (p. ej., limitaciones en vocabulario y en capacidad de



**Figura 11.3** Causas de la experiencia emocional.

memoria). Por ejemplo, un lactante de tres semanas de edad sonríe en respuesta a una voz humana con un timbre agudo (Wolff, 1969) y un bebé de dos meses expresa enojo en respuesta al dolor (Izard, Hembree, Dougherty y Spizzirri, 1983). Para el momento en que el niño adquiere el lenguaje y comienza a utilizar sus capacidades más avanzadas de memoria a largo plazo, la mayoría de los sucesos emocionales implican entonces una gran cantidad de procesamiento cognitivo. Sin embargo, a pesar de la riqueza de la actividad cognitiva en el proceso de la emoción, Izard (1989) insiste en que gran parte del procesamiento emocional de los acontecimientos de la vida sigue siendo no cognitivo, automático, inconsciente y mediado por las estructuras subcorticales. Debido a que tienen un sistema biológico complejo, pero una cognición limitada, los lactantes son los que mejor demuestran el predominio de la biología en la emoción.

Ekman (1992) señala que las emociones tienen un inicio muy rápido, duraciones breves y pueden ocurrir en forma automática e involuntaria. De este modo, las emociones son algo que nos sucede y actuamos emocionalmente incluso antes de tener conciencia de esa emocionalidad. Las emociones son biológicas porque han evolucionado debido a su valor adaptativo para lidiar con las tareas vitales fundamentales. Al igual que Izard, Ekman reconoce las contribuciones cognitivas, sociales y culturales a la experiencia emocional, pero concluye que la biología —más que los antecedentes de aprendizaje, interacción social o socialización— reside en el núcleo causal de la emoción.

Para Panksepp (1982, 1994), las emociones proceden de circuitos neurales que proceden de un origen genético y que regulan la actividad cerebral (p. ej., sucesos bioquímicos y neurohormonales). Panksepp reconoce que es más difícil estudiar los rincones ocultos de los circuitos cerebrales que los sentimientos que se etiquetan verbalmente. A pesar de ello, insiste en que los circuitos cerebrales proporcionan las bases biológicas esenciales de la experiencia emocional. Por ejemplo, nosotros (y otros animales) heredamos un circuito cerebral del enojo, uno del temor, uno de la tristeza, y otros más de estos circuitos. La fundamentación que sustenta la perspectiva biológica de Panksepp proviene de tres hallazgos importantes:

1. Debido a que es frecuente que los estados emocionales sean difíciles de verbalizarse, en consecuencia deben tener un origen que no es cognitivo (no está basado en el lenguaje).
2. La experiencia emocional se puede inducir a través de procedimientos no cognitivos, como estimulación eléctrica del cerebro o actividad de la musculatura facial.
3. Las emociones ocurren en lactantes y en animales no humanos.

## PERSPECTIVA COGNITIVA

Entre los principales representantes de la perspectiva cognitiva se incluye a Richard Lazarus (1984, 1991a, 1991b), Klaus, Scherer (1994a, 1994b, 1997) y Bernard Weiner (1986). Para cada uno de estos teóricos, la actividad cognitiva es un prerrequisito necesario para la emoción. Si se elimina el procesamiento cognitivo, la emoción desaparece.

Lazarus afirma que sin una comprensión de la importancia personal del impacto potencial de un acontecimiento para el propio bienestar, no hay razón para responder emocionalmente. Los estímulos que se estiman como irrelevantes no provocan reacciones emocionales. Para Lazarus (1991a, 1991b), la evaluación cognitiva del individuo acerca del significado de un suceso (más que el suceso en sí) establece las condiciones para la experiencia emocional. Es decir, no es probable que un auto que lo rebasa en el tránsito haga surgir su temor, a menos que la manera de rebasarlo le haga pensar que su bienestar ha sido puesto en riesgo de algún modo. El proceso generador de la emoción no comienza con el hecho ni con la reacción biológica que se tenga, sino con la estimación cognitiva de su significado.

Scherer (1994a, 1997) concuerda con Lazarus en que algunas experiencias vitales producen emociones, en tanto que otras no lo hacen. Scherer identifica varias evaluaciones cognitivas específicas que generan experiencias emocionales, que incluye: ¿este suceso es bueno o malo?, ¿puedo afrontar con éxito esta situación? y ¿este suceso está bien en un sentido moral? Las respuestas a estas preguntas sobre la manera en que evaluamos la situación constituye el tipo de procesamiento cognitivo que da lugar a las emociones.

En su análisis de la atribución relacionada con la emoción, Weiner (1986) se concentra en el procesamiento de información que ocurre luego de los resultados vitales; es decir, la teoría de la atribución se enfoca en el pensamiento y reflexión personal que realizamos después de los éxitos y fracasos en la vida. Después de tener éxito, creer que éste ha sido causado por uno mismo produce una emoción (orgullo), en tanto que creer que fue producto de un amigo produce una emoción diferente (gratitud). Nótese que tanto el resultado como el hecho vital son los mismos, pero la atribución es diferente, entonces también lo es la experiencia emocional. Así, la atribución, y no el suceso o el resultado, es lo que da vida a la emoción.

Entonces, ¿cuál de estas posturas es la correcta? O ¿cuál de ellas es más correcta? Los investigadores de la emoción se han esforzado en responder a esta pregunta y han surgido dos respuestas útiles.

## :: Perspectiva de dos sistemas

Una respuesta a la pregunta “¿qué causa la emoción?” es que tanto la cognición como la biología son sus causas.



Según Buck (1984), los seres humanos tienen dos sistemas sincrónicos que activan y regulan la emoción.

Uno de ellos es un sistema innato, espontáneo, fisiológico que reacciona de manera involuntaria a los estímulos emocionales. El segundo es un sistema cognitivo basado en la experiencia, que reacciona en forma interpretativa y social. El sistema fisiológico de la emoción se presentó primero en la evolución humana (es decir, el sistema límbico), en tanto que el sistema cognitivo de la emoción surgió posteriormente a medida que los seres humanos se fueron volviendo cada vez más cerebrales y sociales (es decir, la neocorteza). En conjunto, el sistema biológico primitivo y el sistema cognitivo contemporáneo se combinan para proporcionar un mecanismo sumamente adaptativo de emoción con dos sistemas.

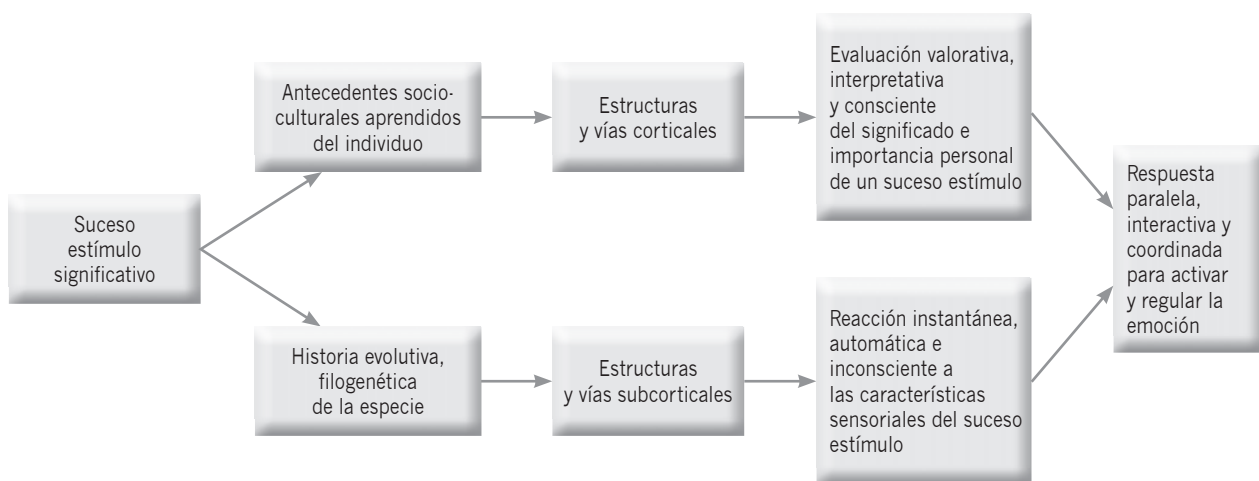
La perspectiva de los dos sistemas se presenta en la figura 11.4 (Buck, 1984). El sistema inferior es el biológico y tiene su origen en la historia evolutiva antigua de la especie. La información sensorial se procesa en forma rápida, automática e inconsciente a través de las estructuras y vías subcorticales (es decir, límbicas). El segundo sistema es cognitivo y depende de los antecedentes sociales y culturales únicos del individuo. La información sensorial se procesa de manera valorativa, interpretativa y consciente a través de las vías corticales. Los dos sistemas de la emoción son complementarios (más que competitivos) y trabajan en conjunto para activar y regular la experiencia emocional.

Robert Levenson (1994a) lleva la perspectiva de los dos sistemas un poco más allá al proponer la hipótesis de que los sistemas biológico y cognitivo de la emoción tienen una interacción. En lugar de existir como sistemas paralelos, ambos se influyen entre sí. Panksepp (1994)

añade que algunas emociones surgen principalmente del sistema biológico, en tanto que otras provienen de manera principal del sistema cognitivo. Las emociones como el temor y el enojo provienen en primer lugar de los circuitos neurales de control en áreas subcorticales (de las estructuras y vías subcorticales, en la terminología de Buck [1984]). Sin embargo, otras emociones, como la gratitud y la esperanza, no pueden explicarse bien con fundamento en los circuitos neurales subcorticales. En lugar de ello, surgen principalmente de la experiencia personal, el modelamiento social y los contextos culturales. Esta categoría de emociones proviene en primer término de las estimaciones, expectativas y atribuciones (de las estructuras y vías corticales, según la terminología de Buck).

## ❖ El problema del huevo y la gallina

Robert Plutchik (1985) considera que el debate entre cognición y biología es un dilema del tipo del huevo y la gallina. La emoción no debería conceptuarse como un fenómeno causado por la cognición o la biología, sino, más bien, como un proceso, una cadena de eventos que se suman dentro de un complejo sistema de realimentación. Los elementos en el circuito de realimentación de Plutchik son cognición, activación, sentimientos, preparación para la acción, demostraciones expresivas y actividad conductual explícita (recuérdense los aspectos multidimensionales de la emoción de las figuras 11.1 y 11.2). Una posible representación del circuito de realimentación de la emoción de Plutchik se presenta en la figura 11.5. El sistema de realimentación comienza con un suceso vital importante y concluye con la emoción. Entre el suceso y la emoción interviene una compleja



**Figura 11.4** Perspectiva de dos sistemas de la emoción.



**Figura 11.5** Circuito de realimentación en la emoción.

.....

cadena interactiva de acontecimientos. Para influir en la emoción se puede intervenir en cualquier punto del circuito. Si se cambia la evaluación cognitiva de “esto es benéfico” a “esto es dañino”, la emoción cambiará; si se cambia la calidad de la activación (como a través del ejercicio, un fármaco o droga, o un electrodo en el cerebro), la emoción cambiará; si se cambia la expresión corporal (p. ej., musculatura facial, postura corporal), la emoción cambiará, y así sucesivamente.

La solución de Plutchik (1985) al debate entre cognición y biología se incorpora dentro del complejo mundo de la dialéctica en el que cada aspecto de la emoción se convierte tanto en causa como en efecto y el resultado final es producto de la interacción dinámica entre las seis fuerzas de la figura. El tema más importante que se deriva del análisis del huevo y la gallina es que las cogniciones no causan directamente las emociones más de lo que lo hacen los sucesos biológicos. En conjunto, la cognición, activación, preparación para la acción, sentimientos, demostraciones expresivas y actividad conductual explícita constituyen el caldero de experiencia que causa, influye y regula la emoción. Otros teóricos hacen eco de esta perspectiva de la emoción como proceso al resaltar que todas las experiencias emocionales existen como episodios que ocurren a lo largo del tiempo, a medida que los diversos componentes suben y bajan y ejercen influencia unos en otros de manera continua (Scherer, 1994b).

### :: Modelo amplio de biología-cognición

Las emociones son fenómenos complejos (e interactivos). Como ocurre con otros fenómenos complicados, tiene sentido trabajar con una pieza del rompecabezas a la vez. En términos generales, los biólogos, etólogos y neurofisiólogos se enfocan mayormente en los aspectos biológicos de la emoción, en tanto que los psicólogos cognitivos,

psicólogos sociales y sociólogos se enfocan en su mayoría en sus aspectos cognitivos y socioculturales. Éste es precisamente el esquema organizacional que se adopta en el capítulo 12. Allí se analizan primero los aspectos biológicos de la emoción y después los aspectos cognitivos. El capítulo también agrega una sección sobre las contribuciones sociales y culturales a la experiencia emocional.

### ¿Cuántas emociones existen?

El debate entre cognición y biología plantea de manera indirecta otra pregunta importante: ¿cuántas emociones existen? La orientación biológica enfatiza las emociones primarias (p. ej., enojo, temor) y le resta importancia a las emociones secundarias o adquiridas. La orientación cognitiva reconoce la importancia de las emociones primarias, pero destaca que gran parte de lo que es interesante de las vivencias emocionales proviene de las experiencias individuales, sociales y culturales. Una orientación cognitiva enfatiza las emociones complejas (secundarias, adquiridas). En última instancia, cualquier respuesta a la pregunta ¿cuántas emociones existen? depende de si uno favorece la orientación biológica o la cognitiva.

### :: Perspectiva biológica

Es típico que la perspectiva biológica enfatice las emociones primarias, con un límite inferior de dos (Solomon, 1980) o tres (Gray, 1994) emociones hasta un límite superior de 10 (Izard, 1991). Cada teórico biológico tiene una muy buena razón para proponer un número específico de emociones, aunque cada propuesta se basa en un interés diferente. Las ocho principales tradiciones de la investigación dentro del estudio biológico de las emociones se presentan en la figura 11.6. Esta figura identifica el número de emociones que sugieren los hallazgos empíri-

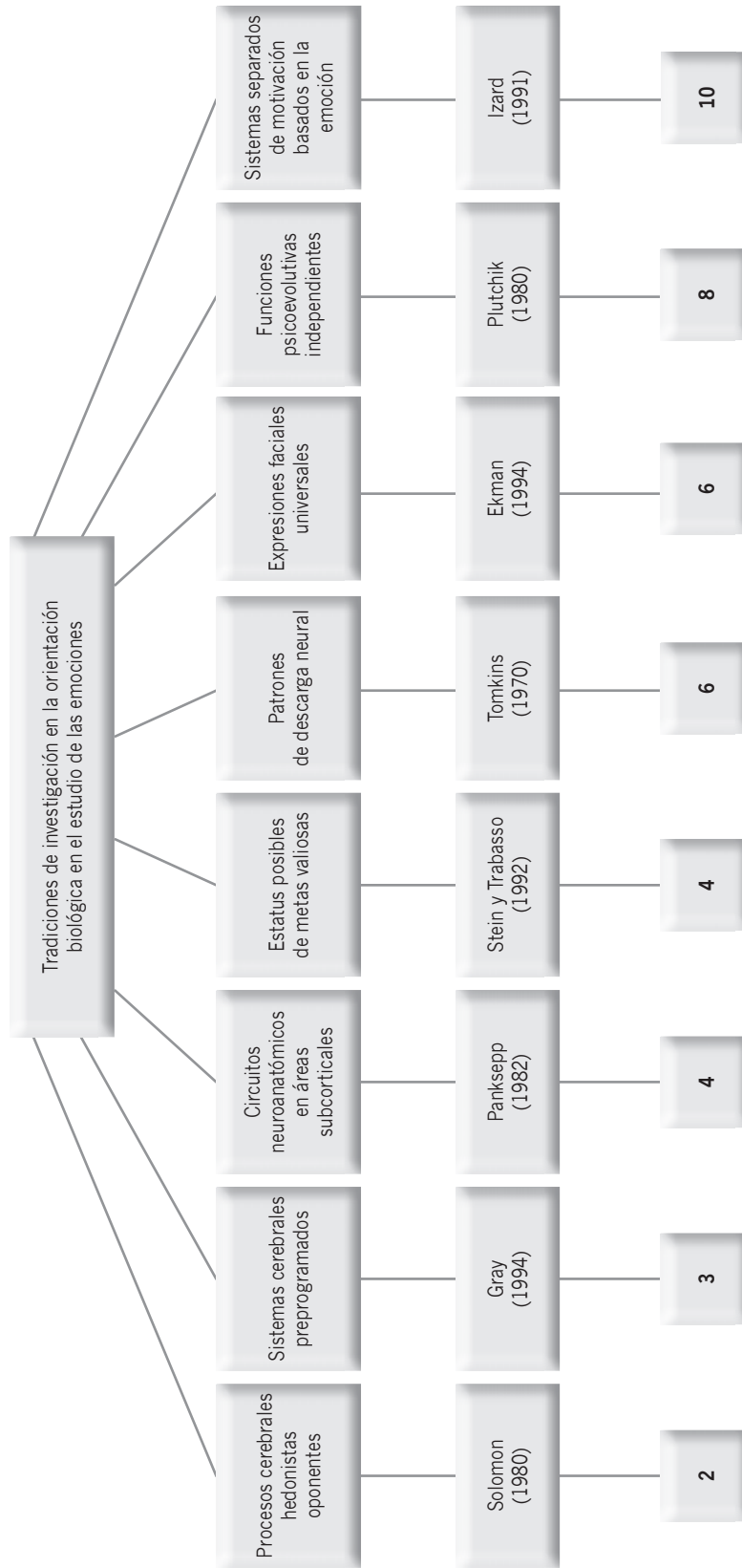


Figura 11.6 Ocho tradiciones de investigación en el estudio biológico de la emoción.

...

cos dentro de cada tradición, explica la fundamentación en la que se basó cada teórico para proponer ese número de emociones y ofrece una referencia documental como apoyo para lecturas posteriores.

Richard Solomon (1980) identifica la existencia de dos sistemas cerebrales hedonistas e inconscientes, de modo que cualquier experiencia agradable tiene, en forma automática y refleja, una experiencia aversiva contraria, de la misma manera que cualquier experiencia aversiva se contrarresta en forma automática y refleja a través de un proceso placentero contrario (p. ej., el temor se contrarresta, y reemplaza con rapidez, a través del “proceso oponente” de la euforia, como al lanzarse en paracaídas). Jeffrey Gray (1994) propone tres emociones básicas que se localizan en circuitos cerebrales independientes: el sistema de aproximación conductual (alegría), el sistema de pelea o huida (enojo/temor) y el sistema de inhibición conductual (ansiedad). Jaak Panksepp (1982) propone cuatro emociones —temor, ira, pánico y expectativa— con base en la existencia de cuatro vías neuroanatómicas independientes generadoras de emoción dentro del sistema límbico. Nancy Stein y Tom Trabasso (1992) destacan las cuatro emociones de felicidad, tristeza, enojo y temor, debido a que estas emociones reflejan las reacciones ante las búsquedas esenciales de la vida: obtención (felicidad), pérdida (tristeza), obstrucción (enojo) e incertidumbre (temor). Silvan Tomkins (1970) distingue seis emociones —interés, temor, sorpresa, enojo, angustia y alegría— debido a que ha encontrado que seis patrones claros de descarga neural producen estas emociones diferentes (p. ej., el incremento rápido en la tasa de descarga neural instiga sorpresa). Paul Ekman (1992, 1994a) propone seis emociones diferentes —temor, enojo, tristeza, asco, gozo y desprecio— ya que considera que cada una de estas emociones se asocia con una expresión facial universal (transcultural) correspondiente. Robert Plutchik (1980) lista ocho emociones —enojo, asco, tristeza, sorpresa, temor, aceptación, alegría y anticipación— porque cada una corresponde a un síndrome emocional-conductual común a todos los organismos vivos (p. ej., el temor corresponde a la protección). Por último, Carroll Izard (1991) enumera 10 emociones con base en su teoría de las emociones diferenciales: enojo, temor, angustia, alegría, asco, sorpresa, vergüenza, culpa, interés y desprecio.

Cada una de estas ocho tradiciones concuerdan en que 1) existe un pequeño número de emociones básicas, 2) las emociones básicas son universales para todos los seres humanos (y animales) y 3) las emociones básicas son productos de la biología y la evolución. Las divergencias entre las ocho tradiciones tienen que ver con sus especificaciones de qué constituye el núcleo biológico preciso que organiza la experiencia emocional.

## :: Perspectiva cognitiva

La perspectiva cognitiva señala de manera firme que los seres humanos experimentamos un número mayor de emociones que las 2 o 10 indicadas por la tradición biológica. Los teóricos cognitivos conceden que sí, por supuesto, sólo existe un número limitado de circuitos neurales, expresiones faciales y reacciones corporales (p. ej., la reacción de pelea o huida). No obstante, indican que varias emociones diferentes pueden surgir de la misma reacción biológica. Por ejemplo, una sola respuesta fisiológica, como la rápida elevación de la presión arterial, puede funcionar como base biológica para el enojo, los celos o la envidia. La presión arterial alta y la estimación de una injusticia producen enojo; la presión arterial alta con una estimación de que un objeto debería ser nuestro en lugar de ser de otra persona produce celos y una presión arterial alta con una estimación de que otro tiene una posición más favorable que uno produce envidia. Para los teóricos cognitivos, los seres humanos experimentan una rica diversidad de emociones porque las situaciones pueden interpretarse de modos muy diferentes (Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor, 1987) y debido a que la emoción surge de una mezcla de evaluaciones cognitivas (Lazarus, 1991a), lenguaje (Storm y Storm, 1987), conocimiento personal (Linville, 1982), antecedentes de socialización (Kemper, 1987) y expectativas culturales (Leavitt y Power, 1989).

En la figura 11.7 se presentan nueve tradiciones de investigación dentro del estudio cognitivo de las emociones. La figura explica la fundamentación sobre la que cada teórico propone que surgen las emociones y ofrece una referencia documental de apoyo para lectura posterior. La figura muestra que todos los teóricos cognitivos responden a la pregunta “¿cuántas emociones existen?” con la misma respuesta; a saber, que existe un número casi ilimitado de emociones. Esto se debe a que todos estos teóricos comparten la suposición de que “las emociones se dan en respuesta a las estructuras de significado de situaciones determinadas: diferentes emociones surgen en respuesta a diferentes estructuras de significado” (Frijda, 1988). La diferencia entre las teorías cognitivas de la emoción reside en cómo interpretan la manera en que los individuos generan e interpretan el significado de una situación. La situación puede dar el contexto para interpretar el propio estado de activación (Schachter, 1964), el individuo puede interpretar su propio estado de activación (Mandler, 1984) y la gente puede estar socializada para interpretar su estado de activación (Kemper, 1987). Además, las personas realizan estimaciones de sí su relación con el ambiente afecta su bienestar personal (Lazarus, 1991a), el significado y recuerdos de las situaciones que enfrentan (Frijda, 1993) y sus atribuciones de por qué han ocurrido resultados buenos y malos (Weiner,

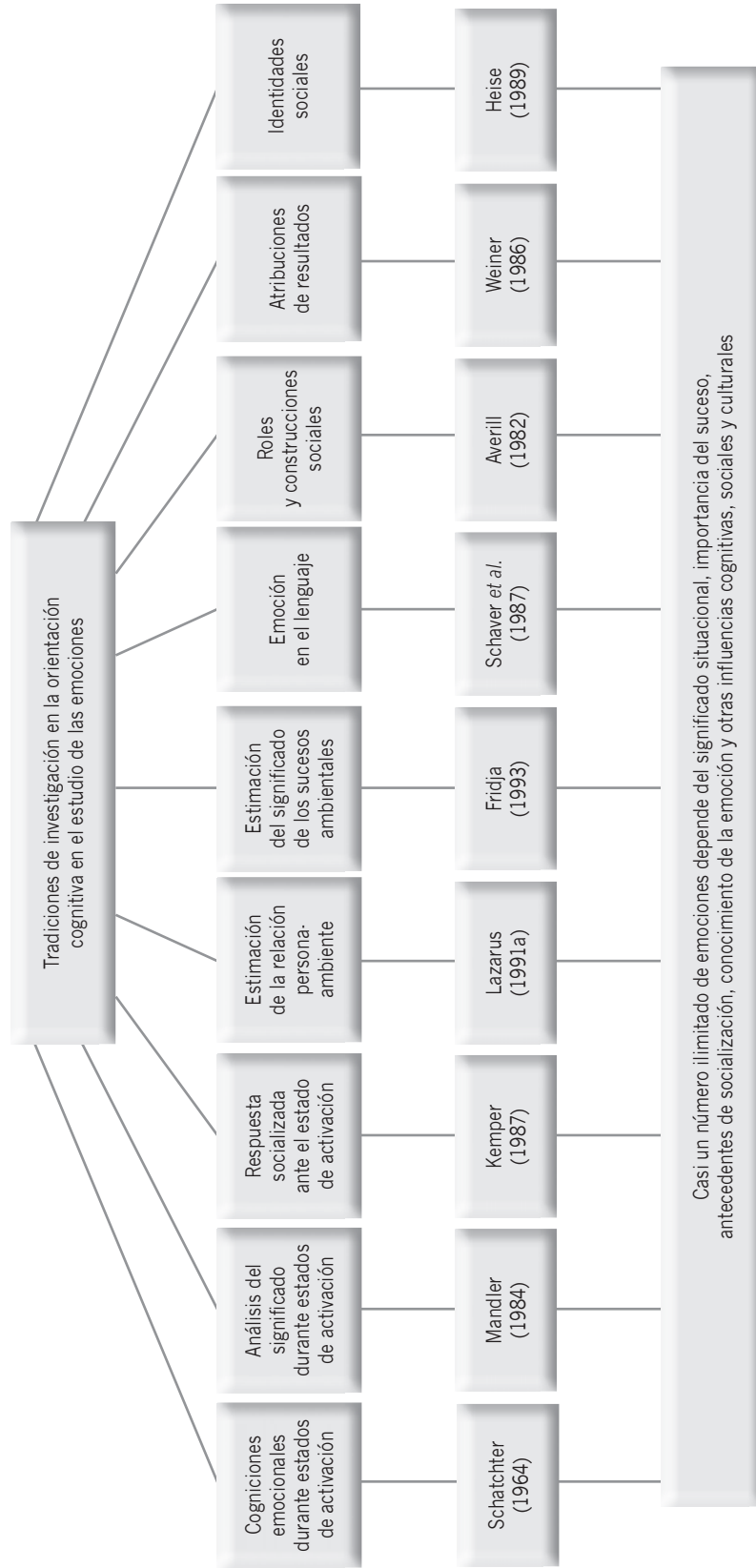


Figura 11.7 Nueve tradiciones de investigación en el estudio cognitivo de la emoción.

...



1986). Las experiencias emocionales están enclavadas profundamente dentro del lenguaje (Shaver *et al.*, 1987), las maneras socialmente construidas de actuar (Averill, 1982) y los roles sociales, como el de la “animadora deportiva” y el bravucón (Heise, 1989).

## :: Ajuste en cuestión de números

Todos los investigadores —con una postura biológica o cognitiva— coinciden en que existen docenas de emociones. Por ende, el debate se centra en si algunas emociones son más fundamentales o más básicas que las otras (Ekman y Davidson, 1994). Una perspectiva intermedia consiste en discutir si cada emoción básica no es una emoción única, sino más bien una *familia* de emociones relacionadas (Ekman, 1994a). Por ejemplo, el enojo es una emoción básica, pero también es una familia de emociones que incluye hostilidad, ira, furia, indignación, molestia, resentimiento, envidia y frustración. De manera similar, la alegría es una emoción básica, pero también es una familia de emociones que incluye diversión, alivio, satisfacción, felicidad y orgullo. Cada miembro de una familia comparte muchas de las características de la emoción básica —su fisiología, su estado de sentimiento subjetivo, sus características expresivas y demás (recuérdese la figura 11.2)—. Existe un número limitado de estas familias de emoción básica enraizadas en la biología y la evolución (como afirmarían los teóricos orientados a la biología en la figura 11.6), pero también existen diversas variaciones en estas emociones básicas debido al aprendizaje, la socialización y la cultura (como afirmarían los teóricos inclinados a la cognición en la figura 11.7). Existen cuando menos cinco de tales familias de emoción: enojo, temor, asco, tristeza y alegría (Ekman, 1993, 1994a).

Las familias de emoción se pueden entender desde una perspectiva más cognitiva. Un análisis del idioma inglés condujo a un grupo de investigadores a concluir que el conocimiento de la emoción implica cinco prototipos básicos de la emoción: enojo, temor, tristeza, alegría y amor (Shaver *et al.*, 1987). Según este grupo de investigadores, la gente aprende a realizar distinciones más finas de manera progresiva dentro de las causas y consecuencias de estas cinco emociones básicas. Por ejemplo, el repertorio emocional de un niño pequeño podría incluir sólo enojo, temor, tristeza, dicha y amor, pero, después de una buena cantidad de experiencia y socialización, el niño aprende que diferentes situaciones dan lugar a diversas variaciones de la emoción básica. Por ejemplo, se requiere aprendizaje, experiencia y socialización para comprender las variedades del temor: alarma, conmoción, susto, espanto, terror, pánico, histeria, mortificación, ansiedad, nerviosismo, tensión, intranquilidad, aprensión, preocupación, espanto, y quizás otras. De este modo, el temor es la emoción básica; en tanto que la mayor complejidad en

el propio lenguaje y cognición conduce a variaciones del temor como emociones secundarias adquiridas.

## :: Emociones básicas

Cualquier respuesta para la pregunta de cuántas emociones existen nos obliga a comprometernos con cierto nivel de especificidad (Averill, 1994), lo cual implica que las emociones se pueden conceptualizar en un nivel general como una familia o prototipo (p. ej., enojo) o en un nivel específico de la situación (p. ej., hostilidad, envidia, frustración). En esta sección, las emociones se consideran en un nivel general. Las emociones llamadas básicas son aquellas que cumplen con los siguientes criterios (Ekman y Davidson, 1994):

1. Son innatas más que adquiridas o aprendidas a través de la experiencia o socialización.
2. Surgen de las mismas circunstancias para todos los individuos (la pérdida personal hace que todos nos sintamos tristes, sin importar edad, género o cultura).
3. Se expresan de maneras únicas y distintivas (como a través de una expresión facial universal).
4. Evocan una pauta de respuesta fisiológica distintiva y sumamente fácil de predecir.

Algunos investigadores se declaran en contra de la idea de las emociones básicas (Ortony y Turner, 1990) y otros ofrecen una lista de emociones básicas que es diferente de la que se presenta en este libro. A pesar de esta diversidad de opiniones, ninguna lista de las emociones básicas variará en gran medida de las que se incluyen aquí: temor, enojo, asco, tristeza, alegría e interés (de Ekman, 1992; Ellsworth y Smith, 1988a; Izard, 1991; Shaver *et al.*, 1987; Weiner, 1986).

### TEMOR

El temor es una reacción emocional que surge de la interpretación que hace una persona acerca de si la situación que enfrenta es peligrosa y constituye una amenaza para su bienestar. Los peligros y amenazas percibidos pueden ser psicológicos o físicos. Las situaciones más comunes que activan el temor son aquellas que se relacionan con la anticipación de un daño físico o psicológico, la vulnerabilidad ante el peligro o una expectativa de que las propias capacidades de afrontamiento no pudieran estar a la altura de las circunstancias que se avecinan. La percepción de que se puede hacer poco para afrontar una amenaza o peligro ambiental es tan importante como fuente de temor como cualquier característica real de la amenaza o peligro en sí (Bandura, 1983). Por ende, el temor se refiere en su mayor parte a una vulnerabilidad percibida que provoca sentirse abrumado ante una amenaza o peligro.

El temor motiva la defensa. Funciona como señal de advertencia de un daño físico o psicológico próximo

que se manifiesta en la activación del sistema nervioso autónomo (como en la parte de huida de la respuesta de pelea o huida). El individuo tiembla, transpira, mira alrededor y siente tensión nerviosa que le inclina a protegerse. Es a través de la experiencia de temor que nuestro sistema emocional nos informa de nuestra vulnerabilidad (a menudo de manera más que obvia). La motivación de protección se manifiesta ya sea a través de escapar o retrayéndose del objeto u objetos. La huida establece una distancia física (o psicológica) entre el sujeto y aquello que se teme. Si la huida no es posible, el temor motiva el replegarse, como quedarse quieto y tranquilo.

Sin embargo, el temor puede también, de manera más positiva, dar el apoyo motivacional para aprender nuevas respuestas de afrontamiento que alejen a la persona del enfrentamiento inicial con el peligro. Por ejemplo, muchos conductores en carreteras durante una lluvia torrencial necesitan que se les recuerde que deben prestar atención al piso resbaloso (el temor activa los esfuerzos de afrontamiento), y los conductores experimentados tienen mayor capacidad de afrontar este peligro que los novatos (el temor facilita el aprendizaje de respuestas adaptativas). En consecuencia, el temor nos advierte de nuestra vulnerabilidad y también facilita el aprendizaje y activa el afrontamiento.

## ENOJO

El enojo es una emoción omnipresente (Averill, 1982). Cuando la gente describe su respuesta emocional más reciente, el enojo es la emoción que con más frecuencia viene a la mente (Sherer y Tannenbaum, 1986). El enojo proviene de la restricción, como en la interpretación de que alguna fuerza externa (p. ej., barreras, obstáculos, interrupciones) ha interferido con los propios planes, metas o bienestar. El enojo también surge en respuesta a una traición, rechazo, críticas injustificadas, falta de consideración de los demás y molestias acumulativas (Fehr, Baldwin, Collins, Patterson y Benditt, 1999). La esencia del enojo es la creencia de que la situación no es como debería ser; es decir, la restricción, interferencia o crítica es ilegítima (De Rivera, 1981).

El enojo es la emoción más vehemente. La persona que está enojada se vuelve más fuerte y tiene más energía (como en la parte de pelea, de la respuesta de pelea o huida). El enojo también incrementa la sensación de control (Lerner y Keltner, 2001). El enojo hace que la gente esté más sensible y sintonizada contra las injusticias que el resto de las personas (Keltner, Ellsworth y Edwards, 1993) y la pelea y la sensación de control se dirigen a superar o corregir la restricción ilegítima. Este ataque puede ser verbal o no verbal (gritar o azotar la puerta) y directo o indirecto (destruir el obstáculo o simplemente lanzar objetos a todas partes). Otras respuestas comunes motivadas por el enojo son la expresión de sentimientos

heridos, discutir las cosas o evitar del todo a la otra persona (Fehr *et al.*, 1999). Cuando los individuos actúan su enojo, la investigación muestra una sorprendente tasa de éxito (Tafrate, Kassino y Dundin, 2002). A menudo el enojo aclara los problemas de relación, da energía a los intereses políticos y atiza a una cultura a mejorar, como ocurrió con el movimiento de los derechos civiles, el movimiento para el sufragio femenino y la respuesta nacional de los estadounidenses ante los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 (Tavris, 1989). No obstante, en todos estos casos en los que el enojo satisface una función positiva, casi siempre es la expresión asertiva y pacífica de esta emoción, en lugar de su expresión violenta, lo que resulta redituable, porque el enojo puede cumplir con una función importante de alerta (“¡tómame en serio!”) que conduce a los demás a una comprensión más profunda de la otra persona y del problema que causó el enojo.

El enojo no sólo es la emoción más exaltada, sino que también es la más peligrosa, ya que su propósito es destruir las barreras en el ambiente. Cerca de la mitad de los episodios de enojo incluyen exclamaciones y gritos, y cerca de 10% de estos episodios conducen a agresión (Tafrate *et al.*, 2002). Cuando el enojo estimula la agresión, produce destrucción y lesiones innecesarias, como cuando empujamos a un rival, insultamos a un compañero de equipo o dañamos de manera insensata la propiedad ajena. Un ataque de cólera también aumenta la probabilidad de sufrir un infarto. Pero, de nuevo, de manera más positiva, el enojo también puede ser una emoción productiva; es fructífero cuando energiza el vigor, la fuerza y la resistencia en nuestros esfuerzos por afrontar la situación en forma productiva a medida que cambiamos el mundo que nos rodea a como debiera ser. Y la gente (p. ej., los políticos) que expresan enojo adquieren en general un mayor respeto y estatus cuando quieren corregir una injusticia que las personas que expresan tristeza o culpa (Tiedens y Linton, 2001). Cuando las circunstancias cambian de aquello que no debería ser (injusticia) a como deberían ser (justicia), el enojo se va desvaneciendo de manera apropiada (Lerner, Goldberg y Tetlock, 1998).

## ASCO

El asco implica librarse o alejarse de un objeto contaminado, deteriorado o podrido. El objeto en cuestión depende del desarrollo y la cultura (Rozin, Haidt y McCauley, 1993; Rozin, Lowery y Ebert, 1994). En la lactancia, la causa del asco se limita a los sabores amargos o agrios. En la infancia, las reacciones de asco se amplían más allá de la aversión a las repulsiones psicológicamente adquiridas y, en general, a cualquier objeto que se considera ofensivo (Rozin y Fallon, 1987). En la adultez, el asco surge de los encuentros con cualquier objeto que se considera contaminado de algún modo, como en la contaminación corporal (falta de higiene, sangre coagulada, muerte), contaminaciones

interpersonales (contacto físico con gente indeseable) y contaminaciones morales (abuso sexual infantil, incesto, infidelidad). El aprendizaje cultural determina gran parte de lo que el adulto considera como contaminación corporal, interpersonal o moral, pero las personas de la mayoría de las culturas califican como repugnantes aquellas cosas que son de origen animal y que se diseminan para contaminar otros objetos (p. ej., una cucaracha muerta que toque la comida detona un asco esencial y contamina en términos emocionales el platillo completo).

La función del asco es el rechazo. A través del asco, el individuo rechaza y desecha activamente algún aspecto físico o psicológico del ambiente. Considere las siguientes invasiones ambientales que las personas buscan rechazar a través de la emoción de asco (Rozin, Lowery y Ebert, 1994): comer algo amargo (mal sabor), oler amoníaco o comida podrida (mal olor), comer una manzana con un gusano dentro (alimentos contaminados), observar una disección médica (violación del cuerpo), pensar en alguien que tiene relaciones incestuosas (violación moral) y dormir en una cama de hotel a la que no se le han cambiado las sábanas (contaminación interpersonal).

Debido a que el asco es aversivo en un sentido fenomenológico, extrañamente representa un papel motivacional positivo en nuestras vidas. Al sentirnos asqueados, deseamos evitar los objetos contaminados y aprendemos las conductas de afrontamiento necesarias para prevenir los encuentros (o la creación) de condiciones que provoquen asco. En consecuencia, debido a que la gente tiene el deseo de evitar verse en situaciones repugnantes, cambia sus hábitos y atributos personales, desecha los desperdicios y limpia su entorno, y reevalúa sus pensamientos y valores; lavan los platos, se lavan los dientes, toman duchas y hacen ejercicio para evitar un cuerpo fuera de forma o que “provoque asco”.

### TRISTEZA

La tristeza (o angustia) es la emoción más negativa y aversiva. La tristeza surge principalmente de las experiencias de separación o fracaso. La separación —la pérdida de un ser querido por muerte, divorcio, ciertas circunstancias (p. ej., un viaje) o disgusto— produce angustia. Además de estar separados de aquellos que amamos, también experimentamos separación respecto de un lugar (pueblo natal) o un trabajo, posición o estatus valiosos. El fracaso también conduce a la tristeza, como al reprobar un examen, perder un concurso o ser rechazado de la membresía a un grupo. Incluso el fracaso que está fuera del propio control volitivo puede causar angustia, como en la guerra, enfermedad, accidentes y depresión económica (Izard, 1991).

Debido a que la sensación es tan aversiva, la tristeza motiva al individuo a iniciar cualquier comportamiento necesario para aliviar las circunstancias provocadoras de angustia antes que ocurran de nuevo. La tristeza motiva

a la persona a restaurar el ambiente a como era en su estado anterior a la situación angustiante. Después de una separación, el amante rechazado se disculpa, envía flores y telefonea en un esfuerzo por reparar una relación destrozada. Después del fracaso, el ejecutante practica para restaurar la confianza y prevenir otro fracaso similar. Es decir, al sentirnos tristes es más probable que nos disculpemos e intentemos reparar los agravios hechos; pero, por desgracia, muchas separaciones y fracasos no pueden repararse. Bajo condiciones desesperanzadoras, la persona no se comporta en forma activa y vigorosa, sino de una manera inactiva y letárgica que conduce en esencia al retraimiento.

Un aspecto benéfico de la tristeza es que facilita en forma indirecta la cohesión de los grupos sociales (Averill, 1968). Debido a que separarse de personas significativas causa tristeza y ésta es una emoción tan incómoda, su anticipación motiva que la gente permanezca cohesionada con sus seres queridos (Averill, 1979). Si la gente no extrañara a los demás, entonces estaría menos motivada a hacer un esfuerzo adicional para mantener la cohesión social. En forma similar, si un estudiante o un atleta no anticipara la posibilidad de sufrir angustia inducida por el fracaso, estaría menos motivado a prepararse y practicar. De este modo, aunque la tristeza es una sensación muy desagradable, puede motivar y conservar las conductas productivas.

### EMOCIONES BÁSICAS NEGATIVAS: AMENAZA Y DAÑO

Los temas que organizan las emociones por demás diversas del temor, tristeza, enojo y asco son la amenaza y el daño. Cuando se presagian o anticipan sucesos amenazantes o dañinos, sentimos temor. Durante la lucha por combatir o rechazar la amenaza o el daño, sentimos enojo y asco. Una vez que ha ocurrido la amenaza o daño, sentimos tristeza. En respuesta ante la amenaza y el daño, el temor motiva la conducta de evitación (huir de la amenaza). El enojo motiva la lucha y defensa vigorosas. El asco motiva el rechazo de un suceso u objeto nocivo. La tristeza conduce a inactividad y retraimiento y es eficaz cuando nos conduce a dejar los esfuerzos de afrontamiento en situaciones que no podemos rechazar, contra las que no podemos luchar o de las que no somos capaces de huir. Por ende, el temor, el enojo, el asco y la tristeza trabajan de manera colectiva para dotar al individuo con un sistema de emoción que le permite lidiar eficazmente con todos los aspectos de la amenaza y el daño.

### ALEGRÍA

Los sucesos que provocan alegría incluyen resultados deseables, como éxito en una tarea, logro personal, progreso hacia una meta, conseguir lo que deseamos, obtener respeto, recibir amor o afecto, recibir una sorpresa agradable o experimentar sensaciones placenteras (Ekman y Friesen, 1975; Izard, 1991; Shaver *et al.*, 1987). La alegría

es la evidencia emocional de que las cosas están yendo bien (p. ej., obtener éxito, logro, progreso, respeto, amor). Las causas de alegría —resultados deseables relacionados con el éxito personal y la afinidad interpersonal— son, en esencia, lo contrario de las causas de tristeza (resultados indeseables relacionados con el fracaso y la separación o pérdida). La manera en que nos afecta la alegría parece ser contraria a cómo nos afecta la tristeza. Cuando estamos tristes, nos sentimos aletargados y retraídos; cuando estamos dichosos, nos volvemos optimistas.

La función de la alegría es doble. Primero, facilita nuestra disposición a participar en actividades sociales. Las sonrisas de dicha alegría facilitan la interacción social (Haviland y Lelwica, 1987), y si las sonrisas continúan, entonces ayudan a la relación a formarse y fortalecerse a lo largo del tiempo (Langsdorff, Izard, Rayias y Hembree, 1983). Pocas experiencias recompensan tanto como la sonrisa y la inclusión interpersonal. En consecuencia, la alegría es un pegamento social que sella las relaciones, como entre lactante y madre, amantes, compañeros de trabajo y compañeros de equipo. Segundo, la alegría tiene una “función tranquilizadora” (Levenson, 1999). Es el sentimiento positivo que hace agradable la vida y que equilibra las experiencias vitales de frustración, decepción y afecto negativo general. La alegría nos permite conservar el bienestar psicológico, incluso ante los sucesos angustiantes que se cruzan en nuestro camino. La alegría también logra deshacer los efectos inquietantes de las emociones aversivas, como cuando los padres cantan y hacen gestos graciosos para tranquilizar a un niño angustiado o cuando los amantes se muestran afecto para aliviar un intercambio que de otro modo resulta conflictivo (Carstensen, Gottman y Levenson, 1995).

## INTERÉS

El interés es la emoción más predominante en el funcionamiento cotidiano (Izard, 1991). Siempre está presente cierto nivel de interés. Debido a esto, el aumento y disminución del interés generalmente implica cambiar el interés de un suceso, pensamiento o acción a otro. En otras palabras, es típico que el interés no se detenga e inicie, sino más bien que se redirija de un objeto o suceso a otro. Los acontecimientos vitales que dirigen nuestra atención incluyen aquellos que implican nuestras necesidades o bienestar (Deci, 1992b). Otros sucesos que dirigen nuestra atención son aquellos que instigan un incremento moderado en la tasa de descarga neural cortical, como los asociados con cambios en el estímulo, novedad, incertidumbre, complejidad, enigmas y curiosidades, retos, pensamientos de aprendizaje, pensamientos de logro y actos de descubrimiento (Berlyne, 1966; Izard, 1991). En pocas palabras, aquello que le resulta interesante a la gente tiene que ver con las cosas que se estiman como novedosas o complejas, aunque además es necesario que

las personas se sientan competentes de que finalmente podrán entender la novedad, originalidad y complejidad que tienen enfrente, como con el arte moderno o una cátedra (Silvia, 2005).

El interés crea el deseo de explorar, investigar, buscar, manipular y extraer información de los objetos que nos rodean. El interés motiva los actos de exploración y es en estos actos de voltear las cosas al revés, de cabeza, de un lado a otro y por todas partes que adquirimos la información que buscamos. El interés también sustenta nuestro deseo de ser creativos, aprender y desarrollar nuestras capacidades y habilidades (Renninger *et al.*, 1992). El interés de una persona en una actividad determina cuánta atención dirige a ella y qué tan bien se procesa, comprende y recuerda la información pertinente (Hidi, 1990; Renninger *et al.*, 1992; Renninger y Wozniak, 1985; Schiefele, 1991; Shirey y Reynolds, 1988). En consecuencia, el interés mejora el aprendizaje (Alexander *et al.*, 1994). Es difícil aprender un idioma extranjero, asignar tiempo a la lectura de un libro o realizar cualquier actividad de aprendizaje sin el apoyo emocional del interés. Como ejemplo, cuando están interesados, los estudiantes persisten más tiempo en las actividades de aprendizaje, pasan más tiempo estudiando, leen a mayor profundidad, recuerdan más de lo que han leído y obtienen mejores calificaciones (Silvia, 2006).

## EMOCIONES BÁSICAS POSITIVAS: INVOLUCRAMIENTO EN EL MOTIVO Y SATISFACCIÓN DEL MOTIVO

El involucramiento en el motivo y la satisfacción del motivo son los temas que unen las emociones positivas de interés y alegría. Cuando se anticipa un suceso benéfico relacionado con nuestras necesidades y bienestar, sentimos interés. Si ese suceso se materializa en una satisfacción del motivo, sentimos alegría (o gozo). El interés motiva las conductas de aproximación y exploración necesarias para promover el contacto con el suceso potencialmente satisfactor del motivo. El interés también prolonga nuestra participación en la tarea, de modo que podamos colocarnos en una posición en la que experimentemos satisfacción del motivo. La alegría se suma y reemplaza en cierto grado al interés una vez que ocurre la satisfacción (Izard, 1991). En ese momento la alegría promueve la persistencia continua en la tarea y los comportamientos subsiguientes de reinicio de la interacción con el suceso que satisface el motivo. En conjunto, el interés y la alegría proporcionan el apoyo emocional para participar plena y voluntariamente en una actividad (Reeve, 1989).

## ¿Qué tienen de bueno las emociones?

Cuando ocurren el sentimiento de congoja de la tristeza, el enojo o los celos, es comprensible que la gente se haga



la siguiente pregunta: “¿Qué propósito satisfacen las emociones; qué tienen de bueno?”. No es raro que las personas que sienten emociones aversivas deseen que simplemente éstas desaparezcan y las dejen en paz. ¿Quién se quiere sentir triste?

El trabajo acerca de la utilidad o función de la emoción comenzó con el libro *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales* de Charles Darwin (1872), un trabajo menos famoso que el de 1859 sobre la evolución de las especies. En su obra acerca de las emociones, Darwin afirmaba que éstas ayudan a los animales a adaptarse a su entorno. Las demostraciones de emoción ayudan tanto a la adaptación como las demostraciones de las características físicas (p. ej., estatura). Por ejemplo, el perro que muestra sus dientes en defensa de su territorio afronta las situaciones hostiles (al amenazar a sus contrarios). Tal expresividad es funcional y, en consecuencia, las emociones son candidatas para la selección natural.

## :: Funciones de afrontamiento

Las emociones no se dan en el vacío; ocurren por una razón. Desde un punto de vista funcional, las emociones evolucionaron porque ayudaron a los animales a lidiar con las tareas fundamentales de la vida (Ekman, 1994a). Para sobrevivir, los animales deben explorar su entorno, vomitar sustancias nocivas, desarrollar y mantener relaciones, atender de inmediato a las urgencias, evitar lesiones, reproducirse, luchar y tanto recibir como proporcionar cuidados. Cada uno de estos comportamientos es producido por la emoción y cada uno facilita la adaptación del individuo a los ambientes físicos y sociales cambiantes.

Las tareas vitales fundamentales son conflictos humanos universales, como la pérdida, frustración y logro (Johnson-Laird y Oatley, 1992). La emoción durante las tareas de la vida energiza y dirige la conducta de modos adaptativos (p. ej., luego de una separación, el llanto de ayuda ha resultado ser más eficaz que otros cursos de acción). Es decir, la emoción y la conducta emocional pro-

porcionan a los animales maneras inherentes y automáticas de afrontar los retos y amenazas principales hacia su bienestar (Tooby y Cosmides, 1990).

Como se muestra en el cuadro 11.1, las emociones cumplen, cuando menos, con ocho propósitos diferentes: protección, destrucción, reproducción, reunión, afiliación, rechazo, exploración y orientación (Plutchik, 1970, 1980). Para el propósito de protección, el temor energiza y dirige al cuerpo para replegarse y escapar; y para destruir algún aspecto del ambiente (p. ej., un enemigo, obstáculo, restricción), el enojo prepara al cuerpo para el ataque. Para explorar el ambiente, la anticipación despierta el interés y alista al cuerpo para la investigación. Para cualquiera de las tareas importantes de la vida, los seres humanos han desarrollado una reacción emocional adaptativa correspondiente. En consecuencia, la función de la emoción es prepararnos con una respuesta automática, muy rápida e históricamente exitosa hacia las tareas vitales fundamentales.

Esta línea de razonamiento nos lleva a la siguiente conclusión: no existen las emociones “malas”. La alegría no necesariamente es una emoción buena, y el enojo y el temor no necesariamente son emociones malas (Izard, 1982). *Todas* las emociones son benéficas porque dirigen la atención y canalizan el comportamiento hacia donde se requiere, dadas las circunstancias que uno enfrenta. Al hacer esto, cada emoción proporciona una disposición única a responder ante una situación específica. Desde este punto de vista, el temor, enojo, asco, tristeza y todas las otras emociones son buenas. Esto se debe a que el temor facilita en forma óptima la protección, el asco facilita en forma óptima la repulsión hacia objetos contaminados, y así sucesivamente. Por ende, las emociones son organizadores positivos, funcionales, deliberados y adaptativos del comportamiento.

Otros investigadores de la emoción que tienen una orientación biológica destacan una mayor flexibilidad en los modos emocionales de afrontamiento de lo que sería aparente en el cuadro 11.1 (Frijda, 1994); es decir,

**Cuadro 11.1** Perspectiva funcional de la conducta emocional.

Emoción	Situación estímulo	Conducta emocional	Función de la emoción
Temor	Amenaza	Correr, volar	Protección
Enojo	Obstáculo	Morder, golpear	Destrucción
Alegría	Pareja potencial	Cortejar, aparearse	Reproducción
Tristeza	Pérdida de una persona valiosa	Llanto de ayuda	Reunión
Aceptación	Membresía de grupo	Acicalarse, compartir	Afiliación
Asco	Objeto desagradable	Vomitarse, hacerse a un lado	Rechazo
Anticipación	Nuevo territorio	Examinar, mapear	Exploración
Sorpresa	Objeto novedoso repentino	Detenerse, alertarse	Orientación

**Fuente:** R. Plutchik, “Functional View of Emotional Behavior”, en *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*, 1980, Nueva York, Harper y Row, 1980, p.289. Adaptado con autorización.



aunque el temor motiva en esencia la conducta de protección, también nos prepara para tomar acciones adicionales y más flexibles, incluyendo la prevención inicial de un suceso peligroso o la supresión de una actividad hasta que pase la amenaza. De la misma manera, el enojo motiva en esencia una acción destructiva, pero también nos prepara para imponer normas sociales o a desalentar los sucesos productores de enojo antes de que ocurran (p. ej., desalentar la injusticia, las restricciones e insultos con comportamientos preparatorios como la negociación de reglas). La experiencia individual y el aprendizaje cultural expanden en gran medida a lo largo del tiempo las entradas en la columna “Conducta emocional” del cuadro 11.1. Esta flexibilidad cada vez mayor es importante porque deja claro que las respuestas emocionales son más flexibles que los reflejos (Scherer, 1984b).

## :: Funciones sociales

Además de tener una función en el afrontamiento, las emociones satisfacen funciones sociales (Izard, 1989; Keltner y Haidt, 1999; Manstead, 1991). Las emociones:

1. Comunican nuestros sentimientos a los demás.
2. Influyen en la interacción de las otras personas con nosotros.
3. Invitan y facilitan la interacción social.
4. Crean, mantienen y disuelven las relaciones.

Las expresiones emocionales son mensajes no verbales poderosos que comunican nuestros sentimientos a las otras personas. A través de las expresiones emocionales, los lactantes comunican de modo no verbal lo que no pueden decir verbalmente, como a través del rostro (Fridlund, 1992), voz (Scherer, 1986) y conducta emocional en general (Huebner e Izard, 1988). Al nacer, los lactantes tienen la capacidad de expresar alegría, interés y asco; a los dos meses de edad, también pueden expresar tristeza y enojo; y para los seis meses, pueden expresar temor (Izard, 1989). A lo largo de la lactancia, el interés, alegría, tristeza, asco y enojo representan casi el total de las expresiones faciales relacionadas con la emoción (Izard *et al.*, 1995). Los cuidadores reconocen de manera confiable e interpretan con precisión estas expresiones faciales (Izard, Huebner, Risser, McGinney y Dougherty, 1980). De este modo, las expresiones faciales del lactante guían la atención específica de la emoción que proporcionan los cuidadores (Huebner e Izard, 1988).

Las demostraciones de emoción influyen en cómo interactúa la gente, de modo que la expresión emocional de un individuo puede estimular las reacciones conductuales selectivas de otra persona (Camras, 1977; Coyne, 1976a, 1976b; Frijda, 1986; Klinnert, Campos, Sorce, Emde y Sueda, 1983). Por ejemplo, en una situación de conflicto acerca de un juguete, un niño que expresa enojo o tristeza

está en mucha mayor probabilidad de conservar el juguete que el niño que no expresa tales emociones (Camras, 1977; Reynolds, 1982). La expresión emocional comunica de modo no verbal a otros la conducta que probablemente emitirá a continuación el individuo. Si se le quita el juguete, el niño que expresa enojo comunica un probable ataque próximo, en tanto que el niño que expresa tristeza comunica la probable explosión de llanto. Con frecuencia, la señal de que uno está en probabilidad de atacar o llorar tiene éxito para recuperar el juguete perdido (o prevenir que se retire el juguete en primer lugar). De aquí que, en el contexto de la interacción social, la emoción satisface múltiples funciones, incluyendo las informativas (“esto es lo que siento”), de advertencia (“esto es lo que estoy a punto de hacer”) y directivas (“esto es lo que quiero que hagas”) (Ekman, 1993; Schwartz y Clore, 1983). De este modo, las expresiones emocionales comunican incentivos sociales (sonrisa de alegría), disuasiones sociales (rostro enojado) y mensajes tácitos (rostro de vergüenza) que allanan y coordinan las interacciones sociales (Fernald, 1992; Keltner y Buswell, 1997; Tronick, 1989).

Muchas expresiones emocionales están motivadas por factores sociales, en lugar de biológicos. Esta aseveración suena extraña porque en general la gente sonríe cuando está alegre y frunce el ceño cuando se siente triste. No obstante, es frecuente que las personas sonrían aunque no estén dichosas; en lugar de ello, con frecuencia sonrían cuando quieren facilitar la interacción social.

Los etólogos que estudian la sonrisa en los primates han encontrado que a veces los chimpancés utilizan una sonrisa voluntaria para desviar el comportamiento potencialmente hostil de animales dominantes y que en otras ocasiones lo hacen para mantener o aumentar las interacciones amistosas (Van Hooff, 1962, 1972). De la misma manera que los chimpancés sonrían (muestran los dientes) para apaciguar a los machos dominantes, los niños pequeños sonrían cuando se acercan a un desconocido, y es más probable que los niños se acerquen a un desconocido que sonrío que a uno que no lo hace (Connolly y Smith, 1972). Los adultos que se sienten avergonzados en un sentido social también están en probabilidad de sonreír (Kraut y Johnston, 1979). Además, la sonrisa es una demostración universal de bienvenida (Eibl-Eibesfeldt, 1973; Van Hooff, 1972) que parece expresar en términos no verbales, “soy amigable; me gustaría que fuéramos amigos”. En cada uno de estos casos, la sonrisa tiene una motivación social y no biológica.

La idea de que una sonrisa puede tener una motivación social conduce a la pregunta de si ésta es típicamente una expresión emocional de alegría o una expresión social de amistad (Fernandes-Dols y Ruiz-Belba, 1995; Kraut y Johnston, 1979). Para contrastar esta hipótesis, Robert Kraut y Robert Johnston (1979) observaron a personas que sonreían mientras jugaban boliche, mientras

veían un partido de *hockey* y mientras caminaban por la calle. Los investigadores se preguntaron si la gente sonreía con más frecuencia cuando participaba en una interacción social o cuando experimentaba una reacción de felicidad hacia un suceso positivo (una buena puntuación en boliche, un gol de su equipo de *hockey*, clima soleado). En términos generales, los jugadores de boliche, los espectadores del deporte y los transeúntes tuvieron mayor probabilidad de sonreír socialmente (para allanar las interacciones sociales) que emocionalmente (en respuesta a resultados positivos).

## ∴ ¿Por qué tenemos emociones?

La vida está llena de retos, tensiones y problemas a resolver. Las emociones existen como soluciones a tales retos, tensiones y problemas (Ekman, 1992; Frijda, 1986, 1988; Lazarus, 1991a; Scherer, 1994b). Al coordinar y dirigir los sentimientos, la activación, el propósito y la expresión (los procesos de la emoción señalados en la figura 11.1), las emociones “establecen nuestra posición en relación con el ambiente” (Levenson, 1999) y “nos equipan con respuestas específicas, eficientes, que están diseñadas especialmente para los problemas de la supervivencia física y social” (Keltner y Gross, 1999).

Algunos autores discuten que las emociones no tienen un propósito útil. Afirman que alteran la actividad continua, desorganizan la conducta y nos privan de la racionalidad y la lógica (Hebb, 1949; Mandler, 1984). Estos investigadores conceden que aunque las emociones cumplieron con funciones evolutivas importantes hace miles de años, ya no lo hacen en el mundo moderno. Esta postura se encuentra en agudo contraste con la afirmación de que las emociones priorizan la conducta de modos que hacen óptima la adaptación a las demandas que enfrentamos (Lazarus, 1991a; Levenson, 1994a, 1999; Oatley y Jenkins, 1992; Plutchik, 1980). Todos los investigadores concuerdan en que las emociones afectan nuestro modo de pensar, sentir y comportarnos. Así que la duda estriba en si las emociones son adaptativas y funcionales o si son inadaptativas y disfuncionales (véase el apartado 11).

La causa por la que ambas partes del dilema “funcional contra disfuncional” tienen sentido es porque las dos son correctas. Las emociones existen al mismo tiempo como una obra maestra del esquema evolutivo (como lo señalan los teóricos de la emoción) y como un exceso de equipaje en la edad de la razón (como lo indican los estoicos, los budistas y otras personas).

La emoción humana opera dentro de un esquema de dos sistemas (Levenson, 1999). El núcleo biológico del sistema de la emoción es algo que compartimos los humanos con otros animales y ésta es la parte del sistema que evolucionó para resolver las tareas fundamentales de

la vida. Debido a que sólo unas cuantas de estas tareas son realmente fundamentales, el sistema de la emoción responde de una manera estereotipada que utiliza y organiza un conjunto limitado, pero sumamente apropiado, de respuestas. Esta forma de responder se puede catalogar más bien como una “receta probada” (para tomar un ejemplo de Levenson, 1999). Estas maneras prototípicas de respuesta hacia las tareas vitales fundamentales son las mismas que las que se enumeran en el cuadro 11.1. Cuando son apropiadas para la situación, estas maneras automáticas de responder a los problemas pueden ser muy adaptativas. Pero también pueden ser inapropiadas para el contexto cuando se activan dentro de otras circunstancias (p. ej., atacar a los contrarios no siempre es el mejor modo de manejar una situación). Para que las emociones sean adaptativas en muchas situaciones diferentes, necesitan regularse y controlarse.

Como señala Robert Levenson (1999), en el mundo moderno es raro que un tigre nos salte encima, la gente rara vez roba nuestros alimentos y muy pocas veces las bestias amenazan con matar a nuestras crías. Las amenazas actuales son en menor escala y, en consecuencia, no requieren el mismo tipo de movilización masiva de nuestros sistemas de emoción. Adquirir competencia para regular las propias emociones generalmente es algo que mejora con la experiencia y constituye una labor de toda la vida (Carstensen, 1995; Gross, Cartensen, Pasupathi y Tsai, 1997). Al final, el que las emociones nos sirvan depende de qué tan capaces seamos de autorregular nuestros sistemas de emoción, de modo que experimentemos la regularización de la emoción en lugar de ser regulados por nuestras emociones (Gross, 1999).

## ¿Cuál es la diferencia entre emoción y estado de ánimo?

Una quinta pregunta fundamental sobre la naturaleza de la emoción es: ¿cuál es la diferencia entre emoción y estado de ánimo? (Ekman y Davidson, 1994; Russell y Barrett, 1999). Se pueden enumerar varios criterios para esta distinción (Goldsmith, 1995), pero tres de ellos parecen especialmente informativos: diferentes antecedentes, diferente especificidad de acción y diferente curso temporal.

Primero, en cuanto a los antecedentes diferentes, las emociones y los estados de ánimo provienen de causas distintas. Las emociones se derivan de situaciones vitales significativas y de las estimaciones de su importancia para nuestro bienestar. Por el otro lado, los estados de ánimo surgen de procesos indefinidos y que a menudo se desconocen (Goldsmith, 1995). Segundo, en cuanto a la diferente especificidad de acción, las emociones influyen mayormente en el comportamiento y dirigen cursos específicos de acción. Por el contrario, los estados de ánimo

## APARTADO 11

### Papel de la emoción en el desarrollo

**Pregunta:** ¿Por qué es importante esta información?

**Respuesta:** Para apreciar por qué los vulcanos nunca serán más listos que los humanos.

En la ciencia ficción (es decir, *Viaje a las estrellas*), los vulcanos son una raza de personas que niegan y rechazan sus emociones. Buscan de manera constante superar sus emociones. Los vulcanos también son una raza muy perspicaz, llena de lógica, inteligencia, pensamiento abstracto y sorprendente desarrollo cognitivo. Según piensan ellos, han alcanzado estos elevados logros cognitivos porque rechazan sus emociones.

Decir que el rechazo de las emociones enriquece el desarrollo cognitivo es más ficción que ciencia. El sistema de las emociones es un aliado esencial para el desarrollo del sistema cognitivo. ¿Qué pasaría si un lactante vulcano se negara a sonreír o a mostrar interés espontáneo? La cantidad y calidad de interacción social de este pobre niño con sus cuidadores sería ínfima. La sonrisa social atrae los cuidados y acercamiento de los demás. Sin una multitud de sonrisas, el lactante vulcano no tendría medio de obtener el constante flujo de estimulación y desafío de otros individuos que es necesario para un desarrollo cognitivo óptimo, adquirir la capacidad para asumir la perspectiva ajena, *role-playing* e internalización de normas.

El interés es una emoción que surge de la novedad y complejidad ambiental. Sin interés, el vulcano carecería de un recurso motivacional interno para explorar su entorno físico: recoger cosas, compartirlas, arrojarlas y realizar todo tipo de pequeños experimentos con el mundo. Los lactantes que expresan emociones positivas como interés y alegría logran el acercamiento de sus cuidadores, y la relación con una figura de apego es el trampolín que necesita un recién nacido para aumentar la exploración y el juego, reducir la desconfianza hacia los desconocidos

y adquirir una mayor sociabilidad con otras personas fuera de la relación entre lactante y cuidador (Colin, 1996).

El enojo durante los “terribles primeros dos años” ayuda a fomentar la sensación de autosuficiencia del preescolar (Dunn y Munn, 1987). Imagine al niño vulcano sin la capacidad de enojo cuando sus metas se obstruyen o bloquean. Mostraría poca o ninguna protesta contra las restricciones e incomodidades. Tendría poca motivación para utilizar el pensamiento y la búsqueda de soluciones de problemas necesarios para descubrir cómo afrontar mejor la situación a fin de eliminar o superar los obstáculos.

La tristeza, vergüenza, culpa, compasión y empatía son ingredientes emocionales para el desarrollo de la conducta prosocial. Sin la información que proveen estas emociones, el niño vulcano sería lento para aprender qué tendría de malo tomar el preciado juguete de otro niño. La empatía y la tristeza proporcionan al niño las maneras de comprender las consecuencias dañinas de su conducta para el otro niño (Davidson, Turiel y Black, 1983). La vergüenza y la culpa hacen dolorosa la violación de las reglas sociales (vergüenza) y de los estándares morales (culpa). La vergüenza nos dice que estamos actuando de un modo que es inadecuado o inaceptable para otros (Barrett, 1995). La culpa nos dice que se está violando un estándar moral y, por ende, motiva comportamientos de restitución que ayudan a conservar nuestras relaciones con los demás (Baumeister, Stillwell y Heatherton, 1995).

Las emociones facilitan y alimentan el desarrollo cognitivo (Abe e Izard, 1999; Larson y Asmussen, 1991). Un análisis interesante de este proceso se presenta en *El diario de Ana Frank*. Sus escritos mostraban de manera consistente que las experiencias de intensa emoción eran seguidas de niveles superiores de razonamiento (Haviland y Kramer, 1991). Las experiencias emocionales (p. ej., temor, enojo, asco, tristeza) contribuyen en un sentido motivacional en los adolescentes a la construcción mental activa del autoconcepto, al descubrimiento del significado, a la consideración personal ideal y potencial, y al pensamiento abstracto en general. De este modo, las emociones alimentan el desarrollo cognitivo.

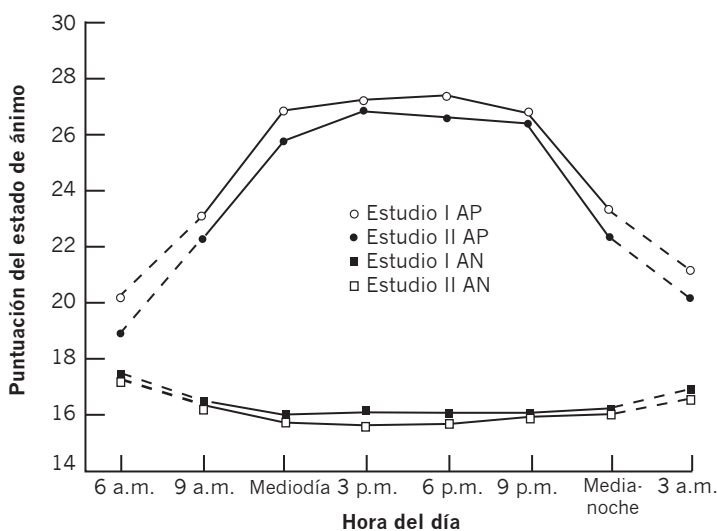
influyen en mayor medida en la cognición y dirigen aquello en lo que piensa la persona (Davidson, 1994). Tercero, con relación al curso temporal diferente, las emociones emanan de eventos breves con duración de unos cuantos segundos o quizá minutos, en tanto que los estados de ánimo emanan de sucesos mentales que duran horas o quizá días. Por tanto, los estados de ánimo tienen mayor duración que las emociones (Ekman, 1994a).

#### :: Estado de ánimo cotidiano

La mayoría de la gente tiene cerca de 1000 minutos de vigilia durante el día, pero sólo unos cuantos incluyen

en realidad una emoción prototípica como enojo, temor o alegría (Clark, Watson y Leeka, 1989; Watson y Clark, 1994). En contraste, la persona promedio experimenta en general un flujo constante de estados de ánimo o “afecto”. Aunque las emociones son relativamente poco comunes en la experiencia diaria, la gente siente algo todo el tiempo. Lo que siente de manera típica es un estado de ánimo, un modo de sentirse que a menudo existe como efecto posterior a un episodio emocional experimentado anteriormente (Davidson, 1994).

El estado de ánimo existe como un estado de afecto positivo o un estado de afecto negativo (es decir, buen estado de ánimo, mal estado de ánimo [Watson, Clark y Tellegen,



**Figura 11.8** Niveles de afecto positivo (AP) y de afecto negativo (AN) en función de la hora del día en dos estudios.

1988; Watson y Tellegen, 1985]). Sin embargo, el afecto positivo y el negativo no son modos diferentes del sentimiento. Más bien, estos estados de ánimo son modos independientes, no contrarios (Diener y Emmons, 1984; Diener e Iran-Nejad, 1986). Por ejemplo, durante una entrevista de trabajo, es frecuente que las personas informen sentir de manera simultánea tanto afecto positivo como negativo. Es típico que el entrevistado se sienta tanto entusiasta como nervioso al mismo tiempo. El afecto positivo también varía de manera sistemática en relación con el ciclo de sueño-vigilia, en tanto que el afecto negativo no lo hace (Watson, Wiese, Vaidya y Tellegen, 1999). Como se muestra en la figura 11.8, el nivel del afecto positivo es bastante bajo al despertar. Aumenta con rapidez a lo largo de la mañana y continúa elevándose en forma gradual durante la tarde hasta alcanzar su cima entre las 6.00 p.m. y las 9.00 p.m. A partir de este momento el afecto positivo disminuye rápidamente hasta las últimas horas de la noche, cuando regresa al nivel bajo de la mañana (Clark *et al.*, 1989).

El afecto positivo refleja una interacción placentera. Existe como el nivel actual de placer, entusiasmo y progreso hacia metas en una persona. Es típico que los individuos que sienten un afecto positivo elevado se muestren entusiastas y que experimenten energía, alerta y optimismo, en tanto que quienes presentan un afecto positivo bajo típicamente se sientan letárgicos, apáticos y aburridos.

El afecto negativo refleja una interacción desagradable. Las personas con afecto negativo elevado experimentan por lo común insatisfacción, nerviosismo e irritabilidad, en tanto que quienes tienen un afecto negativo

bajo son tranquilos y relajados. En lugar de los estados emocionales prototípicos como alegría y temor, estos sentimientos de alerta por encima del aburrimiento (afecto positivo) y de irritabilidad en vez de relajación (afecto negativo) constituyen la naturaleza esencial de la experiencia afectiva de todos los días: nuestro estado de ánimo cotidiano.

El afecto positivo y negativo se relacionan no sólo con los estados de ánimo sino también con los sistemas cognitivo, motivacional, biológico y conductual en general (Clark, Watson y Mineka, 1994). El afecto positivo refleja un sistema motivacional apetitivo y dirigido a la recompensa (Fowles, 1988), en tanto que el afecto negativo refleja un sistema motivacional aversivo y dirigido al castigo (Gray, 1987a, 1987b). Básicamente, el afecto positivo y un buen estado de ánimo apoyan la conducta de aproximación, mientras que el afecto negativo y un mal estado de ánimo apoyan el retraimiento (Watson *et al.*, 1999). Este sistema de afecto positivo tiene su propio sustrato neural: las vías dopaminérgicas. Estas vías se activan por la expectativa de sucesos deseables (Ashby *et al.*, 1999; Wise, 1996); y el sistema de afecto negativo tiene su propio sustrato neural: las vías serotoninérgicas y noradrenérgicas. Estas vías se activan por la expectativa de resultados negativos (MacLeod, Byrne y Valentine, 1996). De nuevo, estos hallazgos llevan a la conclusión de que los afectos positivo y negativo son más formas independientes del sentimiento que opuestos emocionales o neurales. La expectativa de sucesos deseables activa las vías dopaminérgicas que generan afecto positivo y conducta de aproximación (y no tienen impacto sobre los proce-

tos afectivos negativos), en tanto que la expectativa de sucesos negativos activa las vías serotoninérgicas y noradrenérgicas que generan el afecto negativo y la conducta de retraimiento (y no tienen impacto sobre los procesos afectivos positivos).

## :: Afecto positivo

El afecto positivo refleja el estado general diario, de bajo nivel, de sentirse bien (Isen, 1987). Es la sensación cálida que con tanta frecuencia acompaña a las experiencias placenteras cotidianas como caminar por el parque en un día soleado, recibir un regalo inesperado o buenas noticias, escuchar música o lograr progreso en una tarea. Aunque nos enfocamos en el paisaje del parque, las buenas noticias, la música agradable o la realimentación positiva, el sentimiento positivo leve surge de manera inconsciente. Es posible que sonriamos más, que silbemos al caminar, que tengamos fantasías sobre recuerdos felices o que hablemos con más emoción, pero típicamente los sentimientos positivos permanecen fuera de nuestra atención consciente. De hecho, si alguien nos hace dirigir la atención hacia ese estado de ánimo agradable (“¡Vaya, hoy estamos de buen humor! ¿No es cierto?”), paradójicamente esa atención es el inicio del final del afecto positivo.

Esta falta de conciencia del afecto positivo contrasta con las emociones positivas más intensas y que captan la atención, como la alegría. El propósito de una emoción es atraer la atención y dirigir la conducta de afrontamiento (de modo que la persona pueda adaptarse con eficiencia a las demandas situacionales). El afecto positivo es más sutil. No afecta la atención ni el comportamiento. En lugar de ello, el afecto positivo influye sutilmente en el flujo del procesamiento de información —aquello en que pensamos, las decisiones que tomamos, la creatividad, los juicios, y así sucesivamente (Isen, 1987, 2000)—.

### CONDICIONES QUE NOS HACEN SENTIR BIEN

La gente tiene dificultad para explicar por qué se siente bien. Si se les presiona, es típico que las personas digan que su vida en general está yendo bien. Por otro lado, los investigadores del estado de ánimo han descubierto qué condiciones conducen a la gente a sentirse bien y la mayoría de estas condiciones crean un afecto positivo de tal manera que los individuos no están conscientes de la fuente causal de su buen estado de ánimo (Isen, 1987). Consideremos las siguientes manipulaciones experimentales inductoras de afecto relacionadas con obtener una pequeña ganancia, divertirse o experimentar placer: encontrar dinero en el receptáculo de monedas devueltas de un teléfono público (Isen y Levin, 1972), recibir como regalo una bolsa de dulces (Isen y Geva, 1987; Isen, Neidenthal y Cantor, 1992), recibir una muestra gratis de un producto (Isen, Clark y Schwartz, 1976), recibir una

barra de chocolate (Isen, Daubman y Nowicki, 1987; Isen, Johnson, Mertz y Robinson, 1985), enterarse de que nuestro desempeño fue exitoso (Isen, 1970), recibir una galleta (Isen y Levin, 1972), recibir una bebida como un jugo de naranja (Isen *et al.*, 1985), una muestra fortuita de amabilidad (Wilson, Centerbar, Kermer y Gilbert, 2005), recibir realimentación positiva (Isen, Rosenzweig y Young, 1991), pensar en acontecimientos positivos (Isen *et al.*, 1985), experimentar un clima soleado (Kraut y Johnston, 1979), ver una película divertida (Isen y Nowicki, 1981) o elegir las caricaturas preferidas (Carnevale e Isen, 1986).

Una vez instigada por el suceso provocador (p. ej., recibir un pequeño obsequio), la sensación cálida del estado de ánimo positivo continúa hasta por veinte minutos (Isen *et al.*, 1976). Debido a que disfrutamos sentirnos bien, las personas felices toman decisiones y actúan de tal modo que pueden conservar esos estados de ánimo positivos durante más de veinte minutos (Forest, Clark, Mills e Isen, 1979; Isen, Shalcker, Clark y Karp, 1978). No obstante, es más frecuente que algún suceso rival o una tarea interruptora distraigan nuestra atención del hecho que indujo el afecto; es decir, perdemos nuestro estado de ánimo positivo al involucrarnos en sucesos neutros o aversivos (p. ej., un trabajo aburrido, congestionamientos de tránsito, malas noticias, un riesgo que salió mal).

### BENEFICIOS DE SENTIRSE BIEN

En comparación con las personas que tienen un estado de ánimo neutro, los individuos expuestos a condiciones que les permiten sentirse bien tienen mayor probabilidad de ayudar a otros (Isen y Levin, 1972), actuar de manera sociable (es decir, iniciar conversaciones; Batson, Coke, Chard, Smith y Taliaferro, 1979), expresar mayor agrado hacia los demás (Veitch y Griffith, 1976), ser más generosos con otros (Isen, 1970) y consigo mismos (Mischel, Coates y Raskoff, 1968), asumir riesgos (Isen y Patrick, 1983), actuar en forma más cooperativa y menos agresiva (Carnevale e Isen, 1986), resolver problemas de modo creativo (Isen *et al.*, 1987), persistir ante una realimentación de fracaso (Chen e Isen, 1992), tomar decisiones con mayor eficiencia (Isen y Means, 1983) y mostrar mayor motivación intrínseca en actividades interesantes (Isen y Reeve, 2005). Consideremos dos ejemplos.

El afecto positivo facilita nuestra disposición a ayudar a los demás (Isen y Levin, 1972). Un grupo de investigadores realizó un estudio de campo en un centro comercial local en el que en forma aleatoria colocaron dinero en el depósito de monedas devueltas de un teléfono público. Su hipótesis era que todas las personas que revisan la ranura de dinero después de hacer su llamada telefónica y que encontraran el cambio se sentirían bien, en tanto que aquellos que no lo encontraran continuarían teniendo el mismo estado de ánimo de todos los días. Después de que cada participante dejaba la casilla telefónica, los investi-



**Cuadro 11.2** Efecto del afecto positivo sobre la ayuda a los demás.

Condición	Mujeres		Varones	
	Ayudaron	No ayudaron	Ayudaron	No ayudaron
Afecto positivo (Sí recibió diez centavos)	8	0	6	2
Afecto neutro (No recibió diez centavos)	0	16	1	8

**Fuente:** A. M. Isen y P. F. Levin, "The effect of feeling good on helping: Cookies and kindness", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 1972, pp. 384-388. Copyright 1972 American Psychological Association. Reproducido con autorización.

gadores hacían que una joven se acercara al participante y que "accidentalmente" dejara caer un montón de libros. Si el afecto positivo facilita ayudar a los demás, entonces los participantes que encontraron el dinero tendrían significativamente mayor probabilidad de ayudar a la mujer que los participantes que no encontraron nada (los resultados se presentan en el cuadro 11.2). La gente en su estado de ánimo diario, regular y normal (que no encontraron el dinero) casi nunca ayudaban (sólo 1 de 25 proporcionó ayuda). Las personas en un buen estado de ánimo (que sí recibieron el dinero) casi siempre ayudaron (14 de 16 proporcionaron ayuda). Estos resultados muestran que un muy ligero sentimiento agradable aumenta en forma notable la disposición de la gente a ayudar a un desconocido necesitado.

El afecto positivo facilita la flexibilidad cognitiva (Isen *et al.*, 1992) y la solución creativa de problemas (Estrada, Isen y Young, 1994, 1997; Isen *et al.*, 1987). Alice M. Isen y sus colaboradores (1987) indujeron afecto positivo o neutro en grupos de estudiantes universitarios y después les pidieron que resolvieran una de dos tareas de solución de problemas que requerían creatividad: la tarea de la vela (Dunker, 1945) o la prueba de asociados remotos (RAT; Mednick, Mednick y Mednick, 1964). En la tarea de la vela, los participantes reciben una pila de tachuelas, una vela y una caja de cerillos con las instrucciones de fijar la vela a la pared (un tablero de corcho), de modo que la vela pueda quemarse sin tirar cera en el piso. En la RAT, el participante ve tres palabras (*fango, bosque, costa*) y se le pide que genere una cuarta palabra que se relacione con las otras tres (en este caso, *guarda*). Los participantes con afecto positivo resolvieron la tarea de la vela y dieron respuestas creativas (inusuales o "remotas") para la RAT (Isen *et al.*, 1987). En contraste, la tarea de la vela desconcertó a los participantes con afecto neutro, quienes

también dieron respuestas rutinarias y estereotipadas en la RAT. En consecuencia, existen ventajas inherentes de procesamiento que se obtienen de sentirse bien, ya que el afecto positivo actúa como un recurso para resolver problemas y alcanzar metas (Aspenwall, 1998).

La explicación de *cómo* y *por qué* el afecto positivo facilita la creatividad, eficiencia en la toma de decisiones, sociabilidad, conducta prosocial, persistencia y otras cosas por el estilo no es tan sencilla como parecería a primera vista. Al ser un estado de ánimo en lugar de una emoción, el afecto positivo influye en los procesos cognitivos, como los recuerdos, juicios y estrategias de solución de problemas. En consecuencia, influye en los contenidos de la memoria de trabajo (a corto plazo) al predisponer aquello en lo que piensa el individuo y qué recuerdos y expectativas vienen a su mente (Isen, 1984, 1987, 2002). Cuando uno se siente bien, el afecto positivo sirve en esencia como una señal de recuperación para traer a primer plano el material positivo almacenado en la memoria (Isen *et al.*, 1978; Laird, Wagener, Halal y Szegda, 1982; Nasby y Yando, 1982; Teasdale y Fogarty, 1979). Como resultado, la gente que se siente bien tiene fácil acceso a los pensamientos felices y a los recuerdos positivos (en comparación con las personas cuyos sentimientos son neutros). Con los pensamientos felices y recuerdos agradables en un lugar prominente de su mente, las personas muestran un aumento en la creatividad, ayudan más a los demás, muestran persistencia ante el fracaso, toman decisiones con más eficiencia, muestran una motivación intrínseca más elevada, y así en forma sucesiva. Esto ayuda a explicar por qué los efectos a corto plazo del afecto positivo ayudan a la gente a tener éxito en un amplio rango de áreas de sus vidas, incluyendo matrimonio, amistad, ingresos, trabajo y salud (Lyubomirsky, King y Diener, 2005).

## Resumen:::

Este capítulo expone cinco preguntas esenciales para comprender la naturaleza de la emoción. La primera pregunta es “¿qué es una emoción?”. Las emociones se caracterizan por cuatro aspectos que representan dimensiones del sentimiento, activación, intención y expresión. Los sentimientos dan a las emociones un componente subjetivo que tiene significado personal. La activación incluye la actividad biológica, como la frecuencia cardíaca, que prepara al cuerpo para la conducta adaptativa de afrontamiento. El componente de intención da a la emoción un sentido de motivación dirigida a metas para tomar un curso de acción específico. El componente social de la emoción es su aspecto comunicativo, como ocurre a través de una expresión facial. La emoción es el constructo psicológico que coordina y unifica estos cuatro aspectos de la experiencia en un patrón adaptativo sincronizado.

La segunda pregunta es “¿qué causa una emoción?”. Expresada en otros términos, esta pregunta cuestiona si la emoción es principalmente un fenómeno biológico o cognitivo. Según la perspectiva biológica, las emociones provienen de influencias corporales como las vías neurales en el sistema límbico del cerebro. Según la perspectiva cognitiva, las emociones provienen de sucesos mentales como las evaluaciones del significado personal del acontecimiento que causa la emoción. Ambos lados del debate entre biología y cognición presentan un impresionante conjunto de evidencias para apoyar su postura. Tanto la biología como la cognición representan un papel fundamental en la activación y regulación de la emoción y los investigadores especifican dos maneras en que la biología y la cognición causan las emociones. La primera afirma la existencia de dos sistemas paralelos de emoción: un sistema biológico, innato, espontáneo y primitivo y un sistema adquirido, interpretativo y sociocognitivo. La segunda señala que la emoción ocurre como un proceso dinámico, dialéctico, más que como un resultado lineal, ya sea de un sistema biológico o uno cognitivo.

La tercera pregunta es “¿cuántas emociones existen?”. La respuesta depende de la perspectiva que se tenga. Según el punto de vista biológico, los seres humanos poseen entre 2 y 10 emociones básicas. Los investigadores ilustran la manera en que surgen las emociones primarias a partir de vías neurales integradas en el sistema límbico, patrones de descarga neural, expresiones faciales univer-

sales, funciones evolutivas y patrones específicos de realimentación facial. Según la perspectiva cognitiva, los seres humanos poseen un repertorio emocional mucho más rico y diverso que sólo las emociones básicas. Los investigadores afirman que un número casi ilimitado de emociones secundarias se adquieren a través de experiencias personales, antecedentes del desarrollo, influencias de socialización y reglas culturales. A pesar de esta diversidad de opiniones, la mayoría de las listas de emociones incluyen las seis que se analizan aquí en cierto detalle: temor, enojo, desconfianza, tristeza, alegría e interés.

La cuarta pregunta es “¿qué tienen de bueno las emociones?”. Esta pregunta destaca que las emociones satisfacen un propósito. Desde un punto de vista funcional, las emociones evolucionaron como reacciones biológicas que nos ayudaron a adaptarnos con éxito a las tareas fundamentales de la vida, como enfrentarse a una amenaza. La emoción que surge durante una tarea vital importante cumple con un propósito dirigido a una meta que tiene intenciones sociales y de afrontamiento. Sin un repertorio emocional complejo, la gente funcionaría de manera deficiente en sus ambientes físico y social. Aun así, los seres humanos necesitan regular sus emociones. El que las emociones nos sirvan dependerá de qué tan capaces seamos de regular la emoción en lugar de ser regulados por ella.

La pregunta final plantea: “¿cuál es la diferencia entre emoción y estado de ánimo?”. Las emociones se dan en respuesta a un suceso específico, motivan comportamientos adaptativos determinados y tienen una duración breve. Los estados de ánimo provienen de fuentes indefinidas, procesos cognitivos relacionados con el afecto y son de larga duración. El estado de ánimo existe como un estado afectivo positivo o negativo. El afecto positivo se refiere al estado cotidiano, general y de bajo nivel asociado con sentirse bien. Cuando la gente se siente bien, es más sociable, cooperativa, creativa, persistente ante el fracaso, eficiente en su toma de decisiones e intrínsecamente motivada durante tareas interesantes. El afecto positivo ejerce sus efectos al influir en procesos cognitivos como los recuerdos y juicios. Como resultado, las personas que se sienten bien tienen más pensamientos felices y recuerdos positivos y, por ende, se comportan de modos que reflejan esos pensamientos felices (p. ej., son más creativas, ayudan más).

## LECTURAS ADICIONALES

### ¿Qué son las emociones?

- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100, 68-90.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Oatley, K., y Duncan, E. (1994). The experience of emotions in everyday life. *Cognition and Emotion*, 8, 369-381.

### ¿Cuántas emociones existen?

- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Kemper, T. D. (1987). How many emotions are there?: Wedding the social and autonomic components. *American Sociological Review*, 93, 263-289.

### Funciones de la emoción

- Carstensen, L. L., Gottman, J. M., y Levenson, R. W. (1995). Emotional behavior in long-term marriage. *Psychology and Aging*, 10, 140-149.

- Kraut, R. E., y Johnston, R. E. (1979). Social and emotional messages of smiling: An ethological approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1539-1553.
- Tooby, J., y Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environment. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424.

### Estado de ánimo y afecto positivo

- Isen, A. M., Daubman, K. A., y Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem-solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1122-1131.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

# Capítulo 12 ---

## Aspectos de la emoción

Trate de verse triste, de producir una expresión de tristeza. Mientras lo hace, preste atención a las diferentes sensaciones que experimenta a partir de los movimientos de su musculatura facial. Si sólo empujó su labio inferior hacia fuera y jaló las comisuras de su boca hacia abajo, es probable que no se haya sentido muy triste. De modo que inténtelo de nuevo.

Produzca una segunda expresión de tristeza. Pero esta vez, no sólo mueva su labio inferior y las comisuras de su boca, sino también junte sus cejas hacia dentro al mismo tiempo, lo que requerirá de cierta destreza; así que imagine que tiene un par de palillos anclados en las esquinas internas de sus cejas. Imagine que estos palillos se encuentran como a 2.5 cm de distancia entre sí y que están dirigidos hacia fuera en forma paralela (la base de cada palillo descansa en el interior de la ceja y las puntas se extienden hacia fuera). Ahora, mueva sus cejas hasta que se toquen las puntas externas de los palillos. Ahora, trate de mover los tres conjuntos de músculos a un mismo tiempo: una las puntas exteriores de los palillos, empuje su labio inferior hacia fuera y voltee las comisuras de su boca hacia abajo (Larsen, Kasimatis y Frey, 1992).

¿Sintió algo al intentar hacer esta expresión facial? ¿Detectó algún atisbo de tristeza incipiente? ¿Su frecuencia cardiaca descendió un poco? ¿No sintió un vago impulso de llorar? De ser así, la sensación fue leve porque una expresión facial fingida no es tan auténtica ni produce una emoción tan real como la expresión facial espontánea. Pero el leve sentimiento de tristeza expresado a través de una expresión facial ensayada es una buena manera de introducir uno de los muchos aspectos de la emoción que se discutirán en el presente capítulo; en este caso, la hipótesis de la realimentación facial.

A medida que nos ocurren sucesos vitales importantes, se activan reacciones biológicas y cognitivas en nosotros. Los procesos biológicos y cognitivos resultantes generan emociones que nos preparan para lidiar de manera adaptativa con el suceso vital importante al que nos enfrentamos. En el cuadro 12.1 aparece un esquema de los procesos biológicos y cognitivos involucrados en las emociones. En la primera mitad de este capítulo se mostrará una perspectiva general de los procesos biológicos implicados en la emoción (lado izquierdo), mientras que la segunda mitad dará una perspectiva general de los procesos cognitivos implicados en la emoción (lado derecho).

### Aspectos biológicos de la emoción

En parte, las emociones son reacciones biológicas a sucesos vitales importantes. La lista de sucesos biológicos del cuadro 12.1 es importante porque los elementos listados identifican las reacciones biológicas relacionadas con la emoción que el cuerpo experimenta ante los sucesos vitales significativos. Al enfrentarse a una situación de importancia personal (por ejemplo, una amenaza), el cuerpo se prepara para afrontarla de manera efectiva (por ejemplo, se prepara para correr) mediante la activación de lo siguiente: 1) corazón, pulmones y músculos (sistema nervioso autónomo); 2) glándulas y hormonas (sistema endocrino); 3) estructuras cerebrales límbicas como la amígdala (circuitos neurales del cerebro); 4) actividad neural y ritmo del procesamiento de información (tasa de descargas neurales); y

**Cuadro 12.1** Aspectos biológicos y cognitivos de la emoción.

Aspectos biológicos	Aspectos cognitivos, sociales y culturales
1. Sistema nervioso autónomo	1. Valoraciones
2. Sistema endocrino	2. Conocimientos
3. Circuitos neurales del cerebro	3. Atribuciones
4. Tasa de descargas neurales	4. Antecedentes de socialización
5. Realimentación facial	5. Identidades culturales

5) patrones discretos de musculatura facial (realimentación facial). Al activarse estos sistemas biológicos, la persona experimenta emociones y está significativamente más preparada para afrontar la amenaza inminente.

El estudio de las emociones se inició hace cerca de cien años cuando se planteó la interrogante del papel que realizaba el sistema nervioso autónomo en la experiencia subjetiva de la emoción. La primera teoría de la emoción, la teoría James-Lange, preguntaba si las distintas emociones tenían reacciones corporales únicas que se les asociaran o no. Todos sabemos que el temor y la alegría se sienten diferentes, pero, ¿el temor y la alegría también tienen reacciones corporales diferentes entre sí? ¿Nuestro corazón, pulmones y hormonas se comportan de una manera cuando estamos temerosos y de otra cuando experimentamos alegría? Y, de ser así, ¿estas diferencias biológicas explican por qué son distintas las emociones que experimentamos? De hecho, ¿la pauta de actividad de nuestro corazón, pulmones y hormonas es la que ocasiona el temor y la alegría experimentados?

## :: Teoría James-Lange

La experiencia personal sugiere que experimentamos una emoción y que cambios corporales siguen rápidamente a la emoción experimentada. Tan pronto como vemos luces rojas que parpadean y escuchamos la sirena de una patrulla de policía, surge el temor y este sentimiento de temor hace que nuestro corazón se acelere y que nos suden las palmas de las manos. La secuencia de eventos parece ser estímulo → emoción → reacción corporal. William James (1884, 1890, 1894) argumentaba contra esta perspectiva común. Sugirió que nuestros cambios corporales no siguen a la experiencia emocional; más bien, la experiencia emocional sigue y depende de nuestras respuestas corporales a las luces parpadeantes y los sonidos de la sirena. Así, son los cambios corporales los que ocasionan la experiencia emocional: estímulo → reacción corporal → emoción.

La teoría de James descansaba en dos suposiciones: 1) el cuerpo reacciona de manera única y diferenciada a distintos sucesos evocadores de la emoción y 2) el cuerpo no reacciona a sucesos que no evocan emociones. A fin de apreciar la hipótesis de James, piense en las respuestas fisiológicas de su cuerpo ante una ducha que se enfría de manera sorpresiva e inesperada. La reacción fisiológica —el aumento en frecuencia cardíaca, la aceleración de la respiración y los ojos abiertos— empieza antes de que usted tenga tiempo de pensar acerca de las razones por las que su corazón está acelerado y sus ojos se están abriendo. El cuerpo reacciona y las reacciones emocionales resultantes ocurren en nosotros antes de que nos demos cuenta de lo que está sucediendo. James argumentaba que estas reacciones corporales instantáneas suceden en pautas

perceptuales y que la experiencia emocional es la forma que la persona tiene de darle sentido a cada pauta distinta de reacciones corporales. Si no ocurrieran estos cambios en el cuerpo, no se presentaría la emoción resultante.

La teoría James-Lange de las emociones adquirió popularidad con rapidez, pero también se vio sometida a críticas (Cannon, 1927).<sup>1</sup> Los críticos razonaban que el tipo de reacciones corporales a las que James hacía referencia en realidad eran parte de la respuesta general de movilización corporal de pelea-huida que no varía de una emoción a otra (Cannon, 1929; Mandler, 1975; Schachter, 1964).<sup>2</sup> También argüían que la experiencia emocional era más veloz que las reacciones fisiológicas; es decir, mientras que una persona siente enojo en una décima de segundo, le lleva todo un segundo al sistema nervioso de la persona activar glándulas importantes y enviar hormonas excitatorias por el torrente sanguíneo. Estos críticos afirmaban que el papel de la activación fisiológica era aumentar la emoción, más que ocasionarla (Newman, Perkins y Wheeler, 1930). Los críticos concluyeron que la contribución de los cambios fisiológicos a la experiencia emocional era pequeña, complementaria y relativamente insignificante. Una década después de que se propuso, la primera teoría principal de la emoción estaba en tela de juicio.

## :: Perspectiva contemporánea

Ante las críticas, las ideas de James cayeron en el rechazo y surgieron teorías rivales de la emoción que obtuvieron mayor popularidad (por ejemplo, véase Schachter y Singer, 1962). No obstante, sus discernimientos continúan guiando el estudio contemporáneo (Ellsworth, 1994; Lang, 1994) y las investigaciones modernas sustentan la especificidad fisiológica en algunas emociones (Buck, 1986; Levenson, 1992; Schwartz, 1986). Por ejemplo, Paul Ekman, Robert Levenson y Wallace Friesen (1983) estudiaron si cada una de las diversas emociones tiene o no una pauta única de cambios corporales. Estos investigadores reclutaron personas que pudieran expe-

<sup>1</sup> Al mismo tiempo que James presentó sus teorías, el psicólogo danés, Carl Lange (1885) propuso lo que en esencia era la misma teoría (aunque más limitada). Es por esta razón que la idea de que las emociones emanan de nuestra interpretación de los patrones de activación fisiológica tradicionalmente se denomina teoría James-Lange (Lange y James, 1922).

<sup>2</sup> Por ejemplo, ¿una persona experimenta emociones específicas después de ingerir un fármaco estimulante que se sabe induce cambios corporales, como aumento de la frecuencia cardíaca, minimización de la actividad gastrointestinal y dilatación de los bronquios? La estimulación visceral inducida por fármacos conduce a las personas a sentirse “como con temor” o “como si fuera a llorar sin saber por qué”, más que temerosas o tristes en sí (es decir, por lo general las personas se sienten estimuladas pero no específicamente temerosas).



rimentar emociones a voluntad (actores profesionales) y les pidieron a cada uno de ellos que revivieran cinco emociones distintas —enojo, temor, tristeza, alegría y asco— al tiempo que los investigadores realizaban mediciones en busca de pautas específicas de la emoción en la actividad fisiológica. Surgieron diferencias claras en la frecuencia cardíaca (FC) y en la temperatura cutánea (TC). En el caso del enojo, hubo aumentos tanto en la FC como en la TC. Con el temor, la FC aumentó al tiempo que la TC disminuyó. En el caso de la tristeza, la FC aumentó al tiempo que la TC permaneció estable. Con la alegría, la FC fue estable, mientras que aumentó la TC. Y en el caso del asco, disminuyeron tanto la FC como la TC. Justo como lo había sospechado James, las diferentes emociones realmente sí producían pautas distinguibles de actividad corporal.

Existe evidencia convincente de actividad en el sistema nervioso autónomo (SNA) que se asocia con el enojo, el temor, el asco y la tristeza (Ekman y Davidson, 1993; Ekman *et al.*, 1983; Levenson, 1992; Levenson, Carstensen, Friensen y Ekman, 1991; Levenson, Ekman y Friensen, 1990; Sinha y Parsons, 1996; Stemmler, 1989). Estas pautas de actividad del SNA supuestamente emergieron porque podían movilizar formas de comportamiento que resultaron ser adaptativas. Por ejemplo, en una pelea que despierta el enojo, un aumento en la frecuencia cardíaca y en la temperatura cutánea facilitan un comportamiento fuerte y asertivo. Algunas de las implicaciones de la actividad específica de las emociones del SNA se discuten en el apartado 12.

Sin embargo, sólo algunas emociones tienen pautas distintivas de actividad del SNA. Si ninguna pauta específica de conducta tiene un valor adaptativo para una emoción, hay pocas razones para que se desarrolle un patrón específico de actividad en el SNA (Ekman, 1992, 1994a). Por ejemplo, ¿cuál sería el patrón conductual más adaptativo para los celos? ¿Para la alegría? ¿La esperanza? En el caso de estas emociones, ninguna actividad adaptativa única parece ser universalmente más apropiada, ya que el afrontamiento adaptativo depende más de las especificidades de una situación que de la emoción misma. Por ende, hay poca razón para esperar que evolucione una pauta específica única de actividad en el SNA.

Al discutir la teoría James-Lange de la emoción, la pregunta fundamental es si la activación fisiológica causa, o sigue a, la activación emocional. Esta pregunta es importante porque si la activación ocasiona la emoción, entonces el estudio de la activación fisiológica se convierte en la piedra angular de cualquier comprensión de la emoción. Pero si la activación únicamente sigue y aumenta la emoción, la actividad fisiológica es, por ende, mucho menos importante; digna de mención, pero no vital. En términos generales, los investigadores contemporáneos concuerdan en que la activación fisiológica acompaña,

regula y prepara el marco para la emoción, pero no es causante directa de la misma. La perspectiva moderna es que las emociones reúnen el apoyo biológico y fisiológico para hacer posibles las conductas adaptativas de pelea, huida y crianza (Levenson, 1994b).

### CIRCUITOS NEURALES ESPECÍFICOS

Del mismo modo en que los primeros investigadores buscaron patrones específicos para las emociones en la actividad fisiológica, los investigadores contemporáneos buscan patrones específicos de la emoción en la actividad cerebral (Gray, 1994; LeDoux, 1987; Panksepp, 1982, 1986). Por ejemplo, los hallazgos neuroanatómicos de Jeffrey Gray (1994; trabajos con animales no humanos) documentan la existencia de tres circuitos neurales diferenciados dentro del cerebro, cada uno de los cuales regula un patrón específico de conducta emocional: 1) un *sistema de aproximación conductual* que prepara al animal para buscar e interactuar con oportunidades ambientales atractivas, 2) un *sistema pelea-huida* que prepara al animal para huir de sucesos aversivos, pero también para defenderse de manera agresiva en contra de otros y 3) un *sistema de inhibición conductual* que dispone al animal para inmovilizarse ante sucesos aversivos. Estos circuitos neurales subyacen a las cuatro emociones: alegría, temor, rabia y ansiedad.

### ÁREAS ESPECÍFICAS DEL CEREBRO

El capítulo 3 trató acerca de las bases neurológicas (cerebrales) de la emoción. Distintas partes de la amígdala generan emociones negativas diferentes, incluyendo temor, enojo y ansiedad. La corteza prefrontal izquierda genera alegría y afecto positivo; la corteza prefrontal derecha genera temor y afecto negativo. En términos más generales, las vías dopaminérgicas a lo largo del sistema límbico subyacen al afecto positivo. La idea básica es que las áreas cerebrales subcorticales (no cognitivas), al activarse, son totalmente capaces de generar y regular emociones específicas.

### ACTIVACIÓN NEURAL

Las diferentes emociones se activan por distintas tasas de descargas neurales corticales (Tomkins, 1970). La descarga neural se refiere al patrón de actividad electrocortical (en el cerebro) en cualquier momento dado. Según Silvan Tomkins, existen tres patrones básicos de descarga neural: la actividad aumenta, la actividad disminuye o la actividad permanece constante. El que la tasa de descarga neural aumente, disminuya o permanezca constante depende principalmente de sucesos ambientales. Por ejemplo, si usted está durmiendo (tasa baja de descarga neural, medida por medio de un electroencefalograma o EEG) y un gato le brinca a la cara (un evento estimulante), la tasa de descarga neural aumentará. Si usted se encuentra en

## APARTADO 12

### Computación afectiva

**Pregunta:** ¿Por qué es importante esta información?

**Respuesta:** Porque lo ayudará a prepararse para las tecnologías futuras que leerá y se adaptarán a sus emociones.

El hallazgo de que las emociones muestran una especificidad en el SNA tiene implicaciones intrigantes para la tecnología venidera. Si los cambios en la presión sanguínea y la temperatura de la piel pueden distinguirse de manera confiable entre las emociones como enojo, temor, tristeza, felicidad y asco, de tal forma que un estetoscopio y un termostato electrónicos pueden detectar estos cambios corporales, entonces podemos construir máquinas que sabrán cómo nos sentimos. Las máquinas que lean nuestras emociones no tardan en llegar.

Imagine sensores electrónicos integrados a volantes, teléfonos móviles y manubrios de bicicletas, simuladores de vuelo, palancas de mando y palos de golf que constantemente monitorean la activación del SNA del usuario mientras conduce, habla y demás actividades. Imagine sensores electrónicos en un dispositivo sostenido por los miembros del público durante obras de teatro, conferencias, conciertos y debates políticos.

Dentro de poco usted no tendrá que imaginarse tal tecnología ya que los científicos en el nuevo campo de la "computación afectiva" están dedicados a la construcción de estos dispositivos (Azar, 2000; véase también "Soon: Computers that know that you hate them", en *Pronto: computadoras que saben que usted las odia*, *New York Times*, 6 de enero, 2000). Una invención particularmente interesante es el "ratón emocional". Funciona como ratón de cómputo ordinario, sólo que tiene sensores especiales que miden la frecuencia cardíaca, la temperatura cutánea, los movimientos de las manos y la respuesta galvánica de la piel. La computadora monitorea los datos reunidos por el ratón emocional y analiza estos datos como medio para inferir el estado emocional del usuario.

Si la computadora puede leer las emociones del usuario, entonces tendrá la capacidad de ajustar su programación a la

emotividad del usuario. Así, un juego de computadora puede hacerse más o menos desafiante. Un programa de tutoría se puede ajustar para disminuir el temor, digamos, al volver a presentar información familiar en lugar de información nueva y estresante. Una sesión de orientación en línea puede proporcionar realimentación emocional en cuanto a los sentimientos de un cliente en distintos puntos de la conversación. Esta realimentación sería de particular utilidad durante una orientación a distancia (el cliente se encuentra en un sitio mientras que el terapeuta está en un lugar distinto).

Pero aun el mejor ratón emocional seguirá estando limitado al monitoreo de las cinco emociones: enojo, temor, tristeza, alegría y asco (es decir, sólo aquellas emociones que muestran una especificidad en el SNA). A fin de expandir la capacidad de la computadora para rastrear y analizar emociones adicionales, una cámara digital, teléfono celular o cámara de video podría monitorear y, con el software adecuado, analizar las expresiones faciales. Este tipo de cámara podría rastrear los movimientos de la cara del usuario: sus músculos frontal, superciliar, orbicular de los párpados, cigomáticos, nasal, depresores, orbicular de los labios y cuadrados de los labios (véase la figura 12.3). Con estos movimientos faciales, la computadora obtiene los datos necesarios para inferir tanto la presencia como la intensidad del enojo, temor, angustia, asco, alegría, interés y desprecio.

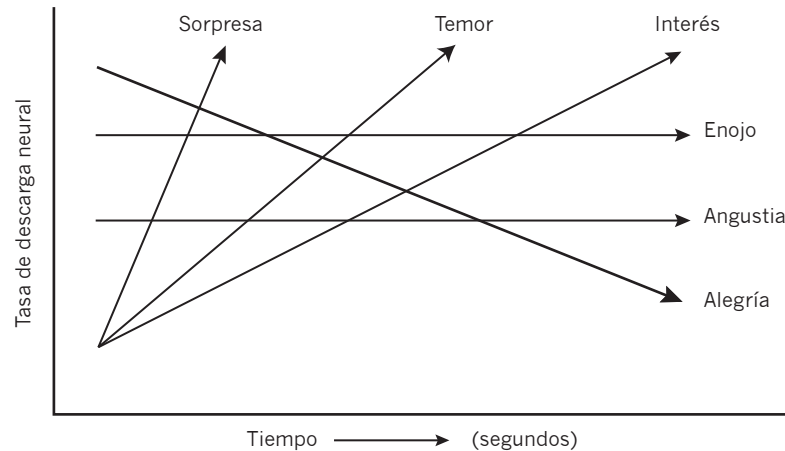
Las computadoras pueden analizar e interpretar los músculos faciales del usuario porque algunos investigadores ya han desarrollado un sistema complejo de codificación que se denomina sistema de codificación de acción facial o FACS, por sus siglas en inglés (*facial action coding system*) (Ekman y Friesen, 1978). Ya existe un software basado en el FACS. Las computadoras que utilizan estos programas son casi tan precisas (y mucho más veloces) que las personas que califican estos mismos movimientos faciales (Cohn, Zlochower, Lien y Kanade, 1999). El que las computadoras sean capaces de reconocer las expresiones emocionales de las personas en forma instantánea parece ser sólo cuestión de tiempo (Ekman y Friesen, 1975; Ekman y Rosenberg, 1997).

un concierto de *rock* (otro suceso estimulante) y sale a una calma relativa, la tasa de descarga neural disminuirá. En otras ocasiones, la actividad neural es constante, como cuando hay un esfuerzo cognitivo persistente al leer el periódico.

Con estos tres patrones básicos de descarga neural, la persona está equipada para casi cualquier suceso vital importante. Si la descarga neural aumenta de manera súbita, la persona experimenta una clase de emoción —sorpresa, temor o interés—, y la emoción específica depende de la brusquedad del aumento en la tasa de la descarga neural (es decir, aumento ligero → interés, aumento moderado

→ temor, aumento dramático → sorpresa). Si la descarga neural alcanza y se sostiene en un nivel elevado, esta descarga constante (y elevada) activa ya sea la angustia o el enojo, dependiendo de la magnitud de la estimulación neural (es decir, continuamente elevada → angustia, continuamente muy elevada → enojo). Por último, si la descarga neural disminuye, se activa la alegría, mientras el individuo se ríe y sonrío de alivio. La relación entre cada uno de estos cambios en la tasa de descarga neural y su emoción asociada aparecen en la figura 12.1

Considere la actividad neural de un público que mira una película de terror. Primero, al público se le presentan



**Figura 12.1** Activación de la emoción en función de los cambios en la tasa de descarga neural.

**Fuente:** Tomado de S.S. Tomkins, "Affect as the Primary Motivational System", en M.B. Arnolds, ed., *Feelings and emotions* 1970, Nueva York, Academic Press, pp. 101-110.

lentamente los personajes, el entorno y las circunstancias de la trama. La exposición a toda esta nueva información aumenta la tasa de descarga neural de manera gradual, y el público muestra interés. Repentinamente, un loco con un hacha salta de detrás de unos arbustos, un suceso que aumenta la descarga neural del público en forma drástica y que activa la sorpresa. Más adelante, el público observa mientras el protagonista se mueve a través de un bosque oscuro y ve cosas extrañas. La descarga neural del público se acelera y despierta temor; si la descarga neural permanece elevada, genera angustia. De modo que el escritor se asegura de incluir una broma o dos y hace que el héroe y la heroína sometan al loco en la parte final, sucesos que disminuyen la tasa de descarga neural y producen alegría.

## :: Teoría de las emociones diferenciales

La teoría de las emociones diferenciales toma su nombre de la importancia que da esta teoría a las emociones básicas que sirven a propósitos motivacionales únicos o *diferentes* (Izard, 1991, 1992, 1993; Izard y Malatesta, 1987). La teoría plantea los siguientes postulados (Izard, 1991):

1. Existen diez emociones que constituyen el sistema motivacional principal de los seres humanos.
2. Sentimiento único: cada emoción tiene su propia cualidad fenomenológica subjetiva única.
3. Expresión única: cada emoción tiene su propio patrón expresivo-facial único.
4. Actividad neural única: cada emoción tiene su propia tasa específica de descarga neural que la activa.
5. Propósito/motivación única: cada emoción genera propiedades motivacionales diferenciadas y tiene funciones adaptativas.

Las diez emociones discretas que se adecuan a estos cinco postulados aparecen en el cuadro 12.2. Cada emoción, según la teoría de las emociones diferenciales, opera como sistema que coordina componentes de sentimiento (postulado 2), expresión (postulado 3), actividad neural (postulado 4) y propósito/motivación (postulado 5). Nótese la correspondencia tan cercana que existe entre estos cuatro aspectos de la emoción y los cuatro aspectos de la emoción que se introdujeron al inicio del capítulo 11 (véase la figura 11.1)

La teoría de las emociones diferenciales argumenta que estas diez emociones discretas actúan como sistemas motivacionales que preparan al individuo para actuar en forma adaptativa (Izard, 1989, 1991, 1992). Cada emoción existe para proporcionarle al individuo una heurística organizada para lidiar de manera eficaz con tareas y problemas vitales que son tanto importantes como recurrentes (por ejemplo, establecimiento de lazos sociales, confrontación de amenazas).

Al ver la lista de emociones del cuadro 12.2 seguramente surgirá la siguiente pregunta: ¿dónde están las emociones como los celos, la esperanza, el amor, el odio, la presuntuosidad y la preocupación? En términos generales, las teorías de orientación biológica no cuentan a las experiencias de este tipo entre las emociones básicas. Paul Ekman (1992) ofrece siete razones para explicar el porqué:

1. Existen familias de emoción, de tal suerte que muchas emociones no básicas son derivados basados en la experiencia de una única emoción básica (p. ej., la ansiedad es un derivado del temor).
2. Muchos términos emocionales en realidad describen estados de ánimo (p. ej., irritación).

**CUADRO 12.2** Las diez emociones fundamentales incluidas en la teoría de las emociones diferenciales de Izard.

Emociones positivas	Emociones neutrales	Emociones negativas
Interés Alegría	Sorpresa	Temor Enojo Asco Angustia Desprecio Vergüenza Culpa

- Muchos términos emocionales en realidad describen actitudes (p. ej., odio).
- Muchos términos emocionales en realidad describen rasgos de personalidad (p. ej., hostilidad).
- Muchos términos emocionales en realidad describen trastornos (p. ej., depresión).
- Algunas emociones no básicas son combinaciones de emociones básicas (p. ej., el amor romántico combina interés, alegría y el impulso sexual).
- Muchas palabras emocionales se refieren a aspectos específicos de una emoción básica (p. ej., lo que evoca una emoción [añoranza] o la manera en que se comporta la persona [agresión]).

## :: Hipótesis de la realimentación facial

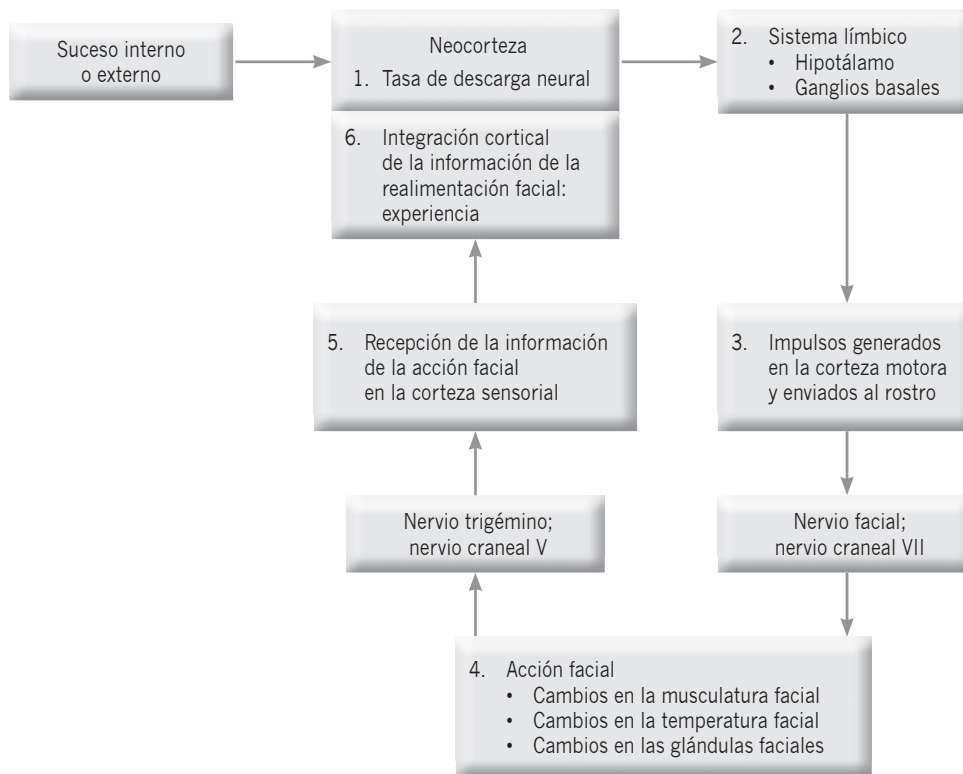
De acuerdo con la hipótesis de la realimentación facial, el aspecto subjetivo de la emoción se deriva de los sentimientos engendrados por: 1) los movimientos de la musculatura facial, 2) los cambios en la temperatura facial y 3) los cambios en la actividad glandular de la piel de la cara. Por ende, las emociones son “conjuntos de respuestas musculares y glandulares localizadas en el rostro” (Tomkins, 1962). En otras palabras, la emoción es tomar conciencia de la realimentación propioceptiva de la conducta facial.

Es posible que al presentársele la hipótesis de que la emoción es información proveniente de la realimentación facial, el lector se sienta un tanto escéptico: “por favor... ¿sonreír te hace feliz?” Pero considere la siguiente secuencia de eventos que se presenta en la figura 12.2 para comprender cómo las sensaciones de la cara realimentan a la corteza del cerebro para producir la experiencia emocional (Izard, 1991). La exposición a un suceso externo (ruido estrepitoso) o interno (el recuerdo de haber sufrido algún daño) aumenta la tasa de descarga neural con la suficiente velocidad como para producir un programa subcortical de emoción tal como temor (núm. 1 en la figura 12.2). El cerebro subcortical (sistema límbico) posee programas específicos de emoción innatos y preprogramados de manera genética (núm. 2). Al activarse, estos

programas mandan impulsos a los ganglios basales y nervios faciales a fin de generar expresiones faciales discretas (núm. 3). Unos microsegundos después de la presentación de la expresión facial de temor (núm. 4), el cerebro interpreta la estimulación propioceptiva (cuáles músculos se contraen, cuáles músculos se relajan, los cambios en el flujo sanguíneo, cambios en la temperatura cutánea, secreciones glandulares [núm. 5]). Este patrón particular de realimentación facial se integra a nivel cortical —se le interpreta— para dar lugar al sentimiento subjetivo de temor (núm. 6). Sólo entonces es que el lóbulo frontal de la corteza se percata del estado emocional a nivel consciente. Casi inmediatamente después, el cuerpo completo se une a la realimentación facial para involucrarse en la emoción del temor mientras los sistemas glandular-hormonal, cardiovascular y respiratorio se activan para amplificar y preservar la experiencia activada de temor.

La realimentación facial lleva a cabo un trabajo: la activación emocional (Izard, 1989, 1994). Una vez que se activa la emoción, es el programa emocional, no la realimentación facial, el que entonces recluta la participación cognitiva y corporal adicional para mantener la experiencia emocional a lo largo del tiempo. Es entonces que la persona toma conciencia y monitorea no su realimentación facial, sino sus cambios en frecuencia cardíaca, respiración, tono muscular, postura y demás.

La acción facial también cambia la temperatura del cerebro, de tal forma que los movimientos faciales asociados con emociones negativas (tristeza) constriñen la respiración, aumentan la temperatura cerebral y producen sentimientos negativos, mientras que los movimientos faciales asociados con emociones positivas (felicidad) aumentan la respiración, disminuyen la temperatura cerebral y producen sentimientos positivos (McIntosh, Zajonc, Vig y Emerick, 1997; Zajon, Murphy e Inglehart, 1989). Para darle sentido a lo anterior, haga una expresión facial de tristeza y vea si la acción facial alrededor de su nariz no limita el flujo de aire hasta cierto punto. Asimismo, haga una expresión facial de alegría y vea si esa acción facial (p. ej., levantar las mejillas) no alienta y abre el flujo de aire nasal. Los cambios en la temperatura cerebral sí tienen consecuencias emocionales (leves).



**Figura 12.2** Secuencia de los sucesos activadores de emoción según la hipótesis de la realimentación facial.

## MUSCULATURA FACIAL

Existen 80 músculos faciales, 36 de los cuales están involucrados en la expresión facial. No obstante, para propósitos de exposición, los ocho músculos faciales que se muestran en la figura 12.3 son suficientes para diferenciar entre las emociones básicas (para mayor información, véase Ekman y Friesen, 1975; Izard, 1971). La parte superior del rostro (los ojos y la frente) tienen tres músculos principales: el frontal (cubre la frente), el superciliar (debajo de cada ceja) y el orbicular de los párpados (rodea a cada ojo). La parte media de la cara tiene dos músculos principales: el cigomático (se extiende desde las comisuras de la boca y hasta el pómulo) y el nasal (arruga la nariz). La parte inferior de la cara cuenta con tres músculos principales: el depresor (arrastra las comisuras de la boca hacia abajo), el orbicular de los labios (músculo circular que rodea los labios) y el cuadrado de los labios (jala las comisuras de la boca hacia atrás).

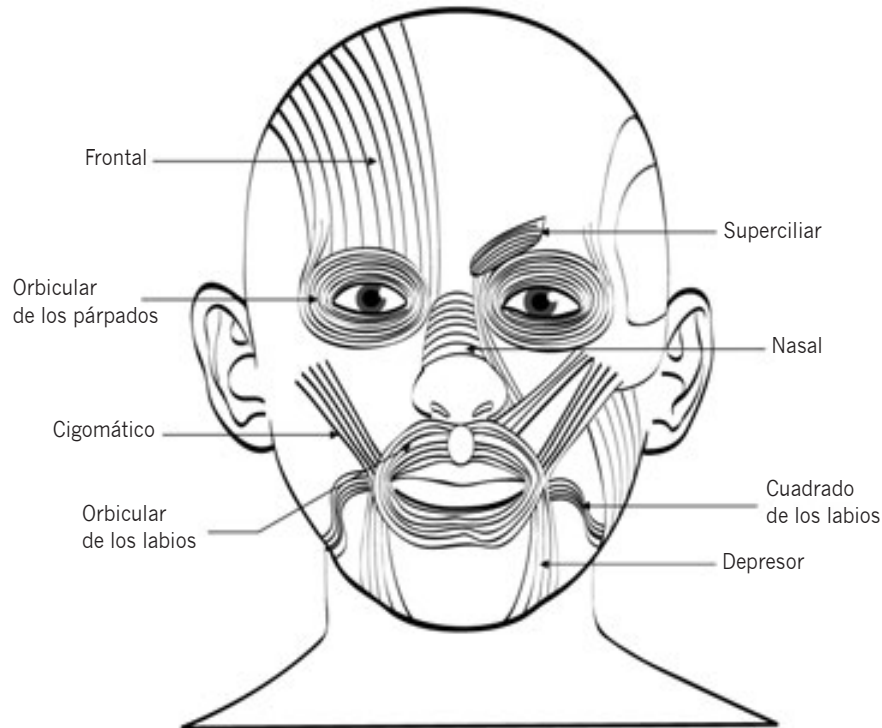
Las pautas de conducta facial producen emociones discretas. Por ejemplo, el enojo, el temor, el asco, la angustia y la alegría tienen expresiones faciales reconocibles. Estas expresiones faciales se describen músculo por músculo en palabras en la figura 12.3 y en imágenes en la figura 12.4 (Ekman y Friesen, 1975). Hay dos emociones

adicionales que se asocian con un patrón particular de conducta facial: interés (Reeve, 1993) y desprecio (Ekman y Friesen, 1986). La expresión de interés se ilustra en dieciocho de las diecinueve caras que se muestran en la figura 12.5 (en todas a excepción de la del niño en la esquina inferior derecha). Para expresar interés, el orbicular de los párpados los abre y el orbicular de los labios hace que la boca se abra ligeramente (observe las posiciones únicas de los ojos y la boca). En el caso del desprecio, el cigomático levanta la comisura de los labios en forma unilateral. Al expresar desprecio, la persona “gruñe” levantando un lado de la boca. El orgullo también se puede reconocer universalmente, aunque el orgullo se expresa con mucho más que la cara (es decir, mediante sonrisa pequeña, cabeza inclinada ligeramente hacia atrás, postura expandida, brazos en jarras con las manos sobre las caderas; Tracy y Robins, 2008).

## COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS DE LA REALIMENTACIÓN FACIAL

La hipótesis de la realimentación facial (HRF) afirma que la realimentación proveniente de la conducta facial, al volverse activamente consciente, constituye la experiencia de la emoción (Laird, 1974; Tomkins, 1962, 1963).





Músculo facial	Enojo	Temor	Asco	Tristeza	Alegría
Frontal (Frente)	n/a	contrae, produciendo arrugas en la frente	n/a	n/a	n/a
Superciliar (Cejas)	mueve las cejas hacia dentro y abajo	levanta los extremos internos de las cejas	n/a	levanta y junta las comisuras internas de los párpados	n/a
Orbicular de los párpados (Ojos)	tensa los párpados inferiores hacia arriba	levanta los párpados superiores, tensa los párpados inferiores	n/a	levanta las comisuras internas superiores de los párpados	relaja, mostrando arrugas debajo de los ojos
Nasal (Nariz)	n/a	n/a	arruga la nariz	n/a	n/a
Cigomático (Mejillas)	n/a	n/a	levanta las mejillas	n/a	1. jala las comisuras de los labios hacia atrás y arriba 2. levanta las mejillas, mostrando patas de gallo debajo de los ojos
Orbicular de los labios (Labios)	presiona los labios firmemente	n/a	levanta el labio superior	n/a	n/a
Cuadrado de los labios (Quijada)	n/a	jala los labios hacia atrás	n/a	n/a	n/a
Depresor (Boca)	n/a	n/a	n/a	jala las comisuras de los labios hacia abajo	n/a

**Figura 12.3** Los ocho músculos faciales principales involucrados en la expresión de emociones.

...



**Figura 12.4** Expresiones faciales para cinco emociones.

Las investigaciones para comprobar la validez de la HRF han utilizado dos metodologías distintas, porque existen dos versiones comprobables de la HRF: la versión fuerte y la versión débil (McIntosh, 1996; Rutledge y Hupka, 1985).

En su versión fuerte, la HRF propone que manipular la propia musculatura facial en una forma que corresponda a una exhibición de emoción (p. ej., véase la figura 12.4) activará dicha experiencia emocional. En otras palabras, arrugar los labios y levantar la parte interior de las cejas activa la tristeza (recuerde el ejemplo al inicio del presente capítulo). En pruebas empíricas, el experimentador instruye al participante para contraer y relajar músculos específicos de la cara y, con una expresión facial ensayada, que conteste un cuestionario para la evaluación de la experiencia emocional. Por ejemplo, en un estudio, a los participantes se les indicó: 1) “levante las cejas y júntelas”, 2) “ahora, levante sus párpados superiores” y 3) “ahora jale sus labios en forma horizontal, hacia sus orejas” (Ekman *et al.*, 1983). Una vez que mostraran la expresión indicada, a los participantes se les preguntó acerca de su estado emocional (en este caso, temor) en

un cuestionario. Las investigaciones han estado sustentadas (Laird, 1974, 1984; Larsen *et al.*, 1992; Rutledge y Hupka, 1985; Strack, Martin y Stepper, 1988), como refutadas (McCaul, Holmes y Solomon, 1982; Tourangeau y Ellsworth, 1979) la versión fuerte de la HRF. Un área de consenso coincide en que una musculatura facial fingida produce cambios confiables en las reacciones fisiológicas, como cambios en las tasas cardiovascular y de respiración (Ekman *et al.*, 1983; Tourangeau y Ellsworth, 1979). Aún se sigue debatiendo si la musculatura facial fingida produce una experiencia emocional, pero la mayoría de los estudios sugieren que sí produce al menos un efecto pequeño (Adelman y Zajonc, 1989; Izard, 1990; Laird, 1984; Matsumoto, 1987; Rutledge y Hupka, 1985).

En su versión débil (más conservadora), la HRF propone que la realimentación facial modifica la intensidad de la emoción (en lugar de ocasionarla). Así, manipular la musculatura facial propia en una exhibición emocional particular aumentará (exagerará), pero no necesariamente activará (ocasionará) la experiencia emocional. En otras palabras, si de manera deliberada usted sonrío cuando ya siente alegría, entonces experimentará una



**Figura 12.5** Dieciocho expresiones faciales de interés.

alegría más intensa. En un experimento, los participantes exageraron o suprimieron sus expresiones faciales espontáneas al ver un video que presentaba una situación agradable, neutra o desagradable (Zuckerman, Klorman, Larrance y Spiegel, 1981). La exageración de expresiones faciales de ocurrencia natural sí aumentó la experiencia tanto emocional como fisiológica, justo del mismo modo que suprimir las expresiones faciales de ocurrencia natural atenuó la experiencia tanto emocional como fisiológica (Lanzetta, Cartwright-Smith y Kleck, 1976).

A diferencia de su versión más fuerte, la versión débil de la HRF ha recibido mayor apoyo (McIntosh, 1996; Soussignan, 2002). Estos resultados destacan la doble vía entre las emociones que sentimos y las emociones que expresamos; las emociones activan las expresiones faciales y las expresiones faciales, a su vez, se realimentan para exagerar y suprimir las emociones que sentimos. No obstante, los críticos argumentan que la contribución de esta realimentación facial es pequeña y que hay otros factores más importantes (Matsumoto, 1987).

### ¿LAS EXPRESIONES FACIALES DE EMOCIÓN SON UNIVERSALES EN DISTINTAS CULTURAS?

La hipótesis de la realimentación facial supone que las expresiones faciales son innatas. Pero, seguramente, gran parte de la conducta facial es aprendida. Es raro el individuo que no ha aprendido a expresar una sonrisa educada y a inhibir el rostro enojado cuando habla con su jefe. Pero el hecho de que parte de la conducta facial es aprendida (y, por tanto, bajo control voluntario) no descarta la posibilidad de que la conducta facial también tiene un componente genético e innato, como lo plantean los proponentes de la HRF.

Una serie de investigaciones transculturales sometieron a prueba la propuesta de que los seres humanos exhiben expresiones faciales similares independientemente de las diferencias culturales (Ekman, 1972, 1994b; Izard, 1994). En cada uno de estos estudios, representantes de diversas nacionalidades miraron tres fotografías, cada una de las cuales mostraba una expresión facial distinta (Ekman, 1972, 1993; Ekman y Friesen, 1971; Ekman, Sorenson y Friesen, 1969; Izard, 1971, 1980, 1994). De entre estas fotografías, los participantes elegían, por medio de un formato de opción múltiple, la fotografía que pensaban expresaba mejor una emoción particular. Por ejemplo, a los participantes se les mostraron fotografías de tres caras, una que expresaba enojo, otra que expresaba alegría y otra que expresaba temor. Los participantes seleccionaban la imagen que pensaban mostraba la forma en que se vería la cara si la persona se topara con una injusticia o con un obstáculo frente a su meta (es decir, enojo). La pregunta de investigación es si personas de diversas culturas estarían de acuerdo en cuanto a qué expresión facial corresponde con qué experiencia emocional. El hallazgo de que las personas de culturas distintas (culturas distintas, idiomas diferentes, nacionalidades diversas) equiparan las mismas expresiones faciales con las mismas emociones es evidencia de que el comportamiento facial es universal en términos transculturales (Ekman, 1994b; Ekman y Friesen, 1971; Izard, 1971).<sup>3</sup> Esto es evidencia de que la conducta facial relacionada con la emoción tiene un componente innato no aprendido.

A fin de examinarse a sí mismo de la misma manera en que se hizo con los participantes de los experimentos transculturales, observe las fotografías que se muestran en la figura 12.6. Las fotografías muestran cuatro expresiones distintas de un nativo de Nueva Guinea (alguien perteneciente a una cultura distinta a la suya). Su tarea es identificar la cara de alguien que acaba de toparse con un objeto contaminado (es decir, de asco).

### ¿PODEMOS CONTROLAR NUESTRAS EMOCIONES EN FORMA VOLUNTARIA?

Una pregunta fascinante que se plantean los investigadores de la emoción es: ¿es posible controlar nuestras emociones en forma voluntaria? (Ekman y Davidson,

<sup>3</sup> Las investigaciones con lactantes sustentan la idea de que el comportamiento facial tiene un poderoso componente innato (Izard *et al.*, 1980) ya que los lactantes presocializados exhiben expresiones faciales diferenciadas e identificables. Los niños ciegos, que no tienen la oportunidad de aprender las expresiones faciales de los otros a través del modelamiento y la imitación, exhiben las mismas expresiones faciales reconocibles que niños videntes de la misma edad (Goodenough, 1932). Los niños con alteraciones mentales graves, que tienen dificultades para aprender nuevas conductas motoras, también muestran expresiones completas de sus emociones (Eibl-Eibesfeldt, 1971).

1994). ¿Podemos sentirnos felices o no sentir miedo a voluntad? La dificultad para proporcionar una respuesta definitiva emerge cuando se recuerda que las emociones tienen cuatro aspectos: sentimientos, activación, propósito y expresión. La naturaleza multidimensional de la emoción nos lleva a preguntarnos si los sentimientos, frecuencia cardíaca y estados fisiológicos, deseos motivacionales y expresiones faciales son controlables. Sin embargo, al tratar de responder a la pregunta más general, es claro que algunas emociones sencillamente nos suceden y que, por ende, no se nos puede responsabilizar por los sentimientos, fisiología, deseos y conductas involuntarias que de allí surgen (Ekman, 1992, 1994a).<sup>4</sup> Por otra parte, todos tenemos cierta dificultad para evocar ciertas emociones en forma deliberada: valentía, amor, optimismo, interés, y otras. Es muy difícil decir, “muy bien, ahora voy a experimentar alegría”. Más bien, se necesita una exposición a un suceso generador de emoción capaz de evocar ese estado emocional específico. En gran medida, las emociones son reacciones y se necesita algún suceso al cual reaccionar antes de que se evoque la emoción.

Si, en gran parte, las emociones son fenómenos biológicos gobernados por estructuras y vías subcorticales, tendría sentido que mucho de lo que son las emociones escapará a nuestro control voluntario. Sin embargo, si en gran medida las emociones son fenómenos cognitivos que están gobernados por pensamientos, creencias y formas de pensar, lo que tendría sentido es que una buena parte de la experiencia emocional se pueda controlar en forma voluntaria, al menos al grado en que se pueden controlar voluntariamente nuestros pensamientos, creencias y formas de pensar. Esta perspectiva nos introduce a la discusión de los aspectos cognitivos de la emoción.

## Aspectos cognitivos de la emoción

Para aquellos que estudian la emoción desde un punto de vista cognitivo, social o cultural, los sucesos biológicos no son, por necesidad, los aspectos más importantes de

<sup>4</sup> La experiencia cotidiana confirma que podemos regular las emociones de forma voluntaria una vez que nos suceden, al menos hasta cierto grado. De manera intencional, enmascaramos y ocultamos nuestro temor antes de saltar en paracaídas y suprimimos nuestro aburrimiento al escuchar la conversación de otra persona. Debido a que sí podemos regular nuestras emociones, principalmente a través de la inhibición (Levenson, 1994a), somos un tanto responsables de nuestra emotividad (p. ej., lo enojados o tristes que nos ponemos y el tiempo que estaremos así). Por ende, la aparición inicial de la emoción es lo difícil de controlar. Pero nuestra capacidad de regulación emocional nos permite tener cierto control sobre la intensidad del aumento y disminución de nuestras emociones una vez que las experimentamos (Ekman, 1992; Levenson, 1994a).



**Figura 12.6** ¿Cuál expresión facial expresa asco? La fotografía del nativo de Nueva Guinea que está expresando asco aparece en la esquina inferior derecha. En el sentido de las agujas del reloj, desde la esquina inferior izquierda, se encuentran expresiones de enojo, alegría y angustia.

la emoción. Las emociones sí emergen a partir de procesos biológicos. Pero también surgen a partir del procesamiento de la información, la socialización y los contextos culturales. Por ejemplo, un análisis puramente biológico que se centre en los circuitos cerebrales subcorticales, la actividad autónoma y del sistema endocrino y las expresiones faciales no puede llevar a una comprensión de emociones como esperanza, orgullo y alienación. La decepción no surge de la actividad del SNA o de los cambios en la expresión facial, sino, en lugar de esto, de una comprensión cognitiva, social y cultural de no obtener lo que uno había esperado (Van Dijk, Zeelenberg y Van der Pligt, 1999). Lo mismo se podría decir de la vergüenza (no haber hecho lo que se esperaba de uno) y de muchas otras emociones complejas (a diferencia de las básicas).



## :: Valoración

El constructo central en la comprensión cognitiva de la emoción es la valoración (Frijda, 1993; Scherer, Schorr y Johnstone, 2001; Smith, Haynes, Lazarus y Pope, 1993). Una valoración es un cálculo de la importancia personal de un suceso: ¿es significativo este suceso vital?, ¿este suceso tiene implicaciones para mi bienestar?

Todos los teóricos cognitivos de la emoción ratifican las siguientes dos creencias interrelacionadas (Frijda, 1986; Lazarus, 1991a; Ortony *et al.*, 1988; Roseman, 1984; Scherer, 1984a; Smith y Ellsworth, 1985; Weiner, 1986): 1) las emociones no suceden sin una valoración cognitiva antecedente del suceso y 2) es la valoración, no el suceso mismo, lo que ocasiona la emoción.

Considere a una niña que ve venir a un hombre. De manera inmediata y automática, la niña valora el acercamiento del hombre como probablemente “bueno” o “malo”. La valoración se basa en las características sobresalientes del hombre que se acerca (género, expresión facial, paso al que se acerca), en las expectativas de quién es el hombre que se acerca, en las creencias acerca de lo que típicamente hacen las personas que se acercan y en los recuerdos de personas que se le han acercado en el pasado. No es el hombre que se acerca en sí lo que explica la calidad de la reacción emocional de la niña, sino, más bien, lo que ella cree acerca de la manera en que se verá afectado su bienestar que da vida a su emoción. Si ve que el hombre que se acerca sonríe y la saluda con la mano y, además, ella recuerda que el hombre es su amigo, es probable que valore el suceso como bueno. Si ve que el hombre está dando gritos y recuerda que es el bravucón del vecindario, lo más seguro es que valore el suceso como malo. Estas valoraciones ocasionarán que experimente emociones (y también cambios corporales fisiológicos). Si la niña no hubiese valorado la relevancia personal del hombre que se acerca, no hubiese tenido una reacción emocional ante él porque los sucesos que no son pertinentes a nuestro bienestar no generan emociones (Lazarus, 1991a; Ortony y Clore, 1989; Ortony *et al.*, 1988).

Las valoraciones preceden y evocan emociones. Las situaciones y desenlaces no ocasionan emociones en la forma en que lo hacen las valoraciones (interpretaciones) de dichas situaciones y desenlaces. A fin de reforzar esta idea, considere el hallazgo contrario a la lógica de que los medallistas olímpicos de bronce experimentan una mayor felicidad posterior a la competencia que los medallistas olímpicos de plata. Para que esto sea cierto, la valoración del atleta acerca de lo que pudo haber sido es al menos tan importante como lo que sucedió en realidad (p. ej., “pude haber ganado la medalla de oro”, en lugar de “pude no haber ganado nada”) (Medvec, Madey y Gilovich, 1995). El mismo tipo de interpretación también obra en emociones tales como la vergüenza (“si tan sólo no fuera tan...”) y en

la culpa (“si tan sólo no hubiera...”) (Niedenthal, Tangney y Gavanski, 1994). Las emociones siguen a las valoraciones. Al cambiar la valoración, cambia la emoción. Una de las primeras teóricas cognitivas fue Magda Arnold (1960, 1970). Ella especificó la forma en que las valoraciones, la neurofisiología y la activación trabajan en conjunto para producir la experiencia y expresión de la emoción al enfocarse en tres preguntas: 1) ¿cómo es que la percepción de un objeto o suceso produce una valoración buena o mala?; 2) ¿cómo es que la valoración genera emoción? y; 3) ¿cómo es que la emoción sentida se expresa en acciones? La innovadora teoría de la valoración para la emoción de Arnold se resume en la figura 12.7.

### DE LA PERCEPCIÓN A LA VALORACIÓN

Según Arnold, las personas valoran sucesos y objetos estímulo de manera categórica como positivos o negativos. A fin de corroborar sus ideas, Arnold prestó especial atención a las vías neurológicas del cerebro. En todo enfrentamiento con el ambiente, las estructuras cerebrales del sistema límbico (p. ej., la amígdala) de manera automática valoran el tono hedónico de la información sensorial. Por ejemplo, un sonido discordante se valora de manera instantánea como intrínsecamente desagradable (malo), mientras que el perfume de una rosa se valora como intrínsecamente agradable (bueno). La investigación neuroanatómica reciente confirma las afirmaciones de Arnold acerca de que el sistema límbico (y la amígdala en particular) es el centro cerebral principal que valora la importancia emocional de un estímulo sensorial (LeDoux, 1992a, 1992b). Además, la mayoría de los estímulos se valoran aún más en un nivel cortical al añadir el procesamiento de información y, por ende, las expectativas, memorias, creencias, metas, juicios y atribuciones. Por ende, una valoración completa se sirve tanto de interpretaciones y evaluaciones subcorticales (del sistema límbico) como corticales.

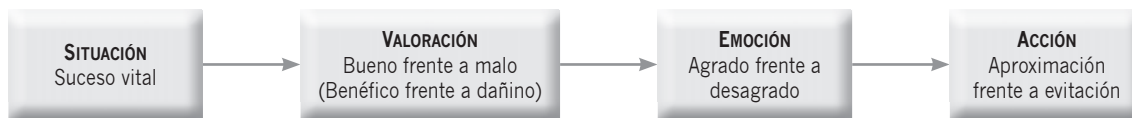
### DE LA VALORACIÓN A LA EMOCIÓN

Una vez que el objeto se ha valorado como bueno o malo (como benéfico o dañino), de manera inmediata y automática se sigue la experiencia de agrado o desagrado. Para Arnold, el agrado o desagrado es la emoción sentida.

### DE LA EMOCIÓN EXPERIMENTADA A LA ACCIÓN

El agrado genera una tendencia motivacional a aproximarse al objeto generador de emociones; el desagrado genera una tendencia motivacional a evitarlo. Durante la valoración, el individuo depende de la memoria y la imaginación para generar un número de posibles cursos de acción para lidiar con el objeto que ocasionó agrado o desagrado. Cuando se toma una decisión en cuanto al curso de acción, el circuito cerebral hipocámpico activa la corteza motora, lo que conduce a una acción conductual.





**Figura 12.7** Teoría de la valoración de Arnold para la emoción.

...

Las investigaciones contemporáneas añaden que el sistema límbico también tiene acceso directo a los músculos que controlan las expresiones faciales (Holstedge, Kuypers y Dekker, 1977), a las reacciones de los sistemas autónomo y endocrino (Kapp, Pascoe y Bixler, 1984; LeDoux, Iwata, Clichetti y Reis, 1988) y a los sistemas generales de activación (tallo cerebral; Krettek y Price, 1978). Las emociones producen acción a través de sus efectos sobre estos sistemas biológicos.<sup>5</sup>

## :: Valoración compleja

Al igual que Arnold, Richard Lazarus enfatizó los procesos cognitivos que intervienen entre los sucesos vitales importantes (condiciones ambientales) y la reacción fisiológica y conductual. Al mismo tiempo que siguió las ideas de Arnold como guía, extendió su idea de la valoración general bueno/malo antes de una emoción a una concepción más compleja del proceso de valoración (Lazarus, 1968, 1991a; Lazarus y Folkman, 1984). Como se muestra adelante, las valoraciones “buenas” se conceptuaron en diversos tipos de beneficio, mientras que las valoraciones “malas” se diferenciaron en varios tipos de daño y diversos tipos de amenaza. El marco de las valoraciones complejas de Lazarus (1991a) aparece en la figura 12.8.

Al articular una visión más amplia de la valoración, Lazarus señaló que las personas evalúan si la situación a la que se enfrentan tiene una relevancia personal para su bienestar. Cuando el bienestar está en juego, las personas evalúan el daño, amenaza o beneficio potencial al que se enfrentan. Para Lazarus (1991a), estas valoraciones toman la forma de preguntas como: ¿Este suceso es pertinente a mi bienestar? ¿Este suceso es congruente con mis metas? ¿Qué tan profundamente afectará mi autoestima? Dadas estas valoraciones de pertinencia personal, congruencia con las metas y participación del yo, las personas valoran

<sup>5</sup> Una característica importante de la teoría de Arnold es que la emoción se define en términos de motivación. La tendencia a la aproximación o a la evitación le da una fuerza direccional a la emoción, mientras que los cambios fisiológicos en los músculos y en las vísceras le dan energía. Una segunda característica importante de la teoría de Arnold trata a la emoción como constructo unitario, ya que esta teórica prefería hablar acerca de las fuerzas emocionales de aproximación y evitación, de atracción y repulsión y de agrado y desagrado más que de emociones específicas tales como el enojo, la tristeza o el orgullo.

las situaciones como tipos específicos de daño, tipos específicos de amenaza o tipos específicos de beneficio (véase Lazarus, 1991a, 1994).

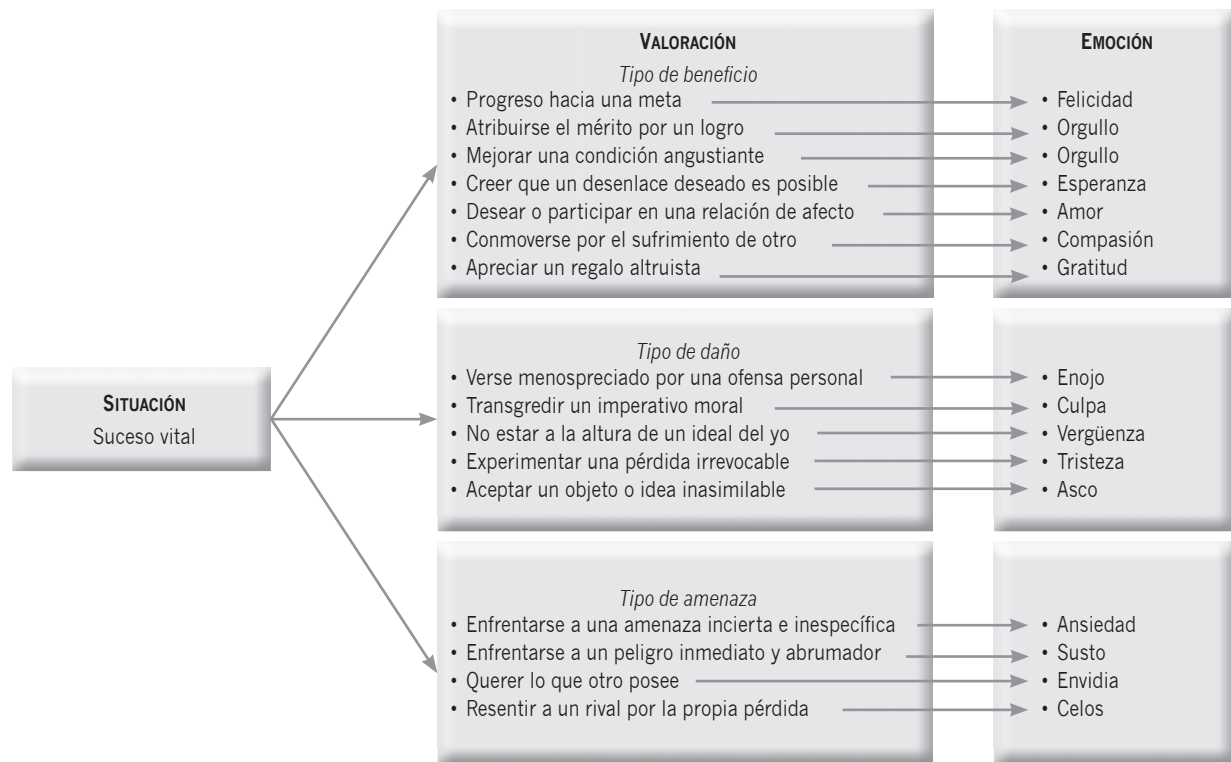
Este proceso de valoración no acaba con el análisis de pertinencia personal, congruencia con las metas y participación del yo. Las capacidades percibidas de afrontamiento continúan alterando la forma en que las personas interpretan (valoran) la situación a la que se enfrentan (Folkman y Lazarus, 1990; Lazarus, 1991a, 1991b). La persona se pregunta a sí misma, ¿puedo afrontar el beneficio, amenaza o daño potencial al que me enfrente? ¿Puedo concretar el beneficio y puedo evitar el daño o amenaza? El afrontamiento anticipado cambia la forma en que se valora la situación (si puedo afrontar la amenaza, entonces no es de gran importancia). Una valoración alterada conduce a un cambio de emoción. Entonces, en términos generales, las personas primero valoran su relación con el suceso vital (“valoración primaria”) y después valoran su potencial de afrontamiento dentro del mismo suceso (“valoración secundaria”).

### VALORACIÓN PRIMARIA

La valoración primaria implica la estimación de si hay algo en juego para uno dentro del encuentro (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongin y Gruen, 1986). En la valoración primaria, se encuentra en juego de manera potencial lo siguiente: 1) salud, 2) autoestima, 3) una meta, 4) el estado financiero, 5) respeto y 6) el bienestar de un ser amado. En otras palabras, las valoraciones primarias preguntan si el bienestar físico o psicológico, metas y estado financiero o relaciones interpersonales propios están en juego durante un encuentro en particular. Tan pronto como uno de estos seis desenlaces se encuentra en juego, un “suceso vital común” se convierte en un “estado vital significativo” generador de emociones. Por ejemplo, si al conducir un automóvil éste repentinamente se derrapa sobre el hielo, el sistema cognitivo de inmediato genera la valoración primaria de que hay mucho en juego: la salud personal, la reputación como conductor hábil, una posesión valiosa (el automóvil) y el bienestar físico y psicológico del pasajero.

### VALORACIÓN SECUNDARIA

La valoración secundaria, que sucede después de cierta reflexión, incluye la valoración de la persona en cuanto a



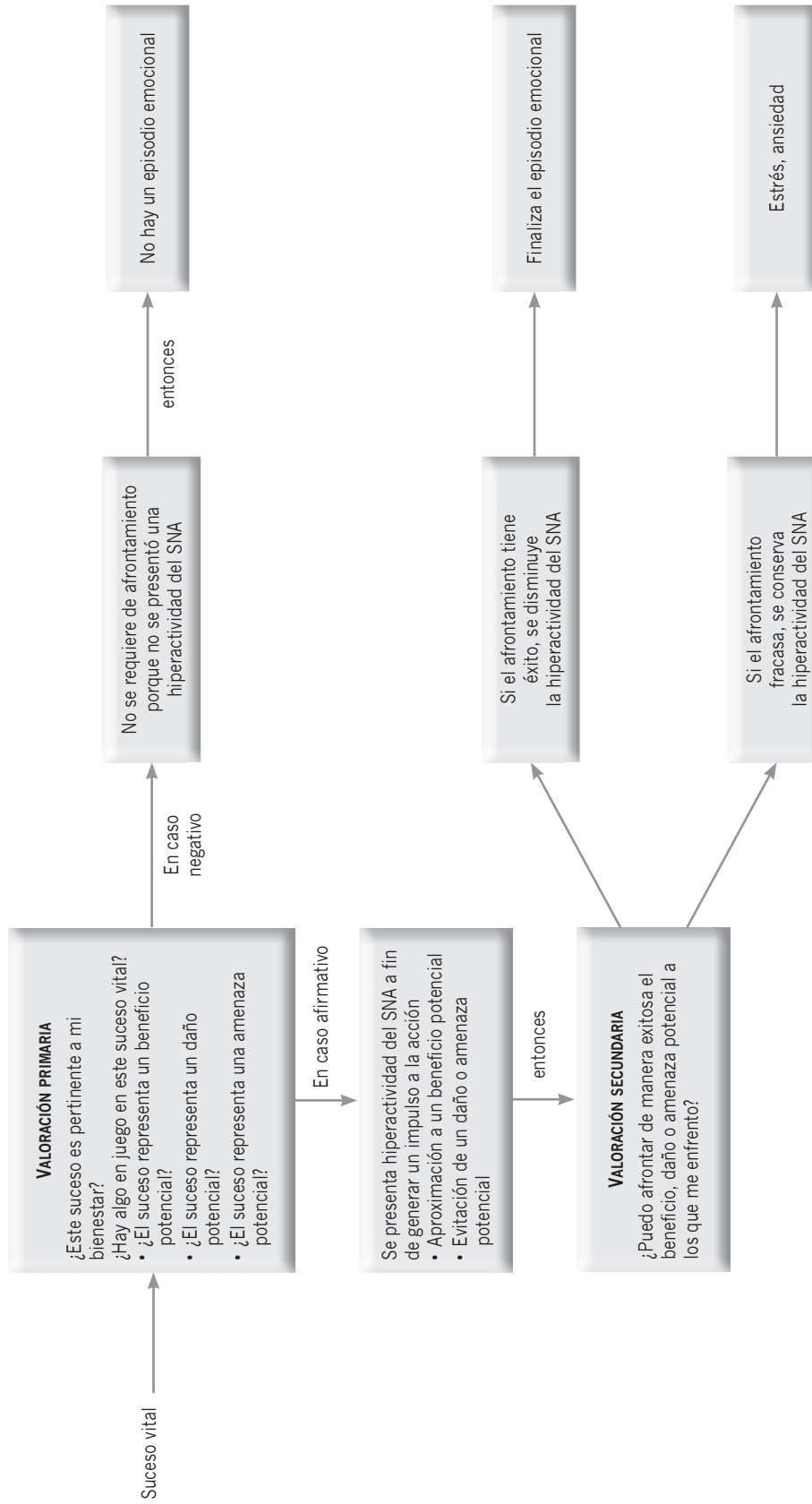
**Figura 12.8** Valoraciones complejas de Lazarus: tipos de beneficio, daño y amenaza.

su afrontamiento del posible beneficio, daño o amenaza (Folkman y Lazarus, 1990). El afrontamiento involucra los esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales de la persona para manejar el beneficio, daño o amenaza. Por ejemplo, imagine las opciones de afrontamiento para un músico programado a tocar frente a un público. El músico podría pedir consejo a un mentor, practicar a lo largo de la noche, encontrar un medio para escapar, realizar un plan de acción y llevarlo a cabo, imitar el estilo de otro músico, bromear y tomar a la ligera la importancia del suceso, y así sucesivamente. La experiencia emocional del músico dependerá no sólo de su valoración inicial del beneficio, daño o amenaza potencial de la actuación de la noche, sino también de su reflexión acerca de la eficacia potencial de sus estrategias de afrontamiento para concretar el beneficio o para evitar el daño o la amenaza.

### MODELO DE VALORACIÓN DE LA EMOCIÓN

El modelo completo de la emoción de Lazarus aparece en la figura 12.9. Dado un encuentro con el ambiente —un suceso vital— lo primero que hace el individuo es realizar una valoración primaria relacionada con la pertinencia e importancia personal del suceso. Si no se prevé que el suceso es un beneficio, daño o amenaza potencial, entonces se percibe que es irrelevante para el bienestar.

Por ende, no se presenta una hiperactividad del sistema nervioso autónomo (SNA). La falta de descarga del SNA indica que no se requiere un afrontamiento para este suceso vital en particular; los sucesos benignos no generan episodios emocionales. Si se percibe que el suceso vital es un beneficio potencial, un daño potencial o una amenaza potencial, entonces se activa una emoción específica (véase la figura 12.8) y se presenta una hiperactividad del SNA que ayuda a la persona a prepararse para adaptarse al suceso vital significativo (Tomaka, Blascovich, Kelsey y Leitten, 1993). La activación del SNA prepara al individuo para iniciar conductas de aproximación o evitación y también activa o estimula una valoración secundaria donde el individuo considera el grado en el que puede afrontar el suceso vital de manera exitosa. La activación del SNA indica la necesidad de una valoración secundaria. Si los esfuerzos de afrontamiento de aproximación o evitación del individuo son exitosos, la hiperactividad del SNA empieza a calmarse y el suceso generador de emoción pierde su estatus como episodio emocional porque el beneficio se concreta o la amenaza o daño se disipan. No obstante, si las respuestas de afrontamiento fracasan, la hiperactividad del SNA continúa en un nivel elevado y la persona experimenta estrés o ansiedad porque el beneficio se disipa o porque suceden el daño o la amenaza.



**Figura 12.9** Conceptuación de Lazarus de la emoción como proceso.

## MOTIVACIÓN

La descripción de la emoción que hace Lazarus es motivacional. Una persona trae motivos personales (metas, bienestar) a una situación. Cuando hay motivos personales en juego, se siguen las emociones. Además, las emociones cambian de manera constante a medida que se modifican las valoraciones primarias y secundarias. El proceso total de la emoción se caracteriza no tanto por la secuencia lineal de suceso vital → valoración → emoción, sino por el cambio constante en el estatus de los motivos propios. Los sucesos vitales ofrecen beneficios, daños o amenazas potenciales al bienestar y los esfuerzos continuos de afrontamiento tienen implicaciones importantes para el grado en el que se concretan dichos beneficios, daños y amenazas. De modo que los motivos personales del individuo (metas, bienestar) se encuentran al centro del proceso de la emoción, y así el individuo continuamente lleva a cabo valoraciones primarias y secundarias acerca del estado de los motivos personales a medida que se desarrollan los sucesos y se realizan los esfuerzos de afrontamiento.

Lazarus categoriza su teoría de la emoción como cognitiva-motivacional-relacional (Lazarus, 1991b). Lo *cognitivo* comunica la importancia de la valoración; lo *motivacional*, la importancia de las metas y el bienestar personales; y lo *relacional* comunica que las emociones surgen a partir de la relación del sí mismo con las amenazas, daños y beneficios del ambiente.

## :: Proceso de valoración

Continuando con el trabajo de Arnold y Lazarus, los teóricos de enfoque cognitivo procedieron a desarrollar una comprensión cada vez más sofisticada del proceso de valoración (de Rivera, 1977; Frijda, 1986; Johnson-Laird y Oatley, 1989; Oatley y Johnson-Laird, 1987; Ortony, Clore y Collins, 1988; Roseman, 1984, 1991; Scherer, 1984a, 1997; Smith y Ellsworth, 1985; Weiner, 1986). Cada teórico adopta la secuencia suceso vital → valoración → emoción, pero difiere en cuanto al número de dimensiones de valoración que son necesarias para explicar la experiencia emocional. Arnold utilizaba la valoración para explicar dos emociones (agrado y desagrado), las valoraciones primaria y secundaria de Lazarus explican cerca de quince emociones (véase la figura 12.8), pero, en última instancia, los teóricos cognitivos de la emoción buscan utilizar las valoraciones para explicar *todas* las emociones.

Estos teóricos cognitivos creen que cada emoción se puede explicar mediante una pauta única de valoraciones compuestas. Una valoración compuesta consiste en la interpretación de múltiples significados dentro de un suceso ambiental, de tal suerte que un suceso puede ser tanto agradable como ocasionado por el sí mismo (por

ende, el orgullo). A la larga, si uno conociera la pauta total de las valoraciones de la persona, sería una tarea bastante clara predecir la emoción resultante que experimentaríamos.

A fin de explicar la complejidad total de las emociones, los teóricos han argumentado en favor de la importancia tanto de: 1) las valoraciones compuestas como de las 2) dimensiones adicionales de la valoración. Las dimensiones de la valoración empiezan con la valoración agradable-desagradable de Arnold y también con la importancia personal y potencial de afrontamiento (valoraciones primaria y secundaria) de Lazarus. Pero una lista más amplia de éstas podría añadir aún más valoraciones acerca de la precipitación del suceso y de su compatibilidad con estándares internalizados (Scherer, 1997). Otras valoraciones podrían incluir la certeza del suceso, su legitimidad y el esfuerzo propio anticipado requerido (Smith y Ellsworth, 1985). Es difícil decir cuántas dimensiones de valoración existen o cuáles valoraciones son las más importantes y cuáles son sólo de importancia periférica. No obstante, la siguiente lista de valoraciones adicionales representa las ideas de la mayoría de los teóricos cognitivos de la emoción (estas dimensiones son una combinación de las propuestas por Roseman, 1984, 1991; Scherer, 1984a, 1997; Smith y Ellsworth, 1985):

### Valoración de Arnold:

Complacencia	¿El suceso es bueno o malo?
--------------	-----------------------------

### Valoraciones de Lazarus:

Pertinencia personal	¿El suceso es relevante al bienestar personal?
Capacidad de afrontamiento	¿Puedo afrontar el suceso con éxito?

### Otras valoraciones posibles:

Expectancia	¿Esperaba que el suceso ocurriera?
Responsabilidad	¿Quién ocasionó el suceso? ¿El sí mismo? ¿Otros? ¿Las circunstancias?
Legitimidad	¿Es justo lo que sucedió? ¿Es algo merecido?
Compatibilidad con los estándares del sí mismo, de la sociedad	¿El suceso es adecuado en el nivel moral?

Considere cómo una combinación de múltiples valoraciones distintas puede producir una emoción específica. Por ejemplo, el enojo es una combinación de las siguientes cuatro valoraciones: 1) una meta valorada se

encuentra en juego (pertinencia personal); 2) la meta se pierde (disgusto); 3) alguien bloqueó la obtención de mi meta (irresponsabilidad); y 4) la pérdida fue inmerecida (ilegitimidad). Esto es, pertinencia personal + disgusto + irresponsabilidad + ilegitimidad = enojo. Como segundo ejemplo, el “sentimentalismo” se encuentra en función de las siguientes valoraciones: pertinencia personal, alto potencial de afrontamiento, expectativa, complacencia y compatibilidad con estándares. Sin embargo, si se cambia cualquiera de estas valoraciones, también cambiará la emoción experimentada; es decir, cambie la alta capacidad de afrontamiento por una baja capacidad de afrontamiento (al tiempo que se mantienen constantes las otras cuatro valoraciones) y el “sentimentalismo” cambiará por “anhelo”.

Es posible que ahora sea más que aparente la meta final de los teóricos de la valoración para la emoción. Están dedicados a la construcción de un árbol de decisión en el que todos los patrones posibles de valoración conduzcan a una sola emoción (Scherer, 1993, 1997); es decir, si la persona lleva a cabo las valoraciones X, Y y Z, es seguro e inevitable que seguirá la emoción A.

### DIFERENCIACIÓN DE EMOCIONES

El fuerte de una teoría de valoración para la emoción es su capacidad para explicar los procesos de diferenciación de la emoción (p. ej., la manera en que distintas personas experimentan emociones diferentes ante el mismo suceso). La figura 12.10 presenta un posible árbol de decisión para mostrar cómo seis dimensiones de valoración pueden diferenciar entre diecisiete emociones distintas (Roseman, Antoniou y Jose, 1996). Las dimensiones de valoración se muestran en el margen de la figura, mientras que las emociones diferenciadas aparecen en las cillas dentro de la figura. Las dimensiones de valoración en el margen izquierdo de la figura son responsabilidad (ocasionadas por las circunstancias, ocasionadas por otros, ocasionadas por el sí mismo), expectativa (inesperadas) y certeza (inciertas, seguras). Las dimensiones de valoración al tope de la figura son meta/necesidad en juego (consistentes con el motivo, inconsistentes con el motivo) y complacencia (apetitivas, aversivas). La dimensión de valoración del lado derecho de la figura es la capacidad de afrontamiento (baja frente a alta). Y la dimensión de valoración en la parte baja de la figura es la fuente del suceso aversivo (no caracterológico, caracterológico). Es cierto que la figura es algo difícil de descifrar, pero sí comunica una idea de manera bastante adecuada; a saber, que en un episodio emocional, las personas llevan a cabo una buena cantidad de valoración cognitiva a fin de interpretar lo que les está sucediendo y que a medida que cambia cualquiera de estas interpretaciones (valoraciones), también cambia la experiencia emocional de la persona.

Un árbol de decisión de valoraciones como el que se muestra en la figura 12.10 nunca predirá las emociones resultantes de manera correcta 100% de las veces (Oatley y Duncan, 1994). En general, los teóricos de la valoración concuerdan en que conocer la configuración particular de valoraciones de la persona les concede cerca de 65-70% de precisión en la predicción de las emociones de las personas (Reisenzein y Hofman, 1993). Existen cinco razones de por qué la teoría de la valoración no puede explicar las reacciones emocionales con una precisión de 100% (Berkowitz y Harmon-Jones, 2004; Fischer, Shaver y Carnochan, 1990; Reisenzein y Hofman, 1993; Scherer, 1997):

1. Existen procesos distintos a la valoración que contribuyen a la emoción (como se discutió en la primera mitad del presente capítulo).
2. A menudo, las valoraciones sirven para intensificar (más que ocasionar) la emoción (p. ej., el bajo potencial de afrontamiento intensifica el enojo, pero no lo causa).
3. Mientras que cada emoción específica tiene un patrón único de valoraciones que se asocia con la misma, los patrones de valoración para muchas emociones se traslapan y ocasionan cierta confusión (p. ej., la culpa y la vergüenza tienen patrones similares de valoración).
4. Existen diferencias de desarrollo entre las personas, de tal suerte que los niños generalmente experimentan emociones básicas generales (p. ej., alegría), mientras que los adultos socializados por lo general experimentan una variedad más amplia de emociones con valoraciones específicas (p. ej., orgullo, alivio, gratitud).
5. El conocimiento y atribuciones de la emoción (los siguientes dos temas del presente capítulo) representan factores cognitivos adicionales a la valoración que afectan la emoción.

### :: Conocimiento emocional

Los lactantes y los niños pequeños comprenden y distinguen entre sólo algunas emociones básicas. Aprenden a nombrar las pocas emociones básicas de enojo, temor, tristeza, alegría y amor (Kemper, 1987; Shaver *et al.*, 1987). A medida que las personas obtienen experiencia con diferentes situaciones, aprenden a discriminar entre las tonalidades de una sola emoción. Por ejemplo, los tonos de la alegría incluyen felicidad, alivio, optimismo, orgullo, complacencia y gratitud (Ellsworth y Smith, 1988b). Los matices del enojo incluyen furia, hostilidad, revanchismo, rabia, fastidio e ira (Russell y Fehr, 1994). Estas distinciones se almacenan de manera cognitiva en jerarquías de emociones básicas y sus derivados. Así, el número de



		Emociones positivas		Emociones negativas			
		Consistentes con el motivo		Inconsistentes con el motivo			
		Apetitivas	Aversivas	Apetitivas	Aversivas		
<b>Ocasionadas por las circunstancias</b>	Inesperadas	Sorpresa					
	Inciertas	Esperanza		Temor			
	Seguras	Alegría	Alivio	Tristeza	Angustia	Baja Control Potencial	
	Inciertas	Esperanza		Frustración	Asco	Alta Control Potencial	
Seguras	Alegría	Alivio					
<b>Ocasionadas por otros</b>	Inciertas	Agrado		Desagrado		Baja Control Potencial	
	Seguras			Enojo	Desprecio	Alta Control Potencial	
	Inciertas	Orgullo		Arrepentimiento		Baja Control Potencial	
	Seguras			Culpa	Vergüenza	Alta Control Potencial	
Inciertas	No caracterológico			Caracterológico			
Seguras							

**Figura 12.10** Árbol de decisión de seis dimensiones de valoración para diferenciar entre diecisiete emociones.

**Fuente:** Tomado de I. J. Roseman, A. A. Antoniou y P. E. Jose, "Appraisal Determinants of Emotions: Constructing a More Accurate and Comprehensive Theory", en *Cognition and Emotion*, 10, 1996, pp. 241-277. Reimpreso con autorización de Psychology Press, Ltd.

emociones diferentes entre las que puede distinguir una persona constituye su *conocimiento emocional* (Shaver *et al.*, 1987). A través de la experiencia, construimos una representación mental de las diferentes emociones y de la manera en que cada emoción individual se relaciona con otras emociones y con las situaciones que las producen.

En la figura 12.11 aparece el conocimiento emocional hipotético (generado por computadora) de una persona. El nivel al tope de la figura incluye las categorías de emociones básicas: amor, alegría, sorpresa, enojo, tristeza y temor. Para esta persona, éstas son sus seis emociones básicas (o familias de emociones). A través de la experiencia, el individuo aprende matices de estas emociones básicas (listadas en la parte inferior de la figura). Por ejemplo, el individuo señalado en la figura abarca tres matices de amor —afecto, lujuria y anhelo— y seis tonalidades de tristeza —sufrimiento, depresión, decepción, vergüenza, abandono y lástima—. El asterisco en cada columna de palabras emocionales denota el prototipo dentro de los matices de dicha emoción.

Gran parte de la diversidad de experiencias emocionales proviene del aprendizaje de las distinciones precisas

entre las emociones y las situaciones específicas que las ocasionan. Los teóricos de la valoración creen que existen tantas emociones como posibilidades de valoración cognitiva de una situación (Ellsworth y Smith, 1988a; Smith y Ellsworth, 1985, 1987). Por ejemplo, un individuo que acaba de perder frente a un rival podría, en potencia, experimentar angustia, enojo, temor, asco y celos (Hupka, 1984). Uno aprende que estas emociones pueden coincidir y que, por tanto, están relacionadas entre sí (como en el complejo de los celos; Hupka, 1984; White, 1981). También se aprende que otras emociones (p. ej., alegría, amor) están lejos de este agrupamiento de experiencia emocional. Por último, uno aprende las diferencias entre matices de enojo; las diferencias entre celos, odio, irritación y demás. A la larga, una vida entera de este aprendizaje produce un conocimiento emocional altamente personal. Es esta reserva de conocimiento emocional la que permite que el individuo valore situaciones con gran discriminación y que, por ende, responda con emociones situacionalmente adecuadas (más que con emociones generales). Así, mientras más fino y sofisticado sea el conocimiento emocional propio, mayor es la capacidad para



responder a cada evento vital con una reacción emocional especializada y altamente apropiada.

## :: Atribuciones

La teoría de la atribución se basa en la suposición de que las personas tienen un gran deseo por explicar por qué han experimentado un desenlace vital particular (Heider, 1958; Jones y Davis, 1965; Kelley, 1967, 1973; Weiner, 1980, 1985, 1986). Después de un desenlace, nos preguntamos, por ejemplo: ¿Por qué reprobé el examen de química? ¿Por qué los Yankees ganaron la Serie Mundial? ¿Por qué Juan abandonó la escuela? ¿Por qué esta persona es rica mientras que esta otra es pobre? ¿Por qué no obtuve ese trabajo? ¿Por qué no me regresó la llamada Frank?

Una atribución es la razón que la persona utiliza para explicarse un desenlace vital importante (Weiner, 1985, 1986). Es la explicación causal que aclara la ocurrencia de un desenlace. Por ejemplo, si respondemos a la pregunta ¿por qué reprobé el examen de química?, diciendo “porque no estudié”, entonces “el esfuerzo insuficiente” es la atribución que explica el mal resultado. Las atribuciones son importantes porque la explicación que utilizamos para esclarecer nuestros desenlaces normalmente genera reacciones emocionales. Después de un desenlace positivo, por lo general las personas se sienten felices y, después de un desenlace negativo, las personas generalmente se sienten tristes o frustradas. En su teoría atribucional de la emoción, Bernard Weiner (1985, 1986) se refiere a la reacción emocional dependiente del desenlace como “valoración primaria del desenlace”. Las emociones básicas de alegría y tristeza sencillamente siguen a los desenlaces buenos y malos (Weiner, Russell y Learman, 1978, 1979). La teoría de la atribución propone que en adición a estas reacciones emocionales primarias generadas por desenlaces, las personas explican aún más las razones de sus éxitos y fracasos. Una vez que se ha explicado el desenlace, surgen nuevas emociones para diferenciar entre la reacción emocional inicial de felicidad-tristeza, como las emociones secundarias específicas. La atribución de por qué sucedió el desenlace constituye la “valoración secundaria del desenlace”. La secuencia de sucesos de la teoría atribucional de la emoción de Weiner aparece en la figura 12.11.

Como se muestra en la figura 12.12, siete emociones ocurren de manera confiable en función del flujo de procesamiento de información atribucional (Weiner, 1985, 1986; Weiner y Graham, 1989). Las raíces atributivas de las siete emociones son las siguientes:

**Orgullo**           Atribuir un desenlace positivo a una causa interna.  
 “Tuve éxito a causa de mis capacidades sobresalientes”.

**Gratitud**           Atribuir un desenlace positivo a una causa externa.  
 “Tuve éxito gracias a la ayuda de mis compañeros de equipo”.

**Esperanza**        Atribuir un desenlace positivo a una causa estable.  
 “Me desempeñé bien en deportes porque soy atlético por naturaleza”.

**Enojo**             Atribuir un desenlace negativo a una causa externamente controlable.  
 “Perdí porque mi oponente hizo trampa”.

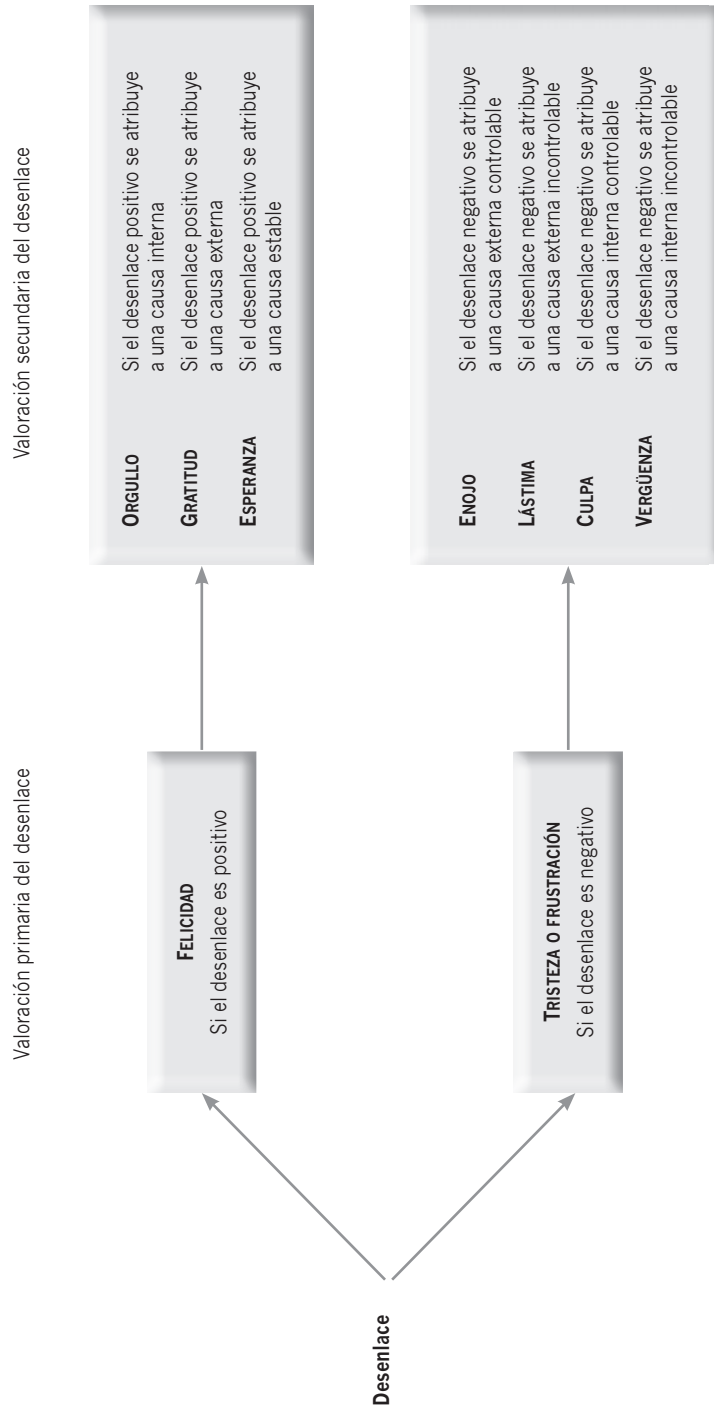
**Lástima**           Atribuir un desenlace negativo a una causa externamente incontrolable.  
 (Compasión)      “Perdí mi empleo por culpa de la mala economía”.

**Culpa**             Atribuir un desenlace negativo a una causa internamente controlable.  
 “Perdí porque no hice el esfuerzo suficiente”.

**Vergüenza**        Atribuir un desenlace negativo a una causa internamente incontrolable.  
 “Me rechazaron porque soy feo”.

Nótese que en cada una de estas siete emociones (tres positivas, cuatro negativas) el análisis atribucional de por qué se dio el desenlace es causalmente anterior a la emoción específica. Por ejemplo, la afirmación fundamental de un análisis atribucional de la emoción es que si la atribución cambiase, entonces la emoción también cambiaría (es decir, al cambiar la atribución se cambia la emoción). Si una estudiante está orgullosa porque siente que su capacidad le ganó una beca y se entera de que la verdadera razón por la que ganó la beca es por el fuerte apoyo que alguien dio a su petición durante una junta, entonces la emoción experimentada fluye de orgullo a gratitud. El desenlace es el mismo (ganó la beca), pero al cambiar la atribución también cambió su reacción emocional.

Los teóricos atribucionales empiezan su análisis con valoraciones relativamente sencillas, como cuando un suceso implica daño, amenaza o peligro (Lazarus, 1991a) y continúan con valoraciones cada vez más complejas, como la legitimidad (Ellsworth y Smith, 1988a). De esta manera, los teóricos cognitivos añaden el conocimiento emocional para explicar la forma en que las personas realizan valoraciones más perfeccionadas. En su análisis atribucional, Bernard Weiner (1982, 1986) añade otro tipo más de valoración para ayudar a explicar los procesos emocionales: la valoración posdesenlace de por qué ha sucedido dicho resultado. Así, el papel de la cognición no es sólo evaluar el significado del suceso vital (valoración), sino también analizar por qué el desenlace vital resultó



**Figura 12.12** Teoría atribucional de la emoción.

de la manera en que lo hizo (atribución). Al considerarse en su totalidad, las valoraciones anteriores al desenlace, como beneficio, daño y amenaza potenciales explican algunos procesos emocionales, como también lo hacen las valoraciones posteriores al resultado (atribuciones) que explican los procesos emocionales y desenlaces adicionales (León y Hernández, 1998).

## Aspectos sociales y culturales de la emoción

Del mismo modo en que una valoración contribuye a la comprensión cognitiva de la emoción, las relaciones sociales contribuyen a la comprensión social de la emoción. Además, el contexto sociocultural en el que uno vive contribuye a la comprensión cultural de la emoción. Los psicólogos sociales, sociólogos, antropólogos y otros profesionales argumentan que la emoción no es necesariamente un fenómeno privado biológico intrapsíquico. Más bien, arguyen que muchas emociones se originan dentro tanto de la socialización como de un contexto cultural (Averill, 1980, 1983; Kemper, 1987; Manstead, 1991).

Aquellos que estudian la construcción cultural de las emociones señalan que si uno cambiara la cultura en la que vive, también cambiaría el repertorio emocional propio (Mascolo, Fischer y Li, 2003). Por ejemplo, considere el repertorio emocional de personas de Estados Unidos y China. Los lactantes chinos son menos reactivos emocionalmente y expresivos que los lactantes estadounidenses, probablemente porque los padres chinos resaltan y esperan el control emocional, mientras que los padres estadounidenses resaltan y esperan la expresión emocional.

En el mismo ánimo, la figura 12.13 ilustra de manera gráfica las emociones básicas similares y disímiles de las personas en ambas culturas. Las líneas sólidas al enojo, tristeza, temor y felicidad indican que los miembros de ambas culturas ven esencialmente el mismo significado en estas experiencias emocionales. Las líneas punteadas a la vergüenza y el amor ilustran que los miembros de las dos culturas dan diferentes significados a estas mismas emociones. Para los chinos, el amor no es una emoción positiva; el significado del amor se acerca mucho más al del “amor triste” y se considera que es una emoción negativa. Para las personas en China, la vergüenza se considera una emoción básica. Así, los estadounidenses encuentran significado en dos emociones positivas y tres emociones negativas, mientras que las personas en China encuentran significado en una emoción positiva y en cinco emociones negativas. (Las diecisiete emociones subordinadas —celos, ira, asco, etc.— son de los participantes chinos, no de los participantes estadounidenses.)

Si usted es un lector de origen occidental y le sorprende que los participantes chinos consideren el amor

(“amor triste”) como una emoción negativa, este punto ayudará a ejemplificar las bases culturales de la emoción. En la cultura tradicional china, los padres arreglan los matrimonios de sus hijos. Los matrimonios funcionan como unión entre dos familias extensas, al mismo tiempo que unen a dos personas. Cuando uno contempla un matrimonio arreglado, el amor romántico adquiere el significado de fuerza potencialmente alteradora que puede separar a un hijo o hija de sus padres (Potter, 1988). Por ende, si se le acoge, el amor romántico tiene el potencial de destruir el respeto y deferencia apropiados que se espera que hijos e hijas demuestren hacia sus padres (Russell y Yik, 1996). Así, la experiencia del amor romántico adquiere una valencia negativa y se representa de mejor forma mediante la experiencia del “amor triste”.

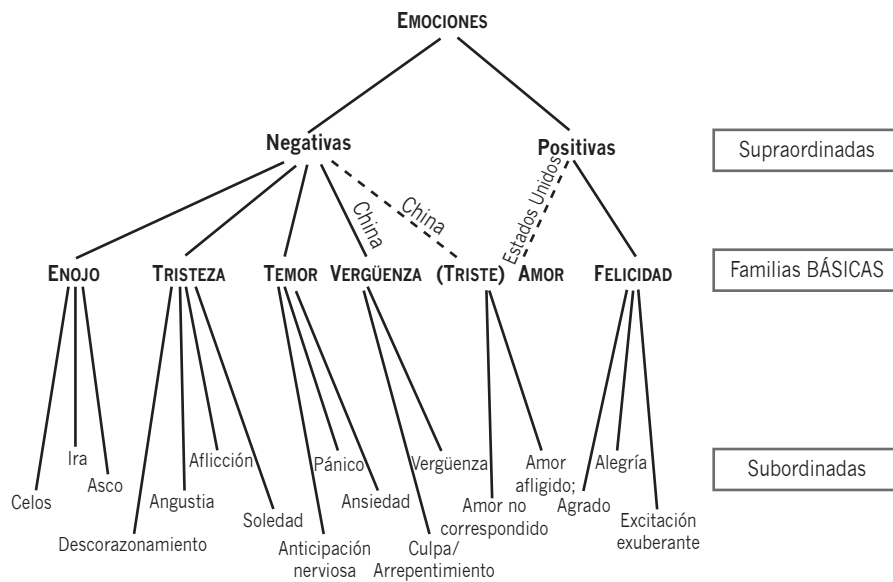
Los teóricos que estudian la construcción social de las emociones señalan que si cambiara la situación en la que uno se encuentra, las emociones también cambiarían. Piense acerca de las emociones típicas que se experimentan en el patio de juegos, en el trabajo, en una fiesta de fin de semana, en un evento deportivo, al limpiar el baño, durante una pelea a puño limpio, y así sucesivamente. Las situaciones definen las emociones que son más apropiadas y esperadas y, debido a que las personas saben cuáles emociones tienen mayor probabilidad de suceder en qué entornos, pueden seleccionar un entorno y así “construir” una experiencia emocional específica para sí mismos. Por ejemplo, si usted desea “construir” alegría, acudirá a una fiesta de fin de semana; si quiere “construir” asco, limpia la regadera. Así, también piense en las emociones típicas que se experimentan cuando se relaciona con una persona de estatus superior (jefe, padre), con alguien de estatus equivalente (amigo, cónyuge), o con alguien de estatus inferior (hijo, empleado nuevo). Las diferencias en estatus entre las personas definen las emociones apropiadas y esperadas y, debido a que las personas saben qué emociones van con cada quien, pueden seleccionar parejas de interacción y, por ende, “construir” una experiencia emocional particular. Así, mediante la selección estratégica de situaciones en las cuales estar y de personas con quienes relacionarse, cada uno de nosotros tiene los medios de construir socialmente qué emociones estamos en mayores probabilidades de experimentar.

## :: Relaciones interpersonales

Típicamente, las demás personas son nuestra fuente más frecuente de emoción cotidiana (Oatley y Duncan, 1994). Experimentamos un mayor número de emociones con otros que cuando estamos a solas.

Si usted llevara la cuenta de los sucesos y experiencias que ocasionan sus reacciones emocionales —las acciones de otra persona o las propias o algo que haya leído o visto— es casi seguro que descubriría que sus relaciones con





**Figura 12.13** Análisis en racimo de familias de emociones básicas en chino e inglés.

**Fuente:** Tomado de P. R. Shaver, S. Wu y J. C. Schwartz, "Cross-cultural similarities and differences in emotion and its representation: a prototype approach", en M. S. Clark, ed., *Review of Personality and Social Psychology*, volumen 13, 1992, pp. 231-251. Thousand Oaks, CA: Sage.

otros son las que dispararon la mayoría de sus emociones (Oatley y Duncan, 1994). Las emociones son intrínsecas a las relaciones interpersonales. También representan un papel central en la creación, preservación y disolución de relaciones interpersonales, ya que las emociones nos unen y nos separan (Levenson, Carstensen y Gottman, 1994; Levenson y Gottman, 1983). Por ejemplo, la alegría, la tristeza y el enojo trabajan en conjunto para afectar el entramado social de las relaciones. La alegría promueve el establecimiento de las relaciones. La tristeza preserva las relaciones en tiempos de separación (al motivar la reunión). Y el enojo motiva la acción necesaria para romper las relaciones dañinas.

Las demás personas no sólo ocasionan que se despierten las emociones en nuestro interior, sino que también nos afectan de manera indirecta a través del *contagio emocional*. El contagio emocional es "la tendencia a imitar y sincronizar expresiones, vocalizaciones, posturas y movimientos con los de otra persona y, en consecuencia, converger en sentido emocional" (Hatfield, Cacioppo y Rapson, 1993a). Las tres propuestas de imitación, realimentación y contagio explican cómo, durante las relaciones interpersonales, las emociones de otros causan emociones en nosotros (Hatfield, Cacioppo y Rapson, 1993b):

Imitación: "Al conversar, las personas automáticamente imitan y sincronizan sus movimientos con las expresiones fa-

ciales, voces, posturas, movimientos y conductas instrumentales de otras personas."

Realimentación: "La experiencia emocional se ve afectada, momento a momento, por la activación de la realimentación de la imitación facial, vocal, postural y de movimientos."

Contagio: "En consecuencia, las personas tienden a 'infectarse' de las emociones de otras personas."

Al estar expuestos a las expresiones emocionales de los demás, tendemos a imitar sus expresiones faciales (Dimberg, 1982; Strayer, 1993), su estilo de hablar (Hatfield, Hsee, Costello, Weisman y Denney, 1995) y su postura (Bernieri y Rosenthal, 1991). Una vez que sucede esta imitación, la hipótesis de la realimentación facial ilustra la forma en que esta imitación (no sólo del rostro, sino también de la voz y la postura) puede afectar la experiencia emocional del observador y, así, llevar a un efecto de contagio.

Durante el intercambio social, no sólo nos vemos expuestos a los efectos del contagio emocional, sino que también nos colocamos en un contexto conversacional que proporciona la oportunidad de reexperimentar y revivir experiencias emocionales pasadas, un proceso que se conoce como "reparto social de emociones" (Rimé,

Mesquita, Philippot y Boca, 1991). El reparto social de conversaciones emocionales normalmente se lleva a cabo tarde en el día y cuando nos encontramos en compañía de nuestros íntimos (amigos cercanos, parejas amorosas, compañeros de equipo). Cuando las personas comparten sus emociones, normalmente lo hacen mediante el recuento completo de lo que sucedió durante el episodio emocional, lo que significó y cómo se sintió la persona a lo largo del mismo (Rimé *et al.*, 1991). Durante este reparto social de emociones, un escucha empático puede ofrecer apoyo o asistencia, fortalecer las respuestas de afrontamiento, ayudar a darle sentido a la experiencia emocional y reconfirmar el autoconcepto (Lehman, Ellard y Wortman, 1986; Thoits, 1984). Es durante estos momentos en los que compartimos nuestras emociones que construimos y mantenemos las relaciones que son centrales en nuestras vidas (Edwards, Manstead y MacDonald, 1984), como las relaciones maritales (Noller, 1984).

## :: Socialización emocional

La socialización emocional sucede cuando los adultos les indican a los niños lo que deberían saber acerca de las emociones. También se presenta entre adultos, pero el proceso se ilustra de mejor manera cuando los adultos interactúan con los niños con el propósito explícito de impartirles información de socialización (Pollack y Thoits, 1989). Los adultos les cuentan a los niños sobre las situaciones que provocan emociones, acerca de la manera en que la emoción se manifiesta y sobre las palabras o etiquetas para sus sentimientos y conductas. Por su parte, los niños aprenden que una emoción básica se puede diferenciar en emociones específicas (conocimiento emocional; Shaver *et al.*, 1987), que ciertas muestras expresivas deberían controlarse (manejo de expresiones; Saarni, 1979) y que las emociones negativas se pueden manipular de manera deliberada para convertirlas en emociones neutras o positivas (control emocional; McCoy y Masters, 1985). Cuando los niños aprenden acerca de las emociones de parte de los adultos, lo que aprenden básicamente cae bajo las categorías de conocimiento emocional, manejo de expresiones y control emocional.

Considere la socialización que ocurre en entornos como guarderías, instituciones preescolares y escuelas de educación básica (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach y Blair, 1997; Pollak y Thoits, 1989). Durante un episodio emocional del niño, un cuidador o maestro puede explicar los sentimientos del niño, señalar las causas de una emoción e instruir al niño en cuanto a qué muestras de expresión son las más apropiadas y bienvenidas y cuáles otras muestras de expresión no lo son.

Considere un ejemplo de conocimiento emocional, la forma en que los adultos les cuentan a los niños acerca de las causas de la emoción (Pollak y Thoits, 1989).

Niña (varias veces): Mi mamá está retrasada.  
 Miembro del personal: ¿Eso te hace sentir enojada?  
 Niña: Sí.  
 Miembro del personal: A veces los niños se enojan cuando sus mamás se retrasan y los recogen tarde.

Considere un ejemplo de manejo de expresión; la forma en que los adultos les dicen a los niños cómo expresar sus emociones (Pollak y Thoits, 1989):

Miembro del personal: Robert, veo que estás muy enojado.

(Mientras sostiene a un niño que grita y patalea en el tiempo de descanso.)

Considere un ejemplo de control emocional; la manera en que los adultos les enseñan a los niños a controlar sus expresiones de emoción (Pollak y Thoits, 1989):

Durante una actividad que se realiza en círculo, Alec trató de subirse a John, un voluntario.

John: Si quieres estar cerca, hay algunas cosas que puedes hacer... Puedes sentarte junto a mí y nos podemos tomar de las manos, o puedo poner mi brazo en tus hombros o podrías sentarte en mi regazo.

Las distintas sociedades enseñan a socializar a sus niños en formas diferentes. Considere, por ejemplo, los distintos mensajes de socialización comunicados por los padres de un niño en Estados Unidos (primera cita) o por los padres de un niño en China (cita inferior):

*Danny, de tres años de edad, y su madre están armando un rompecabezas. El niño coloca una pieza en el sitio correcto. Inmediatamente mira a su madre, sonrío y dice: "¡Oh! ¡Lo logré!". Levantando la mirada de su trabajo, su madre sonrío y dice: "¡Lo lograste!". Danny aplaude, después de lo cual su madre hace lo mismo y dice "¡excelente!".*

*La madre de Lin, de tres años de edad, le pide a su hija que cante para los invitados. Al terminar, con sonrisas y expresiones exageradas, los invitados dicen "¡Maravilloso! ¡Cantas mejor que mis hijos!". La madre responde: "Haihao, está bien. Sin embargo, su voz es algo desentonada. Pero le gusta cantar". A Lin le dice: "Lo hiciste bien, pero ahora necesitas practicar más. ¡No le des tanta importancia a tu éxito!" (Mascolo *et al.*, 2003, p. 375).*

Este par de citas muestra las diferentes formas en que los agentes de la socialización responden a los logros de sus hijos. Como lo sugieren estas citas, los padres de niños estadounidenses tienden a elogiar los logros de sus hijos y alientan la expresión propia positiva. Los padres de niños en China tienden a hacer comentarios que menosprecian

los logros de sus hijos ante los demás. Sin embargo, por lo general, los invitados, familiares y otros alaban efusivamente al niño, e incluso restan importancia a sus propios hijos. Después de algunos años, los estadounidenses conducen a los niños a enorgullecerse de sus logros con este tipo de socialización, mientras los chinos conducen a los niños a la armonía entre su yo y el de los demás a través de la modestia (Chen, 1993; Stipek, 1999).<sup>6</sup>

Los miembros de las diversas culturas ofrecen libros de cuentos a sus niños. Sin embargo, los niños estadounidenses prefieren los cuentos emocionantes, mientras que los preescolares chinos prefieren otros más tranquilos. Además, esta literatura emocionante es parte de lo que conduce a los niños estadounidenses a preferir un tipo de afecto similar como ideal, mientras que las historias apacibles forman parte de lo que conduce a los niños chinos a preferir un afecto calmado como ideal (Tsai, Louie, Chen y Uchida, 2007).

## :: Manejo de las emociones

La forma en que las personas aprenden a manejar sus emociones se puede ver en los profesionales que interactúan de manera frecuente, cercana e íntima con el público, como sobrecargos (Hochschild, 1983), estilistas (Parkinson, 1991) y médicos (Smith y Kleinman, 1989). En estos campos, las presiones por la socialización y el manejo de las emociones propias principalmente se centran en torno a un tema de afrontamiento de sentimientos aversivos de maneras que son tanto socialmente deseables como personalmente adaptativas (Saarni, 1997). Por ejemplo, no se supone que los médicos sientan ya sea atracción o asco por sus pacientes, sin importar qué tan bella o repulsiva sea su apariencia. Por tanto, durante su capacitación profesional, los médicos deben aprender una neutralidad afectiva, una preocupación desprendida por sus pacientes.

Imagine que usted es un estudiante de medicina al que se le pide que lleve a cabo exámenes pélvicos, rectales y de

mamas y que realice cirugías, disecciones y autopsias. Es evidente que tales situaciones generan emociones, pero los médicos necesitan aprender una neutralidad afectiva profesional, aun cuando la sangre salga a borbotones por una arteria o tengan que hundir sus manos en los intestinos de un paciente. La manera en que los médicos aprenden esta neutralidad afectiva proporciona una ilustración de la forma en que el resto de nosotros aprende a manejar nuestras emociones.

Durante un periodo de dos años, unos investigadores observaron y entrevistaron a estudiantes de medicina para identificar las estrategias de manejo de emociones que habían aprendido durante sus estudios a fin de lograr una neutralidad afectiva (Smith y Kleinman, 1989). Los estudiantes de medicina aprendieron a manejar sus emociones mediante la internalización de las siguientes cinco estrategias:

*Transformar el contacto emocional en algo más.*

Transformar mentalmente el contacto corporal íntimo en un procedimiento impersonal paso a paso.

*Acentuar lo positivo.*

Identificar la satisfacción al aprender o la oportunidad de ejercer la medicina.

*Usar al paciente.*

Cambiar la concienciación de los sentimientos incómodos al paciente, p. ej., mediante proyección o inculpación.

*Reírse al respecto.*

Hacer bromas, ya que las bromas eximen al médico de admitir sus debilidades.

*Evitar el contacto.*

Mantener al paciente cubierto, desviar la mirada o apresurarse a hacer el procedimiento.

Estas cinco estrategias de manejo de emoción ilustran la cultura que refleja la medicina occidental. Cuando los estudiantes dependen de dicha cultura para guiarlos en cómo pueden manejar sus emociones, de hecho están reproduciendo la cultura para la siguiente generación de estudiantes (Smith y Kleinman, 1989).

También considere a los estilistas (Parkinson, 1991). A fin de obtener éxito profesional, los estilistas necesitan desarrollar un estilo comunicacional abierto que se caracteriza por la expresividad, intensidad del afecto, empatía, aplomo, expresiones faciales positivas frecuentes y ocultamiento de emociones negativas. Además, mientras más natural y espontáneo aparente ser el estilista ante sus clientes, mejor trabajo hace. ¿Cómo es que los estilistas aprenden a manejar sus emociones de esta forma? En esencia, el problema al que se enfrentan los estilistas es cómo adquirir un estilo abierto de relación con clientes que a menudo son quisquillosos y distintos en el aspecto

<sup>6</sup> Es claro que las sociedades socializan las experiencias y expresiones emocionales de sus miembros. Aun así, existen límites para el grado en el que una cultura puede socializar ciertas emociones en sus participantes. Considere la afirmación de que en algunas culturas se comparten las parejas románticas sin celos. Los teóricos de enfoque biológico argumentan que compartir la pareja sexual seguramente produciría celos y los teóricos de la valoración podrían plantear un argumento similar (véase el cuadro 12.2). Pero, ¿es posible socializar a las personas a no experimentar celos durante un intercambio de parejas románticas? La respuesta breve es, básicamente, no (Reis, 1986). Las culturas sí varían en cuanto a las conductas que indican celos, las señales de afecto que justifican los celos y la manera en que las personas expresan sus celos, pero la ansiedad emocional de los celos sexuales sucede en todas las culturas (Reis, 1986). Al igual que muchas otras emociones básicas, los celos son universales, aunque muchos de sus matices (causas, expresiones) varían de una cultura a otra.

sociocultural. Parte del trabajo de ser estilista es encontrar la manera de hacerlo, y aquellos que logran desarrollar estas habilidades de manejo de sus emociones mencionan que tienen una mayor satisfacción laboral. Los estilistas que no logran desarrollar estas habilidades de manejo de emociones mencionan que tienen una satisfacción laboral inferior.

Los sobrecargos necesitan adoptar un estilo de relación abierto similar al de los estilistas. Para hacerlo, es frecuente que utilicen métodos de “actuación profunda” que no son muy distintos a los que utilizan los actores teatra-

les durante una presentación de dos horas. Por medio del uso de los métodos de actuación profunda, el sobrecargo reemplaza sus reacciones emocionales naturales y espontáneas con un repertorio emocional que se caracteriza por una constante cortesía hacia los pasajeros (Hochschild, 1983). En todos estos casos —estudiantes de medicina, estilistas y sobrecargos— las personas aprenden a manejar sus sentimientos privados y espontáneos y a expresarlos en formas de actuación públicamente determinadas y socialmente deseables. Hacerlo facilita las relaciones profesionales llanas con su clientela (Manstead, 1991).

## Resumen:::

Existen tres aspectos centrales de la emoción: biológico, cognitivo y sociocultural. El capítulo empieza con un análisis biológico de la emoción porque, en parte, las emociones son reacciones biológicas a sucesos vitales importantes. Tienen funciones de afrontamiento que permiten que el individuo se prepare para adaptarse de manera efectiva a las circunstancias vitales significativas. Las emociones energizan y dirigen las acciones del cuerpo (p. ej., correr, pelear) al afectar: 1) al sistema nervioso autónomo y su regulación del corazón, pulmones y músculos; 2) al sistema endocrino y su regulación de glándulas, hormonas y órganos; 3) a los circuitos neurales del cerebro como aquellos en el sistema límbico; 4) la frecuencia de descargas neurales y, por tanto, el ritmo del procesamiento de información; y 5) la realimentación facial y los patrones discretos de la musculatura facial.

La investigación acerca de las bases biológicas de la emoción identifica que la activación y preservación de cerca de diez emociones distintas se puede comprender desde una perspectiva biológica: interés, alegría, temor, enojo, asco, angustia, desprecio, vergüenza, culpa y sorpresa. Por ejemplo, hay cuatro emociones que muestran un patrón único de especificidad fisiológica en el sistema nervioso autónomo y el sistema endocrino. La teoría de las emociones diferenciales indica que diez emociones producen expresiones faciales transculturales únicas. Y hay seis emociones que se asocian con tasas específicas de descarga neural en la corteza.

La hipótesis de realimentación facial afirma que el aspecto subjetivo de la emoción en realidad es la concienciación de la realimentación propioceptiva de la acción facial. La hipótesis de la realimentación facial aparece en dos formas: débil y fuerte. Según la versión fuerte, las expresiones faciales ensayadas activan emociones específicas, de tal suerte que sonreír activa la alegría. Según su versión débil, las expresiones faciales exageradas y suprimidas aumentan y atenúan las emociones de ocurrencia natural. Las investigaciones no son concluyentes para la versión fuerte, y la evidencia confirma la validez de la versión débil. El manejo facial modera la experiencia emocional, ya que las personas pueden intensificar o reducir sus expe-

riencias emocionales naturales mediante la exageración o supresión de sus acciones faciales.

El constructo central de la comprensión cognitiva de la emoción es la valoración. Dos tipos de valoraciones: primaria y secundaria, regulan el proceso emocional. La valoración primaria analiza si algo importante está en juego dentro de una situación o no —bienestar físico, autoestima, una meta, el estado financiero, respeto o el bienestar de una persona amada—. La valoración secundaria sucede después de cierta reflexión y gira en torno de la evaluación de cómo afrontar el beneficio, daño o amenaza potenciales. Los teóricos de la valoración se han propuesto la meta de construir un árbol de decisión en el que conocer todas las diferentes valoraciones que la persona realiza durante un episodio emocional arrojará una predicción de la emoción que la persona experimentará de manera inevitable (p. ej., si hay algo en juego y se perdió a causa de una fuerza externa e ilegítima → enojo).

La emoción también está integrada en la cognición a través del conocimiento emocional y las atribuciones. El conocimiento emocional implica aprender las distinciones finas entre las emociones básicas y aprender qué situaciones provocan qué emociones. Un conocimiento emocional sofisticado permite que el individuo valore una situación con alta discriminación y que, por ende, responda con emociones altamente apropiadas. Un análisis atribucional se enfoca en las atribuciones posteriores al desenlace para explicar cuándo y por qué las personas experimentan orgullo, gratitud o esperanza después de desenlaces positivos, y culpa, vergüenza, enojo y lástima después de desenlaces negativos.

En un análisis social y cultural de las emociones, las demás personas son nuestras fuentes más ricas de experiencias emocionales. Durante las relaciones interpersonales, es frecuente que nos “infectemos” de las emociones de los otros a través de un proceso de contagio emocional que inicia con imitación, realimentación y, a la larga, con el “contagio” en sí. También compartimos y revivimos nuestras experiencias emocionales recientes durante nuestras conversaciones con otros, un proceso que se denomina reparto social de la emoción. Y la cultura socializa a sus

miembros para experimentar y expresar sus emociones en formas particulares. En general, otras personas y la cultura nos instruyen en cuanto a las causas de nuestras emo-

ciones (conocimiento emocional), la forma en que deberíamos expresarlas (manejo de expresiones) y el momento en que es necesario controlarlas (manejo emocional).

## LECTURAS ADICIONALES

### Aspectos biológicos de la emoción

- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.
- Izard, C.E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. En I. S. COHEN (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (vol. 9, pp. 39-73). Washington, DC: American Psychological Association.
- Levenson, R. W. (1992). Autonomic nervous system differences among emotions. *Psychological Science*, 3, 23-27.
- McIntosh, D. N. (1996). Facial feedback hypotheses: Evidence, implications, and directions. *Motivation and Emotion*, 20, 121-147.

### Aspectos cognitivos de la emoción

- Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.

- Lazarus, R. S., y Smith, C. A. (1988). Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship. *Cognition and Emotion*, 2, 281-300.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., y O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1086.

### Aspectos culturales de la emoción

- Pollak, L. H., y Thoits, P. A. (1989). Processes in emotional socialization. *Social Psychology Quarterly*, 52, 22-34.
- Smith, A. C., III, y Kleinman, S. (1989). Managing emotions in medical school: Students' contacts with the living and the dead. *Social Psychology Quarterly*, 52, 56-69.





...

---

Diferencias  
individuales

Parte IV



# Capítulo 13 ...

## Características de personalidad

¿Es usted feliz? Si unos investigadores le siguieran todo el día durante varios días, ¿observarían a una persona que con frecuencia es feliz? ¿Verían a un individuo que experimenta emociones positivas con frecuencia o sólo raramente? Cuando está feliz, ¿de qué tipo de felicidad se trata: una alegría intensa y profunda o algo más parecido a la satisfacción? ¿Sonríe ampliamente y ríe a carcajadas? ¿Se siente lleno de energía y vida?

¿Es infeliz? ¿Sufre emocionalmente? ¿Con cuánta frecuencia durante el día se siente infeliz? ¿Si unos investigadores le siguieran verían a alguien que sufre angustia emocional con frecuencia, raramente o sólo en respuesta a circunstancias especiales? Cuando sufre los embates de la emocionalidad negativa, ¿con cuánta intensidad siente sus emociones negativas? ¿Sus emociones negativas le afectan sólo superficialmente y se desvanecen con rapidez o le afectan profundamente y se quedan a su lado durante días? ¿La emoción negativa es frecuente y tiene la suficiente profundidad como para provocar síntomas físicos como dolores de cabeza? ¿Su día típico es una montaña rusa de emociones llena de altas y bajas o es tan plano como un paseo por las llanuras de Nebraska?

De hecho, los investigadores llevan a cabo estudios acerca de experiencias como éstas utilizando el “método de muestreo de experiencias” (Larsen, 1989). En estas investigaciones, los participantes llevan consigo un dispositivo electrónico (p. ej., una *Palm Pilot*) que los investigadores utilizan para enviar una señal en diversos momentos durante el día a los participantes para pedirles que registren sus emociones y estado de ánimo en ese momento específico. Cuando la gente informa su emocionalidad cotidiana, en general reporta altos niveles de emoción positiva y bajos niveles de emoción negativa. Este patrón de emociones se presenta en estudiantes universitarios (Thomas y Diener, 1990) y también en madres trabajadoras que reparten su atención entre diversos roles durante el día (William, Suls, Alliger, Learner y Choi, 1991). Básicamente, la mayoría de la gente es feliz (Diener y Diener, 1996). No obstante, un tema que se tratará a lo largo de este capítulo es que algunas personas son más felices que otras. Y algunas son más infelices que otras. La predicción de quién es feliz y quién infeliz se puede lograr en forma confiable con base en las características de personalidad.

### Diferencias individuales en felicidad, excitación y control

Este capítulo se enfoca en tres principios motivacionales relacionados con las características de personalidad: 1) felicidad, 2) excitación y 3) control. Cualquier acontecimiento situacional ofrece el potencial de afectar estas tres experiencias subjetivas. Las características de personalidad presentadas en el capítulo —extraversión, neuroticismo, búsqueda de sensaciones, intensidad de afecto, control percibido y deseo de control— explican por qué las diferentes personas tienen distintos estados motivacionales y emocionales incluso ante la misma situación.

Por ejemplo, presentar un examen es por lo común una situación estresante (infeliz), estimuladora y un tanto controlable en términos de su resultado. Considere que todas las situaciones varían en su capacidad para producir emociones positivas y negativas en nosotros (p. ej., las fiestas son divertidas, los accidentes producen angustia). Todas las situaciones varían en la cantidad de estimulación y actividad que producen (p. ej., las bibliotecas son tranquilas, los conciertos de rock son estimulantes); y todas las situaciones varían en la cantidad de control que se tiene sobre ellas (p. ej., bajar de peso es algo que está hasta cierto grado bajo su control y relativamente fuera de su control). En este capítulo se considera también particularmente importante el que los individuos poseen características de personalidad que afectan la forma en que responden a estas situaciones en términos de la felicidad y activación que sienten y el control que perciben.

A lo largo de este capítulo se debe tener en cuenta la siguiente advertencia: cuando la discusión trate sobre diferencias individuales específicas, tenga en mente que relativamente pocas personas se encuentran en cualquiera de los extremos de esa característica. Unas cuantas personas buscan sensaciones y

unas cuantas personas evitan las sensaciones, pero la mayoría de la gente se encuentra en algún sitio intermedio, como se presenta de manera gráfica en la parte superior de la figura 13.1. Como se ilustra allí, cuando un gran número de individuos responde a la escala de búsqueda de sensaciones (SSS, por sus siglas en inglés), sólo una minoría (cerca de 15%) obtiene puntuaciones entre 15 y 21, el extremo superior de la SSS, con lo cual demuestran ser buscadores empedernidos de sensaciones. Sólo una minoría (cerca de 15%) obtiene puntuaciones entre 0 y 7, el extremo inferior de la SSS que identifica a quienes evitan las sensaciones. La mayoría (aproximadamente 70%) logran puntuaciones entre 7 y 15 (la mitad) y, por ende, se les identifica como individuos que no buscan ni evitan las sensaciones. También tenga cuidado al considerar las tipologías que se muestran en la parte inferior de la figura 13.1. Las tipologías catalogan a las personas con uno u otro tipo de personalidad (p. ej., como persona que busca o que evita las sensaciones). Al hacerlo, estas tipologías simplifican en exceso la contribución de los procesos de personalidad a la motivación. Las características de personalidad existen dentro de todos los individuos. Sólo unas cuantas personas albergan un nivel alto o intenso de la característica de personalidad, la mayoría tiene una cantidad moderada y unas cuantas tienen sólo un nivel bajo o menor de la característica.

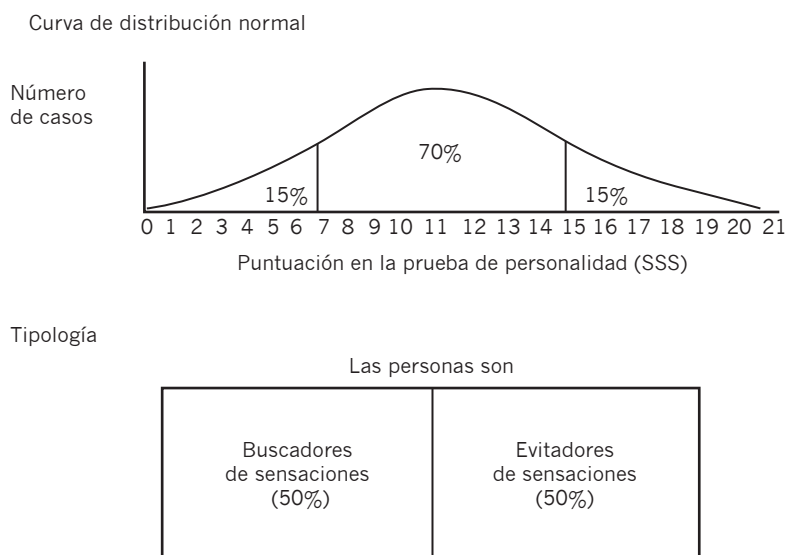
## Felicidad

La mayoría de la gente es feliz y esto es válido casi sin tomar en cuenta sus circunstancias vitales (Diener y Diener,

1996). Las personas de grupos de bajos ingresos por lo general dicen ser felices, las personas con poca educación formal dicen en general ser felices y las personas de casi cualquier país también dicen ser felices. No obstante, todos sabemos de manera intuitiva que los sucesos de nuestras vidas afectan nuestras emociones y estados de ánimo. ¿Es cierto que la gente a la que siempre se le presentan todas las oportunidades es más feliz que quien no las tiene?

Considere la felicidad de los ganadores de la lotería y de las víctimas de accidentes (Brickman, Coates y Janoff-Bulman, 1978). Estos sucesos vitales dramáticos producen fuertes emociones. Podemos decir sin lugar a dudas que ganar la lotería es un suceso positivo en la vida y también podemos decir sin duda que sufrir un accidente que le deja a uno cuadripléjico es un suceso vital negativo. Cuando los investigadores preguntaron a algunas personas que ganaron la lotería y a víctimas de accidentes si eran felices luego de un año del acontecimiento sobresaliente, la gente que ganó grandes cantidades de dinero y la gente que sufrió lesiones debilitantes no difirieron en gran medida de la persona promedio.

Las personas reaccionan intensamente ante los sucesos de la vida y tienen fuertes reacciones hacia acontecimientos como la suerte en la lotería y los accidentes que ponen en peligro su vida. Pero también parecen regresar al mismo nivel de felicidad que tenían antes de ese hecho. Cuando los investigadores monitorearon las emociones de las víctimas de lesiones en la médula espinal, encontraron que estas personas tenían intensas emociones negativas y rara vez presentaban emociones positivas una semana después del accidente, como se esperaba en



**Figura 13.1** Características de personalidad como se explican a través de la distribución normal *versus* una tipología.



vista de las circunstancias que enfrentaban. Sin embargo, después de dos meses, las emociones negativas disminuían, en tanto que las emociones positivas aumentaban. Después de dos meses, sus emociones positivas eran más fuertes y más frecuentes que sus emociones negativas (Silver, 1982).

La gente parece tener un “punto fijo” de felicidad (Lykken y Tellegen, 1996). Imagine que usted evaluara qué tan feliz es un grupo de individuos de veinte años y después esperara diez años para dejar que les sucedan una serie de acontecimientos vitales (matrimonio, carrera, familia, accidentes, problemas económicos, muerte de los padres, etc.). Lo que probablemente descubra cuando busque a estas mismas personas a los treinta años de edad es que aquellos que eran felices a los veinte años sigan siéndolo a los treinta y que aquellos que eran infelices a los veinte también sigan siéndolo ahora. De la misma manera que las personas tienen un punto fijo que regula su peso corporal (lo cual se analiza en el capítulo 4), también parecen tener un punto fijo que regula su felicidad y bienestar subjetivo (Williams y Thompson, 1993). Un grupo de investigadores incluso llegó a la conclusión de que “quizá sea tan inútil hacer el intento de ser más feliz como tratar de ser más alto” (Lykken y Tellegen, 1996, p. 189). Con toda certeza, esta declaración es demasiado contundente, pero sí transmite el concepto de que la felicidad está tan relacionada con nuestra genética y personalidad como lo está respecto a los sucesos de nuestras vidas.

De hecho, parece ser que tenemos dos puntos fijos emocionales en lugar de uno. Un punto fijo se relaciona con la emocionalidad positiva (un punto fijo de felicidad). Otro tiene que ver con la emocionalidad negativa (un punto fijo de infelicidad). Además, nuestra felicidad e infelicidad resultan ser indicadores independientes (más que opuestos) del bienestar.

El estatus de nuestros puntos fijos de felicidad e infelicidad se puede explicar a través de las diferencias individuales en nuestras personalidades. El punto fijo de felicidad surge en mayor medida de las diferencias individuales en extraversión, en tanto que el punto fijo de infelicidad surge mayormente de las diferencias individuales en neuroticismo.

## :: Extraversión y felicidad

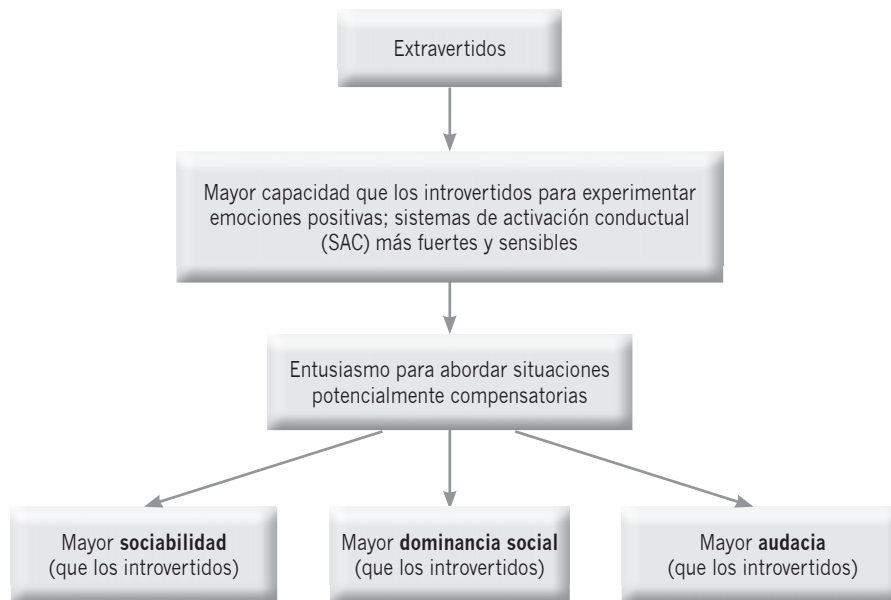
La característica de personalidad asociada con la pregunta ¿quién es feliz?, es la extraversión (DeNeve, 1999; DeNeve y Cooper, 1998). Para definir la extraversión, los psicólogos de la personalidad analizan sus tres facetas. La primera es la sociabilidad, o la preferencia y disfrute de otras personas y situaciones sociales. La segunda es la asertividad, o la tendencia a la dominancia social. La tercera es la audacia, o una tendencia a buscar y disfrutar de situaciones emocionantes y estimulantes. De este modo,

los extravertidos son diferentes de los introvertidos porque tienen mayor tendencia a la sociabilidad, la asertividad y a estar emocionados (Dupue y Collins, 1999; Watson y Clark, 1997).

En sentido emocional, los extravertidos son más felices que los introvertidos y disfrutan de estados de ánimo positivos más frecuentes que los introvertidos (Costa y McCrae, 1980; Diener, Sandvik, Pavot y Fujita, 1998; Emmons y Diener, 1986; Larsen y Ketelaar, 1991; Lucas y Fujita, 2000; Watson, Clark, McIntyre y Hamaker, 1992; Williams, 1990). Los extravertidos son sumamente sociables, pero esto no explica por qué son más felices; y son más felices ya sea que vivan solos o con otros, que vivan en grandes ciudades o en áreas rurales remotas y que trabajen en labores sociales o no. Los extravertidos no son más felices que los introvertidos porque sean más sociables, sino porque son más sensibles a las recompensas inherentes a la mayoría de las situaciones sociales (Lucas *et al.*, 2000). Al ser más sensibles a las recompensas, los extravertidos son más susceptibles a los sentimientos positivos que los introvertidos. Por ende, debido a que tienen esta mayor sensibilidad a los sentimientos positivos, los extravertidos están más dispuestos a abordar con entusiasmo las situaciones potencialmente compensatorias que los introvertidos (Elliot y Thrash, 2002), como se ilustra en la figura 13.2.

Los extravertidos son más felices que los introvertidos porque poseen una mayor capacidad inherente para experimentar emociones positivas. Por ejemplo, observe las reacciones emocionales de un extravertido y de un introvertido cuando les suceden acontecimientos vitales positivos y verá algo parecido a la alegría en el extravertido, pero sólo verá satisfacción en el introvertido. Esta capacidad diferencial para las emociones positivas ocurre porque extravertidos e introvertidos poseen niveles diferentes de sensibilidad a un sistema subyacente de motivación biológica introducido en el capítulo 3, el sistema de activación conductual (SAC; Dupue y Collins, 1999). Así que, básicamente, los extravertidos tienen un SAC más fuerte que los introvertidos. Este sistema cerebral detecta y regula las señales de recompensa en el ambiente. En el SAC, las señales de una recompensa próxima son la fuente de las emociones positivas. De este modo, la emocionalidad de los extravertidos se beneficia de señales más frecuentes y más intensas de recompensa que les hacen anticipar las situaciones con entusiasmo, sintiéndose felices y con el deseo de aproximarse a las situaciones.

La función motivacional del SAC es energizar un comportamiento dirigido a metas y orientado a la aproximación (como sociabilidad, asertividad y audacia). Para los extravertidos, las señales de recompensa activan de manera intensa su SAC, en tanto que las mismas señales ambientales de recompensa sólo activan ligeramente el SAC de los introvertidos. Por ende, los extravertidos



**Figura 13.2** Componentes de la extraversión.

experimentan un estado de incentivo motivacional más fuerte que energiza y guía su conducta de aproximación. El SAC activado también les proporciona un flujo continuo de estados motivacionales y emocionales expresados en sentimientos como felicidad, deseo, anhelo, emoción, entusiasmo, energía, potencia y confianza (Dupue y Collins, 1999). En consecuencia, los extravertidos tienen mayor probabilidad de mostrar conducta de aproximación y también mayor probabilidad de disfrutar de conductas como conversar y actuar de manera asertiva.

La idea de que la extraversión se asocia con el funcionamiento cerebral (un SAC fuerte) significa que la extraversión es una diferencia individual que tiene una base biológica. El sustento de la idea de que los extravertidos nacen y no se hacen se puede encontrar en estudios que muestran que la extraversión es hereditaria (Eaves, Eysenck y Martin, 1989; Pedersen, Plomin, McClearn y Friberg, 1988; Shields, 1976; Viken, Rose, Kaprio y Kosken, 1994). Por ejemplo, los gemelos criados por separado en ambientes muy diferentes obtendrán puntuaciones similares en cuestionarios diseñados para evaluar la extraversión, lo cual sugiere que esta característica se basa más en factores genéticos que en factores ambientales (Pedersen *et al.*, 1988).

#### DIFERENCIANDO: DOS TIPOS DE FELICIDAD

La discusión anterior haría parecer que los introvertidos están genéticamente destinados a una vida emocional insulsa e insatisfecha. Aunque es posible que esto sea cierto en parte, no es así del todo porque existen dos tipos de felicidad: hedónica y eudaimónica (Ryan y Deci, 2001).

El bienestar hedónico es la totalidad de los momentos agradables que uno tenga. El bienestar hedónico refleja una vida placentera y representa lo que la mayoría de la gente considera como felicidad. En contraste, el bienestar eudaimónico tiene que ver con la autorrealización; se relaciona con involucrarse en empresas significativas y con hacer aquello que es digno de hacerse. En esencia, es la realización personal y se logra a través de la búsqueda y consecución de la autenticidad y el crecimiento personales. *Daimónico* significa “personalmente auténtico”, de modo que *eudaimónico* significa “vivir de manera auténtica”. Debido a que se relaciona tan estrechamente con la motivación de crecimiento, analizaremos el bienestar eudaimónico en el capítulo 15.

#### :: Neuroticismo y sufrimiento

La característica de personalidad asociada con la cuestión de ¿quién es infeliz? es el neuroticismo. El neuroticismo se define como una predisposición a experimentar afecto negativo y a sentirse insatisfecho e infeliz de manera crónica (McCrae, 1990; Watson y Clark, 1984). Día tras día, los neuróticos experimentan mayor estrés, mayor emocionalidad negativa y un constante flujo de estados de ánimo como ansiedad, temor e irritabilidad. Lo contrario del neuroticismo es la estabilidad emocional. De este modo, la emocionalidad de los neuróticos sufre en un mayor grado que la de los individuos emocionalmente estables (Bolger y Zuckerman, 1995; Suls, Green y Hillis, 1998).

Los neuróticos sufren a nivel emocional. Esto ocurre por su mayor capacidad para experimentar las emocio-

nes negativas y porque albergan pensamientos alterados y perturbadores de manera crónica (McCrae y Costa, 1987). Así, los sucesos negativos de la vida traen para el neurótico no sólo el suceso negativo en sí, sino también una multitud de pensamientos molestos y pesimistas que tienen el hábito de permanecer largo tiempo después de que ha terminado el suceso negativo.

Esta capacidad diferencial para las emociones negativas ocurre debido a que los individuos neuróticos y los emocionalmente estables poseen diferentes niveles de sensibilidad en el sistema biológico motivacional subyacente que se presentó en el capítulo 3 como sistema de inhibición conductual (SIC; Gray, 1987a; Tellegen, 1985). Los neuróticos tienen un SIC fuerte y sumamente sensible. Este sistema cerebral detecta y regula las señales ambientales de castigo. En el SIC, las señales de un castigo próximo son la fuente de emociones negativas como temor y ansiedad. Por esta razón, los neuróticos son más vulnerables y más susceptibles a las emociones negativas (Larsen y Ketelaar, 1991). De este modo, la emocionalidad de los neuróticos sufre de señales más frecuentes e intensas de castigo que les dejan con la anticipación de que las situaciones que enfrenten les traerán temor y ansiedad. Esto provoca la suficiente angustia como para engendrar un deseo motivacional de evitar un amplio rango de situaciones.

La función motivacional del SIC es energizar la conducta dirigida a metas y orientada a la evitación (como escape, retraimiento y evitación). Para los neuróticos que se exponen a una situación que implica un castigo potencial (p. ej., una entrevista de trabajo, presentar un examen, estar en una casa ruidosa), las señales de castigo activan de manera intensa su SIC, en tanto que las mismas señales de castigo sólo activan en forma leve el SIC de los individuos emocionalmente estables. Por ende, los neuróticos experimentan un estado de incentivo motivacional más fuerte que energiza y guía su conducta de evitación. El SIC activado también le proporciona al neurótico un flujo continuo de estados motivacionales y emocionales que se expresa como sentimientos de temor, ansiedad, irritabilidad, angustia, hostilidad, enojo, depresión y cohibición (McCrae y Costa, 1986). En consecuencia, los neuróticos tienen mayor probabilidad de presentar comportamientos de evitación y más probabilidad de sufrir angustia emocional durante conductas como presentar un examen (Bolger, 1990) o discutir con su cónyuge (Bolger y Schilling, 1991).

## **:: Los extravertidos son generalmente felices; los neuróticos son generalmente infelices**

La extraversión y el neuroticismo representan dos dimensiones básicas de la personalidad. Algunos investigado-

res incluso afirman que la extraversión y el neuroticismo representan *las* dimensiones básicas de la personalidad (Eysenck, 1991). La dimensión de personalidad que predispone al individuo hacia la emocionalidad positiva, el SAC y un temperamento de aproximación es la extraversión. La dimensión de personalidad que predispone al individuo hacia una emocionalidad negativa, el SIC y un temperamento de evitación es el neuroticismo (Costa y McCrae, 1980; McCrae y Costa, 1991; Elliot y Thrash, 2002; Gray, 1982, 1987a, 1987b; Tellegen, 1985).

Existen varias pruebas confiables y válidas para medir estas dimensiones de la personalidad, incluyendo las escalas del inventario de personalidad NEO (NEO-PI-R; Costa y McCrae, 1992), el *Big Five Inventory* (BFI: Inventario de los cinco grandes factores; John y Srivastava, 2000) y el cuestionario de personalidad de Eysenck (EPQ-R; Eysenck, Eysenck y Barrett, 1985). Con base en las puntuaciones de los examinados en estos cuestionarios, los psicólogos pueden pronosticar de manera confiable quién mostrará emoción, entusiasmo y felicidad ante situaciones potencialmente gratificantes (es decir, extravertidos) y quién se sentirá inhibido, dudoso y ansioso ante situaciones potencialmente amenazantes (es decir, neuróticos). La confianza de los psicólogos se deriva de saber lo siguiente: cuando los extravertidos entran en una situación, en general su sistema motivacional SAC les hace sensibles en particular a los aspectos de recompensa potencial y, en consecuencia, experimentan las emociones positivas que esto implica y de manera voluntaria se aproximan a esa situación. Cuando los neuróticos entran en una situación, en general su sistema motivacional SIC les sensibiliza en particular a los aspectos de castigo potencial y, en consecuencia, experimentan las emociones negativas que esto implica y de manera voluntaria evitan esa situación.

## **Excitación**

La excitación representa una variedad de procesos que gobiernan el estado de alerta, la vigilia y la activación (Anderson, 1990). Estos procesos son mecanismos corticales, conductuales y autónomos. De este modo, en conjunto, la actividad del cerebro (cortical), sistema músculo-esquelético (conductual) y sistema nervioso autónomo (autónomo) constituyen la mayor parte del constructo de la excitación.

Cuatro principios explican la contribución de la excitación a la motivación:

1. El nivel de excitación de una persona está en función de qué tan estimulante es el ambiente.
2. Las personas participan en actividades para aumentar o disminuir su nivel de excitación.
3. Cuando las personas están subexcitadas, buscan oportunidades para incrementar sus niveles de exci-

tación porque el aumento en la estimulación ambiental es placentero y mejora el desempeño, en tanto que la disminución es aversiva y socava el desempeño.

4. Cuando las personas están sobreexcitadas, buscan oportunidades para reducir su nivel de excitación porque el aumento en la estimulación ambiental es aversivo y socava el desempeño, en tanto que la disminución es placentera y mejora el desempeño.

Estos cuatro principios se pueden organizar en forma colectiva en la relación de “U invertida” entre activación y desempeño/bienestar que se presenta en la figura 13.3. La curva de U invertida, presentada inicialmente hace poco más de un siglo por Robert Yerkes y John Dodson (1908), ayuda a explicar la relación entre la activación percibida y los consiguientes estados motivacionales y emocionales en las personas (Berlyne, 1967; Duffy, 1957; Hebb, 1955; Lindsley, 1957; Malmö, 1959).

## :: Desempeño y emoción

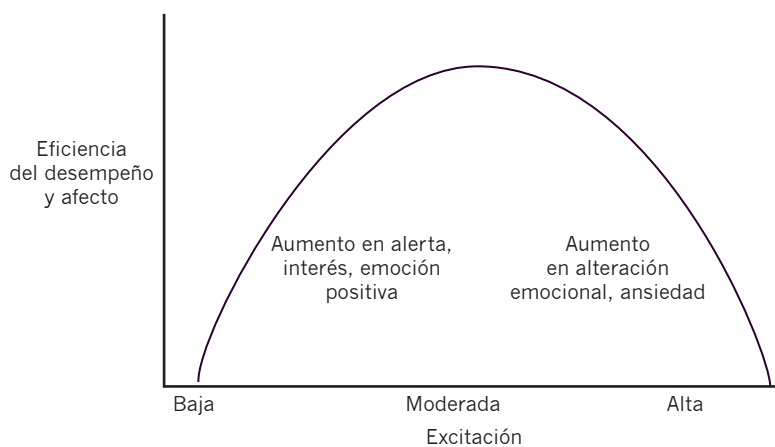
La curva de U invertida ilustra que un bajo nivel de activación produce un desempeño relativamente deficiente (parte inferior izquierda). A medida que el nivel de excitación aumenta de bajo a moderado, mejoran tanto la intensidad como la calidad del desempeño. A medida que continúa aumentando el nivel de excitación de moderado a alto, disminuyen la calidad y eficiencia (pero no la intensidad) del desempeño (parte inferior derecha). De este modo, el desempeño óptimo está en función de estar activado (excitado), pero no demasiado. Para comprender la relación de excitación y desempeño, recuerde la eficiencia de su propio desempeño mientras hace algo importante; por ejemplo, al hablar en público, competir

en atletismo o tener una entrevista de trabajo. Cuando se siente indiferente y subexcitado o cuando está ansioso y sobreexcitado, el desempeño tiende a mermar. Cuando la excitación es moderada —estar alerta, pero no tenso— el desempeño tiende a ser óptimo.

Un nivel moderado de excitación coincide con la experiencia de placer (Berlyne, 1967). La baja estimulación produce aburrimiento e intranquilidad; la alta estimulación produce tensión y estrés. Tanto el aburrimiento como el estrés son experiencias aversivas y la gente se esfuerza por escapar de ambas. Cuando está subexcitada y experimenta afecto negativo, una persona buscará actividades que le ofrezcan estimulación, oportunidades para explorar algo nuevo y quizás incluso querrá asumir riesgos. Por otro lado, cuando la excitación es mayor al nivel óptimo, la persona evitará y rechazará los posteriores incrementos en estimulación ambiental. Cuando la excitación es excesiva, el aumento en estimulación, novedad y riesgo crean afecto negativo: estrés, frustración y molestia. Las personas sobreexcitadas se sienten atraídas a la calma ambiental: unas vacaciones, lectura informal del periódico o salir a una caminata tranquila. De este modo, la curva de U invertida predice cuándo los aumentos y disminuciones en excitación conducirán a un afecto positivo y conducta de aproximación y cuándo conducirán a afecto negativo y evitación.

## :: Estimulación insuficiente y subexcitación

La investigación sobre privación sensorial ilustra las consecuencias psicológicas de estar sometido a subexcitación (Bexton, Heron y Scott, 1954; Heron, 1957; Zubek, 1969). La privación sensorial se refiere a la experiencia sensorial y emocional de un individuo en un ambiente rígidamente



**Figura 13.3** Curva de U invertida: relación entre el nivel de excitación y el desempeño/bienestar.

**Fuente:** Tomado de D. O. Hebb, “Drive and the C. N. S. – Conceptual Nervous System”, en *Psychological Review*, 62, 1955, pp. 245-254.

constante. Durante sus investigaciones, Woodburn Heron (1957) pagó una cantidad sustancial de dinero por día a estudiantes universitarios varones para que se recostaran en una cómoda cama durante tantos días como quisieran permanecer allí (véase figura 13.4). La tarea de los participantes era simplemente permanecer en un ambiente constante, con tiempo aparte para las comidas y visitas al baño. Para restringir la información sensorial relacionada con el tacto, los participantes llevaban guantes de algodón con largos puños de cartón. También llevaban un visor translúcido especial que restringía su información visual. Para restringir la información auditiva, un aparato de aire acondicionado emitía un zumbido constante que enmascaraba la mayoría de los sonidos.

Incluso en el primer día los participantes informaron una incapacidad para pensar con claridad. A medida que pasaban las horas, muchos participantes dijeron experimentar periodos en blanco (se les acababan las cosas en qué pensar) y otros simplemente dejaban vagar sus pensamientos. Casi todos informaron sueños y visiones durante la vigilia. A lo largo del estudio, los hombres sometidos a privación sensorial realizaron una serie de pruebas de aritmética, anagramas y asociaciones de palabras luego de 12, 24 y 48 horas de privación. El desempeño incluso en los problemas matemáticos simples se redujo con rapidez. Después del segundo día, cálculos como  $16 \times 65$  eran demasiado difíciles de resolver. Los participantes también fueron volviéndose más irritables. De hecho, para Heron resultó difícil mantener a sus irritados participantes dentro del experimento por más de dos o tres días, a pesar del fuerte incentivo económico ofrecido a cambio de quedarse.

Los estudios sobre privación sensorial destacan el hecho de que el cerebro y el sistema nervioso prefieren un nivel continuo y moderado de excitación generada por la estimulación ambiental. Imagine las experiencias emocionales de los animales en las jaulas de los zoológicos, a los presos dentro de celdas de prisión, a los adultos mayores en asilos, los presos políticos en confinamiento solitario, los pacientes crónicos en los pabellones hospitalarios y a los estudiantes que soportan exposiciones monótonas. Pero los seres humanos no son simplemente receptores pasivos de cualquier estimulación que ofrezca el ambiente. Cuando se encuentran subestimuladas, las personas dependen de varios medios cognitivos y conductuales para aumentar el nivel de excitación (p. ej., imágenes mentales, interacción social); es decir, los seres humanos tienen motivos para contrarrestar la estimulación insuficiente y la subexcitación.

## :: Estimulación excesiva y sobreexcitación

A veces la vida es aburrida, pero en otras ocasiones es estresante. El estrés proviene de acontecimientos impor-

tales como un divorcio, lesiones físicas y desempleo (Holmes y Rahe, 1967; Iversen y Sabroe, 1989); de las dificultades cotidianas como no encontrar o perder cosas y quedarse atrapado en el tránsito (DeLongis, Folkman y Lazarus, 1988; Lazarus y DeLongis, 1983); y de circunstancias crónicas, como atención infantil inadecuada, hacinamiento o problemas repetitivos en una relación (DeLongis, Coyne, Dakof, Folkman y Lazarus, 1982; Eckenrode, 1984). Los acontecimientos vitales importantes dan una sacudida a los sistemas nervioso y endocrino del cuerpo, en tanto que las molestias diarias y las circunstancias crónicas producen un intenso efecto acumulativo sobre los sistemas del organismo.

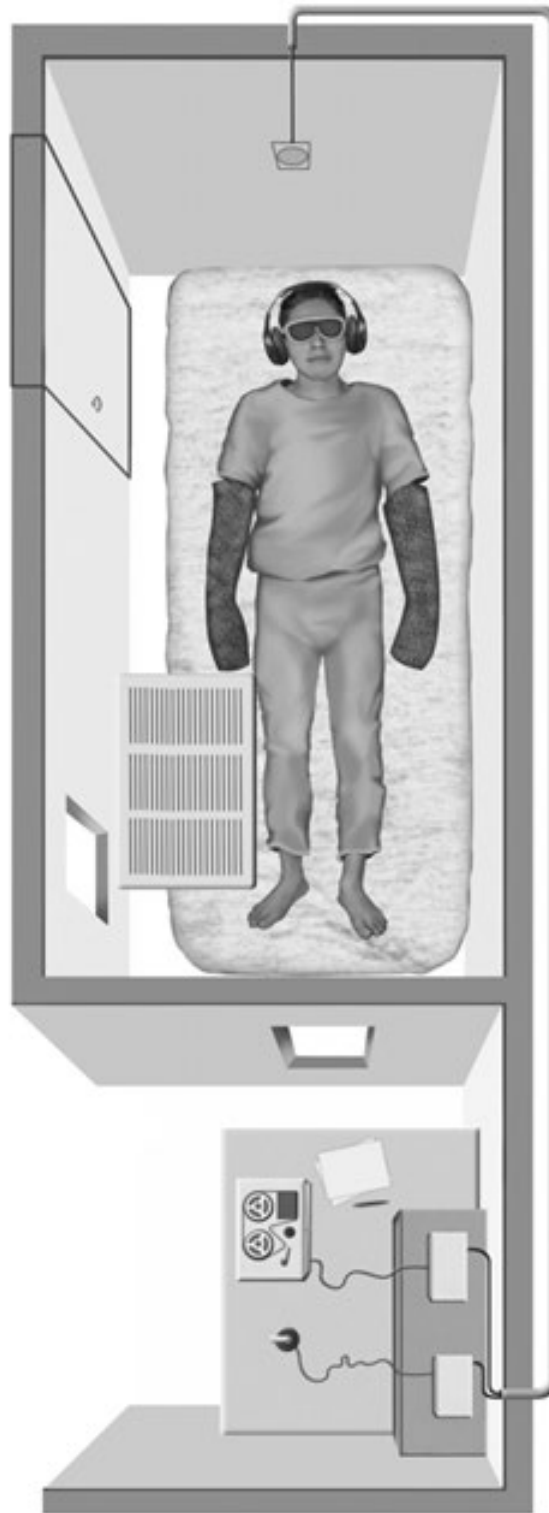
Los ambientes estresantes y sobreestimulantes trastornan los estados emocionales, obstaculizan la actividad cognitiva y aceleran los procesos fisiológicos. Las alteraciones emocionales se manifiestan en sentimientos de ansiedad, irritabilidad y enojo (Horowitz, Wilner, Kaltreid y Alvarez, 1980). Las alteraciones cognitivas se manifiestan en confusión, olvidos y problemas de concentración (Broadbent, Cooper, FitzGerald y Parkes, 1982). Las alteraciones fisiológicas se manifiestan en hiperactividad del sistema nervioso simpático, como ocurre a través de elevación en la presión arterial (Seyle, 1956). Como un ejemplo específico, imagine que tiene que presentar un trabajo final de clase en dos horas y no está ni cerca de terminarlo. Es probable que su amabilidad sea francamente nula (pocos individuos demasiado estresados sonríen, ríen o cuentan chistes), es probable que su eficiencia mental esté trastornada (al no poder pensar con claridad) y que su frecuencia cardíaca, tono muscular y vulnerabilidad a un dolor de cabeza sean elevados y estén en ascenso.

Debido a que el estrés y la tensión son sensaciones aversivas, la gente en general quiere escapar de los ambientes demasiado estimulantes. Cuando no puede hacerlo, el funcionamiento cotidiano se caracteriza por afecto negativo, confusión cognitiva, deficiencias en el desempeño y problemas de salud, como se analiza en el apartado 13. Por fortuna, de la misma manera que contamos con incentivos para contrarrestar la falta de estimulación y la subexcitación, también los tenemos para contrarrestar la estimulación excesiva y la sobreexcitación.

## :: Credibilidad de la hipótesis de la U invertida

La credibilidad de la curva de U invertida (véase figura 13.3) no está libre de cuestionamientos. Rob Neiss (1988) propuso cuatro críticas contra la hipótesis, dos de las cuales se aplican a la motivación y emoción (Anderson, 1990). La primera crítica de Neiss es que la curva de U invertida es más una descripción que una explicación. Esto es, la hipótesis resume la relación entre excitación y desempeño/emoción, pero se queda corta en cuanto a





**Figura 13.4** Cámara de privación sensorial.

**Fuente:** Tomado de W. Heron, "The Pathology of Boredom", en *Scientific American*, 196, 1957, pp. 52-56. Copyright 1957 de *Scientific American*. Adaptado con autorización de la ilustración hecha por Eric Mose.

.....



## APARTADO 13

### Excitación y estrés

**Pregunta:** *¿Por qué es importante esta información?*

**Respuesta:** *Para explicar la manera en que las experiencias psicológicas de control percibido y competencia percibida pueden apagar la respuesta fisiológica ante el estrés.*

Los ambientes nos estimulan y desafían. La excitación y el estrés son dos respuestas motivacionales ante los ambientes estimulantes y demandantes. En respuesta a la estimulación y desafío, intentamos afrontar la situación y adaptarnos. Por ejemplo, conocer a los padres de nuestra pareja nos estimula y desafía y, para afrontar bien las cosas, nuestro corazón se acelera y nuestra atención se enfoca en la tarea. Las respuestas corporales hacia los ambientes estimulantes y demandantes constituyen los fundamentos biológicos de la excitación y del estrés que sentimos.

La excitación en gran medida está en función de qué tan estimulante es el ambiente, mientras que el estrés está en función de qué tan demandante y controlable es el ambiente.

Nuestro organismo responde a los ambientes estimulantes y estresantes con una respuesta aguda y breve producida por el sistema simpático-suprarrenal-medular. Cuando la estimulación es elevada, el sistema simpático-suprarrenal-medular activa la rama nerviosa simpática para gastar energía (como en la respuesta de pelea o huida). Cuando la estimulación es baja, el sistema activa la rama nerviosa parasimpática a fin de conservar energía (como cuando se está en reposo y al digerir alimentos). Un suceso clave en la excitación del sistema nervioso simpático es la liberación de epinefrina (o adrenalina). La epinefrina es la catecolamina responsable del aumento en la frecuencia cardíaca, presión arterial y frecuencia respiratoria. La gente no

experimenta directamente una elevación en el nivel de epinefrina sino que, en lugar de ello, experimenta una elevación en el estado de activación corporal. Es este estado el que las personas experimentan como excitación.

Nuestros organismos también responden a los ambientes estimulantes y estresantes con una respuesta crónica y de larga duración producida por el sistema hipotálamo-corticosuprarrenal. Cuando las demandas y retos son elevados, las glándulas suprarrenales segregan corticosteroides, de los cuales el más importante en sentido motivacional es la hidrocortisona. A diferencia de la epinefrina, que se libera al organismo en segundos, la hidrocortisona se libera en el cuerpo a través del sistema hipotálamo-corticosuprarrenal en cuestión de minutos y horas. En tanto que la persona siga experimentando estrés, la hidrocortisona continúa siendo liberada. En la medida en que ese individuo afronte con éxito el suceso estresante, la secreción de hidrocortisona se vuelve más lenta o se detiene por completo. Cuando el afrontamiento exitoso inhibe la liberación de hidrocortisona, la persona tiene la experiencia psicológica de reducción en el estrés (a través de un aumento en su sensación de dominio). Cuando el afrontamiento falla en "apagar" la hidrocortisona, la persona tiene la experiencia psicológica de aumento en el estrés.

La supresión de la hidrocortisona es esencial para el afrontamiento eficiente, porque los niveles elevados de esta hormona reducen el funcionamiento intelectual, alteran el metabolismo, disminuyen la respuesta del sistema inmunitario, reducen la respuesta del cuerpo a las infecciones y suprimen el proceso reproductivo. Por ejemplo, cuando la hidrocortisona es alta, la capacidad de la gente para resolver problemas intelectuales se altera en forma significativa (Kirschbaum *et al.*, 1996). Como un detalle más positivo, la percepción de competencia, dominio o control suprimen la hidrocortisona (Booth, Shelley, Mazur, Tharp y Kittok, 1989). En consecuencia, las ganancias en la función de control percibido son el antídoto tanto para la hidrocortisona como para el estrés.

explicar *de qué manera* la excitación facilita u obstaculiza el desempeño/emoción.

La segunda crítica de Neiss (1988) es que incluso si la hipótesis de la U invertida es cierta, sigue siendo irrelevante. En otras palabras, esta hipótesis sólo se aplica cuando los niveles de activación son extremos, como en los estudios sobre privación sensorial. Neiss concluye que la hipótesis de la U invertida no se aplica a cuestiones cotidianas en las que el nivel de excitación cambia relativamente poco. Aunque algunos psicólogos de la motivación coinciden con esta crítica, otros están en desacuerdo.

Para ilustrar cómo se aplica la hipótesis de la U invertida a los cambios cotidianos en la excitación, se pi-

dió a estudiantes universitarios que resolvieran un par de pruebas de vocabulario dentro de una condición ya fuera de ocio o de estrés (presión de tiempo; Revelle, Amaral y Turriff, 1976). Además, antes de someterse a las pruebas, todos los estudiantes tomaron una pastilla con 200 mg de cafeína (equivalente a la cafeína de dos tazas de café) o una pastilla placebo (sin cafeína). El propósito de las manipulaciones en la presión de tiempo y cantidad de cafeína era crear el tipo de elevación en la estimulación que ocurre en la vida diaria. El experimento tenía una variable importante adicional: cada estudiante respondió a una encuesta de personalidad para diferenciar a los introvertidos (personas con sobreexcitación crónica) de los extravertidos (personas con subexcitación

crónica). Con base en la hipótesis de la U invertida, los experimentadores pronosticaron que: 1) los introvertidos con sobreexcitación tendrían un buen desempeño en la situación de relajación, pero su desempeño sería diferente al estimularlos, en tanto que 2) los extravertidos con subexcitación tendrían un desempeño deficiente en la relajación, pero bueno al ser estimulados. Los resultados confirmaron las predicciones. El experimento es importante porque muestra que la hipótesis de la U invertida se aplica muy bien a las fuentes cotidianas de estimulación: caféina y presión de tiempo. La activación diaria moderada se asocia con desempeño y emoción óptimos, en tanto que no ocurre lo mismo con la excitación baja o excesiva.

## :: Búsqueda de sensaciones

Los seres humanos difieren en su nivel genético basal de excitación y en su capacidad de reacción a los estímulos ambientales. El nivel basal de activación es qué tanta excitación tiene una persona sin estimulación externa. Por otro lado, la capacidad de reacción se refiere a la reacción de excitación cuando se expone a la persona a una estimulación externa.

La búsqueda de sensaciones es la característica de personalidad relacionada con la excitación y la capacidad de reacción. Una persona con una búsqueda elevada de sensaciones prefiere una provisión externa continua de estimulación cerebral, se aburre con la rutina y continuamente busca maneras de aumentar la excitación mediante experiencias emocionantes. La persona con un bajo nivel de búsqueda de sensaciones prefiere menor estimulación cerebral y tolera relativamente bien la rutina. En general, el constructo de búsqueda de sensaciones se refiere al grado en que el sistema nervioso central de la persona (su cerebro y médula espinal) requiere cambio y variabilidad, ya que quienes buscan sensaciones prefieren cambiar actividades, cambiar los canales de televisión, cambiar de drogas, cambiar de pareja sexual, y así sucesivamente (Zuckerman, 1994).

La búsqueda de sensaciones se define como “la búsqueda de experiencias variadas, novedosas, complejas e intensas, y la disposición a asumir riesgos físicos, sociales, legales y económicos en beneficio de obtener tales experiencias” (Zuckerman, 1994). Marvin Zuckerman (1994) utiliza el ejemplo de conducir un automóvil a gran velocidad después de ingerir grandes cantidades de alcohol para ilustrar la disposición del buscador de sensaciones a asumir riesgos físicos (sufrir daño él mismo u otras personas), riesgos sociales (ser expuesto como conductor alcoholizado), riesgos legales (ser arrestado y encarcelado) y riesgos económicos (ser despedido del empleo). Tales riesgos son el precio que está dispuesto a pagar quien busca las sensaciones para lograr las sensaciones y experiencias que busca.

## BÚSQUEDA DE NUEVAS EXPERIENCIAS

Quien busca sensaciones explora de manera continua experiencias novedosas, como probar comida picante (Terasaki e Imada, 1988), cambiar los programas en la televisión (Schierman y Rowland, 1985), escuchar música con cierto vigor (Litle y Zuckerman, 1986), entre otras. Una manifestación de la búsqueda de nuevas experiencias es el sexo. En comparación con las personas que evitan las sensaciones, quienes son buscadores de sensaciones informan una mayor frecuencia y variedad (número de parejas) en la actividad sexual (Zuckerman, Bone, Nearu, Mangelsdorff y Brustman, 1972; Zuckerman, Tushup y Finner, 1976). Los buscadores de sensaciones informan que la relación y el involucramiento emocional son prerequisites menos importantes para involucrarse en una relación sexual, en comparación con personas que evitan las sensaciones (Hendrick y Hendrick, 1987; Zuckerman *et al.*, 1976). Es más, como padres, las personas con elevada búsqueda de sensaciones establecen normas más permisivas para la actividad sexual de sus hijos (Zuckerman *et al.*, 1976).

Asimismo, las drogas pueden dar el medio para una elevación rápida en la excitación. También abren la puerta a nuevas experiencias (alucinaciones), reducen las inhibiciones contra comportamientos de riesgo y sirven como escape del aburrimiento. A través de cualquiera o todos estos significados de alterar las experiencias, el uso de drogas funciona como una forma de búsqueda de sensaciones (Zuckerman, 1978, 1994; Zuckerman *et al.*, 1972). Para fundamentar estas afirmaciones, Zuckerman y sus colaboradores (1972) pidieron a estudiantes universitarios que respondieran a la escala de búsqueda de sensaciones (SSS) y a un cuestionario sobre su uso de alcohol y drogas. Los buscadores de sensaciones informaron uso frecuente de estas sustancias. Su exploración de nuevas experiencias también se extiende a actos aberrantes como vandalismo, agresión, robo y criminalidad (Newcomb y McGee, 1991; White, Labourvie y Bates, 1985; Zuckerman, 1979).

## ASUMIR RIESGOS

A nadie le gusta el riesgo en sí, que es esencialmente el presagio de que un comportamiento producirá consecuencias negativas. No es que quien busca sensaciones se sienta atraído por los riesgos físicos, sociales, legales o económicos; más bien, estas personas consideran que por las sensaciones y experiencias vale la pena asumir esos riesgos, en tanto que quienes evitan las sensaciones no lo ven así. En consecuencia, “aceptación de riesgos” parece un término más apropiado que asumir riesgos.

Los individuos con una elevada búsqueda de sensaciones participan en forma voluntaria en pasatiempos arriesgados en sentido físico, como motociclismo (Brown, Ruder, Ruder y Young, 1974), paracaidismo y

paracaidismo acrobático (Hymbaugh y Garrett, 1974), viajes de aventura (Jacobs y Koepfel, 1974), inmigración (Winchie y Carment, 1988), tabaquismo (Zuckerman, Ball y Black, 1990), descenso en esquí (Calhoon, 1988) y afición por juegos de azar (Kohlman, 1975). En contraste, las personas con baja búsqueda de sensaciones muestran una capacidad de reacción aversiva hacia las fuentes riesgosas de estimulación (Mellstrom, Cicala y Zuckerman, 1976). La afición por los juegos de azar ilustra parte de la motivación de los buscadores de sensaciones en cuanto a asumir riesgos, ya que la emoción, más que el dinero, es lo que motiva a la mayoría de la gente a jugar (Anderson y Brown, 1984).

El asumir riesgos por parte de las personas que buscan sensaciones se manifiesta en muchas áreas de la vida, como en la conducta delictiva (robo menor, venta de drogas), violaciones menores (infracciones de tránsito), economía (juegos de azar, negocios riesgosos) y deportes (paracaidismo) (Horvath y Zuckerman, 1993). Por ejemplo, conducir a alta velocidad ofrece riesgos físicos, sociales, legales y económicos potenciales. En comparación con quienes evitan las sensaciones, aquellos que las buscan informan conducir a mayor velocidad (bastante más que el límite de velocidad establecido) (Arnett, 1991; Clement y Jonah, 1984; Zuckerman y Neeb, 1980) y no perciben que conducir muy cerca del vehículo que llevan enfrente sea riesgoso o que provoque trastornos en sentido fisiológico (Heino, Van der Molen y Wilde, 1992, según se informa en Zuckerman, 1994).

### BASE BIOLÓGICA

Los sucesos bioquímicos en el cerebro influyen en cómo reacciona la gente a la estimulación ambiental, por lo que los investigadores estudian los vínculos entre el rasgo de búsqueda de sensaciones y estos hechos bioquímicos cerebrales. El hallazgo más confiable es que los buscadores de sensaciones tienen bajos niveles de monoaminooxidasa (MAO) (Schooler, Zahn, Murphy y Buchsbaum, 1978). La MAO es una enzima del sistema límbico involucrada en descomponer los neurotransmisores cerebrales como la dopamina y la serotonina. La dopamina contribuye a las experiencias de recompensa y, en consecuencia, facilita las conductas de aproximación (Stellar y Stellar, 1985). La serotonina contribuye a la inhibición biológica, o al sistema de detención fisiológica del cerebro y, por ende, inhibe las conductas de aproximación (Panksepp, 1982). Los buscadores de sensaciones tienden a presentar niveles relativamente elevados de dopamina, de aquí que su bioquímica favorezca la aproximación por encima de la inhibición (Zuckerman, 1994). También tienden a presentar niveles relativamente bajos de serotonina, de aquí que su bioquímica impida la inhibición en cuanto a riesgos y nuevas experiencias.

### :: Intensidad del afecto

La intensidad del afecto tiene que ver con la capacidad de las personas para excitarse en sentido emocional. Se le define en función de la fuerza con la que los individuos experimentan típicamente sus emociones (Larsen y Diener, 1987). Los individuos con afecto intenso experimentan fuertemente sus emociones y muestran capacidad de respuesta emocional y variabilidad entre muchas situaciones diferentes que provocan emoción. Los individuos con afecto estable experimentan sólo de manera leve sus emociones y muestran sólo fluctuaciones menores en sus reacciones emocionales de un momento a otro o de un día a otro.

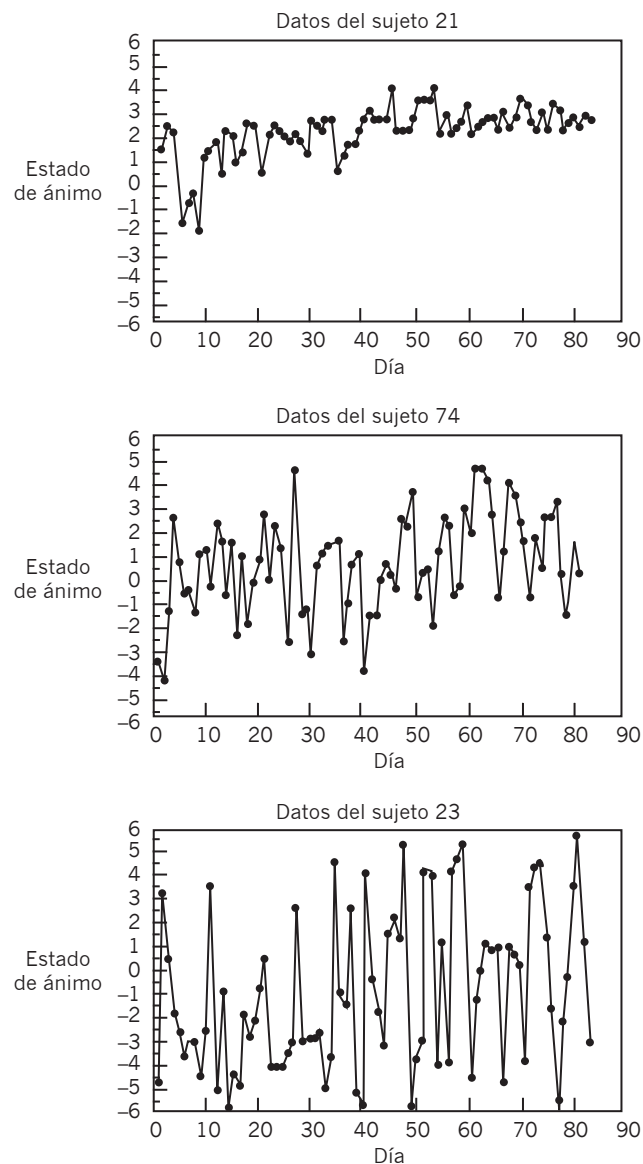
Los investigadores miden la intensidad del afecto con un cuestionario de autoinformación que incluye reactivos como los siguientes: "Cuando estoy feliz, esto representa una fuerte sensación desbordante" y "Cuando estoy nervioso, siento que todo mi cuerpo tiembla" (Larsen y Diener, 1987). Originalmente los investigadores evaluaron la intensidad del afecto de una manera interesante, aunque laboriosa, que ilustra muy bien la emocionalidad de la gente a lo largo del tiempo (Larsen, 1988). Durante un periodo de 80-90 días consecutivos, los individuos respondieron diariamente a un cuestionario de estado de ánimo que incluía palabras relacionadas con estado de ánimo positivo (p. ej., feliz, dichoso) y negativo (p. ej., deprimido, preocupado). Para calcular la intensidad del afecto, se sumó la puntuación diaria de cada sujeto para las palabras sobre estado de ánimo negativo y este total se restó de la suma para las palabras relacionadas con estado de ánimo positivo a fin de obtener un estado de ánimo diario. En cada día consecutivo, la puntuación total diaria de estado de ánimo se registró en una gráfica. La intensidad del afecto se definía por cuánto se desviaba la puntuación diaria de estado de ánimo de la persona con respecto a una puntuación neutra (0). En la figura 13.5 se presenta el estado de ánimo diario de tres personas diferentes en el experimento. El estado de ánimo diario del individuo con afecto intenso (sujeto 23) se elevaba y caía de manera bastante sustancial. Sus días eran muy buenos o muy malos. El estado de ánimo del individuo con afecto estable (sujeto 21) se situaba continuamente cerca del nivel neutro. Los días eran en su mayoría iguales, en un sentido emocional. La gráfica de estado de ánimo diario más típica se encuentra al centro (sujeto 74) y muestra la emocionalidad cotidiana de una persona que no tiene afecto intenso ni estable.

Con propósitos de ilustración, imagine que cada uno de los siguientes acontecimientos, unos buenos y otros malos, le han sucedido recientemente: obtuvo una beca que necesitaba con desesperación o recibió una carta de un amigo al que dejó de ver hace largo tiempo (acontecimientos vitales positivos); su automóvil tiene una llanta pinchada o vio a su ex novio o novia con un nuevo

amor (acontecimientos vitales negativos) (Larsen, Diener y Emmons, 1987). Suponga además que se le pide que califique con precisión qué tan bueno o qué tan malo fue cada suceso inmediatamente después de ocurrido. Por ejemplo, ¿qué tan bien se sintió al recibir la carta de su amigo perdido? ¿Qué tan mal se sintió cuando se desinfló la llanta? En la figura 13.6 se presenta qué tan buenos o malos fueron los acontecimientos para las vidas de los individuos con afecto intenso y con afecto estable. Para todos los acontecimientos (figura superior), los individuos con afecto intenso (cuadrados negros) informaron una

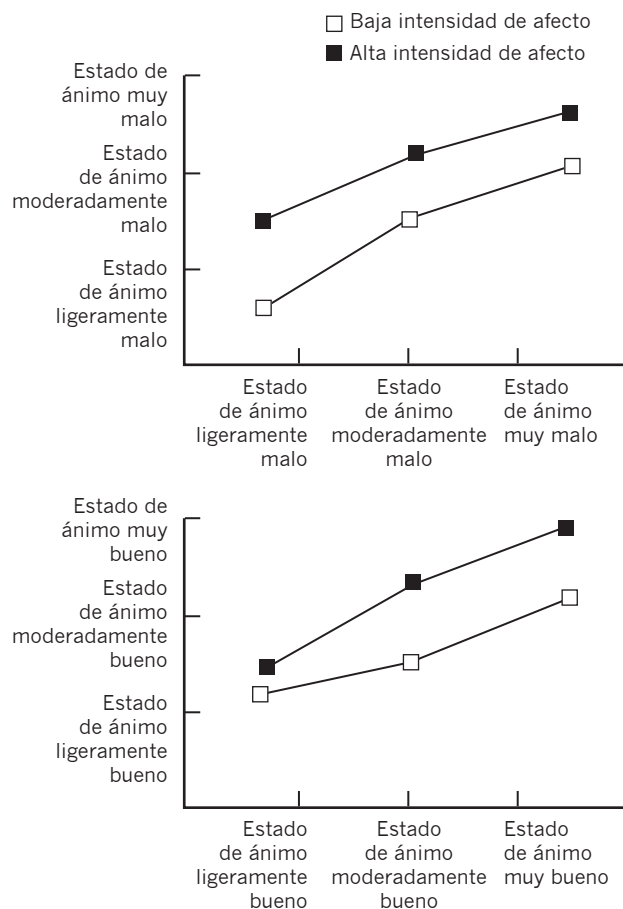
emocionalidad negativa significativamente peor que los individuos con afecto estable. En todos los acontecimientos buenos (figura inferior), los individuos con afecto intenso (cuadrados negros) informaron una emocionalidad significativamente más positiva que los individuos con afecto estable.

Los individuos con afecto intenso y afecto estable no difirieron entre sí en sentido fisiológico (Blascovich *et al.*, 1992). Más bien, difirieron en términos psicológicos, ya que aquellos con afecto intenso tienen una mayor sensibilidad psicológica a los cambios en la excitación respecto



**Figura 13.5** Informes de estado de ánimo diario graficados a lo largo de ochenta días consecutivos.

**Fuente:** Tomado de R. J. Larsen, "Individual Differences in Affect Intensity", ponencia presentada en la Reunión Anual de la Conferencia de Motivación y Emoción, en Nags Head, Carolina del Norte, 1988.



**Figura 13.6** Reacciones afectivas a sucesos buenos y malos en individuos con afecto intenso y estable.

**Fuente:** Tomado de R. J. Larsen, E. Diener y R. A. Emmons, "Affect Intensity and Reactions to Daily Life Events", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1987, pp. 803-814. Copyright 1987 de American Psychological Association. Adaptado con autorización.

de las personas cuyo afecto es estable. Es casi como si las personas con afecto intenso tuvieran un "termostato de excitación" sumamente sensible que vigila sus aumentos en activación. Por el otro lado, los individuos con afecto estable tienen un termostato relativamente aletargado e insensible a la excitación (Blascovich *et al.*, 1992).

## Control

Muchas características posibles de personalidad se podrían incluir dentro de la categoría de creencias de control personal, como son lugar de control (Findley y Cooper, 1983; Levenson, 1981; Rotter, 1966), control percibido (Skinner, 1985), orientaciones de causalidad (Deci y Ryan, 1985a), orientación de dominio frente al desamparo (Diener y Dweck, 1978, 1980), estilo explicativo (Peterson y Seligman, 1984), deseo de control (Burger, 1992), patrón conductual tipo A (Strube, Boland,

Manfredo y Al-Falaj, 1987) y autoeficacia (Bandura, 1986; Berry y West, 1993). Sin embargo, dos de estas características de personalidad capturan de modo adecuado la mayor parte del espíritu de las creencias de control: control percibido y deseo de control. El control percibido se refiere a las diferencias en las expectativas de las personas antes de ejecutar una acción en cuanto a poseer la capacidad necesaria para producir resultados positivos (Skinner *et al.*, 1998). El deseo de control tiene que ver con el grado en que las personas se esfuerzan en tomar sus propias decisiones, influir en los demás, asumir roles de liderazgo y entrar en situaciones con una preparación excesiva (Burger, Oakman y Bullard, 1983).

### :: Control percibido

El control percibido se refiere a las creencias y expectativas que tiene una persona en cuanto a si puede interac-



tuar con el ambiente de modo que produzca resultados deseados y prevenga resultados indeseables (Skinner, 1995; Skinner *et al.*, 1998). A fin de percibir que uno tiene el control sobre una situación determinada, se requiere que dos cosas sean ciertas. Primero, el sujeto debe ser capaz de obtener el resultado deseable disponible. Segundo, la situación sobre la cual se intenta ejercer control necesita ser por lo menos un tanto predecible y sensible.

La investigación sobre desamparo aprendido (capítulo 9) muestra que cuando las personas se encuentran en ambientes impredecibles y que no responden, aprenden que sus acciones y esfuerzos son inútiles. Pero lo contrario no necesariamente es cierto. Cuando los ambientes son fáciles de predecir y responden a los intentos hechos, la gente no necesariamente hace un esfuerzo intenso por ejercer control sobre sus resultados. Esto es así porque incluso las situaciones estructuradas pueden ser difíciles de controlar, como ocurre con frecuencia en la educación, deportes, relaciones y en el trabajo. Cuando alguna barrera como la dificultad de la tarea separa a la persona de los resultados buscados (p. ej., buenas calificaciones, fama, matrimonio, ascensos), intervienen las diferencias individuales en las percepciones de control, lo cual explica cuándo y por qué la gente está dispuesta a hacer el esfuerzo necesario para controlar su destino.

Las creencias de control percibido predicen cuánto esfuerzo estará dispuesta a ejercer la persona (Skinner, 1985; Skinner *et al.*, 1998). Cuando un individuo con un control percibido relativamente alto enfrenta una situación razonablemente estructurada, busca y selecciona tareas relativamente desafiantes, establece metas relativamente elevadas y genera planes complejos acerca de cómo tener éxito y qué debe hacer si el progreso es lento. Con esta previsión, una persona con control percibido alto inicia la acción, ejerce el esfuerzo, enfoca su concentración y persiste ante la dificultad. Durante el desempeño, el individuo con control percibido alto mantiene en mente sus planes y estrategias, conserva estados emocionales positivos, vigila sus estrategias de solución de problemas, y genera y vigila la realimentación para adaptarse o mejorar las habilidades pertinentes. Tal atención concentrada en la tarea conduce por lo general a un fuerte desempeño y posibilita el control sobre los resultados deseados e indeseables. En contraste, cuando una persona con un control percibido relativamente bajo enfrenta la misma situación, busca y selecciona tareas relativamente fáciles, establece metas menores y más ambiguas, y genera planes sencillos con pocas estrategias de respaldo. Si las cosas salen mal, es probable que la concentración se diluya, la confianza descende con rapidez y a menudo la atención se dirige a ensimismarse en las razones por las que la tarea es tan difícil. A medida que disminuye el esfuerzo y el compromiso cognitivo y emocional descenden, se instauran el desaliento y la pasividad, y el desempeño sufre

en consecuencia. A lo largo del tiempo, tales sucesos conducen a la gente a volverse más pesimista, a reducir sus expectativas de control futuro y a abandonar la idea de hacer planes y estrategias para prevenir tal recurrencia.

Para evaluar las diferencias individuales en las percepciones de control, los investigadores utilizan cuestionarios que contienen los siguientes reactivos (Skinner, Chapman y Baltes, 1988):

1. Si decidieras sentarte y aprender realmente bien alguna cosa, ¿podrías aprenderlo?
2. Apuesto que no te gustan las bajas calificaciones. ¿Puedes hacer algo para evitar recibirlas?
3. Digamos que decides que no tendrás errores en ninguno de los problemas (como en un trabajo de matemáticas u ortografía). ¿Puedes lograrlo?

En estos reactivos (escritos para estudiantes de primaria), el control percibido parece ser conceptualmente similar a constructos relacionados, como la competencia percibida, la autoeficacia y la capacidad percibida. Sin embargo, una primera diferencia es que el control percibido funciona como el apoyo antecedente sobre el cual se construyen estas otras creencias. Por ejemplo, el control percibido refuerza la competencia percibida y ésta, a su vez, pronostica los resultados en el desempeño, como la preferencia por el reto y la emocionalidad positiva (Boggiano, Main y Katz, 1988). Por ende, el control percibido es un precedente necesario para construir las creencias sobre la propia competencia, eficacia y capacidad. Una segunda diferencia es que las creencias de control percibido pueden emanar de cualquier capacidad, no sólo de la propia competencia, eficacia o habilidad. Por ejemplo, un atleta podría percibir un elevado control debido a una capacidad para pedir ayuda del entrenador, de sus compañeros de equipo o de los cielos. La creencia de que uno tiene un alto control sobre los resultados significa que uno tiene el control sobre cualquier cosa que determine los resultados: uno mismo, los compañeros de equipo, la suerte o los cielos.

#### CICLOS AUTORREAFIRMANTES DE COMPROMISO ALTO Y BAJO

El compromiso con el esfuerzo de adquirir control sobre un resultado importante existe en un continuo que va desde el desinterés hasta el compromiso alto (Skinner y Belmont, 1993; Wellborn, 1991). Cuando las personas están fuertemente comprometidas, ejercen un esfuerzo intenso y persistente y expresan emoción positiva; cuando la gente está desinteresada, se comporta en forma pasiva y expresa emoción negativa (Patrick *et al.*, 1993). De este modo, el compromiso captura la intensidad y calidad emocional de la participación de un individuo durante empresas un tanto difíciles para controlar los resultados que les importan (Connell y Wellborn, 1991; Skinner, 1991).



Las creencias de control percibido influyen en el compromiso, emoción, afrontamiento y búsqueda de retos del individuo (Boggiano *et al.*, 1988; Skinner, 1995; Skinner *et al.*, 1998). Las personas con alto control percibido muestran un nivel de esfuerzo relativamente alto, se concentran y prestan atención, persisten ante el fracaso, mantienen el interés y curiosidad en la tarea, y conservan el optimismo acerca de resultados positivos en el futuro. Las personas con bajo control percibido muestran un esfuerzo relativamente bajo, dudan de sus capacidades, tienden a darse por vencidas ante el reto o el fracaso, se desalientan con rapidez, están propensas a la pasividad, ansiedad e incluso el enojo, y parecen hacer apenas lo necesario en su participación (Skinner *et al.*, 1998). Los niveles de compromiso *versus* desinterés son importantes porque pronostican los resultados que la gente obtiene. A su vez, estos resultados obtenidos afectan las percepciones de control posteriores al desempeño en una tarea. En consecuencia, el esfuerzo comprometido produce los resultados positivos y percepciones posteriores de control elevado que produjeron en primer término el esfuerzo comprometido. El desinterés (es decir, hacer pasivamente apenas lo indispensable) produce los resultados negativos y percepciones posteriores de bajo control que produjeron en primer lugar el esfuerzo desinteresado. Esto se denomina ciclo de autoconfirmación del compromiso alto *versus* el bajo.

Un grupo de investigadores puso a prueba la validez de estos ciclos de autoconfirmación a lo largo de un periodo de cuatro meses mediante la petición a estudiantes de primaria de que respondieran cuestionarios breves (Schmitz y Skinner, 1993). Los investigadores evaluaron el control esperado de los niños, su grado de compromiso, desempeño real, desempeño percibido y sus estimaciones de control futuro. En cada tarea calificada, los investigadores examinaron las siguientes relaciones: 1) efectos del control esperado previo al desempeño en el compromiso subsiguiente, 2) efectos del compromiso sobre el desempeño real y 3) efectos de los resultados del desempeño en las expectativas subsiguientes de control. Los resultados dieron apoyo a la validez de estos tres efectos. Las creencias de control percibido contribuyeron de manera positiva al esfuerzo, lo cual mejoró el desempeño, que a su vez impulsó ganancias adicionales en las percepciones que desarrollaron los niños en cuanto a su control en ese dominio (Schmitz y Skinner, 1993). A lo largo de muchos meses y años, este ciclo de autoconfirmación explica cómo y por qué algunas personas desarrollan fuertes creencias de control personal en tanto que otras personas no.

## :: Deseo de control

El deseo de control (DC) refleja el grado en que los individuos están motivados para establecer control sobre

los sucesos en sus vidas (Burger, 1992; Burger y Cooper, 1979). Las personas con alto DC abordan las situaciones preguntándose si podrán controlar lo que sucede. No están contentos con aceptar cualquier cosa que les brinde la vida, sino que están motivados para influir en ella y en lo que sucede (Burger, 1992). Las personas con alto DC prefieren tomar sus propias decisiones, prepararse con anticipación para las situaciones, evitar depender de otros y asumir roles de liderazgo en entornos de grupo. Las personas con bajo DC tienden a evitar las responsabilidades y se sienten cómodas con que otros tomen decisiones por ellos (Burger, 1992; Burger y Cooper, 1979). Prefieren aceptar la vida como es e improvisar.

La escala para evaluar el deseo de control es la escala DC (Burger, 1992; Burger y Cooper, 1979). Dos reactivos de la escala DC son, por ejemplo, los siguientes: 1) "Prefiero un trabajo sobre el que tenga mucho control de lo que hago y cuándo lo hago" y 2) "Me gusta conocer de qué se trata un trabajo antes de comenzarlo".

Lo que hace que el deseo de control sea diferente del control percibido es que los individuos con alto deseo de control quieren controlar sus destinos sin importar cuánto control tengan actualmente y tampoco qué tan estructurada o respondiente parezca ser la situación. El deseo de control se relaciona con (es decir, predice) una variedad de experiencias y conductas que son fundamentales para las creencias de control personal, incluyendo el desamparo aprendido, depresión, ilusión de control, hipnosis, logro, aprovechamiento, aglomeración percibida, estrés y afrontamiento, estilo interpersonal con amigos, hábitos de salud e incluso en la elección de un adulto mayor del sitio en el que morirá: dentro de su propia casa o cuidado por otros en un hospital (Burger, 1984, 1992; Burger y Arkin, 1980; Burger y Cooper, 1979; Burger *et al.*, 1983; Burger y Schnerring, 1982; Smith *et al.*, 1984). Los vínculos comunes entre el deseo de control y estas manifestaciones personales de control personal son, primero, el elevado deseo de establecer control y, segundo, de restaurar el control perdido.

## ESTABLECIMIENTO DEL CONTROL

A menudo el control es un problema en nuestras conversaciones y relaciones diarias con otras personas. Para establecer cierto grado de control sobre las conversaciones interpersonales (de qué se hablará, qué actitudes tienen las personas en las conversaciones, qué planes se harán), los individuos con alto DC hablan con un volumen alto, de manera explosiva y rápida, responden con rapidez a las preguntas y comentarios, e interrumpen a sus compañeros y hablan en lugar de ellos (Dembroski, MacDougall y Musante, 1984). Las personas con alto DC también tienden a terminar las conversaciones cuando ellos lo quieren, en general después de concluir con lo que querían decir o luego de haber persuadido con éxito

a la otra persona de que sus propios puntos de vista son correctos (es decir, después de establecer control; Burger, 1990, 1992).

El deseo de control es generalmente adaptativo y productivo cuando las situaciones son controlables. Sin embargo, con frecuencia las personas con alto DC desean y esperan tener control sobre acontecimientos cuando, de hecho, los resultados están determinados por el azar. Por ejemplo, muchas oportunidades de juego, como las máquinas tragamonedas, los juegos de lotería y las ruletas, están determinadas por el azar (Burger y Cooper, 1979). No obstante, los individuos con alto DC tienden a percibir que pueden controlar esos resultados a través de un esfuerzo personal. El *deseo* de control se convierte en *ilusión* de control (Burger, 1986, 1992).

Las situaciones de logro proporcionan un escenario para los deseos de establecer control de las personas con alto DC (Burger, 1985). Estas personas típicamente interpretan una tarea difícil como un reto para su capacidad de control. En consecuencia, cuando se enfrentan a una tarea difícil, los individuos con alto DC persistirían más tiempo que las personas con bajo DC. Ceder ante una tarea difícil es admitir que la tarea está más allá del control personal. Para someter a prueba esta idea, Jerry Burger dio a estudiantes una serie de acertijos irresolubles y observó cuánto tiempo persistían los individuos con alto y bajo DC. Como se había pronosticado, los estudiantes con alto DC persistieron más tiempo en los acertijos que los individuos con bajo DC.

La figura 13.7 muestra un modelo de cuatro pasos para ilustrar la naturaleza multidimensional de la búsqueda de los individuos con alto DC por establecer control en situaciones de logro (Burger, 1985). Las personas con alto DC seleccionan tareas difíciles porque en general tienen elevadas aspiraciones y normas, ejercen un esfuerzo inusualmente alto ante los desafíos, persisten

en tareas difíciles y son lentos para darse por vencidos y seguir adelante, y hacen atribuciones autocomplacientes y que aumentan el control, como asumir el crédito del éxito y atribuir el fracaso a una causa inestable (Burger, 1985, 1992). El deseo de control es en general un recurso positivo en situaciones de logro. Pero la figura 13.7 también describe el deseo de control en su aspecto contraproducente. Debido a que los individuos con alto DC tienen un fuerte deseo de control, a veces intentan conseguir metas demasiado difíciles, exhiben un efecto de reacción hostil ante el fracaso, persisten demasiado tiempo en tareas irresolubles y desarrollan una ilusión de control. Lo que muestran estos datos es que el deseo de control conduce a la gente a sobreestimar qué tan bueno será su desempeño, a desgastar sus energías, a persistir demasiado tiempo en una tarea difícil y a interpretar la realimentación de éxito y fracaso de modos que alimentan la ilusión de control.

### PÉRDIDA DEL CONTROL

A veces las personas enfrentan situaciones en las que tienen poco control. En situaciones como las aglomeraciones, la vida militar, las casas de reposo para ancianos, los hospitales, prisiones y vivir junto a un tiradero hediondo o un aeropuerto ruidoso, es posible un control mínimo. Tales situaciones representan un obvio apuro para el individuo con alto DC. Cuando su control está bajo amenaza o lo han perdido por completo, las personas con alto DC exhiben reacciones precisas, como angustia, ansiedad, depresión, dominancia y afrontamiento asertivo (Burger, 1992).

Visitar el consultorio del dentista es una de estas situaciones de bajo control (Law, Logan y Baron, 1994). Cuando las personas con alto DC visitan al dentista, la idea de que otra persona utilice herramientas en sus dientes provoca niveles inusualmente elevados de ansiedad, dolor anticipado y angustia. Es interesante señalar que

	Nivel de aspiración	Respuesta ante el reto	Persistencia	Atribuciones del éxito y fracaso
Alto DC comparado con bajo DC	Selecciona tareas más difíciles, establece metas en forma más realista	Reacciona con mayor esfuerzo	Trabaja más tiempo en tareas difíciles	Más probable que atribuya el éxito a sí mismo y el fracaso a una fuente inestable
Beneficio del alto DC	Se logran metas más altas	Termina las tareas difíciles	Termina las tareas difíciles	El nivel de motivación permanece alto
Desventaja del alto DC	Quizás intente metas más difíciles	Quizá desarrolle reacciones que inhiben el desempeño	Quizás invierta demasiado esfuerzo	Quizá desarrolle ilusión de control

**Figura 13.7** Influencia del deseo de control durante el desempeño relacionado con logros.

**Fuente:** Tomado de J. M. Burger, "Desire for Control and Achievement Related Behaviors", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1985, pp. 1520-1533. Copyright 1985 de American Psychological Association. Adaptado con autorización.

una sesión de veinte minutos de inoculación de estrés realizada inmediatamente antes de la visita al dentista puede dar a los individuos con alto DC las estrategias y respuestas de afrontamiento-control que ellos desean (Law *et al.*, 1994).

Las aglomeraciones son otras situaciones de bajo control. La aglomeración, definida por el número de personas por metro cuadrado, reduce el control debido a que uno no puede moverse con libertad (Stokols, 1972). Tener mucha gente alrededor, como en el tránsito denso, las aceras superpobladas y las largas filas en las cajas del supermercado, interfiere con la capacidad de cualquiera para lograr alguna cosa. Los individuos con alto DC son más vulnerables a las percepciones de aglomeración y, por ende, intentan evitar esas situaciones angustiantes (Burger, 1992).

## Resumen :::

El capítulo 1 identificó varias preguntas en el estudio de la motivación que se pueden responder mejor a través del estudio de la personalidad y de las diferencias individuales. Estas preguntas fueron las siguientes: ¿Para cuáles motivos existen diferencias individuales? ¿Cómo surgen estas diferencias individuales entre las personas? y ¿Cuáles son las implicaciones de tales diferencias individuales en cuanto a la motivación? Este capítulo identificó dos características de personalidad relacionadas con la felicidad y el bienestar, dos características de personalidad relacionadas con la excitación y dos relacionadas con el control. Al hacerlo, explicó cómo surgen estas diferencias de personalidad y qué implicaciones tienen para la motivación, emoción y la vida diaria.

Dos características de personalidad relacionadas con la felicidad son la extraversión y el neuroticismo. La característica que explica ¿quién es feliz?, es la extraversión. Los extravertidos son más felices que los introvertidos. Son felices porque tienen un sistema de excitación conductual (SAC) más fuerte que les hace responder con mayor intensidad a las señales de recompensa en el ambiente. La característica de personalidad que explica ¿quién es infeliz?, es el neuroticismo. Los neuróticos sufren en un sentido emocional. Esto ocurre así porque tienen un sistema de inhibición conductual (SIC) más fuerte que les hace responder con más intensidad a las señales de castigo en el ambiente.

La extraversión predispone al individuo a la emocionalidad positiva, al sistema de excitación conductual y a un temperamento de aproximación. El neuroticismo predispone al individuo a la emocionalidad negativa, al sistema de inhibición conductual y a un temperamento de evitación. Cuando los extravertidos tienen contacto inicial con una situación, su SAC les predispone a ser particularmente sensibles a sus aspectos de recompensa potencial y, por ende, experimentan emociones positivas y muestran

Cuando la gente desea tener control, pero el ambiente no lo permite, la persona se siente vulnerable al desamparo aprendido y a la depresión. Jerry Burger y Robert Arkin (1980) pidieron a individuos con alto y bajo DC que participaran en un experimento típico de desamparo aprendido en el que se les exponía a un ruido intenso, incontrolable e impredecible (p. ej., véase capítulo 9). En comparación con personas con bajo DC, los individuos con alto DC informaron mayores niveles de depresión posterior a la tarea. Lo que es más, la magnitud del desamparo y de la depresión varió en proporción con cuán importante era el control para esa persona en esa situación (Mikulincer, 1986). Así que, en ambientes controlables, el deseo de control funciona como una ventaja motivacional pero, en situaciones incontrolables, el deseo de control funciona como una desventaja motivacional.

comportamiento orientado a la aproximación. Cuando los neuróticos tienen contacto con una situación, su SIC les predispone a ser particularmente sensibles a los aspectos de castigo potencial y experimentan emociones negativas y muestran comportamientos orientados a la evitación.

La búsqueda de sensaciones y la intensidad del afecto representan dos características de la personalidad que se relacionan con la activación y con la curva de U invertida de excitación, desempeño y emoción/estado de ánimo. La búsqueda de sensaciones es la necesidad de obtener sensaciones variadas, novedosas, complejas e intensas y la disposición a asumir riesgos físicos, sociales, legales y económicos en beneficio de tales experiencias. Para obtener tales sensaciones, estas personas buscan experiencias nuevas, como en el sexo y las drogas, y participan en comportamientos de riesgo, como los juegos de azar. La intensidad del afecto representa la fortaleza con la que los individuos experimentan de manera típica sus emociones. Los individuos con afecto intenso experimentan con mayor fuerza sus emociones y presentan una hiperactividad emocional en situaciones que provocan emoción. Los individuos con afecto estable experimentan sus emociones de manera apenas leve y muestran sólo fluctuaciones menores en sus reacciones emocionales.

El control percibido y el deseo de control representan dos características de personalidad relacionadas con el control. El control percibido tiene que ver con la capacidad para iniciar y regular la conducta necesaria para obtener los resultados deseables y prevenir los indeseables. Cuando el control percibido es fuerte, la gente se compromete en las tareas con un afrontamiento activo y emoción positiva, y este compromiso con la tarea aumenta la probabilidad de que logren los resultados que buscan. Pero cuando el control percibido es débil, la gente se involucra en tareas de manera indolente, ya que muestran pasividad y emoción negativa. Este desinterés, a su vez, dismi-

nuye la probabilidad de que obtengan los resultados que buscan. Así, al afectar el compromiso, las creencias de control percibido inician un ciclo de autoconfirmación en el que las personas con elevado control percibido inician el esfuerzo que produce los resultados positivos que, a su vez, aumentan las percepciones posteriores de control elevado. El deseo de control refleja el grado en que los individuos están motivados a controlar los acontecimientos dentro de sus vidas. Los individuos con alto DC abordan las situaciones queriendo controlar lo que les sucede, de modo que se esfuerzan por establecer el control y res-

taurarlo cuando lo han perdido o se ha visto amenazado. Para establecer el control, los individuos con alto DC tienen elevadas normas y aspiraciones, hacen más esfuerzo ante los retos, tienen mayor persistencia ante tareas difíciles e interpretan la realimentación del éxito/fracaso de modos autocomplacientes y que aumentan el control. Cuando el control se ve amenazado o se pierde, como al visitar al dentista, entrar en una habitación aglomerada o participar en un experimento de desamparo aprendido, los individuos con alto DC tienen reacciones precisas como angustia y depresión.

### LECTURAS ADICIONALES

#### Personalidad y felicidad

- Brickman, P., Coates, D., y Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 917-927.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- Deneve, K. M. (1999). Happy as an extraverted clam?: The role of personality for subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 141-144.
- Dupue, R.A., y Collins, P. F. (1999). Neurobiology of the structure of personality: Dopamine facilitation of incentive motivation and extraversion. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 491-569.
- Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperament and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-818.

#### Personalidad y excitación

- Anderson, K. J. (1990). Arousal and the inverted-U hypothesis: A critique of Neiss's reconceptualizing arousal. *Psychological Bulletin*, 107, 96-100.
- Larsen, R. J., y Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21, 1-39.
- Zuckerman, M., Bone, R. N., Neary, R., Mangelsdorff, D., y Brustman, B. (1972). What is the sensation seeker?: Personality trait and experience correlates of the Sensation Seeking Scale. *Journal of Clinical and Counseling Psychology*, 39, 308-321.

#### Personalidad y control

- Burger, J. M. (1985). Desire for control and achievement-related behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1520-1533.
- Schmitz, B., y Skinner, E. A. (1993). Perceived control, effort, and academic performance: Interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 1010-1028.

# Capítulo 14

---

## Motivación inconsciente

Imagine que acompaña a un amigo a una visita con el psiquiatra. Para empezar la sesión, su amigo se somete a hipnosis. Una vez hipnotizado, el psiquiatra sugiere que su amigo llevó un periódico consigo a la sesión y que, una vez que despierte, querrá leerlo. En realidad, su amigo no llevó ningún periódico. Además, el psiquiatra le sugiere que al despertar, buscará el periódico, pero que no podrá encontrarlo. El terapeuta le dice a su amigo que, después de unos minutos de búsqueda, se le ocurrirá la idea de que otra persona ha tomado su periódico, que, de hecho, esta otra persona se lo ha robado. El terapeuta también sugiere que el descubrimiento de su amigo le provocará enojo; y, además, le indica a su amigo que dirija su enojo hacia el ladrón. A continuación, por desgracia para usted, el psiquiatra le dice a su amigo que usted es el ladrón. Le indica a él que, en un arranque de rabia, primero le insista y después le demande que le regrese el periódico. Para concluir la sesión hipnótica, el psiquiatra le indica a su amigo que olvidará que en realidad la fuente de toda esta (des)información fue la serie de sugerencias que el terapeuta le dio.

Su amigo despierta; empieza a platicar calmada y alegremente acerca de los sucesos del día y después comenta: “Por cierto, eso me recuerda algo que leí en el periódico de hoy. Déjame que te lo enseñe”. Entonces empieza a mirar alrededor, no ve su periódico y comienza a buscarlo. Usted empieza a sentir un atisbo de ansiedad porque ha estado con su amigo todo el día y sabe que no ha leído ni comprado ningún periódico. Después, repentinamente, voltea hacia usted y lo mira fijamente y con una mirada penetrante. De manera acusadora, su amigo anuncia que usted es quien se llevó su periódico y que ahora lo quiere de vuelta. Usted empieza a pensar que haber acompañado a su amigo no fue tan buena idea y de manera tímida le dice que no sabe nada acerca de ningún periódico, pero él insiste; está verdaderamente alterado. Con ánimo encendido, su amigo lo acusa enérgicamente de haberse robado el periódico. Va aún más lejos y le dice que usted se lo robó porque es demasiado tacaño para comprarse uno propio. A fin de sustentar su acusación, dice que alguien lo vio a usted robarse el periódico y que se lo informó a él.

Esto ya no tiene gracia. Su amigo *realmente* cree que usted se robó su periódico y *realmente* lo quiere de vuelta.

¿Qué ilustra esta sesión hipnótica (basada en Fromm, 1941)? El escenario indica que los seres humanos pueden tener pensamientos, sentimientos y emociones que de manera subjetiva parecen propios, pero que, de hecho, se han introyectado a partir de otra fuente. Su amigo quería algo: mostrarle un artículo en el periódico. Pensó algo: que usted se había robado su periódico. Y sintió algo: enojo ante el supuesto ladrón. Pero los deseos, pensamientos y sentimientos de su amigo no eran propios en el sentido de que no se originaron en su interior. Sin embargo, es claro que él actuó como si fuesen propios. Esta demostración de una sugestión posthipnótica evidencia la paradoja de que aunque podemos estar seguros de lo que queremos, pensamos y sentimos, también podemos tener una idea muy escasa de las fuentes de lo que queremos, pensamos y sentimos. Todo este escenario da fe de la idea de que la motivación puede surgir de una fuente que se encuentra más allá de la conciencia activa y de la intención deliberada.

### Perspectiva psicodinámica

En contraste con el humanismo (capítulo 15), el enfoque psicodinámico presenta una imagen primordialmente determinista y pesimista de la naturaleza humana. El psicoanálisis es determinista en cuanto a que sostiene que la causa final de la motivación y la conducta surge a partir de impulsos biológicamente heredados y socialmente adquiridos que determinan nuestros deseos, pensamientos, sentimientos y conductas, nos guste o no. Además, el psicoanálisis es determinista en cuanto a que la personalidad sufre pocos cambios después de la pubertad. Así, muchos de los impulsos motivacionales de un adulto se pueden rastrear a sucesos ocurridos durante su infancia. La motivación da la impresión de ser algo



que nos sucede, en lugar de algo que uno elige o crea. El psicoanálisis también tiene un tono relativamente pesimista, ya que se centra en impulsos sexuales y agresivos, conflicto, ansiedad, represión, mecanismos de defensa, y una multitud de cargas, vulnerabilidades y limitaciones emocionales de la naturaleza humana. Considera que la ansiedad es inevitable y que el colapso de la personalidad es más cuestión de grado que un suceso excepcional que sólo ocurre a algunas personas. Todos nos vemos perseguidos por la culpa, la ansiedad es nuestra compañera constante, el narcisismo y la homofobia son ordinarios y las distorsiones de la realidad son el *modus operandi*. No es una imagen halagadora, decía Freud, pero, aun así, es la realidad. En su mente, Freud no era pesimista, era realista.

El psicoanálisis es extrañamente atractivo y maravillosamente popular. Parte de su atractivo es que, al leer la teoría psicoanalítica, el lector se enfrenta cara a cara con algunos aspectos difíciles de la naturaleza humana. De acuerdo con el psicoanálisis, las personas “están más interesadas en obtener placer sexual de lo que están dispuestas a admitir” y la gente experimenta “furia ciega, pasiones salvajes y anhelos infantiles parasíticos” (Holt, 1989). Estos aspectos misteriosos y difíciles de la naturaleza humana nos plantean un acertijo psicológico que despierta nuestra curiosidad. ¿Quién se puede resistir a aprender más acerca de una teoría que revela los secretos de la mente; enamoramientos y celos ocultos, fantasías y deseos, memorias de cosas hechas y no hechas y todo tipo de intrigas y desesperaciones insondables?

Parte del atractivo del psicoanálisis es que hace del inconsciente su materia de estudio. Así, voluntariamente va “donde ninguna otra teoría ha ido antes” (parafraseando *Viaje a las Estrellas*): hacia los sueños, la hipnosis, los recuerdos inaccesibles, fantasías y todas las fuerzas ocultas que moldean nuestros motivos y conductas sin que nos percatemos de ello y sin nuestro consentimiento. Al hacerlo, el psicoanálisis ofrece la oportunidad de hablar acerca de un tema de estudio profundamente interesante: el contenido de nuestra experiencia subjetiva privada y la razón por la que deseos y temores indeseables hacen de ella su hogar.

## :: Lo psicoanalítico se vuelve psicodinámico

Hace décadas, los términos psicoanalítico y psicodinámico se podían utilizar como sinónimos. Sin embargo, un creciente número de estudiosos se encontraron en la posición incómoda de aceptar las ideas de Freud acerca de los procesos mentales inconscientes, pero rechazando algunas de sus otras ideas, como su teoría motivacional del instinto dual (que se discute a continuación). Hoy en día, el término psicoanalista se refiere a los profesionales

que siguen comprometidos con los principios freudianos más tradicionales, mientras que el término psicodinámico se refiere al estudio de los procesos mentales inconscientes dinámicos. En otras palabras, es posible estudiar los procesos psicodinámicos sin adoptar el enfoque psicoanalítico. De manera acorde, el presente capítulo trata acerca de la motivación psicodinámica inconsciente, pero no necesariamente acerca de los principios freudianos tradicionales. Pero, a fin de comprender las bases de la perspectiva psicoanalítica, el capítulo iniciará en el punto en que Freud empezó su estudio de la motivación; a saber, con su controvertida teoría del instinto dual.

## :: Teoría de la dualidad instintiva

Médico por profesión, Sigmund Freud consideraba que la motivación estaba regulada por fuerzas biológicas instigadas por pulsiones. El cuerpo humano se consideraba como un sistema complejo de energía organizado para el propósito de aumentar y disminuir sus energías por medio de la conducta. Algunas conductas aumentaban la energía corporal (comer, respirar), mientras que otras conductas gastaban energía (trabajar, jugar). Cierta parte de esta energía corporal era energía mental y la mente requería de esta última para llevar a cabo sus funciones (p. ej., pensar, recordar). La mente recibía esta energía psíquica de la energía física del cuerpo. La fuente de toda esta energía física era la pulsión biológica (o instinto), una fuerza de raíces biológicas que “emana desde el interior del organismo y penetra hasta la mente” (Freud, 1915). Por ende, las pulsiones corporales instintivas explicaban toda fuente de motivación.

Para Freud, había tantas pulsiones biológicas como distintas demandas corporales (p. ej., comida, agua, sueño). Pero Freud reconocía que había demasiadas necesidades corporales diferentes para listar. En lugar de compilar una taxonomía de pulsiones corporales, Freud (1920, 1927) subrayó dos grandes categorías: los instintos de vida y los instintos de muerte.

La primera clase de instintos —Eros, instintos de vida— son los más fáciles de definir. Los instintos de Eros sustentan la vida y aseguran la supervivencia individual y colectiva (de la especie). Así, los instintos por obtener comida, agua, aire, sueño y demás contribuyen a la vida y supervivencia del individuo; éstos son instintos de preservación propia. Los instintos de sexo, cuidado y afiliación contribuyen a la vida y supervivencia de la especie, un valor reproductivo que Freud tomó prestado de Darwin (Ritvo, 1990). Son instintos de preservación de la especie. En sus discusiones acerca de los instintos de vida, Freud (1917) dio una importancia central al sexo, aunque conceptuaba al mismo de manera muy amplia como “búsqueda de placer” (incluyendo chuparse el dedo, recibir cosquillas, recibir arrullos, recibir caricias, ser arroja-

do al aire, estimulación rítmica, masturbación y contacto sexual).

La segunda clase de instintos —Tánatos, instintos de muerte— impulsa al individuo hacia el descanso, la inactividad y la conservación de la energía. La ausencia de cualquier alteración corporal se podía lograr sólo a través de un descanso absoluto, que era la muerte. Al discutir los instintos de muerte, Freud le dio una importancia central a la agresión. Al enfocarse hacia el sí mismo, la agresión se manifiesta en la autocrítica, el sadismo, la depresión, el suicidio, el masoquismo, el alcoholismo, la drogadicción y la toma innecesaria de riesgos como las apuestas. Al enfocarse hacia los demás, la agresión se manifiesta en el enojo, el odio, el prejuicio, los insultos verbales, la crueldad, la rivalidad, la venganza, el asesinato y la guerra. Por ejemplo, un chiste hostil acerca de un grupo étnico representaba una expresión de Tánatos (Freud, 1905).

Estas pulsiones corporales de base instintiva hacia la vida y la muerte —sexo y agresión— proporcionan la energía que motiva el comportamiento. Pero las personas no simplemente actuaban de manera impulsiva con base en sus energías sexuales y agresivas. En lugar de ello, el individuo aprendía de la experiencia a dirigir su conducta hacia metas de satisfacción de sus necesidades. A través de la experiencia, que es sinónimo de “desarrollo psico-sexual” o de “personalidad”, el individuo aprende reacciones defensivas para el manejo de sus energías sexuales y agresivas. La forma de defensa habitual y aprendida es lo que Freud denominaba el yo. Así, las pulsiones instintivas proporcionan la energía para la conducta, mientras que el yo proporciona su dirección: obtener la satisfacción biológica (instintiva) de la manera más socialmente apropiada y con la menor cantidad de ansiedad posible.

## :: ¿Pulsión o deseo?

La teoría motivacional del instinto dual representa el psicoanálisis alrededor de 1930. Los tiempos han cambiado y se han hecho progresos. Pocos psicoanalistas contemporáneos entienden la motivación en función de la teoría del instinto dual (Kolb, Cooper y Fishman, 1995; Westen, 1991), y esto ha sido así por varias décadas (Berkowitz, 1962).

A diferencia del hambre y la sed, ni el sexo ni la agresión se adaptan a un modelo fisiológico de la pulsión. Por ejemplo, observe qué tan ineficientemente se adaptaría un análisis de la agresión al patrón cíclico de homeostasis descrito antes en la figura 4.1: homeostasis → necesidad → pulsión → conducta dirigida a metas → conducta consumatoria → regreso a la homeostasis. La privación fisiológica rara vez produce impulsos agresivos y el impulso por agredir no se intensifica con el paso del tiempo. Además, la conducta consumatoria típicamente alimenta

e intensifica, más que sacia y acalla, los deseos agresivos. Debido a que el sexo y la agresión son tan importantes para la perspectiva freudiana de la motivación y debido a que el sexo y la agresión se adaptan a la conceptualización de la pulsión de manera tan inapropiada, los psicoanalistas modernos han desechado la idea de la pulsión instintiva como constructo motivacional central (Holt, 1989).

Como principio motivacional sustituto, el sexo y la agresión se conceptúan como deseos psicológicos, más que como pulsiones fisiológicas (Holt, 1989; Klein, 1967). En esencia, el “modelo del deseo” reformulado es una teoría motivacional de discrepancia (véase el capítulo 8) y propone lo siguiente: en cualquier momento dado, los individuos se percatan, de manera consciente o inconsciente, de su estado actual y, al toparse con casi cualquier situación, perciben algún estado más potencialmente deseable. Por ejemplo, un hombre lleva a cabo sus tareas cotidianas sin ningún impulso agresivo pero, al verse insultado, menospreciado, humillado o ridiculizado, percibe un estatus social potencialmente más favorable que el estatus modesto actual. En consecuencia, se presenta una falta de equiparación entre el “estado presente” comparado con el “estado ideal” y el deseo de agresión surge como motivación para acercar el estado actual más hacia el estado ideal. En la actualidad, los psicoanalistas contemporáneos proponen que los deseos psicológicos, no las pulsiones instintivas, son lo que regula y dirige el comportamiento humano (Holt, 1989). El deseo conserva todo el espíritu de la motivación freudiana ya que las personas constantemente desean estados ideales en los terrenos sexual y agresivo, pero supera la evidencia contradictoria que indica que el sexo y la agresión no funcionan como pulsiones fisiológicas.

La meta de la terapia psicoanalítica siempre ha sido comprender las actividades confusas del inconsciente y así liberar al yo para enfrentarse con la realidad. A fin de hacerlo, los terapeutas psicodinámicos contemporáneos se enfocan cada vez más en las fuerzas cognitivas e interpersonales y cada vez menos en las fuerzas biológicas e intrapersonales (Wegner, 1989; Westen, 1998). Los terapeutas e investigadores psicodinámicos contemporáneos no escriben mucho acerca del ello y del yo, y no pasan la mayor parte de su tiempo llevando a cabo expediciones tipo arqueológico en busca de memorias perdidas que conducirán al descubrimiento de la psicopatología actual del paciente (Kolb *et al.*, 1995; Mitchell, 1988; Watchel, 1993; Westen, 1998). En lugar de ello, el enfoque contemporáneo es decididamente interpersonal y se centra en ayudar a las personas a reconocer, mejorar o alejarse de manera abierta de relaciones interpersonales problemáticas (Hazan y Shaver, 1987; Loevinger, 1976; Scharff y Scharff, 1995; Westen *et al.*, 1991). Por ejemplo, un problema común en la terapia psicodinámica es reconocer y desarrollar las habilidades necesarias para sobreponerse a

la tendencia crónica de involucrarse en relaciones íntimas con el tipo incorrecto de persona (Greenberg y Mitchell, 1983; Westen *et al.*, 1991).

## :: Teoría psicodinámica contemporánea

Básicamente, las cosas han cambiado mucho desde Freud. Hoy en día, cuatro postulados definen la teoría psicodinámica (Westen, 1998). El que estos principios sean contemporáneos, en oposición a clásicamente freudianos, es importante por dos razones. Primera, el pensamiento psicodinámico ha tenido tiempo de someter a prueba las propuestas iluminadas de Freud para ver qué postulados se sostienen ante las pruebas objetivas del tiempo y de la evaluación empírica y cuáles no. Segunda, la mayoría de los lectores estarán más familiarizados con el psicoanálisis freudiano clásico de lo que estarán con lo que plantea la teoría psicodinámica contemporánea, hecho que hace necesario repasar los siguientes postulados esenciales (Westen, 1998):

1. *El inconsciente.* Gran parte de la vida mental es inconsciente.
2. *Psicodinámica.* Los procesos mentales operan en paralelo entre sí.
3. *Desarrollo del yo.* El desarrollo sano implica pasar de una personalidad inmadura, socialmente dependiente, a una más madura e interdependiente con los demás.
4. *Teoría de las relaciones objetales.* Las representaciones mentales del yo y de los otros que se forman durante la infancia guían las motivaciones y relaciones sociales posteriores de la persona.

El primer postulado hace hincapié en el inconsciente. Argumenta de manera categórica que existen pensamientos, sentimientos y deseos a nivel inconsciente. Así, debido a que la vida mental inconsciente afecta la conducta, es posible que las personas se comporten de maneras inexplicables, incluso para sí mismas.

El segundo postulado hace hincapié en la psicodinámica. Argumenta que los procesos motivacionales y emocionales a menudo operan en forma paralela entre sí; es común que las personas quieran y teman la misma cosa al mismo tiempo. Es la regla, no la excepción, que los sujetos tengan sentimientos conflictivos que los motivan en formas opuestas. Por ende, es común que las personas alberguen actitudes raciales divergentes, conscientes e inconscientes (Fazio, Jackson, Dunton y Williams, 1995) y de género (Banaji y Hardin, 1966), que produzcan conductas simultáneas de aproximación y evitación; es decir, una persona puede ser tanto prejuiciosa en extremo (a nivel inconsciente) y nada prejuiciosa (a nivel consciente) a un mismo tiempo.

El tercer postulado resalta el desarrollo del yo. Al tiempo que reconocen la importancia motivacional de las

energías sexual y agresiva, los psicólogos del yo se centran en la manera en que crecemos, nos desarrollamos y dejamos atrás nuestros inicios vitales relativamente inmaduros, frágiles, egocéntricos y narcisistas para convertirnos en seres relativamente maduros, maleables, empáticos y socialmente responsables.

El cuarto postulado destaca la teoría de las relaciones objetales. Argumenta que las pautas de personalidad estables empiezan a formarse en la infancia a medida que las personas construyen representaciones mentales de su yo y de los demás. Una vez formadas, estas creencias acerca del yo y de los demás moldean pautas duraderas de motivación (afinidad, ansiedad) que guían la calidad de las relaciones interpersonales del adulto.

## El inconsciente

La psicología científica ha tenido dificultades con la exploración empírica del inconsciente. Después de todo, si el inconsciente está oculto tanto de la conciencia privada como de la observación pública, ¿cómo sería siquiera posible que un investigador tuviera acceso al mismo? Sin embargo, este problema no es insuperable, del mismo modo en que los conceptos como los electrones no son insuperables para aquellos que se dedican a la física. Al igual que los procesos mentales inconscientes, los electrones, la velocidad y el universo en expansión también son difíciles, pero no imposibles, de medir y estudiar de modo científico.

Freud creía que el individuo debía expresar deseos e impulsos inconscientes poderosos, aunque en forma disfrazada. Por tanto, el inconsciente es un “fenómeno oculto” que no se puede conocer de manera directa, pero que se puede inferir únicamente a partir de sus manifestaciones indirectas (Erdelyi, 1985). En la creencia de que el inconsciente constituía el “proceso primario”, mientras que el consciente era un mero “proceso secundario”, Freud y sus colegas exploraron los contenidos y procesos del inconsciente en una diversidad de maneras, incluyendo hipnosis, asociaciones libres, análisis de sueños, humorismo, pruebas proyectivas, actos fallidos y lapsus verbales, y los mal llamados “accidentes” (Exner, 1986; Freud, 1905, 1914, 1920, 1927, 1932; Murray, 1943).

Ha sido un debate escabroso y acalorado de cien años de duración, pero la conclusión de que gran parte de la vida mental es inconsciente es ahora aceptada en términos generales como cierta (Westen, 1998). La idea de que las personas tienen motivos e intenciones que se encuentran alejados de su realidad consciente cotidiana es algo que los investigadores motivacionales aceptan de buen grado (Bargh y Chartrand, 1999; Wegner, 1994). En lugar de debatir si alguna parte de la vida mental es inconsciente, el debate actual se centra en tres diferentes concepciones del inconsciente. Las tres visiones se

podrían denominar el inconsciente freudiano, el inconsciente adaptativo y la motivación implícita. Del mismo modo en que Freud utilizó hipnosis y actos fallidos, los psicólogos modernos utilizan métodos como la excitación subliminal, la facilitación, la atención selectiva, el aprendizaje inconsciente y la memoria implícita para estudiar los diversos aspectos del inconsciente no freudiano (Greenwald, 1992; Kihlstrom, 1987).

## :: Inconsciente freudiano

La división de la vida mental en consciente e inconsciente es la premisa fundamental del psicoanálisis (Freud, 1923). Freud rechazó la idea de que la conciencia fuese la esencia de la vida mental y por ende dividió la mente en tres componentes: consciente, preconsciente e inconsciente. El consciente (es decir, “memoria de corto plazo” o “conciencia”) incluye todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones, recuerdos y experiencias de las cuales la persona está consciente en cualquier momento dado. El preconsciente almacena todos los pensamientos, sentimientos y recuerdos ausentes de la conciencia inmediata pero que se pueden llamar a la conciencia con poco esfuerzo (p. ej., usted sabe cuál es su nombre o el color de tinta en el que están impresas estas palabras, aunque no esté pensando en ello en este momento). El componente más importante y, con mucho, el más amplio de la vida mental es el inconsciente. El inconsciente es el almacén mental de los inaccesibles impulsos instintivos, experiencias reprimidas, recuerdos infantiles (anteriores al lenguaje) y deseos y anhelos poderosos pero insatisfechos (Freud, 1915, 1923).

A fin de ilustrar el enfoque freudiano del inconsciente, considere la actividad del mismo durante la ensoñación. Para Freud, las tensiones cotidianas continuamente se acumulaban en el inconsciente y se liberaban en los sueños. Debido a que los sueños liberan las tensiones inconscientes, éstos proporcionaban la oportunidad de acceder a la esencia anhelante del inconsciente. Suponiendo que la persona pudiera recordar sus sueños, el análisis de un sueño se iniciaba pidiendo al individuo que contara la trama de éste y finalizaba con la interpretación que el terapeuta hacía del significado subyacente del sueño. La trama del sueño representa su contenido manifiesto (su valor nominal y fachada defensiva), mientras que los significados simbólicos de los sucesos en la trama representan su contenido latente (su significado subyacente y esencia anhelante). Debido a que la expresión explícita de los deseos inconscientes puede ser de ansiedad y amenazante para el yo (y despertaría al soñador), el inconsciente expresa sus impulsos a través de lo latente y simbólico, más que de lo evidente y manifiesto.

A modo de ejemplo, considere el siguiente sueño narrado por una de las pacientes de Freud (Freud, 1900):

*Toda una muchedumbre de niños —todos sus hermanos, hermanas y primos de uno y otro sexo— se encontraban retozando en un campo. Repentinamente, a todos les crecieron alas, se alejaron volando y desaparecieron.*

La paciente tuvo este sueño por primera vez durante su infancia y lo siguió teniendo en forma repetida hasta su adultez. En el sueño, todos los hermanos, hermanas y primos de la paciente se alejaban volando, dejándola sola en el campo. Según Freud, el sueño no tiene mucho sentido a nivel manifiesto y, a fin de comprender su significado e importancia, el análisis debía llevarse a cabo con el contenido latente, por medio de la técnica de la asociación libre. A nivel latente, el sueño es (para esta persona en particular) un deseo de muerte proveniente de Tánatos. Según Freud, el soñador desea que a sus hermanos, hermanas y primos les crezcan alas y se alejen como mariposas (la visión de la niña del alma abandonando el cuerpo al momento de la muerte), dejándole la atención y afecto plenos de sus padres.

Sin embargo, antes de que podamos concluir que los sueños funcionan para expresar los deseos inconscientes, debemos reconocer lo que las investigaciones contemporáneas han descubierto desde tiempos de Freud. Además de tener una función liberadora, los sueños tienen: 1) una *actividad neurofisiológica* en cuanto a que el tallo cerebral (no los deseos inconscientes) producen entradas neurales aleatorias que la neocorteza debe procesar y llegar a comprender (Crick y Mitchison, 1986); 2) una *función de consolidación de recuerdos* a medida que los recuerdos del día pasan de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo (Greenberg y Perlman, 1993); 3) una *función aislante de estrés o de afrontamiento* que da la oportunidad de anteponer mecanismos de defensa ante sucesos amenazantes como el estrés laboral (Koulack, 1993); y 4) una *función de solución de problemas* en la que, durante el sueño, las personas procesan información, organizan ideas y arriban a construcciones creativas para resolver sus problemas (Winson, 1992). Aunque hay cierta evidencia que sustenta la idea de que los sueños proporcionan una salida para la liberación de deseos y tensiones (Fisher y Greenberg, 1996) y que las pesadillas se asocian con síntomas de ansiedad (Levin y Nielsen, 2007), también es cierto que el concepto de Freud acerca de los sueños era demasiado limitado. Los sueños sí expresan los deseos inconscientes, pero también son sucesos neurofisiológicos, cognitivos, de afrontamiento y de solución de problemas que tienen poco que ver con los deseos inconscientes (Fisher y Greenberg, 1996; Levin, 1990; Moffitt, Kramer y Hoffman, 1993).

## :: Inconsciente adaptativo

El estudio empírico del inconsciente no freudiano se inició con un paciente que padecía epilepsia. A causa de sus



ataques convulsivos, se le extirpó el hipocampo y, como resultado, le dio amnesia. Se le llevó al laboratorio durante varios días consecutivos para practicar una habilidad motora. Al entrar al laboratorio, cada día nuevo, no tenía recuerdo alguno de haber estado allí antes ni de las personas que trabajaban allí ni de la habilidad motora que practicaba cada día; aún así, mostraba una mejoría notable en la habilidad motora con el tiempo. Este experimento sugirió la existencia de un inconsciente adaptativo.

En su popular libro, *Strangers to Ourselves* (Desconocidos para nosotros mismos), Timothy Wilson (2002) describió la naturaleza del inconsciente adaptativo por medio de la analogía de un avión. La mayor parte del tiempo, el piloto sencillamente pone al avión en piloto automático. De esta manera el avión hace un excelente trabajo de atender su ambiente, iniciar acciones eficientes, establecer metas y mantener una vigilancia mecánica para detectar señales de peligro. De vez en vez, el piloto lo interrumpe para realizar algún cambio o ajuste intencional. El inconsciente adaptativo corre en piloto automático mientras lleva a cabo incontables cálculos e innumerables ajustes durante actos como atarse las agujetas, conducir un vehículo o tocar el piano (Greenwald, 1992).

El inconsciente adaptativo es excelente en lo que hace (evaluar el ambiente, establecer metas, hacer juicios e iniciar acciones; todo esto mientras nosotros pensamos conscientemente acerca de otras cosas). Lleva a cabo las actividades rutinarias de manera adecuada, como activar el conocimiento procedimental (el “conocimiento de cómo” que subyace a las habilidades motoras), reconocer sucesos como familiares o no (Roediger, 1990) y adquiere el tipo de conocimiento implícito que obtenemos cuando escuchamos y recordamos música. Pero también tiene talentos especiales. Como el caso en cuestión, considere el experimento en que a unos estudiantes universitarios se les mostró un fragmento de video de dos segundos de duración de un instructor y se les pidió que evaluaran su eficacia como docente con base en lo que habían visto en ese fragmento de acción (Ambady, Bernieri y Richeson, 2000). También se tomaron evaluaciones de estos mismos instructores de los estudiantes que habían tomado un curso semestral con ellos. Los estudiantes que únicamente vieron la fracción mínima del estilo del instructor hicieron juicios igual de válidos de su eficacia docente que los estudiantes que pasaron cuatro meses en el aula con el mismo instructor. Estos estudiantes no podían decir por qué habían dado las evaluaciones que dieron, pero su intuición les había indicado algo importante acerca de la probable eficacia o ineficacia de cada instructor. Las personas también son capaces de hacer juicios precisos de las emociones de otras personas con sólo un microsegundo de exposición a las expresiones faciales de la gente, a pesar de que no pueden indicar la información específica que están utilizando para realizar tales juicios (Ekman,

1993). A menudo, los juicios que lleva a cabo el inconsciente adaptativo resultan ser sólidos (Gladwell, 2005).

## :: Motivación implícita

La mejor manera de introducir el concepto de la motivación implícita es comparándola con la motivación consciente. La motivación implícita se refiere a todos los motivos, emociones, actitudes y juicios que operan fuera de la conciencia activa de la persona y que de manera fundamental se diferencian de los autoinformes de motivos, emociones, actitudes y juicios (McClelland, Koestner y Weinberger, 1989). Los constructos motivacionales como planes, metas, intenciones, autoconcepto y atribuciones representan un tipo consciente, autoinformado y “explícito” de motivación. En contraste, “implícito” describe procesos motivacionales indirectos, inferidos o no bien comprendidos. Los motivos inconscientes implícitos son difíciles de describir (difíciles de medir con cuestionarios de autoinformes) y por ende deben medirse de manera indirecta (Schultheiss y Pang, 2007).

Mientras que los motivos explícitos son aquellos que se vinculan con valores aprendidos y con aspectos cognitivamente elaborados del autoconcepto (p. ej., “me gustan las tareas difíciles”; “es importante persistir frente a las dificultades”), los motivos implícitos se conectan con las experiencias emocionales. Las necesidades sociales que se trataron en el capítulo 7 ilustran las motivaciones implícitas de buena manera (p. ej., necesidades de logro, afiliación, intimidad y poder). Cuando realmente nos topamos con tareas difíciles y cuando tenemos la oportunidad de persistir en lugar de darnos por vencidos al enfrentarnos a dificultades, experimentamos emociones y afectos que predicen nuestra conducta resultante de manera bastante precisa. Esto es, al enfrentarnos a dificultades y desafíos nos sentimos bien y energizados o nos sentimos mal y ansiosos, y estas reacciones emocionales (más que nuestros valores conscientes) son buenos factores de predicción de la conducta.

Los motivos implícitos orientan, dirigen y seleccionan la atención de tal manera que las personas automáticamente se interesan en los sucesos ambientales que tienen asociaciones emocionales (McClelland, 1985; Schultheiss y Hale, 2007); es decir, aquellos que albergan un afecto positivo asociado con el logro orientan, dirigen y seleccionan su atención cuando el ambiente les ofrece una oportunidad para hacer algo bien y para demostrar su competencia personal. De manera similar, aquellos que albergan un afecto positivo asociado con el poder, orientan, dirigen y seleccionan su atención cuando el ambiente les ofrece la oportunidad de tener un impacto sobre los demás (recuérdese el cuadro 7.2).

El que los procesos motivacionales implícitos predigan la conducta depende del grado en que los individuos



tomen conciencia de los sucesos que ocurren a su alrededor y que afectan su motivación y la manera en que responden a estos sucesos en términos de pensamientos, emociones y comportamiento (Bargh, 1977). Así, la reflexión explica cuándo los motivos implícitos afectan la conducta, mientras que la irreflexión explica cuándo los motivos implícitos no logran afectar la conducta (Levesque y Brown, 2007). La reflexión es una atención y toma de conciencia receptiva de los sucesos y experiencias presentes; es una no interferencia con la propia experiencia en la que la persona permite que la entrada de información ingrese a la conciencia en un sencillo advertir de lo que está sucediendo (Brown y Ryan, 2003). Con la excitación emocional de la motivación implícita y con una apertura a la reflexión intensa, las personas pueden regular su comportamiento en formas implícitas y productivas (Brown, Ryan y Creswell, 2007). Éste es un punto importante que destacar porque muestra la forma en que la motivación consciente e inconsciente potencialmente pueden trabajar en conjunto de manera armoniosa y productiva (en lugar de oponerse las fuerzas del ello y del yo).

## :: Motivación subliminal

A fin de activar la información inconsciente de manera subliminal, se presenta un estímulo en un nivel de energía muy débil (o sólo durante una duración muy breve). Por ejemplo, mientras una persona mira a través de un taquitoscopio, aparece la oración “Mami y yo somos uno”, durante cuatro milisegundos, que es un tiempo demasiado breve como para que cualquiera informe haber visto nada, mucho menos leer, reconocer y comprender el mensaje. Las tres concepciones del inconsciente (freudiana, adaptativa e implícita) concuerdan en que la información sí se procesa a nivel inconsciente. De manera subsiguiente, los participantes a los que se da esta exposición muy breve (“Mami y yo somos uno”) experimentan afecto positivo, incluyendo menor ansiedad y un aumento de emotividad positiva (Hardaway, 1990; Silverman y Weinberger, 1985).

Considere también el tipo de procesamiento de información subliminal que se popularizó durante el decenio de 1960 cuando un ejecutivo en mercadotecnia superpuso mensajes brevemente mostrados —“Coma palomitas” y “Beba Coca-Cola”— sobre una película que se estaba mostrando en un cine local. Las ventas de palomitas aumentaron sustancialmente (Morse y Stoller, 1982). Desde entonces, los mercadólogos han estado intentando enviar mensajes subliminales a las mentes de las masas desprevenidas, como en el caso de los mensajes subliminales en contra del robo que las tiendas departamentales transmiten por sus sistemas de sonido (“Si usted roba algo, lo van a atrapar”; Loftus y Klinger, 1992). Pero los investigadores han analizado si las personas actúan con base en los mensajes subliminales y han descubierto que

no lo hacen. Los individuos no se comportan en formas consistentes con la directiva subliminal; es posible que el inconsciente reconozca y comprenda el mensaje de alguna manera, pero realmente actuar con base en la directiva es otro asunto totalmente distinto.

Un grupo de investigadores sometió a prueba la validez de una serie de grabaciones subliminales de audio ampliamente disponibles para enriquecer la memoria o levantar la autoestima (Greenwald, Spangenberg, Pratkanis y Eskenazi, 1991). Estas grabaciones tocan mensajes subliminales (p. ej., “Eres el mejor”, “Te amo”) por encima de material relajante (p. ej., música popular, sonidos naturales del bosque) para mejorar a diario la autoestima del escucha. Los investigadores reclutaron voluntarios de edad universitaria que deseaban aumentar su autoestima o mejorar su memoria. Cada voluntario se sometió a mediciones iniciales de autoestima y memoria, escuchó las grabaciones a diario durante cinco semanas y se sometió a mediciones de seguimiento de su autoestima y memoria. En esencia, los resultados mostraron que las grabaciones de audio no funcionaban. Al igual que los mensajes de “Coma palomitas” y “Si usted roba algo, lo van a atrapar”, los mensajes subliminales de “Te amo” no se procesaron de alguna manera que afectara pensamientos o conductas (Greenwald *et al.*, 1991).

## Psicodinámica

Freud observó que, a menudo, las personas incurrieran en conductas que claramente no deseaban llevar a cabo (p. ej., lavado ritualizado de manos). Debido a que en ocasiones las personas hacían cosas que no deseaban hacer, razonó que la motivación debía ser más compleja que aquello que se sigue de la volición intencional. La volición consciente debía tener que luchar con un desgano inconsciente. Siguiendo esta línea de razonamiento, Freud (1917) conceptuó a las personas como seres de dos mentes: “La mente es una arena, una especie de terreno de combate, para la lucha entre impulsos antagónicos”. Las personas tienen ideas y voluntades, pero también tienen ideas contrarias e impulsos que van contra la voluntad. Cuando la voluntad consciente (del yo) y la apatía inconsciente (del ello) son de fuerza casi equivalente, se inicia una especie de guerra civil interna en la que ninguna queda totalmente satisfecha. Los combatientes mentales se pueden representar como sigue:

*Voluntad* → ← *Apatía*

Freud representó los conflictos de la mente humana así: una idea frente a una idea contraria, voluntad frente a apatía, deseo frente a represión, excitación frente a inhibición, y catexia (atracción sexual) frente a contracatexia (culpa). Este choque de fuerzas es lo que significa el término *psicodinámica*.

Para Freud, la psicodinámica tenía que ver con el conflicto entre las estructuras de personalidad del ello y el yo (y el superyó, que no se discute aquí). Las motivaciones del ello eran inconscientes, involuntarias, motivadas por impulsos y hedonistas, ya que el ello obedecía al principio del placer: obtener placer y evitar dolor y hacerlo a toda costa y sin demora. Las motivaciones del yo eran parcialmente conscientes y parcialmente inconscientes, inmersas en defensas y organizadas en torno a la demora de la satisfacción, ya que el yo obedecía al principio de la realidad: demorar la búsqueda de placer hasta que se pueda encontrar un objeto socialmente aceptable que satisfaga las necesidades. En la actualidad, los psicoanalistas destacan que los deseos, temores, valores, metas, emociones, pensamientos y motivos nunca se encuentran en armonía y que el conflicto mental es una constante inevitable (p. ej., uno desea y teme la misma cosa, como durante una entrevista de trabajo, una propuesta de matrimonio o al asistir a la clase universitaria matutina sobre motivación). Como ejemplo, Drew Westen (1998) señala que los sentimientos de los hijos hacia sus padres prácticamente *tienen* que estar plagados de conflicto ya que los padres no sólo proporcionan seguridad, comodidad y amor, sino también frustración, angustia y decepción.

## :: Represión

Cuando la mayoría de los lectores piensa en la psicodinámica, lo que les viene a la mente son conceptos como ello, yo, libido y complejo de Edipo (Boneau, 1990). Pero, cuando Freud mismo definió la psicodinámica, el concepto central era la represión (Freud, 1917).

Freud imaginaba el inconsciente como un departamento atestado y al consciente como una recepción para prepararse a salir al mundo público. La represión es el guardia de seguridad que verifica la cédula de identidad de cada pensamiento para juzgar su idoneidad para expresarse. Debido a que muchas motivaciones residen en el inconsciente, es evidente que las personas no tienen conciencia de sus propias motivaciones. Además, hacen hasta lo imposible por permanecer ignorantes de estas motivaciones; esto lo hacen porque no toleran saber cosas acerca de sí mismos que puedan contradecir su opinión propia o la opinión de los demás. La concienciación de los propios motivos verdaderos generaría conflictos ya sea con el yo ideal o con lo que la sociedad considera ser una persona responsable. Así, la represión —el guardia de seguridad rígido que rechaza la mayoría de las peticiones de los pensamientos inconscientes para salir del departamento atestado— constituía la base de la psicodinámica (Fromm, 1986).

La represión es el proceso de olvidar información o experiencias en formas inconscientes, involuntarias y automáticas. Es la fuerza opositora psicodinámica del yo

ante los deseos, anhelos, ideas o recuerdos demandantes y angustiantes del ello. Cuando los impulsos inconscientes tratan de salir a la superficie, la ansiedad emerge como señal de peligro, y es esta ansiedad la que impulsa a la mente inconsciente a la represión (Freud, 1959; Holmes, 1974, 1990).

La represión es tremendamente difícil de estudiar en forma empírica porque se tiene que preguntar a las personas acerca de cosas que no recuerdan. Estudiar la represión es similar a averiguar si la luz del refrigerador permanece prendida al cerrarlo. Hasta el momento, las investigaciones acerca de la represión no han producido discernimientos importantes (Erdelyi, 1985, 1990; Erdelyi y Goldberg, 1979), pero las investigaciones acerca del proceso de control mental de supresión relacionado han resultado iluminadoras.

## :: Supresión

La capacidad de detener un pensamiento se encuentra más allá de la mente humana. Nadie puede detener un pensamiento; en lugar de ello, las personas intentan suprimirlo una vez que ya ha ocurrido. La supresión es el proceso de extirpar un pensamiento en formas conscientes, intencionadas y deliberadas (Wegner, 1992). En términos generales, la supresión fracasa.<sup>1</sup> Cuando tratamos de suprimir un pensamiento, lo único que obtenemos a cambio de todos nuestros esfuerzos es la lección de que tenemos menos control sobre nuestros pensamientos del que nos gustaría admitir (Wegner, 1989). Al igual que un globo que se sostiene debajo del agua, nuestros pensamientos y emociones sólo se pueden suprimir durante un tiempo.

Reflexione sobre la psicodinámica de lo siguiente:

- No *piense* en algo.  
(Trate de no pensar en su cita dental de hoy.)
- No *haga* algo.  
(Trate de pasar el día entero sin fumar un cigarrillo.)
- No *quiera* algo.

<sup>1</sup> Suprimir un pensamiento dado por una fuente externa (es decir, otra persona) es algo que está más allá de las capacidades de la mente humana. Los pensamientos invasivos autogenerados de las personas son otra historia (Kelly y Kahn, 1994). La estrategia número uno que funciona con los pensamientos invasivos autogenerados es la distracción (Wegner, 1989). En el caso de pensamientos invasivos conocidos, por lo general, las personas tienen una rica red de pensamientos que ya han utilizado para distraerse de sus pensamientos indeseados (Kelly y Kahn, 1994). Pero siempre sucede un efecto psicodinámico de rebote cuando los pensamientos se generan por un agente externo, como un experimentador que pida no pensar en un oso blanco (Wegner *et al.*, 1987) o cuando un amigo le pide que guarde un secreto (Lane y Wegner, 1995). En el caso de los pensamientos invasivos inducidos de manera externa, las personas carecen de la experiencia necesaria para suprimirlos.

(Trate de no querer comida cuando se encuentra a dieta.)

- No *recuerde* algo.

(Trate de olvidar una experiencia profundamente humillante.)

Cuando este tipo de ideas ingresa en nuestra conciencia, nuestro pensamiento se detiene a sí mismo porque la idea antepone algo que no deseamos que ocurra; es decir, si nos damos la instrucción “no pienses acerca del chocolate” se antepone el acto indeseado de comer el chocolate. Al interrumpirse el flujo de pensamiento —en realidad, al detenerse— el pensamiento indeseado permanece fijo allí en el consciente por sí solo con un reflector brillando sobre él. Podemos suprimir el pensamiento durante unos segundos o, incluso, durante unos minutos, pero existe la curiosa tendencia a que vuelva a surgir (Wegner, 1989; Wegner, Schneider, Carter y White, 1987).

Considere un experimento de laboratorio en el que se les pidió a unos estudiantes universitarios que no pensarán en un oso blanco (Wegner *et al.*, 1987). Cada participante estaba sentado solo en una mesa con una campana (como las campanas antiguas en forma de hongo que se ven en las recepciones de los hoteles). Durante los primeros cinco minutos, el participante decía cualquier cosa que le viniera a la mente. La “asociación libre” era fácil. Sin embargo, durante los próximos cinco minutos, al participante se le pidió específicamente que no pensara acerca de un oso blanco pero que, en caso de que sí lo hiciera, debía tocar la campana como señal de que el pensamiento indeseado había surgido de forma accidental en su mente. El intento de supresión de pensamientos fue muy difícil, hubo muchos tañidos de la campana. Durante un periodo final de cinco minutos, al participante de nuevo se le pidió que dijera cualquier cosa que le viniera a la mente (es decir, asociación libre). En este último periodo, los participantes experimentaron un “efecto de rebote” en el que el pensamiento del oso blanco dominó su atención. Los tañidos de la campana se asemejaban a los de la recepción del hotel durante la hora de salida.

Estos resultados contradicen el sentido común. La supresión de pensamientos no sólo fracasó, sino que produjo una preocupación obsesiva por los osos blancos (el efecto de rebote). De manera paradójica, la supresión de pensamientos le abrió la puerta a la obsesión de pensamiento.

Las personas dependen de la supresión de pensamientos para controlar sus ideas y acciones en prácticamente todas las áreas de sus vidas; también dependen de ella para controlar sus propias acciones, como cuando hacen el esfuerzo por abstenerse de comer ciertos alimentos (Polivy y Herman, 1985) o de consumir sustancias adictivas (Marlatt y Parks, 1982). Las personas

dependen de la supresión de pensamientos para guardar secretos (Pennebaker, 1990) o para engañar a otra persona (DePaulo, 1992), y también para el autocontrol del dolor (Cioffi, 1991) y del temor (Rachman, 1978). Y las personas utilizan la supresión de pensamientos para evitar hacer público el funcionamiento interno de sus mentes y sus anhelos, deseos e intenciones socialmente ofensivos (Wegner y Erber, 1993). Básicamente, las personas dependen de la supresión de pensamientos por razones aparentemente buenas. Muchos de nuestros pensamientos privados producirían una confusión pública (por decirlo de manera agradable) si se les permitiera su libre expresión. La supresión de pensamientos convierte el conflicto social potencial en una lucha mental privada de ideas deseadas contra ideas indeseadas (Wegner, 1992). Aprendemos con rapidez que la supresión de pensamientos puede ser un aliado social al prevenir que sencillamente expresemos nuestros pensamientos sin ton ni son, como en ocasiones sucede cuando estamos bajo estrés (Jacobs y Nadel, 1985) o cuando estamos bajo la influencia de las drogas o el alcohol (Steele y Josephs, 1990).

Todo esto contribuye a una interesante psicodinámica. Un pensamiento indeseado salta a nuestra mente, de modo que lo suprimimos, pero la supresión consciente de pensamientos activa un contraataque inconsciente. Mientras la mente consciente se encuentra ocupada suprimiendo la idea inoportuna, la mente inconsciente está igual de ocupada buscando y detectando la presencia del pensamiento a suprimir; la mente inconsciente está vigilando si los osos blancos han regresado o no. De manera irónica, el proceso inconsciente de monitoreo mantiene activado el pensamiento a suprimirse, que es justo lo que la intención consciente estaba tratando de evitar. Teniendo en mente este proceso psicodinámico, tiene sentido por qué la investigación muestra que el acto de supresión produce un efecto de rebote indeseado del pensamiento inoportuno. De hecho, con el tiempo, la supresión constante construye una contrafuerza considerablemente potente que impulsa al pensamiento indeseado hacia la obsesión (p. ej., la persona a dieta que trata de no pensar en comida se encuentra vulnerable a no pensar más que en la misma; Polivy y Herman, 1985). Según Dan Wegner (1989, 1992), la manera de salir de este atolladero de supresión de pensamientos es dejar de suprimir y, en lugar de ello, enfocarse y pensar en el pensamiento indeseado. De manera paradójica, son sólo aquellos pensamientos inconscientes que dejamos entrar al consciente los que podemos olvidar (Frankl, 1960).

## ∴ ¿Realmente existen el id y el ego?

Dada la discusión anterior acerca de la psicodinámica, surge un planteamiento interesante que pregunta: ¿qué tiene que decir la investigación empírica contemporánea

acerca del estatus científico del ello y el yo? ¿El cerebro humano está organizado de tal forma que una parte existe como caldero de deseos y emociones innatos e impulsivos, mientras que otra existe como centro de control ejecutivo que percibe al mundo y aprende y se adapta a él?

La conciencia activa responsable del control ejecutivo sobre la vida mental es un desarrollo evolutivo relativamente novedoso que se ha superpuesto estructuralmente sobre un sistema primitivo y motivacionalmente rico de procesamiento de información (Reber, 1992). Las estructuras límbicas del cerebro —el hipotálamo, el tálamo, la amígdala, el haz prosencefálico medial y demás— comúnmente se denominan centros cerebrales de placer-displacer. La estimulación eléctrica del cerebro revela que algunas de las áreas límbicas son centros de placer (es decir, área septal, hipotálamo lateral, haz prosencefálico medial), mientras que otras áreas límbicas son centros de displacer (es decir, tálamo, amígdala e hipotálamo medial) (Olds y Fobes, 1981; Stellar y Stellar, 1985; Wise y Bozarth, 1984). El sistema límbico constituye un ello bastante adecuado. La neocorteza sirve como estructura cerebral que corresponde al ego, ya que lleva a cabo todas las funciones que reflejan el aprendizaje, la memoria, la toma de decisiones y la solución de problemas intelectuales. Además, las vías neurales y estructuras de la neocorteza y del sistema límbico están intrincadamente interrelacionadas. Las interconexiones neurales unilaterales y bidireccionales están en todas partes (p. ej., la amígdala se encarga tanto de excitar como de inhibir al hipotálamo y a su vez se ve tanto excitada como inhibida por la neocorteza). La imagen que surge corresponde a un patrón psicodinámico de fuerzas y oposiciones, de excitaciones e inhibiciones, de activación del sistema límbico y de inhibición neocortical.

Aún más, los neurocientíficos contemporáneos confirman que la amígdala, generadora de emociones, se encuentra presente al momento del nacimiento, mientras que el hipocampo, generador de recuerdos, madura tiempo después. Así, las experiencias de la infancia temprana pueden dejar una huella mnémica emocional (aprendizaje implícito) sin un recuerdo episódico (consciente) correspondiente.

## Psicología del ego

Freud postuló que toda la energía psíquica se originaba en el ello. Al momento del nacimiento, el lactante era todo ello, mientras que el ego apenas se encontraba en los procesos iniciales de formación (Freud, 1923). A lo largo de la infancia, el ego iba de percibir los instintos a controlarlos. El id era fuerza; el ego —la personalidad— se desarrollaba para desempeñar un papel adaptativo opositor.

Los neofreudianos vieron el funcionamiento del ego como algo mucho mayor. Heinz Hartmann (1958, 1964),

el “padre de la psicología del ego” veía al ego como involucrado en un proceso de maduración que lo hacía cada vez más independiente de sus orígenes en el ello. Para Hartmann, el ego, a diferencia del ello, se desarrollaba a través del aprendizaje y la experiencia. El aprendizaje sucedía porque el niño incurría en una cantidad tremenda de actividad manipuladora, exploradora y experimental (como asir, caminar y pensar), lo que le proporcionaba al ego información acerca de sí mismo y sus alrededores. Por medio de la realimentación proveniente de sus actividades de manipulación, exploración y experimentación, el ego empezaba a adquirir propiedades del yo (lenguaje, memoria, intenciones, ideas complejas y así sucesivamente) que facilitaban su capacidad para adaptarse de manera exitosa a las realidades, demandas y limitaciones del mundo, Hartmann conceptuó que a causa de su capacidad para aprender, adaptarse y crecer, el ego maduro era principalmente autónomo del ello. Los neofreudianos estudiaron la dinámica motivacional del “ego autónomo”.

## :: Desarrollo del ego

Definir al ego es difícil porque no es tanto una entidad como un proceso del desarrollo. La esencia del desarrollo del ego es una progresión evolutiva hacia lo que es posible en términos de crecimiento psicológico, madurez, adaptación, interdependencia pro social, competencia y funcionamiento autónomo (Hartmann, 1958; Loevinger, 1976). Desde sus orígenes infantiles y a través de su progresión hacia lo que es posible, el ego se abre paso a lo largo de la siguiente trayectoria de desarrollo (Loevinger, 1976):

- Simbiótico.
- Impulsivo.
- Autoprotector.
- Conformista.
- Escrupuloso.
- Autónomo.

Durante la etapa simbiótica (infantil), el ego es extremadamente inmaduro y constantemente se ve abrumado por impulsos. También es simbiótico en el sentido de que su bienestar depende y está totalmente previsto por su cuidador, no por sí mismo. Con el lenguaje, el ego simbiótico comienza a diferenciarse de su cuidador, pero sigue siendo extremadamente inmaduro. En la etapa impulsiva, las fuerzas externas (limitaciones y reglas paternas), y no el ego *per se*, limitan los impulsos y deseos del niño. El autocontrol emerge cuando el niño anticipa las consecuencias por vez primera y comprende que existen las reglas. Entonces, el yo internaliza estas consecuencias y reglas para guiar sus capacidades defensivas de autoprotección. Durante la etapa conformista, el ego internaliza las reglas aceptadas por el grupo y la ansiedad de la



desaprobación grupal se convierte en poderosa contra-fuerza de los propios impulsos. El ego escrupuloso tiene una conciencia, un conjunto internalizado de reglas y un sentido pro social de responsabilidad hacia los demás. La conciencia funge como conjunto de estándares internos que limitan y contrarrestan los impulsos. El ego autónomo es aquel en que los pensamientos, planes, metas y conductas se originan desde el interior del ego y sus recursos, más que a partir de los impulsos del id o a partir de las demandas y presiones de otras personas (incluyendo a la sociedad) (Ryan, 1993). El ego autónomo se motiva y regula a sí mismo.

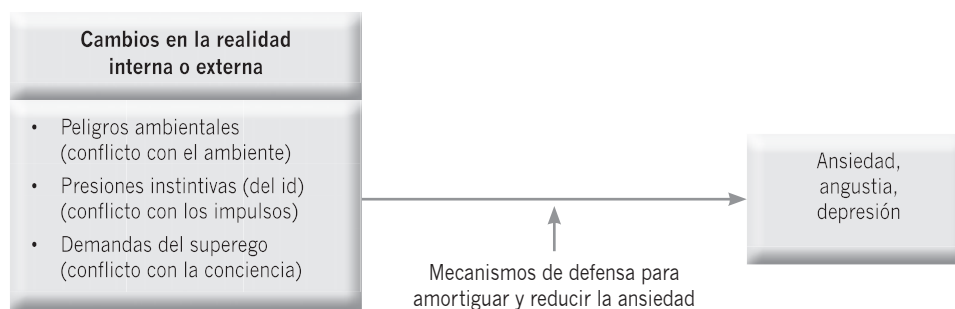
El desarrollo del ego es importante para el estudio de la motivación por dos razones. Primera, el ego se desarrolla para defenderse en contra de la ansiedad. Si el ego es incapaz de lograr su tarea de mediar entre las demandas del id, el superego y el ambiente, experimenta ansiedad. La ansiedad es la reacción emocional en la que el ego “se ve obligado a admitir sus debilidades” (Freud, 1964, p. 78). Por ende, un desarrollo fuerte del ego construye defensas maduras en contra de la ansiedad (como se discute adelante en la sección de “Defensas del ego”). Segundo, el ego se desarrolla para habilitar a la persona a fin de que interactúe de manera más efectiva y proactiva con su entorno. Al aumentar su sensación de competencia, el ego obtiene una mayor capacidad para lidiar de manera efectiva con los desafíos ambientales y también para generar su propia motivación interna y volverse automotivante (como se discute adelante en la sección de “Efectividad del ego”).

## :: Defensa del ego

La existencia cotidiana del ego es de vulnerabilidad. La persona que entra en un aula se encuentra en un estado de vulnerabilidad, así como la que sale a una cita o la que intenta aprender algo nuevo. El ego siempre se encuentra en un estado de vulnerabilidad. A través de sus mecanismos de defensa, el ego protege a la conciencia de

niveles potencialmente abrumadores de ansiedad que se originan de los conflictos con los impulsos del id (ansiedad neurótica), demandas del superego (ansiedad moral) y de los peligros ambientales (ansiedad realista). El papel que representan los mecanismos de defensa al mantener a raya la patología mental aparece en la figura 14.1, que muestra que el conflicto que emana del ambiente, del id y del superego casi inevitablemente creará ansiedad y, a la larga, angustia y depresión si no existen defensas contra la misma. Es el papel de los mecanismos de defensa representar dicha función defensiva y protectora. Sin el uso de estos mecanismos de defensa, los cambios en la realidad interna y externa generan un flujo constante de ansiedad en nuestras vidas. En el cuadro 14.1 aparecen catorce de estos mecanismos de defensa, junto con una definición y ejemplo para cada uno (American Psychiatric Association, 1994; A. Freud, 1946; Vaillant, 2000).

Los mecanismos de defensa existen en un orden jerárquico de menor a mayor madurez, de menos a más adaptativos (Vaillant, 1977, 1992, 1993). En el nivel más inmaduro, los mecanismos de defensa niegan la realidad o inventan una realidad imaginaria. Los mecanismos de defensa como la negación y las fantasías son los más inmaduros porque el individuo ni siquiera reconoce la realidad externa. En el segundo nivel se encuentran los mecanismos de defensa como la proyección, donde la persona reconoce la realidad pero la afronta arrojando sus aspectos perturbadores lejos del ego. En el tercer nivel de madurez se encuentran las defensas más comunes, incluyendo la racionalización y la formación reactiva. Estas defensas lidian de manera efectiva en contra de la ansiedad de corto plazo, pero no logran obtener ganancias en la adaptación de largo plazo (porque la realidad se reprime en lugar de adecuarse). Por ejemplo, la racionalización excusa los deseos inaceptables de manera temporal, pero no logra proporcionar los medios para afrontar el problema que, de inicio, dio lugar a la ansiedad. Las defensas de cuarto nivel son las más adaptativas y ma-



**Figura 14.1** Papel de los mecanismos de defensa al proteger al ego de eventos generadores de ansiedad.



**Cuadro 14.1** Mecanismos de defensa del ego.

Mecanismo de defensa	Definición (con <i>ejemplo en cursivas</i> )
Negación	Las realidades externas desagradables se ignoran o hay una negativa a reconocerlas. <i>Preocupación por el trabajo de modo que no se presta atención al mensaje de rechazo que proviene de una relación personal problemática.</i>
Fantasía	Se satisfacen los deseos frustrados por medio de logros imaginarios y omnipotentes. <i>Imaginarse a uno mismo como valiente héroe nacional que realiza hazañas increíbles para obtener la admiración de todos.</i>
Proyección	Atribuir los propios deseos o impulsos indeseables a otra persona. <i>La ansiedad de "Estoy reprobando este curso porque soy poco inteligente" se expresa como "Este libro de texto es una idiotez" o "El maestro es un imbécil".</i>
Desplazamiento	Liberar la ansiedad propia contra un objeto sustituto cuando hacerlo en contra de la fuente de ansiedad podría ser dañino. <i>Descargar los impulsos agresivos acumulados en contra de una figura paterna (el jefe) sobre un objeto más manejable en términos de ansiedad, tal como el perro de la casa. El trabajador patea al perro como sustituto de la figura paterna.</i>
Identificación	Tomar las características de alguien a quien se considera exitoso. <i>Ver que la nación adora a una celebridad y después adaptar la propia apariencia (peinado, modo de vestir, forma de caminar) a fin de que a uno se le ame y trate como a una celebridad.</i>
Regresión	Regresar a una etapa anterior del desarrollo al experimentar estrés o ansiedad. <i>Hablar como bebé para obtener cuidado y simpatía del otro a fin de ganar una discusión provocadora de ansiedad.</i>
Formación reactiva	Adoptar o expresar el opuesto total de los sentimientos o motivos verdaderos. <i>Expresar y apoyar un poderoso optimismo ("todo va a estar perfectamente bien") ante las desalentadoras realidades del hambre mundial, la guerra nuclear o el rechazo interpersonal.</i>
Racionalización	Justificar un pensamiento o sentimiento perturbador o inaceptable mediante la selección de una razón lógica para pensar o sentirse de esa manera. <i>Producir una razón aceptable para justificar el odio hacia un grupo particular de personas, como "porque engañan y mienten todo el tiempo".</i>
Anticipación	Predecir un peligro futuro en pequeños pasos para afrontar el peligro de manera gradual más que en una avalancha completa. <i>Una persona se anticipa a una posible pérdida futura afrontando la pérdida un paso a la vez; haciendo una lista de cosas que hacer, estableciendo un plan, practicando lo que se va a decir durante las distintas etapas del peligro, etcétera.</i>
Sentido del humor	La capacidad de no tomarse a uno mismo demasiado en serio, como cuando se aceptan las propias limitaciones y se habla acerca de las mismas en forma socialmente aceptable. <i>Una caricatura editorial periodística exagera los rasgos anatómicos de un político de alto rango lo que permite que los lectores se ríen, pero también sientan afecto, por la figura de autoridad.</i>
Sublimación	Transformación de una ansiedad socialmente inaceptable en fuente de energía que no produce consecuencias adversas y que se convierte en socialmente aceptable o, incluso, emocionante. <i>La lujuria o los impulsos sexuales se canalizan en amor, en preámbulos eróticos o en trabajo creativo, científico o manual.</i>

duras e incluyen mecanismos como la sublimación y el sentido del humor. La sublimación acepta los impulsos inconscientes, pero los canaliza de manera eficaz hacia salidas socialmente benéficas, como la energía creativa que produce una pintura o un poema (haciendo que los impulsos inconscientes sean tanto socialmente aceptables como personalmente productivos). El sentido del humor permite que la persona vea de manera directa aquello que es doloroso o ansiógeno y que lidie con ello de manera socialmente aceptable (Freud, 1905; Vaillant, 2000). Aun así, como todas las defensas, el sentido del humor no transforma la realidad, sino más bien se limita a transformar la percepción de la misma (a fin de dar alivio a la angustia subjetiva; Lefcourt y Martin, 1986; Nezu, Nezu y Blissett, 1988).

A fin de someter a prueba sus ideas de que el nivel de madurez de las propias defensas refleja la fortaleza del ego y predice la adaptación a la vida, Vaillant (1977) estudió las vidas de 56 varones a lo largo de un periodo de treinta años. Entrevistó a cada hombre durante sus años universitarios y algunos evaluadores independientes lo clasificaron como usuario de mecanismos de defensa predominantemente maduros (niveles 3 y 4) o predominantemente inmaduros (niveles 1 y 2) como estilo personal en contra de la angustia y la ansiedad. El estudio buscaba determinar cómo sería el destino vital de estos dos grupos de hombres y la investigación evaluó la adaptación de cada hombre a su vida treinta años después en cuatro categorías: profesional, social, psicológica y médica. La fortaleza del ego, indicada por el nivel de madurez de los mecanismos de defensa, exitosamente discriminó entre los varones que sufrieron bajo las cargas de problemas profesionales, sociales psicológicos y médicos y aquellos que no lo hicieron (véase el cuadro 14.2). Los mecanismos de defensa maduros permitieron que los varones vivieran una vida equilibrada, mostraran una madurez psicossocial, encontrarán y conservaran un trabajo satisfactor, desarrollaran un patrón rico y estable de amistades, evitaran el divorcio, evitaran la necesidad de visitas psiquiátricas, evitaran psicopatologías y enfermedades mentales, y así sucesivamente. Un segundo estudio longitudinal similar realizado con varones y mujeres, con personas de antecedentes más diversos, mostró que el nivel de madurez de las propias defensas predecía (treinta años después) el nivel de ingresos, ascensos laborales, adaptación psicossocial, apoyo social, alegría de vivir, satisfacción marital y funcionamiento físico tal como la capacidad de subir escaleras durante la ancianidad (Vaillant, 2000).

En la figura 14.2 aparece una ilustración de la manera en que los mecanismos de defensa maduros promueven el bienestar (Cui y Vaillant, 1996). En el eje horizontal  $x$ , la gráfica muestra el grado en que los adultos en el estudio utilizaban mecanismos de defensa maduros (donde el número cinco representa los mecanismos de defensa

más maduros). El eje  $y$  grafica la medida dependiente del estudio, la depresión. La línea diagonal con las "o" muestra las puntuaciones de depresión para aquellos adultos que vivieron vidas muy estresantes (pobreza, discapacidad física, pérdida de un ser amado). Los cuatro adultos con vidas altamente estresantes y mecanismos de defensa inmaduros tuvieron altas probabilidades de experimentar depresión (75%), mientras que los nueve adultos con vidas igual de estresantes, pero con mecanismos de defensa maduros, en esencia estaban inoculados en contra de la depresión (0%). Los adultos que no llevaron vidas estresantes no experimentaron depresión (como lo muestra la línea recta horizontal con las  $x$ ). Así, la depresión se presentó cuando las personas utilizaban mecanismos de defensa inmaduros para afrontar su estrés vital. Cuando la vida no era estresante, o cuando los adultos utilizaban mecanismos de defensa maduros, se evitaba la depresión. Esta misma conclusión (las defensas maduras previenen la enfermedad) también se encontró en la prevención del trastorno por estrés postraumático después del combate (Lee, Vaillant, Torrey y Elder, 1995).

## :: Efectividad del ego

La efectividad del ego tiene que ver con la competencia del individuo para lidiar con los desafíos, demandas y oportunidades del ambiente (Harter, 1981; White, 1959). La motivación de efectividad se inicia durante la lactancia como fuente indiferenciada de la energía del ego. Con su energía difusa, propiedades (p. ej., asir, gatear, caminar) y habilidades adquiridas (p. ej., lenguaje, caligrafía, habilidades sociales), el ego intenta lidiar de manera satisfactoria con las circunstancias y factores estresantes con los que se encuentra en su camino. En el proceso de adaptación y desarrollo, la energía indiferenciada del ego se empieza a diferenciar en motivos específicos, como las necesidades de logro, afiliación, intimidad y poder (véase el capítulo 7). Así se inicia el desarrollo de una variedad de motivaciones separadas del ego, pero la motivación central del ego es la motivación de efectancia, o el deseo de interactuar de manera efectiva con el ambiente (véase el capítulo 6).

La efectividad del ego se convierte en algo más que tan sólo una respuesta defensiva de reacción ante las demandas de la vida. A medida que el niño ejercita sus habilidades, él o ella empiezan a aprender cómo obrar cambios exitosos en el ambiente. El niño aprende a utilizar crayones, trepar árboles, cruzar calles, llamar la atención de los adultos, alimentarse a sí mismo, escribir cartas, hacer nuevos amigos, andar en bicicleta y cientos de otras tareas. Al tener éxito, tales interacciones producen la sensación de ser eficaz, una percepción de competencia y sentimientos de satisfacción y gozo. El ego agrega estas percepciones y sentimientos a una sensación general de competencia. Mientras mayor

**Cuadro 14.2** Relación entre la madurez de los mecanismos de defensa y la adaptación vital.

	Estilo adaptativo predominante (%)	
	Maduro (N = 25)	Inmaduro (N = 31)
<b>Adaptación general</b>		
1) Tercio superior en adaptación adulta	60%	0%
2) Tercio inferior en adaptación adulta	4%	61%
3) "Felicidad" (tercio superior)	68%	16%
<b>Adaptación profesional</b>		
1) Ingresos superiores a 20 000 dólares (cerca de 260 000 pesos mexicanos) anuales	88%	48%
2) El empleo satisface sus ambiciones	92%	58%
3) Servicio público activo fuera del empleo	56%	29%
<b>Adaptación social</b>		
1) Patrón nutrido de amistades	64%	6%
2) Matrimonio en el cuartil menos armonioso o divorciado	28%	61%
3) Patrón improductivo de amistades	4%	52%
4) No participa en deportes competitivos (edades 40-50)	24%	77%
<b>Adaptación psicológica</b>		
1) 10+ visitas psiquiátricas	0%	45%
2) Alguna vez diagnosticado con una enfermedad mental	0%	55%
3) Problemas emocionales durante la infancia	20%	45%
4) Pésimo ambiente infantil (cuarto inferior)	12%	39%
5) No toma vacaciones completas	28%	61%
6) Capaz de ser agresivo hacia los demás (cuarto superior)	36%	6%
<b>Adaptación médica</b>		
1) 4+ hospitalizaciones adultas	8%	26%
2) 5+ días de incapacidad médica/año	0%	23%
3) Salud reciente deficiente según examen objetivo	0%	36%
4) Salud subjetiva consistentemente juzgada como excelente desde la universidad	68%	48%

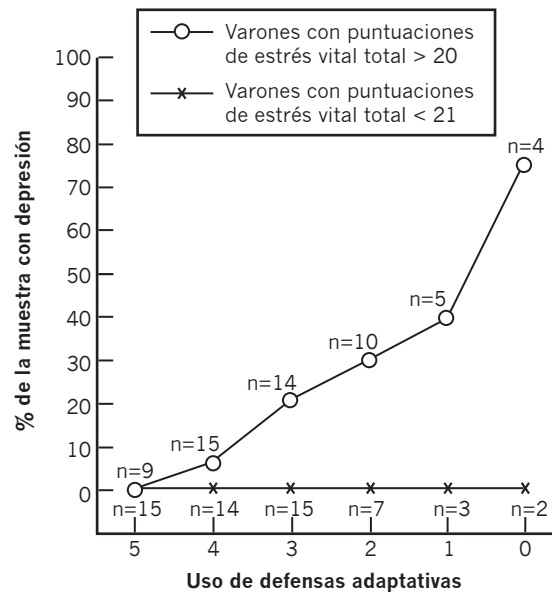
N = tamaño de la muestra

**Fuente:** Tomado de G. E. Vaillant, *Adaptation to Life*, Boston, Little, Brown & Company, 1977, p. 87. Copyright 1977 de George E. Vaillant.

sea la motivación de eficiencia del ego, mayor es la disposición de la persona de utilizar las propiedades del ego de manera proactiva (no simplemente reactiva) al cambiar el ambiente de manera intencional a fin de mejorarlo. En este sentido, la eficiencia del ego funciona como "ofensiva yoica" (a fin de complementar la "defensa yoica", discutida en la sección anterior). Con cada relación exitosa con el ambiente (se hace un amigo, se construye una casa de árbol), crece la motivación de eficiencia del yo. Mientras mayor la motivación de eficiencia, mayor el deseo de buscar relaciones nuevas y desafiantes con el ambiente.

## Teoría de la relación de objeto

El estudio de la motivación inconsciente empezó con un enfoque bastante rígido sobre las pulsiones sexuales y agresivas. A lo largo del tiempo, las ideas relacionadas con la motivación inconsciente se volvieron menos biológicas y más interpersonales. Por ejemplo, el hincapié en la necesidad biológica de satisfacción sexual gradualmente dio más importancia a la necesidad psicológica de afinidad (Horney, 1939). Esenciales para la teoría de las relaciones objetales son la necesidad de apego del lactante



**Figura 14.2** Probabilidad de depresión en función del estrés vital y nivel de madurez de los propios mecanismos de defensa.

**Fuente:** Tomado de X. Cui y G. E. Vaillant, "The Antecedents and Consequences of Negative Life Events in Adulthood: A longitudinal Study", en *American Journal of Psychiatry*, 152, 1996, 21-26. Copyright 1996 American Psychiatric Association. <http://psychiatryonline.org>. Reimpreso con autorización.

para con la persona que cuida del mismo y la subsiguiente relación interpersonal adulta con las personas importantes de su vida.

"Relaciones de objeto" es un término complicado. Pero es menos complicado de lo que podría parecer a primera vista si se considera su etiología. Freud utilizaba la palabra "objeto" para referirse al blanco de satisfacción de las propias pulsiones. Por ende, la teoría de las relaciones objetales estudia la manera en que las personas satisfacen su necesidad de afinidad a través de sus apegos reales y de las representaciones mentales de los mismos a objetos sociales y sexuales (es decir, a otras personas). La teoría de las relaciones objetales estudia la manera en que las personas se relacionan con objetos (otros) para satisfacer la necesidad emocional y psicológica de afinidad.

La teoría de las relaciones objetales se centra en la naturaleza y desarrollo de las representaciones mentales del yo y de los demás y en los procesos afectivos (deseos, temores) asociados con estas representaciones (Bowlby, 1969; Eagle, 1984; Greenberg y Mitchell, 1983; Scharff y Scharff, 1995; Westen, 1990). En especial, la teoría de las relaciones objetales se centra en la forma en que las representaciones mentales infantiles de los propios proveedores de cuidados se capturan dentro de la personalidad y persisten en la adultez. Lo que persiste hasta la adultez son aquellas representaciones mentales del yo y de los otros significativos (Main, Kaplan y Cassidy, 1985; Van Ijzendoorn, 1995). Por ejemplo, ¿el yo es merecedor, o no, de amor? ¿El yo vale la atención y cuidado de otras

personas o no vale tal afecto y compromiso? ¿Los demás son cálidos y amorosos o egoístas y poco confiables? ¿Es posible confiar en otras personas? ¿Se puede depender de los demás cuando uno necesita de ellos?

A menudo, las relaciones objetales destacan el impacto que el abuso o descuido de los padres tiene sobre las representaciones emergentes del lactante acerca del yo y los demás (Blatt, 1994; Luborsky y Crits-Christoph, 1990; Strauman, 1992; Urist, 1980). En esencia, el vínculo entre la madre (proveedor de cuidados) y su cría se convierte en la plantilla para las representaciones mentales que el niño tiene del yo y de los demás. Cuando el proveedor primario de cuidados es cálido, afectuoso, responsivo, disponible y confiable, el objeto parental satisface la necesidad de afinidad del lactante, comunica un mensaje de aprobación y, de manera no verbal, envía un mensaje acerca de las relaciones que alienta los vínculos seguros y afectuosos; cuando el proveedor primario de cuidados es frío, abusivo, poco responsivo, descuidado e impredecible, el objeto parental frustra la necesidad de afinidad del lactante, comunica un mensaje de desaprobación y, de manera no verbal, envía un mensaje acerca de las relaciones que alienta los vínculos inseguros y plagados de ansiedad (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978; Sullivan, 1953).

Los modelos mentales positivos del yo propio predicen los niveles adultos de autosuficiencia, confianza social y autoestima (Feeney y Noller, 1990; Klohnen y Bera, 1998). De manera similar, como se muestra en el apartado 14, los modelos mentales seguros de otros predicen

## APARTADO 14

### El amor como proceso de apego

**Pregunta:** *¿Por qué es importante esta información?*

**Respuesta:** *Para comprender cómo los propios apegos tempranos se manifiestan en las relaciones amorosas románticas actuales (adultas).*

Considere las siguientes preguntas de opción múltiple de tres reactivos. Lea cada afirmación con cuidado e indique la que mejor lo describe:

- Me es fácil acercarme a los demás. Me siento cómodo al depender de los demás. Me siento cómodo de que otros dependan de mí. No me preocupa el abandono y no me preocupo acerca de que alguien se apegue demasiado a mí.
- Me incomoda un tanto cuánto acercarme a los demás. Me es difícil confiar totalmente en los demás. Me es difícil permitirme depender de otros. Me pongo nervioso cuando alguien se acerca demasiado y me pongo nervioso cuando otros quieren que tenga una relación más íntima con ellos de lo que me hace sentir cómodo.
- Encuentro que los demás están renuentes a acercarse a mí tanto como yo quisiera. Me preocupa que los demás no me amen en realidad o que los demás en realidad no quieran permanecer conmigo. Quiero fundirme por completo con los demás, en especial con mis parejas amorosas, y este deseo ocasionalmente asusta a las personas.

Al igual que la teoría de relaciones de objeto, la teoría del apego argumenta que se desarrollan vínculos afectivos entre los lactantes y sus cuidadores y que estos vínculos afectivos, sean positivos o negativos, se llevan a la adultez, afectando las relaciones que los adultos tienen con sus amantes (Bowlby, 1969, 1973, 1980). Tanto en la teoría de las relaciones de objeto como en la teoría del apego, los lactantes tienen una necesidad psicológica de afinidad que los motiva poderosamente a desear vínculos cercanos y afectuosos con sus cuidadores. Con base en la cualidad del cuidado que reciben los lactantes, forman modelos mentales de cómo se relacionan con ellos sus parejas de interacción que se pueden caracterizar por apegos seguros, ansiosos o evasivos (Ainsworth *et al.*, 1978).

¿Cuál de las tres afirmaciones anteriores se adecuó mejor a su propia experiencia? Las tres afirmaciones caracterizan, en

orden, un estilo de apego seguro, evasivo y ansioso. Cerca de 55% de los adultos se clasifican a sí mismos como seguros, cerca de 20% se caracterizan como ansiosos y cerca de 25% se caracterizan como evasivos, respectivamente (Hazan y Shaver, 1987; Shaver y Hazan, 1987).

Cindy Hazan y Phillip Shaver (1987) proporcionaron las preguntas de opción múltiple anteriores a cerca de seiscientos adultos del área de Denver, Colorado, y también les pidieron que contestaran cuestionarios acerca de sus antecedentes de apego, creencias sobre el amor y experiencias con su pareja actual. Los tres grupos de apego experimentaban el amor romántico adulto de manera muy distinta.

Los adultos con apego seguro experimentaban el amor como una trilogía de amistad, confianza y felicidad. Aceptaban y apoyaban a sus parejas y sus relaciones perduraban a lo largo de los años. Los adultos con un apego evasivo experimentaban el amor como un continuo temor a la intimidad y al compromiso, a menudo sentían celos e informaban una notable ausencia de emoción positiva en la relación. Éste es el enfoque del amor que se oye cada quince minutos en las telenovelas: “tiene miedo al compromiso”. Las personas con un apego ansioso experimentaban el amor como una obsesión, un deseo de constante reunión y reciprocidad y como atracción y celos extremos que producían altibajos emocionales. Las preocupaciones obsesivas podrán tener un buen desenlace en las telenovelas, pero en la vida real generalmente conducen a parejas “necesitadas y empalagosas” aquejadas por frecuentes episodios de soledad y cuyas relaciones tienen menores probabilidades de durar que las de personas con apegos seguros.

Las experiencias infantiles de apego no sólo pasan rápidamente a la adultez; más bien, las experiencias, emociones y modelos mentales de la infancia se extienden y tiñen las creencias adultas acerca del amor. A fin de articular la manera en que las experiencias infantiles afectan a la mente adulta, Freud comparó a la Roma antigua (infancia) con la Roma moderna (adultez) (véase *La civilización y sus descontentos*, 1958, pp. 15-20). Bajo la gran metrópolis del siglo XXI se encuentran siglos de ruinas que se han enterrado después de una serie repetida de traumas como incendios, terremotos e invasiones. Al igual que la metáfora de la Roma antigua, los traumas psicológicos de la lactancia, infancia y adolescencia albergan rescoldos aún vivos de enojo, frustración, tristeza, afanes, añoranza y un temor a la desconfianza y al compromiso que se llevan hasta la adultez y que tiñen los subsiguientes modelos mentales adultos del amor romántico.

la calidad de las relaciones románticas adultas propias (Feeney y Noller, 1990; Hazan y Shaver, 1987), incluyendo si la persona algún día se casará y, de ser así, el tiempo que permanecerá comprometida en dicho matrimonio (Klohnen y Bera, 1998). De manera alterna, una infancia de traumas interpersonales (p. ej., abuso físico, descuido

grave, abuso sexual) y de psicopatología parental (p. ej., depresión, ansiedad, abuso de sustancias, interacciones maritales violentas) predicen la disfuncionalidad de las relaciones adultas (Mickelson, Kessler y Shaver, 1997).

Como ejemplo concreto, considere la gráfica de la representación mental que una mujer tiene en relación con



los hombres, que se muestra en la figura 14.3 (Westen, 1991). La joven mujer sufría de una depresión considerablemente grave y de aislamiento social e informaba de antecedentes infantiles en los que caracterizaba a sus progenitores como abiertamente despreciativos el uno del otro. Su madre constantemente hablaba de las maneras en que su marido y sus tres hijos varones la victimizaban verbal y sexualmente. Durante el curso de su psicoterapia, se volvieron aparentes las representaciones mentales de la mujer en cuanto a sus relaciones esperadas y reales con varones. Su representación mental, como se muestra en la figura 14.3, contiene aspectos de una necesidad psicológica de afinidad (cercanía, sexualidad), pero también contiene una amplia cantidad de abuso (esclavitud), enojo y resentimiento (rechazo) y conflicto (cercanía con el padre, pero también rechazo por parte del mismo).

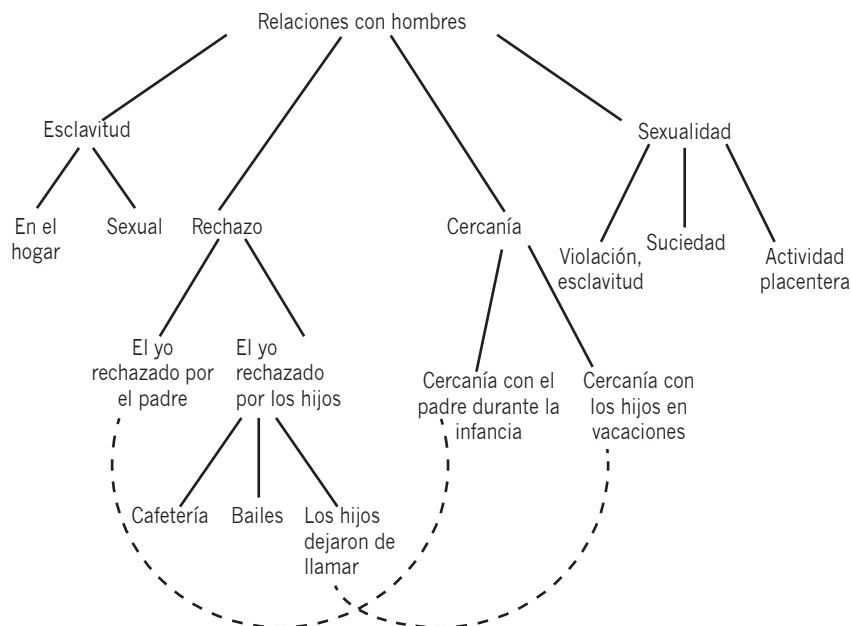
Los sentimientos asociados con los varones son difíciles de representar en una figura, pero también forman parte de las relaciones objetales (“hombres”) de esta mujer. Como cabría suponer, las necesidades y sentimientos encontrados de la mujer la condujeron a adoptar un estilo interpersonal extremadamente ansioso y evasivo hacia los varones.

Según la teoría de las relaciones de objeto, la calidad de las representaciones mentales con respecto a las relaciones de cualquier persona (p. ej., la figura 14.3) se pueden caracterizar por tres dimensiones principales:

1) tono inconsciente (benévolo frente a malévolo); 2) capacidad de involucramiento emocional (egoísmo/narcisismo frente a preocupación mutua) y 3) mutualidad de la autonomía con otros.

Primero, las representaciones mentales poseen un tono afectivo inconsciente (Westen, 1991). Esta coloración afectiva del mundo objetal va desde relaciones comprendidas como buenas o benévolas frente a malas o malévolas. Segundo, las representaciones mentales poseen una capacidad inconsciente de involucramiento emocional (Westen, 1991). Esta capacidad va desde una orientación narcisista, explotadora y unilateral hacia las relaciones hasta una afinidad más madura basada en la mutua preocupación, respeto y disposición a invertir en la relación. Tercero, las representaciones mentales poseen una capacidad para la mutualidad de autonomía (Urist, 1989). A su nivel más elevado (mutualidad de autonomía), los objetos se consideran poseedores de una existencia autónoma unos respecto de otros y las relaciones no representan un riesgo a la integridad y autonomía de los participantes. En su nivel más bajo, los objetos se consideran faltos de cualquier sentido de autonomía, y las relaciones se conciben como amenazas abrumadoras a uno mismo (Ryan, Avery y Grolnick, 1985; Urist, 1977).

Las investigaciones acerca de la teoría de las relaciones de objeto subrayan la importancia motivacional de la necesidad psicológica de afinidad de las personas.



**Figura 14.3** Representación que una mujer tiene de sus relaciones con hombres.

**Fuente:** Tomado de D. Westen, “Social Cognition and Object Relations”, en *Psychological Bulletin*, 109, 1991, pp. 429-455. Copyright 1991, de American Psychological Association. Reimpreso con autorización.

Cuando esta necesidad se ve alimentada a través del cuidado cálido y responsivo, la persona desarrolla modelos mentales positivos de sí misma, de los otros que son significativos y de las relaciones en general. A su vez, las relaciones de objeto positivas permiten que la persona se desarrolle y se relacione con los demás en formas sanas, orientadas al crecimiento y resistentes a la psicopatología. Sin embargo, cuando esta necesidad de afinidad se ve frustrada o ignorada a través de un cuidado frío, rechazador e indiferente, la persona desarrolla modelos mentales desadaptativos que la dejan vulnerable a la psicopatología y al desarrollo de orientaciones motivacionales insanas y de tipo defensivo, como se ilustra en la representación de orientación defensiva hacia los varones en la figura 14.3.

## Críticas

A pesar de su fascinación, la contribución psicoanalítica de Freud al estudio de la motivación humana se ha visto cuestionada por (al menos) dos críticas. Las investigaciones contemporáneas acerca de la psicodinámica han estudiado y allanado muchas de las críticas, pero, aun así, es de utilidad identificar las más importantes y limitantes, ya que los investigadores modernos aún tienen mucho trabajo que hacer.

La crítica más devastadora en contra de Freud es que muchos de sus conceptos no son científicamente comprobables (Crews, 1996; Eysenck, 1986). Sin pruebas científicas, estos conceptos deben tomarse con cierto escepticismo y comprenderse en términos metafóricos más que como constructos científicos creíbles. En la ciencia, los constructos teóricos que aún no se han sometido a la prueba de la experimentación objetiva deben permanecer culpables hasta que se pruebe lo contrario, inválidos hasta que se compruebe su validez. Por esta razón, los pensadores psicoanalíticos han pasado los últimos cincuenta años tratando de encontrar maneras de someter a prueba las ideas de Freud y, una vez logrado esto, reunir sus diversas teorías en un conjunto esencial de postulados como los cuatro que se mencionaron antes en el presente capítulo. Algunas (aunque ciertamente no todas) de las ideas de Freud efectivamente han pasado la prueba de la validación empírica (Fisher y Greenberg, 1977; Masling, 1983; Silverman, 1976). Otras ideas y fenómenos se han reinterpretado en formas que no dependen de conceptos psicoanalíticos (p. ej., considérese el análisis de Brown

[1991] del fenómeno de la punta de la lengua y el análisis de control mental de Wegner [1994]). Pero en muchos puntos relacionados con la motivación y emoción humanas, Freud sencillamente estaba errado (p. ej., su teoría de la formación del superyó; Fisher y Greenberg, 1977).

Una segunda crítica es que aunque la teoría psicodinámica es un maravilloso instrumento de interpretación para los sucesos que ocurrieron en el pasado, es lamentablemente deficiente como instrumento de predicción. Por ejemplo, suponga que una persona tiene un sueño acerca de la muerte de sus hermanos (como se discutió antes en el presente capítulo). Para una persona, el sueño se podría interpretar como un deseo de muerte hacia sus hermanos. No obstante, en el caso de una segunda persona, el sueño podría interpretarse (por formación reactiva) como el deseo de supervivencia para sus hermanos. Y para otra persona más, las muertes o supervivencias de sus hermanos podrían representar sentimientos asociados con una tercera persona, por ejemplo, los propios hijos. Todas estas interpretaciones *a posteriori* (después del hecho) tienen sentido para el psicoanálisis. Sin embargo, la teoría es muy deficiente para la predicción *a priori* (antes del hecho) de que una persona tendrá un sueño específico acerca de que les crezcan alas a sus hermanos y que salgan volando. Para que la teoría pueda predecir, debe permitirnos anticipar el momento en que la persona tendrá o no tendrá un tipo particular de sueño (o utilizar un mecanismo de defensa específico o lograr un nivel particular de desarrollo yoico o suicidarse, etc.). Una teoría científica debe poder predecir lo que sucederá en el futuro. Es difícil confiar en una teoría que sólo explica el pasado. Es aún más difícil aplicar dicha teoría en formas productivas a entornos de la vida real, como escuelas o centros de trabajo.

En los años neofreudianos, los psicólogos del yo han tomado estas críticas muy en serio, respetan tanto el discernimiento de Freud como las críticas lanzadas contra sus métodos subjetivos (no científicos) de recolección de datos. El estudio contemporáneo de la supresión de pensamientos, desarrollo del yo, mecanismos de defensa y producción de la motivación utilizan métodos científicos relativamente más rigurosos y prestan relativamente más atención a la construcción de un marco teórico que valore la predicción *a priori* por encima de las explicaciones *a posteriori*.

## Resumen:::

El psicoanálisis representa un estudio extrañamente atractivo. Al estudiar el inconsciente y al adoptar un enfoque relativamente pesimista de la naturaleza humana, el psicoanálisis le abre la puerta al estudio de temas como recuerdos traumáticos, adicciones inexplicables, ansiedades acerca del futuro, sueños, hipnosis, recuerdos inaccesibles y reprimidos, fantasías, masoquismo, represión, conductas autodestructivas, pensamientos suicidas, impulsos abrumadores de venganza y todas las fuerzas ocultas que moldean nuestras necesidades, sentimientos y maneras de pensar y comportarnos que probablemente no querríamos que nuestros vecinos conocieran acerca de nosotros. El tema de estudio del psicoanálisis refleja de manera extraña lo que parece ser tan popular en la cinematografía contemporánea (y, por ende, en la sociedad contemporánea): sexo, agresión, psicopatología, venganza y demás.

El padre del enfoque psicoanalítico fue Sigmund Freud. Su perspectiva de la motivación presentaba un modelo de bases biológicas en el que las dos pulsiones instintivas —sexo y agresión— proporcionaban al cuerpo sus energías físicas y mentales. No obstante, los psicoanalistas contemporáneos resaltan la importancia motivacional de los deseos psicológicos (más que de las pulsiones biológicas) y del procesamiento cognitivo de la información. El concepto de deseo psicológico conserva el espíritu esencial de la motivación freudiana, pero se sobrepone a la evidencia contraria de que el sexo y la agresión no funcionan como pulsiones fisiológicas.

Hay cuatro postulados que definen la teoría psicodinámica moderna. El primero es que gran parte de la vida mental es inconsciente; este postulado argumenta enérgicamente que los pensamientos, sentimientos y deseos existen en el nivel inconsciente. Así, debido a que la vida mental inconsciente afecta el comportamiento, es posible que las personas se comporten de maneras inexplicables, aun para sí mismas. Las tres perspectivas contemporáneas acerca del inconsciente incluyen el inconsciente freudiano, el inconsciente adaptativo y la motivación implícita. El inconsciente adaptativo evalúa el ambiente de manera más bien automática, establece metas, realiza juicios e inicia la acción; todo esto mientras estamos ocupados pensando conscientemente en otras cosas. La motivación implícita se encuentra arraigada en asociaciones emocionales que se encuentran fuera de nuestra conciencia activa, ya que estas asociaciones, al verse impulsadas por sucesos ambientales que señalan su activación, orientan, dirigen y seleccionan la atención de tal manera que

las personas automáticamente atienden a los sucesos ambientales emocionalmente vinculados.

El segundo postulado de una comprensión psicodinámica contemporánea de la motivación y la emoción es que los procesos mentales operan en paralelo entre sí, de tal suerte que es común que las personas anhelan y temen la misma cosa a un mismo tiempo. Éste es el postulado de la psicodinámica. Es la regla, no la excepción, que las personas tengan sentimientos encontrados que los motivan en sentidos opuestos. De allí que sea común que, en el nivel consciente e inconsciente, las personas alberguen divergencias en actitudes raciales, prejuicios de género y relaciones amor/odio (aproximación/evitación) con sus padres, sus empleos y casi todos los demás aspectos de sus vidas.

El tercer postulado se refiere al desarrollo del yo. Un desarrollo sano implica pasar de una personalidad inmadura y socialmente dependiente a una más madura y socialmente responsable. De acuerdo con los neofreudianos, el yo desarrolla motivos propios en su paso a través de la siguiente progresión de desarrollo: simbiótico, impulsivo, autoprotector, conformista, escrupuloso y autónomo. A fin de desarrollarse y sobrepone a la inmadurez y la vulnerabilidad, el yo debe hacerse de recursos y fortalezas, incluyendo mecanismos de defensa resistentes para afrontar las inevitables ansiedades de la vida en forma exitosa (p. ej., defensas del ego) y un sentido de competencia que le ofrezca una capacidad generadora para cambiar el ambiente en forma benéfica (p. ej., eficiencia del ego).

El cuarto postulado de una comprensión psicodinámica contemporánea es que las representaciones mentales del yo y de los demás que se forman en la infancia guían las motivaciones sociales adultas. Éste es el postulado de las relaciones de objeto. Argumenta que los patrones de personalidad vitalicios empiezan a formarse en la infancia cuando las personas construyen las representaciones mentales del yo, de los demás y de las relaciones. Una vez formadas, estas creencias forman la base para los estados motivacionales (p. ej., afinidad, ansiedad) que guían el curso de las relaciones interpersonales del adulto. Por ejemplo, los modelos mentales positivos de uno mismo predicen los niveles adultos de autosuficiencia, confianza social, autoestima y relaciones de pareja amorosas y comprometidas. Por otra parte, los modelos mentales negativos auguran relaciones interpersonales disfuncionales.

## ::: LECTURAS ADICIONALES :::

**Psicodinámica y el inconsciente**

- Kolb, J., Cooper, S., y Fishman, G. (1995). Recent developments in psychoanalytic technique: A review. *Harvard Review of Psychiatry*, 3, 65-74.
- Wegner, D. M. (1992). You can't always think what you want: Problems in the suppression of unwanted thoughts. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 25, pp. 193-225). San Diego, CA: Academic Press.
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S., III, y White, L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 5-13.
- Westen, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin*, 124, 333-371.

**Desarrollo del ego**

- Loevinger, J. (1976). Stages of ego development. En J. Loevinger, *Ego development* (pp. 13-28). San Francisco: Jossey-Bass.

- Vaillant, G. E. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55, 89-98.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 6, 297-333.

**Teoría de las relaciones de objeto**

- Hazan, C., y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Westen, D., Klepser, J., Ruffins, S. A., Silverman, M., Lifton, N., y Boekamp, J. (1991). Object relations in childhood and adolescence: The development of working representations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 400-409.

# Capítulo 15 ---

## Motivación de crecimiento y psicología positiva

Cada uno de nosotros nace con un temperamento disposicional. Nuestro temperamento biológicamente heredado nos predispone a actuar de formas que, de manera natural, son inhibidas e introvertidas o impulsivas y extravertidas. Algunos somos naturalmente introvertidos, en tanto que otros somos naturalmente extravertidos.

Sin embargo, las culturas muestran preferencias acerca de la manera en que la gente debería comportarse. Por ejemplo, la cultura de un campus universitario típico valora la extraversión, la intensidad emocional y estar inquieto y animado; en tanto que rechaza la introversión, la serenidad y la timidez. De este modo, cada uno de nosotros escuchamos dos mensajes sobre cómo comportarnos en la sociedad: uno que proviene de nuestro temperamento biológico y otro que nos llega de las prioridades culturales. Este mensaje doble no representa gran problema para los extravertidos: “simplemente actúe como lo indica su naturaleza y la cultura lo valorará”. No obstante, el mensaje doble es un problema para los introvertidos.

Los introvertidos enfrentan un dilema. ¿Qué pasa cuando nuestra disposición biológica es contraria a la forma en que se prefiere socializar? ¿Qué sucede cuando una experiencia se siente como algo correcto y natural, pero la cultura rechaza a cualquiera que se incline hacia esa experiencia? ¿El introvertido debería obedecer la presión cultural y rechazar su naturaleza innata y tratar de sustituirla con un estilo extravertido más aceptable socialmente?

Los introvertidos que actúan como extravertidos sí experimentan algunos de los beneficios emocionales positivos de actuar de manera extravertida (p. ej., divertirse en una fiesta; Lucas, Diener, Grob, Suh y Shao, 2000). Pero, ¿qué tiene de malo que el individuo se esfuerce en sensibilizarse, adaptarse y amoldarse a su cultura? La psicología humanista está pronta a responder esta pregunta. Afirma que el rechazo de nuestra propia naturaleza en favor de las prioridades sociales pone en riesgo el crecimiento personal y el bienestar psicológico.

Imagínese a sí mismo en el siguiente experimento (Ford, 1991a). El estudio comienza con la petición de que realice un autoinforme sobre su temperamento, utilizando cuestionarios como los que se analizan en el capítulo 13 para la extraversión, búsqueda de sensaciones e intensidad del afecto. El experimentador también le pide permiso para enviar cuestionarios idénticos a uno de sus padres (es decir, su principal cuidador), pidiéndole que responda cada cuestionario con respecto a cómo se comportaba usted durante su edad preescolar, de los tres a cinco años. Esta edad es importante porque en la infancia se tiene edad suficiente para que el temperamento se exprese y sea observado por los padres, pero también se es suficientemente joven para preceder a la fuerte socialización que ocurre cuando los infantes se aventuran fuera de casa. La predicción del estudio es que los adultos que expresen cualquier cosa que no se relacione con su temperamento de infancia mostrarán inadaptación; es decir, la predicción es que cuando la cultura intenta reemplazar la naturaleza interna de una persona con un estilo socialmente valorado —esto es, cuando la cultura intenta socializar al introvertido para que se convierta en extravertido— la consecuencia es la inadaptación.

Para catalogar la inadaptación, el experimentador también le pide que responda a instrumentos de evaluación de la ansiedad, depresión, hostilidad, sentimientos de inadecuación y problemas físicos/somáticos. Para poner a prueba la hipótesis humanista, el experimentador calcula una puntuación de discrepancia de la diferencia entre su temperamento expresado como adulto y la calificación de su padre o madre acerca del temperamento que usted demostraba cuando niño. Los resultados de tal experimento mostraron que mientras más grande es la discrepancia, mayor es la inadaptación en la adultez. Las personas que se ven presionadas —en forma voluntaria o involuntaria— a actuar de modos que contradicen sus temperamentos biológicamente fundamentados enfrentan problemas.



Estos hallazgos introducen la afirmación básica de este capítulo: “Si se frustra, niega o suprime este núcleo esencial (naturaleza interna) de la persona, el resultado es la enfermedad” (Maslow, 1968). A la cita de Abraham Maslow podemos añadir este complemento lógico: si se nutre, aprecia y apoya este núcleo esencial, el resultado es la salud.

La elección cotidiana de seguir “la propia naturaleza interna” en lugar de las “prioridades culturales” no resulta una decisión neutra. Las preferencias y prioridades sociales se nos comunican e imponen con fuerza como maneras deseables de actuar por medio de todo tipo de apoyos, incluyendo incentivos, recompensas, aprobación, amor, mensajes publicitarios, demandas sociales, normas, expectativas y todas las voces que oímos a diario y que nos dicen que “deberíamos”, “debemos”, “tenemos que” y “estamos obligados a”. El mensaje social es fuerte. En contraste, las guías internas son sutiles. A diferencia de la cultura que nos rodea, estas guías internas no tienen un cabildeo organizado para persuadirnos de qué hacer. De este modo, en la vida diaria, nuestras guías internas son relativamente silenciosas, en tanto que las expectativas sociales y prioridades culturales son relativamente estridentes.

Es fácil escuchar las prioridades culturales, pero quizá no sea tan psicológicamente sano seguirlas de manera incuestionable. Por ejemplo, las personas que eligen dedicar sus vidas a la búsqueda del “sueño americano” (la búsqueda de dinero, fama y popularidad) sufren de mayor angustia psicológica (ansiedad, depresión, narcisismo) que aquellos que siguen guías internas como la autorrealización. Esto es cierto incluso cuando aquellos que buscan el sueño americano logran de hecho el dinero, la fama y popularidad que esperan (Kasser y Ryan, 1993, 1996). La psicología humanista representa un papel clave en el estudio de la motivación al pedir a la gente que haga una pausa, que escuche sus guías internas y que considere los beneficios potenciales de combinar estas guías (intereses, preferencias, valores) con su estilo de vida diario. La investigación sobre la psicología positiva agrega que las guías internas como el significado, la autenticidad y la pasión por aprender añaden reservas de fortaleza y bienestar y, además, que el esfuerzo por desarrollar estas fortalezas personales, en lugar de la lucha por alcanzar las prioridades culturales, es lo que nos hace ser felices (Seligman, 2002).

## Holismo y psicología positiva

Los motivos personales se pueden entender desde muchas perspectivas diferentes que van desde los puntos de vista más imparciales como el objetivismo (Diserens, 1925), conductismo (Watson, 1919) y positivismo lógico (Bergmann y Spence, 1941) hasta las perspectivas más subjetivas como el existencialismo (May, 1961), psicología *Gestalt* (Goldstein, 1939; Perls, 1969) y holismo (Aristóteles, *Sobre el alma*). Junto con el existencialismo y

la psicología *Gestalt*, el holismo afirma que el ser humano se puede explicar mejor como un todo integral y organizado, más que como una serie de partes diferenciadas. Es el organismo total el que se motiva, en lugar de sólo alguna parte de éste, como el estómago o el cerebro. Desde la perspectiva del holismo, cualquier suceso que afecta a un sistema, afecta a la persona completa. Parafraseando a Maslow, John Smith es quien desea la comida, no el estómago de John Smith.

En términos modernos, el holismo considera que el abordaje “ascendente” tiene poco valor (es decir, enfocarse en los motivos específicos e individuales, uno a la vez, y de manera relativamente aislada unos de otros) y, en lugar de ello, prefiere un abordaje “descendente” (es decir, enfocarse en motivos generales, abarcadores; ver cómo los motivos rectores gobiernan los más específicos). Tanto el abordaje ascendente como el descendente para el estudio de la motivación tienen su mérito. Sin embargo, este capítulo destaca el enfoque descendente (mientras que los capítulos 3 y 4 destacan el enfoque ascendente).

## :: Holismo

El holismo deriva su nombre de “todo” o “totalidad” y, por ende, se ocupa del estudio de lo que es sano o “íntegro”. En contraste, una perspectiva fragmentaria de la personalidad analiza a los seres humanos como conjuntos divididos de estructuras o fuerzas que se oponen unas a otras. Por ejemplo, una perspectiva fragmentaria habla del conflicto entre el yo ideal y el yo real, o del conflicto entre el deseo biológico de alimento y la demanda social de una figura delgada. En la teoría psicoanalítica (véase capítulo 14), el yo fragmentado se manifiesta en una especie de competencia psicológica entre las tres estructuras de la personalidad del ello, yo y superyó (psicodinámica). En contraste, el humanismo tiene una fuerte identificación con la perspectiva holística, ya que destaca los motivos rectores en forma “descendente”, como el yo y sus esfuerzos dirigidos a la realización.

En pocas palabras, la psicología humanista tiene que ver con el descubrimiento del potencial humano y el estímulo de su desarrollo. Para lograrlo, la perspectiva humanista se ocupa de los esfuerzos: 1) dirigidos al crecimiento y autorrealización y 2) contrarios a las apariencias, autoengaños y a complacer y satisfacer las expectativas de los demás (Rogers, 1966). En cada una de las páginas escritas por autores humanistas, el lector puede ver un compromiso hacia el crecimiento personal como la principal fuerza motivacional.

## :: Psicología positiva

La psicología positiva es un campo de la psicología de desarrollo reciente (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Snyder y Lopez, 2002). Busca articular la visión de una

buena vida (en términos psicológicos) y utiliza los métodos empíricos de la psicología para comprender qué hace que la vida sea digna de vivirse. La meta es mostrar cuáles acciones conducen a las experiencias de bienestar, al desarrollo de individuos positivos que sean optimistas y flexibles, y a la creación de instituciones y comunidades atentas y enriquecedoras. Por ende, el objeto de estudio de la psicología positiva es la investigación de las experiencias subjetivas positivas como el bienestar, complacencia, satisfacción, gozo, esperanza, optimismo, significado, flujo, competencia, amor, pasión por el trabajo, valor, perseverancia, autodeterminación, habilidad interpersonal, talento, creatividad, originalidad, autenticidad, mentalidad dirigida al futuro, sabiduría, responsabilidad personal, civismo, altruismo, tolerancia y urbanidad, fuerte ética de trabajo y cuidado de otros.

La psicología positiva no es un derivado de la psicología humanista, aunque elige el mismo objeto de estudio que ésta, de modo que ambos campos se superponen de manera sustancial. Lo que separa a la psicología positiva de la psicología humanista no es su tema de estudio sino, más bien, su fuerte dependencia de la investigación empírica de prueba de hipótesis y basada en los datos. La psicología positiva es más rigurosa en un sentido científico. Como lo expresó un representante de este campo: “La psicología positiva es psicología y la psicología es ciencia” (Peterson, 2006).

La psicología positiva ve a una persona y se pregunta ¿qué podría llegar a ser? Como campo de estudio, se percata tanto de que los individuos de manera rutinaria se quedan cortos en cuanto a “lo que podrían ser” y también de la frecuencia de patologías como la depresión, abuso de sustancias, apatía y violencia que llegan casi a niveles epidémicos. Además se da cuenta de la importante función que representa el esfuerzo de curar o revertir estas patologías humanas. No obstante, en su mayor parte la psicología positiva dedica su atención a la creación proactiva de fortalezas y competencias personales. Para prevenir la enfermedad, la gente necesita poseer fortalezas como la esperanza, optimismo, habilidad, perseverancia, motivación intrínseca y la capacidad para fluir. La pregunta tiene menos que ver con ¿cómo podemos corregir las debilidades de las personas? y más con ¿cómo podemos desarrollar y amplificar las fortalezas de la gente? ¿Cómo pueden las familias, escuelas y corporaciones desarrollar las fortalezas humanas? ¿Cómo pueden estas comunidades fomentar la excelencia? La psicología positiva busca hacer más fuertes y productivas a las personas y también busca realizar el potencial humano que existe en todos nosotros.

## Autorrealización

La autorrealización es un esfuerzo inherente al desarrollo. Es un proceso en el que se dejan atrás la timidez, las es-

timaciones defensivas y la dependencia hacia los demás, junto con el proceso paralelo de avanzar hasta alcanzar el valor para crear, hacer estimaciones realistas y lograr la autorregulación autónoma. Es “un flujo subyacente de movimiento hacia la satisfacción constructiva de sus posibilidades inherentes” (Rogers, 1980). Hace referencia al logro progresivamente más pleno de los propios talentos, capacidades y potencialidades (Maslow, 1987).

Las dos direcciones fundamentales que caracterizan a la autorrealización como proceso son la autonomía y la apertura a la experiencia. *Autonomía* significa alejarse de la heteronomía y dirigirse a una capacidad progresiva para depender del propio yo y regular los propios pensamientos, sentimientos y comportamientos (Deci y Ryan, 1991). *Apertura* significa recibir la información (incluyendo sentimientos) de tal modo que no se repriman, ignoren o filtren, ni se distorsionen por los deseos, temores o experiencias pasadas (Mittelman, 1991). Mediante la apertura, se deja atrás la timidez y las estimaciones defensivas y se avanza a una mayor atención plena, al valor para crear y a estimaciones realistas. A través de la autonomía se deja atrás la dependencia hacia los demás y se avanza a la autorrealización.

## •• Jerarquía de las necesidades humanas

La piedra angular del concepto de Maslow acerca de la motivación es la propuesta de que las necesidades humanas se pueden organizar en cinco agrupaciones. Según Maslow, la disposición de estas agrupaciones de necesidades se puede comunicar mejor en forma visual a través de una jerarquía de necesidades, como se ilustra en la figura 15.1. Como se analizó en el capítulo 4, el primer conjunto de necesidades contiene las necesidades fisiológicas. Todas las demás necesidades en la jerarquía son psicológicas (de seguridad y protección, amor y pertenencia, estima, y autorrealización). La presentación jerárquica comunica tres temas sobre la naturaleza de las necesidades humanas (Maslow, 1943, 1987):

1. Las necesidades se distribuyen en la jerarquía de acuerdo con la potencia o fortaleza. Mientras más baja es la necesidad dentro de la jerarquía, mayor es la sensación de fuerza y urgencia que provoca.
2. Mientras más baja es la necesidad en la jerarquía, más pronto aparece en el desarrollo. Las personas más jóvenes experimentan únicamente las necesidades inferiores en la jerarquía, en tanto que las personas de mayor edad tienen mayor probabilidad de experimentar el rango completo de necesidades.
3. Las necesidades en la jerarquía se satisfacen en forma secuencial, de menor a mayor, desde la base de la pirámide hasta su ápice.

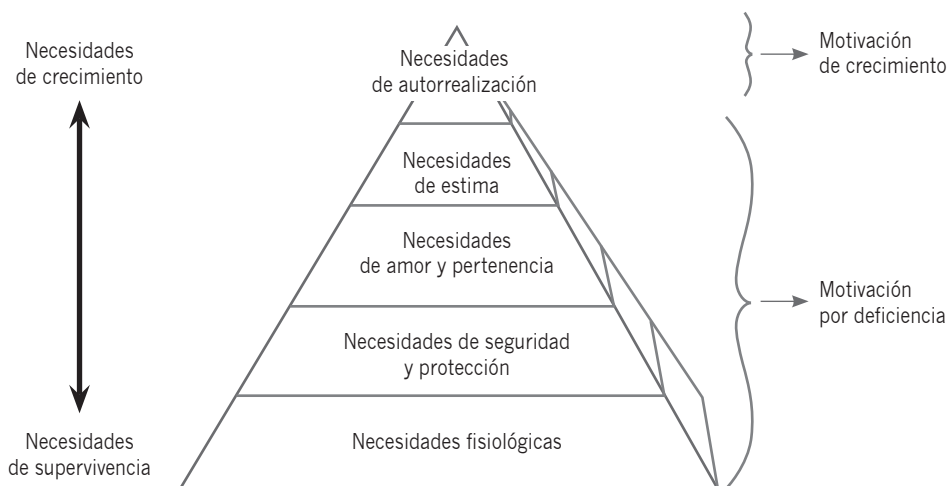


Figura 15.1 Jerarquía de necesidades de Maslow.

El tema 1 propone que las necesidades basadas en la supervivencia (en la base de la jerarquía) dominan los motivos más fuertes, en tanto que las necesidades de autorrealización (al tope) son las más débiles. En el tema 1, Maslow quería dejar claro el concepto de que las necesidades de autorrealización son pulsiones relativamente silenciosas que se pasan por alto con facilidad en la vorágine de los asuntos cotidianos. El tema 2 comunica que las necesidades más bajas (p. ej., de seguridad y protección) caracterizan necesidades típicas de los animales no humanos y de los niños, en tanto que las necesidades más altas (p. ej., estima) son únicamente humanas y conciernen sólo a los adultos. El tema 3 estipula que la satisfacción de las necesidades inferiores es un prerrequisito para satisfacer las necesidades más altas. En consecuencia, antes de que la gente experimente las necesidades de estima y respeto de sus pares, debe gratificar primero y de manera suficiente sus necesidades fisiológicas, de seguridad y de pertenencia.

### NECESIDADES POR DEFICIENCIA

Las alteraciones fisiológicas y las necesidades de seguridad, pertenencia y estima se conocen de manera colectiva como necesidades por deficiencia. Las necesidades por deficiencia son como vitaminas; la gente las necesita porque su ausencia inhibe el crecimiento y el desarrollo. La presencia de cualquiera de las necesidades por deficiencia indica que el individuo ha sido sometido a un estado de privación, ya sea que la privación implique falta de comida, de seguridad en el empleo, de membresía a un grupo o estatus social. Maslow (1971) catalogaba tal privación como enfermedad humana, un término que utilizó para explicar el fracaso para avanzar hacia el crecimiento y la realización.

### NECESIDADES DE CRECIMIENTO

Al satisfacer todas las necesidades por deficiencia, emergen las necesidades de crecimiento, las cuales provocan intranquilidad y descontento en la persona. El individuo ya no se siente hambriento, inseguro, aislado o inferior, sino que, en lugar de ello, siente la necesidad de satisfacer su potencial personal. Las necesidades de crecimiento —o necesidades de autorrealización— proporcionan la energía y dirección para convertirse en aquello que uno puede ser: “Un músico debe hacer música, un pintor debe pintar, un poeta debe escribir, si es que desea lograr finalmente la felicidad. Aquello que un hombre puede ser, debe serlo. A esta necesidad podemos denominarla de autorrealización” (Maslow, 1943). Sin tomar en cuenta el lenguaje sexista, puede ser difícil indicar con precisión qué son y qué no son las necesidades de autorrealización. Podemos entender las necesidades fisiológicas pensando en el hambre y la sed, pero la autorrealización es un término más complejo. Es en realidad un motivo rector que conjunta diecisiete “metanecesidades”, como el anhelo de una sensación de totalidad, vitalidad, singularidad y significado.

Una manera de descubrir qué son las necesidades de autorrealización consiste en prestar atención a los estados patológicos que surgen cuando se priva a la persona de cada metanecesidad (Maslow, 1971). Por ejemplo, cuando se le priva de la necesidad de totalidad, la persona tiene una sensación de que el propio mundo se está desmoronando en una situación de caos y desintegración. Cuando se le priva de una sensación de vitalidad, el individuo sufre al sentir que día tras día simplemente hace las mismas cosas sin un propósito. Un hombre privado de la necesidad de singularidad podría especular que su

esposa encontrará fácilmente a otra pareja que sería tan buen esposo como él. En otras palabras, a veces es más fácil observar estados patológicos de desintegración, falta de vida, monotonía, falta de honradez, pérdida del sentido del humor y desesperación que los estados realizados de totalidad, vitalidad, singularidad, veracidad, alegría y significado de las personas.

### INVESTIGACIÓN SOBRE LA JERARQUÍA DE NECESIDADES

La jerarquía de necesidades de Maslow fue, y sigue siendo, sumamente popular. Ha sido adoptada como un *modus operandi* en educación, negocios, administración de empresas, sitios de trabajo, psicoterapia y en las profesiones de salud de la medicina, enfermería y geriatría (Cox, 1987). La jerarquía de necesidades se sigue encontrando en casi todos los textos de introducción a la psicología. También se ajusta bastante bien a la experiencia personal y al sentido común. A pesar de su tremenda popularidad, la investigación ha encontrado de hecho muy poca evidencia empírica que apoye esta jerarquía (Wahba y Bridwell, 1976).

Una estrategia de investigación estudia los cambios en la motivación relacionados con la edad (Goebel y Brown, 1981). De acuerdo con el segundo tema de Maslow, en general los jóvenes tienden a estar ocupados en satisfacer las necesidades fisiológicas y de seguridad, mientras que los adultos tienden a ocuparse de las necesidades de estima y realización. Goebel y Brown (1981) pidieron a niños, adolescentes, adultos jóvenes, adultos de mediana edad y adultos mayores que informaran cuáles necesidades eran más importantes para ellos. La edad no pronosticó la importancia de las necesidades. Por ejemplo, la autorrealización se colocó en un rango inferior (no superior) entre los adultos mayores. Una segunda estrategia de investigación examina la validez de la jerarquía utilizando el método de clasificación por rangos (Blai, 1964; Goodman, 1968; Mathes, 1981). En esta metodología, los participantes clasifican las necesidades en orden de deseabilidad o importancia. En general, la manera en que las personas clasifican las necesidades no se ajusta al orden pronosticado por Maslow. Por ejemplo, las prioridades de los estudiantes universitarios fueron (en orden de menor a mayor importancia): de estima, seguridad, autorrealización, pertenencia y físicas/fisiológicas (Mathes, 1981).

Estos datos tratan sólo sobre los propios informes de necesidades (más que en experimentar en verdad la privación directamente) pero, en general, el patrón de hallazgos arroja considerables dudas sobre la validez de la jerarquía. El único hallazgo con cierto apoyo empírico es la conceptualización de una jerarquía con dos niveles (no con cinco niveles). En una jerarquía con dos niveles, la única distinción se encuentra entre necesidades por deficiencia y necesidades de crecimiento (Wahba y Brodwell, 1976) y cuando los investigadores hacen esa

distinción sí encuentran algún apoyo empírico para una jerarquía de este tipo (Sheldon *et al.*, 2001). De este modo, las tres conclusiones derivadas de la investigación sobre la jerarquía de necesidades son:

1. El rechazo a la jerarquía de cinco niveles.
2. La conjunción de las necesidades fisiológicas, de seguridad, pertenencia y estima dentro de una sola categoría de necesidades por deficiencia.
3. La hipótesis de una jerarquía simplificada con dos niveles que distingue sólo necesidades por deficiencia y de crecimiento.

En vista de estas conclusiones, examinemos de nuevo la figura 15.1. En su mente debe eliminar las tres líneas horizontales que separan las necesidades fisiológicas, de seguridad, pertenencia y estima. Al borrar estas líneas, verá un gran triángulo que incluye el rango completo de las necesidades por deficiencia y un pequeño triángulo en la parte superior de la pirámide para las necesidades de autorrealización.

### :: Disposición al crecimiento

A pesar de disfrutar de enorme popularidad, la investigación sobre la jerarquía ha demostrado sus deficiencias. Al hablar y teorizar acerca de las necesidades por deficiencia, Maslow cometió algunos errores. Pero en cuanto a las necesidades de crecimiento, estaba en gran medida en su elemento y muchas de sus ideas sobre las necesidades de crecimiento han pasado con éxito la prueba del tiempo.

Maslow estimaba que menos de 1% de la población alcanzaba alguna vez la autorrealización. Debido a que supuestamente las necesidades de autorrealización son innatas, uno se queda con la duda de por qué no todos logran autorrealizarse. Según pensaba Maslow, en algunos casos las personas no pueden lograr su potencial debido a falta de apoyo del ambiente interno (p. ej., dolor crónico de espalda) o externo (p. ej., pobreza crónica). En otros casos, la persona era responsable de su propia falta de crecimiento (es decir, cada uno de nosotros teme alcanzar su propio potencial, lo que Maslow denominaba “complejo de Jonás”, en honor al tímido mercader bíblico que intentó huir de su importante misión). Como Maslow, todos los filósofos humanistas continúan resaltando que el proceso de crecimiento personal es un proceso inherentemente estresante y productor de ansiedad, porque siempre hace que la persona enfrente las inseguridades de la responsabilidad personal. Cuando un individuo se esfuerza en lograr el crecimiento personal, es típico que se sienta aislado y solo en cierto grado, o lo que Erich Fromm (1941) llamó “el insoportable estado de impotencia y soledad”. Al enfrentar tal inseguridad y la carga de la responsabilidad personal en cuanto a la propia libertad y crecimiento personal, muchas personas —al igual que



Jonás— buscan escapar (Fromm, 1941). El popular musical *La novicia rebelde* ilustra este proceso para dos adultos jóvenes que buscan su identidad cuando Liesl canta: “Necesito que alguien mayor y más sabio me muestre qué debo hacer”, en tanto que Rolf se convierte en un autómeta dentro de la poderosa fuerza autoritaria militar que era popular en esos tiempos. La elección de Rolf es la vía común que toma la persona que busca un camino seguro: encontrar certidumbre en la autoridad social y luego hacer apenas lo necesario para tener la competencia suficiente.

Maslow reconoció la contradicción entre su propuesta de que la autorrealización es innata (y, por ende, opera en todos los seres humanos) y su observación de que pocas personas gratifican en realidad sus necesidades de autorrealización. En consecuencia, por su misma naturaleza como clínico y orientador psicológico, Maslow (1971) enlistó varios comportamientos cotidianos que alientan el crecimiento y que se presentan en el cuadro 15.1.

Además, Maslow destacaba el importante papel de las relaciones —íntimas y satisfactorias, en lugar de las relaciones superficiales que son tan comunes— como la base para cultivar experiencias cumbre (Hardeman, 1979). Establecer las condiciones para fomentar el crecimiento

en nuestras vidas implica no sólo poner en práctica el tipo de conductas señaladas en el cuadro 15.1, sino también involucrarnos en relaciones que apoyen tanto la autonomía como la apertura.

## Tendencias a la realización

El hincapié de la psicología humanista en el holismo y la autorrealización se puede representar con la multicitada frase de Carl Roger (1951): “El organismo tiene una tendencia e impulso básico: realizar, mantener y mejorar el yo que experimenta”. La satisfacción de las necesidades fisiológicas mantiene y mejora al organismo, al igual que la satisfacción de las necesidades de pertenencia y estatus social. Es más, un motivo como satisfacer la curiosidad mejora y realiza a la persona a través de un mayor aprendizaje y del desarrollo de nuevos intereses. Rogers (1959, 1963) reconoció la existencia de motivos humanos específicos e incluso la de agrupamientos de necesidades como los propuestos en la jerarquía de Maslow, pero destacó la propuesta holística de que todas las necesidades humanas cumplen con un propósito colectivo de mantener, mejorar y realizar a la persona.

**Cuadro 15.1** Seis comportamientos que alientan la autorrealización.

### 1. Tome decisiones de crecimiento.

Vea la vida como una serie de opciones, siempre con una opción hacia el progreso y el crecimiento en vez de hacia la regresión y el temor. La opción de progreso-crecimiento es un movimiento hacia la autorrealización, en tanto que la opción de regresión-temor es un movimiento en contra de la autorrealización. Por ejemplo, inscríbase en una universidad difícil, pero que haga crecer sus habilidades, en lugar de un curso fácil y donde tenga la seguridad de obtener el 10.

### 2. Sea honrado.

Atrévase a ser diferente, impopular, no conformista. Prefiera ser honrado, en especial cuando tenga dudas. Asuma la responsabilidad de sus elecciones y las consecuencias de éstas. Por ejemplo, en una librería, elija un libro que refleje sus intereses personales (pero no necesariamente lo que es popular) en lugar de un libro que aparezca en la lista de los mejor vendidos.

### 3. Colóquese en situaciones en las que tenga experiencias cumbre.

Establezca las condiciones para que sea más probable que alcance experiencias cumbre. Libérese de los falsos conceptos e ilusiones. Averigüe aquello para lo que no es bueno y aprenda cuál es su potencial al conocer sus limitaciones. Utilice su inteligencia. Si es talentoso y le interesa tocar el piano, entonces ocupe cada vez más tiempo en lograr ese dominio y menos en áreas que son más gratificantes en sentido social, pero en las que carece de talento e interés.

### 4. Abandone el carácter defensivo.

Identifique sus defensas y encuentre el valor para dejarlas. Por ejemplo, en lugar de usar fantasías para elevar el potencial personal y mantener a raya la ansiedad, abandone la fantasía indulgente y póngase a trabajar en desarrollar las habilidades necesarias para convertirse realmente en ese tipo de persona.

### 5. Permita el surgimiento del potencial personal.

Perciba dentro de sí mismo y vea y escuche las voces de sus impulsos innatos. Apague los ruidos del mundo. En lugar de tan sólo buscar que los demás le digan en quién ha de convertirse, también escuche sus propios intereses y aspiraciones personales de quién quiere llegar a ser.

### 6. Ábrase a la experiencia.

Experimente las cosas de manera plena, viva, sin egoísmos y con total concentración y absorción. Experimente sin cohibición, defensas o timidez. Sea espontáneo, original y abierto a la experiencia. En otras palabras, detenga el paso y contemple su entorno.



Al igual que Maslow, Rogers pensaba que la tendencia de realización era innata, como una presencia continua que silenciosamente guía al individuo hacia sus potenciales determinados de manera genética. El patrón progresivo del desarrollo estaba caracterizado por “esfuerzo y dolor” y Rogers ofrecía el siguiente ejemplo para comunicar las tendencias de autorrealización hacia el desarrollo y el crecimiento. El lactante de nueve meses de edad tiene el potencial genético de caminar, pero debe esforzarse por avanzar de gatear a caminar. El esfuerzo de tomar esos primeros pasos incluye en forma inevitable episodios de caída y sentimientos de frustración, dolor y decepción. No obstante, a pesar del esfuerzo y dolor, el niño persiste en caminar y en dejar atrás el gateo. El dolor y la decepción socavan y desalientan su motivación para caminar, pero la tendencia de realización, “el impulso de avance de la vida”, apoya al niño para que siga siempre adelante. La tendencia de realización es la fuente de energía que motiva el desarrollo “hacia la autonomía y en dirección contraria a la heteronomía” (Rogers, 1959).

Todas las experiencias dentro del esfuerzo y dolor de la realización del propio potencial se evalúan de acuerdo con un “proceso de valoración orgánica”, una capacidad innata para juzgar si una experiencia específica promueve o invierte el crecimiento. Las experiencias que se perciben como aptas para mantener o mejorar a la persona se valoran de manera positiva. Tales experiencias promotoras del crecimiento reciben una luz verde metafórica de parte del proceso de valoración orgánica y subsiguientemente se abordan. Las experiencias que se perciben como regresivas reciben una valoración negativa. Estas experiencias que bloquean el crecimiento reciben en términos metafóricos un semáforo en amarillo o en rojo de parte del proceso de valoración orgánica y, en consecuencia, se evitan. En efecto, el proceso de valoración orgánica proporciona un sistema de prealimentación que permite que el individuo coordine las experiencias vitales de conformidad con la tendencia de realización.

La tendencia de realización motiva en el individuo el deseo de emprender experiencias nuevas y desafiantes y el proceso de valoración orgánica da la información interpretativa que es necesaria para decidir si la nueva empresa promueve o no el desarrollo. El sistema de prealimentación del proceso de valoración orgánica es una interesante adición al análisis motivacional de la conducta al complementar los diversos sistemas de realimentación que ya se han discutido (es decir, el sistema de interrupción fisiológica en el capítulo 4 y el sistema de realimentación de metas en el capítulo 8). Con un sistema de realimentación, la información sigue a la conducta para afectar la motivación continuada y la persistencia subsiguiente; con este sistema, la información antecede a la conducta para comunicar una proverbial luz verde, amarilla o roja en cuanto a la propia *intención* de actuar y,



por ende, se aplica principalmente al inicio (más que a la persistencia) de la conducta.

## :: Surgimiento del yo

La tendencia de realización caracteriza a la totalidad del individuo. Con el surgimiento del yo, una persona crece en complejidad y el proceso de valoración orgánica comienza a aplicarse no sólo al organismo como un todo, sino también al yo en particular. La implicación motivacional más importante del surgimiento del yo es que la tendencia de realización comienza a expresarse en parte hacia la porción del organismo que se conceptúa como el yo. Esto significa que el individuo adquiere una segunda fuerza motivacional importante, además de la tendencia de realización, es decir, la tendencia de autorrealización. Nótese que realización y autorrealización no son lo mismo (Ford, 1991b), ya que la tendencia de realización y la tendencia de autorrealización pueden contraponerse, como se analizará en la siguiente sección.

El surgimiento del yo impulsa el nacimiento de la necesidad de consideración positiva: aprobación, aceptación y amor de los demás. La necesidad de consideración positiva tiene una importancia especial, porque hace que el individuo sea sensible a la realimentación de otras personas (críticas y halagos). Las evaluaciones

y prioridades expresadas por otros asumen una mayor importancia en la propia vida. A lo largo del tiempo, la evaluación de uno mismo a partir de los puntos de vista de otras personas se vuelve un proceso bastante automático e internalizado.

## :: Condiciones de valía

Poco después de nacer, los niños empiezan a aprender las condiciones de valía según las cuales se juzgan su comportamiento y sus características personales (el yo) ya sea como positivos y dignos de aceptación o negativos y dignos de rechazo. Finalmente, debido a que la necesidad de consideración positiva sensibiliza al individuo a atender las aceptaciones y rechazos de los demás, el niño internaliza las condiciones parentales de valía dentro de la estructura del yo. A lo largo del desarrollo, la estructura del yo se amplía más allá de las condiciones de valía dadas por los padres para incluir también las condiciones sociales de valía. Para cuando llega a la edad adulta, el individuo aprende de sus padres, amigos, maestros, miembros del clero, cónyuges, entrenadores, empleadores y otras personas, qué conductas y características son buenas y malas, correctas e incorrectas, bellas y feas, deseables e indeseables.

Según Rogers (1959), todos vivimos en dos mundos: el interno de la valoración orgánica y el externo de las condiciones de valía. En la medida en que se internalizan las condiciones de valía, éstas adquieren la capacidad de sustituir y reemplazar en gran medida el proceso innato de valoración orgánica. Cuando las personas están gobernadas por las condiciones de valía, necesariamente se divorcian de sus medios inherentes para coordinar la experiencia con la tendencia de realización. La experiencia ya no se juzga de acuerdo con el proceso de valoración orgánica sino que, más bien, se juzga de conformidad con las condiciones de valía.

Rogers pensaba que la inclinación del niño hacia las condiciones de valía y en contra de la valoración orgánica se contraponen al desarrollo de la tendencia de realización. Cuando el individuo en desarrollo se somete a las condiciones de valía, se va alejando de una capacidad inherente para hacer las elecciones conductuales necesarias para lograr la realización del yo. El proceso en general y las consecuencias del seguimiento ya sea del proceso de valoración orgánica o de las condiciones socializadas de valía se resumen en la figura 15.2.

La forma en que no se interfiere con la valoración orgánica consiste en proporcionar una “consideración positiva incondicional”, en lugar de una “consideración positiva condicional” que emana de las condiciones de valía. Si recibe consideración positiva incondicional, el niño no tiene necesidad de internalizar las condiciones sociales de valía. Las experiencias se juzgan como valiosas en la medida en que perfeccionan al yo (véase la

mitad superior de la figura 15.2). Si los padres aprueban, aman y aceptan al niño por lo que es de manera natural (es decir, consideración positiva incondicional), en lugar de por aquello que los padres desean que sea (es decir, consideración positiva condicional), entonces el niño y su estructura del yo serán una representación relativamente transparente de sus preferencias, talentos, capacidades y potencialidades inherentes. No obstante, una condición de valía surge cuando la consideración positiva de otra persona está condicionada, es decir, depende de alguna forma de ser o de comportarse (véase la mitad inferior de la figura 15.2). En este caso, las experiencias se juzgan como valiosas en la medida en que reciban la aprobación de los demás.

En ausencia de condiciones de valía sobresalientes, no existe un conflicto entre la tendencia de realización y la tendencia de autorrealización y las dos tendencias motivacionales permanecen unificadas (Rogers, 1959). Sin embargo, las condiciones internalizadas de autovalía crean el potencial de un conflicto motivacional. Con la autoconsideración condicional, el conflicto entre las tendencias de realización y de autorrealización crea una tensión y confusión interna, dado que algunos aspectos de la conducta están regulados por la tendencia de realización, en tanto que otros aspectos están regulados por la tendencia de autorrealización (Ford, 1991b; Rogers, 1959). Cuando la autorrealización se evalúa y dirige en función de las condiciones de valía, en lugar de basarse en la valoración orgánica, puede conducir paradójicamente a que la persona se desarrolle de una manera incongruente, conflictiva e inadaptativa (Ford, 1991b). De este modo, la autorrealización no conduce ni resulta necesariamente en salud y crecimiento. Algunas veces la búsqueda de la autorrealización conduce y da por resultado la inadaptación, como cuando las condiciones de valía definen y dirigen los procesos de autorrealización. La salud y el crecimiento se dan sólo cuando las tendencias de realización y de autorrealización están en sincronía y cuando todas las experiencias se evalúan internamente dentro de la estructura de la valoración orgánica.

Por ejemplo, los padres se encuentran en una difícil posición cuando su hijo expresa una característica que socialmente es un tanto indeseable, como la timidez, hosquedad, irritabilidad o un carácter explosivo (recuérdese el ejemplo al inicio del capítulo). La consideración positiva condicional implica el rechazo y reentrenamiento del temperamento del niño en nombre de promover la inclusión social y la popularidad. Pero la consideración positiva incondicional implica aceptar y apoyar el temperamento natural del niño. La situación difícil que enfrentan los padres se manifiesta en el dilema de evitar los costos psicológicos (p. ej., depresión) en contraposición con evitar los costos sociales (p. ej., rechazo de los pares) para el niño en desarrollo (Dykman, 1998).

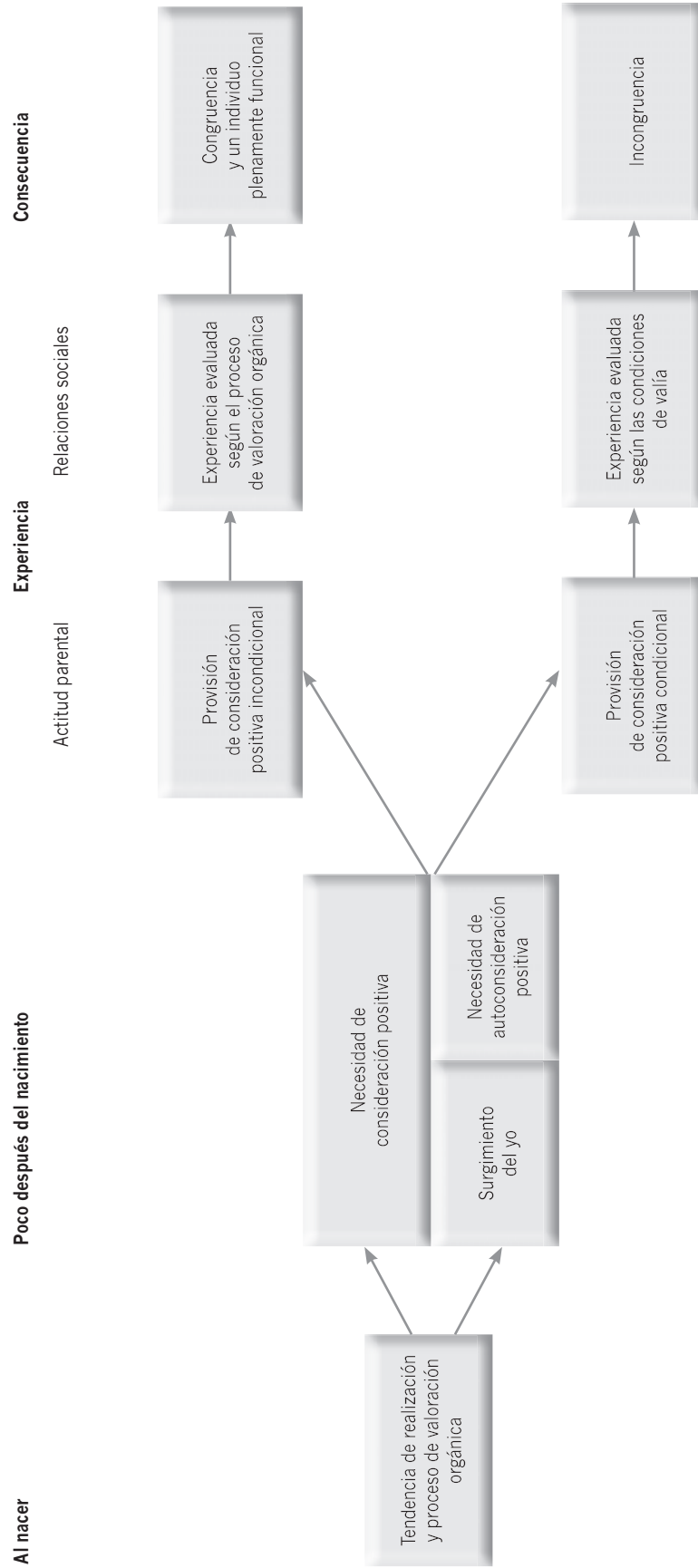


Figura 15.2 Modelo rogeriano del proceso de autorrealización.

...

### CONSIDERACIÓN CONDICIONAL COMO ESTRATEGIA DE SOCIALIZACIÓN

Para socializar a los niños y adolescentes, a veces los adultos (padres, maestros) hacen el esfuerzo de crear “compulsiones internas” dentro del individuo que se está socializando para lograr que éste haga lo que el adulto quiere que haga y crea lo que el adulto quiere que crea (Assor, Kaplan, Kanat-Mayman y Roth, 2005; Assor *et al.*, 2004). El prototipo de tal estrategia de socialización a través de la presión es la consideración condicional, que consiste en ofrecer amor a cambio de obediencia, junto con el retiro del amor ante la desobediencia. La consideración condicional, un sinónimo de las condiciones de valía, ocurre en dos formas: positiva y negativa. La consideración positiva condicional consiste en dar amor y afecto a cambio de la obediencia y el logro; la consideración negativa condicional es retirar el amor y el afecto cuando ocurren la desobediencia y el fracaso. Aunque la consideración condicional utiliza la potente fuerza motivacional del amor parental para obtener una obediencia inmediata, crea emociones negativas como la ansiedad y el enojo que conducen a los niños y adolescentes a disfunciones motivacionales a largo plazo (p. ej., falta de motivación, apatía, resentimiento) y a un funcionamiento inadecuado (p. ej., pasividad, abandono de los estudios, perfeccionismo).

### :: Congruencia

La congruencia y la incongruencia describen el grado en que el individuo niega y rechaza (incongruencia) o acepta (congruencia) el rango completo de sus características, capacidades, deseos y creencias personales. La incongruencia psicológica es, en esencia, el grado de discrepancia o diferencia entre “el yo como se percibe y la experiencia real del organismo” (Rogers, 1959). El individuo podría percibir que tiene un conjunto de características y un conjunto de sentimientos, pero de manera pública expresa conjuntos de características y sentimientos diferentes. El conflicto entre la experiencia-expresión revela la incongruencia; la armonía entre experiencia-expresión revela la congruencia.

Cuando las personas se identifican con las condiciones externas de valía, adoptan una fachada. En esencia, la fachada es la máscara social que porta una persona y se

relaciona con los modos de comportamiento que tienen poco que ver con las guías internas y que sí tienen mucho que ver con una apariencia social tras la cual ocultarse (Rogers, 1961). Considere la sonrisa falsa (la fachada social de actuar como si se fuera muy feliz y amistoso). A menudo, los introvertidos se descubren llevando regularmente la máscara de una sonrisa falsa, como cuando se fuerzan a sonreír durante horas en una reunión social. Hacer esto de manera regular —actuar de un modo, pero sentirse de otro— pronostica la propensión a la inadaptación, incluyendo ansiedad, depresión, dudas de sí mismo e hipoasertividad (Ford, 1995). Adoptar fachadas sociales deseables conlleva un costo psicológico.

### :: Individuo plenamente funcional

Según Rogers, cuando tiene un funcionamiento pleno, el individuo vive en una relación estrecha y confiada con el proceso de valoración orgánica y confía en esa dirección interna. La congruencia es su compañera constante. Es más, el individuo plenamente funcional comunica espontáneamente sus impulsos internos tanto de forma verbal como no verbal. Está abierto a la experiencia, acepta las experiencias como son y las expresa de forma auténtica y sin modificar detalles. Para explicar la experiencia continua del individuo plenamente funcional, la figura 15.3 ilustra el proceso secuencial del surgimiento, aceptación y expresión sin modificaciones de un motivo.

### Orientaciones de causalidad

La gente varía en su comprensión de los motivos que causan su comportamiento. Algunas personas adoptan una orientación general en la que sus guías internas y motivos autodeterminados son los que inician y regulan de manera principal su conducta; otras adoptan una orientación general en la que las guías sociales externas y los incentivos ambientales son los que inician y regulan de modo principalmente su conducta. En la medida en que los individuos dependen de modo habitual de guías internas (p. ej., necesidades, intereses), tendrán una *orientación de causalidad de autonomía*. En la medida en que los individuos dependen habitualmente de guías externas (p. ej., señales sociales), tendrán una *orientación causal de control*.

Surgimiento	Aceptación	Expresión
Inicio del deseo, impulso o motivo innato	El deseo, impulso o motivo se acepta “tal cual” dentro de la conciencia	Comunicación sin modificaciones del deseo, impulso o motivo

Figura 15.3 Funcionamiento pleno como el surgimiento, aceptación y expresión de un motivo.

## APARTADO 15

### Perfeccionismo como condición de valía

**Pregunta:** *¿Por qué es importante esta información?*

**Respuesta:** *Le invita a examinar los orígenes e implicaciones de su propio sentido de perfeccionismo.*

En ningún otro sitio del mundo industrializado es tan alta la tasa de suicidio entre varones jóvenes como en Nueva Zelanda. Las expectativas culturales que enfrentan a diario estos hombres sobrealoran los estándares de masculinidad, autosuficiencia, control emocional total y excelencia ilimitada en la escuela y los deportes. Desde una perspectiva humanista, a estos jóvenes se les pide que internalicen condiciones sociales de valía determinadas por el perfeccionismo.

No es malo tener elevados estándares personales. Estas normas por lo general cultivan tanto el esfuerzo dirigido al logro como los buenos hábitos de trabajo (Frost, Marten, Lahart y Rosenblate, 1990). Los costos psicológicos del perfeccionismo se vuelven aparentes cuando el individuo experimenta sucesos estresantes y negativos en su vida (Blatt, 1995). En el “perfeccionismo normal”, la gente sigue siendo capaz de experimentar placer y satisfacción en su trabajo (Hamachek, 1978; Timpe, 1989). Pero el perfeccionismo, al igual que el helado, viene en diversos sabores, incluyendo el “perfeccionismo autoorientado”, el “perfeccionismo socialmente prescrito” y el “perfeccionismo neurótico” (Hewitt y Flett, 1991a, 1991b).

El perfeccionismo autoorientado se caracteriza por estándares excesivamente altos, autoimpuestos y poco realistas que se conjuntan con autocrítica extrema y con una renuencia a aceptar el fracaso y los defectos personales. Cuando el perfeccionista autoorientado llega a experimentar un fracaso, las secuelas probables son la autocrítica y la depresión.

El perfeccionismo socialmente prescrito está enraizado en la propia creencia de que otras personas tienen expectativas exageradas y poco realistas acerca de uno mismo que son difíciles

o imposibles de satisfacer pero que, aun así, deben cumplirse si se quiere obtener aceptación y aprobación (Hewitt y Flett, 1991a, 1991b). Estas normas impuestas no sólo son externas al yo, sino que también son incontrolables. En consecuencia, la incapacidad para estar a la altura de estas normas externas e incontrolables es un precursor de la ansiedad, el desamparo y la ideación suicida (Blatt, 1995).

Cuando las relaciones (como con los padres y maestros) son comprensivas y alentadoras, las dimensiones tanto autoorientada como socialmente prescrita del perfeccionismo pueden facilitar empresas constructivas (Nystul, 1984). Sin embargo, cuando las relaciones no son comprensivas, estos dos tipos de perfeccionismo a menudo conducen a un “perfeccionismo neurótico” (Hamachek, 1978), que es esencialmente una intensa necesidad de evitar el fracaso. En el perfeccionismo neurótico, no existe un desempeño suficientemente bueno e incluso los trabajos bien hechos producen poca o ninguna satisfacción. Los sentimientos profundos de inferioridad arrojan al individuo a un ciclo interminable de esfuerzos contraproducentes y excesivos que se acompañan de autocríticas, ataques contra el yo e intensos sentimientos negativos. En general, el perfeccionismo neurótico se asocia con un amplio rango de psicopatologías: depresión (Hewitt y Dyck, 1986; LaPointe y Crandell, 1980), suicidio (Adkins y Parker, 1996; Delisle, 1986; Shaffer, 1977) y trastornos de la alimentación (Brouwers y Wiggum, 1993; Druss y Silverman, 1979; Katzman y Wolchick, 1984).

El perfeccionismo neurótico proviene de experiencias de la infancia con padres desaprobatorios cuyo amor está condicionado a qué tan bueno es el comportamiento y el desempeño del niño (Hamachek, 1978). Estos padres instan de manera incansante al niño a hacer mejor las cosas. El niño nunca se siente satisfecho, porque sus conductas y ejecuciones nunca llegan a la meta inconstante de los padres en cuanto a ser suficientemente bueno para obtener aprobación y amor. El resultado es la lucha constante por evitar errores. Y, en forma típica, las severas normas parentales se internalizan en una voz autocrítica que utiliza el retiro de amor hacia sí mismo como un medio de castigo personal. Esta voz del perfeccionismo neurótico es la antítesis de la valoración orgánica.

La orientación de autonomía implica un alto grado de elección práctica respecto del inicio y regulación de la conducta (Deci y Ryan, 1985a). Cuando se tiene una orientación de autonomía, el comportamiento de la gente procede con un pleno sentido de volición y un locus interno de causalidad. Las necesidades, intereses y metas valiosas en sentido personal son las que inician el comportamiento de la persona y dichas necesidades, intereses y metas regulan su decisión en cuanto a persistir o abandonar el intento. Al tomar la decisión de qué carreras o especialidades universitarias se buscarán lograr, los factores externos como el salario y el estatus no son influencias

relevantes, porque los individuos orientados a la autonomía prestan más atención a sus necesidades y sentimientos que a las contingencias y presiones del ambiente.

La orientación de control implica una relativa insensibilidad a las guías internas, de modo que los individuos prefieren atender específicamente a los incentivos conductuales y expectativas sociales (Deci y Ryan, 1985a). Cuando tienen una orientación de control, las personas toman decisiones en respuesta a la presencia y calidad de los incentivos y recompensas y a las expectativas y preocupaciones sociales (p. ej., complacer a los demás). Un ingrediente central en la determinación de los modos



de pensar, sentir y comportarse de las personas orientadas al control es la sensación de presión para obedecer aquello que se les demanda o lo que *debería* hacerse. Los factores ambientales como el salario y el estatus son muy importantes. Cuando los investigadores preguntan a los individuos con una orientación de control cuáles son sus aspiraciones, las metas que energizan y dirigen su conducta implican la búsqueda del éxito económico y material (Kasser y Ryan, 1993).

La *General Causality Orientations Scale* (Deci y Ryan, 1985a: Escala general de orientaciones de causalidad) mide las orientaciones de causalidad mediante la presentación de una serie de doce viñetas (historias breves). Cada viñeta presenta una situación y lista las respuestas a esa situación, una de las cuales tiene una orientación hacia la autonomía y la otra está orientada al control. (En nuestro caso no se analiza una tercera escala para evaluar las orientaciones interpersonales.) Por ejemplo, una de las viñetas presenta la siguiente situación:

*Se le ha ofrecido un nuevo puesto en una empresa en la que ha trabajado por algún tiempo. La primera pregunta que es probable le venga a la mente es:*

*¿El nuevo trabajo será interesante? (Autonomía)*

*¿Ganaré más dinero en este puesto? (Control)*

Las orientaciones de causalidad reflejan la autodeterminación en la personalidad. En consecuencia, la teoría de autodeterminación explica los orígenes y dinámica de las orientaciones de causalidad (capítulo 5; Deci y Ryan, 1985b). La personalidad orientada a la autonomía se caracteriza por la motivación intrínseca y la regulación identificada, ya que las fuerzas que causan el comportamiento son las necesidades e intereses personales (motivación intrínseca), al igual que las creencias y valores que se han integrado al Yo (regulación identificada). La personalidad orientada al control se caracteriza por la re-

gulación extrínseca y la regulación introyectada, ya que las fuerzas que causan el comportamiento son las recompensas y restricciones ambientales (regulación extrínseca) y las creencias y valores que se han impuesto al yo (regulación introyectada). Debido a su estrecha relación con la autodeterminación en la personalidad, la orientación de autonomía, al igual que la autodeterminación en general, se correlaciona de manera positiva con las medidas de funcionamiento eficaz, como la autorrealización, desarrollo yoico, autoestima, apertura a la experiencia, consistencia entre actitud y conducta y aceptación de los propios sentimientos (Deci y Ryan, 1985a; Koestner, Bernieri y Zuckerman, 1992; Scherhorn y Grunert, 1988). Esto se confirma en dominios tan diversos como la religión, educación, conducta pro social e intentos de proveer de facultades de decisión al yo para lograr cambios vitales importantes como la pérdida de gran cantidad de peso corporal (Ryan y Connell, 1989; Ryan *et al.*, 1993; Williams *et al.*, 1996).

Cuando la gente quiere cambiar su comportamiento, es típico que dependa ya sea de guías internas (metas personales) o de guías externas (presiones dentro de una relación) para lograrlo. Por ejemplo, al participar en un programa de pérdida de peso, en general las personas pueden depender tanto del apoyo interno como del externo para obtener ayuda y motivación para cambiar su comportamiento (Williams *et al.*, 1996). Sin embargo, al terminar el programa, la gente pierde gran parte de su apoyo externo (el personal, la estructura del programa) para el cambio conductual. En consecuencia, los investigadores han razonado que mientras más orientados a la autonomía estuvieran los participantes, mayor probabilidad habría de que permanecieran en el programa de una semana a la siguiente, que perdieran peso durante el programa y, más importante aún, que conservaran la pérdida de peso luego de concluir el programa (es decir, que



**Figura 15.4** Modelo de pérdida de peso autodeterminada.

**Fuente:** Adaptado de G. C. Williams, V. M. Grow, E. R. Freedman, R. M. Ryan y E. L. Deci, "Motivational Predictors of Weight Loss and Weight-Loss Maintenance", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1996, pp. 115-126. Copyright 1996 de American Psychological Association. Adaptado con autorización.

mantuvieran el cambio conductual). La forma en que los individuos orientados a la autonomía lograron el éxito se presenta en la figura 15.4. Mientras más orientados a la autonomía estaban los participantes (y más apoyo para la autonomía hubiera en las relaciones entre personal y paciente), más dependieron estos participantes de razones relativamente autónomas para perder peso, como una regulación identificada (“es importante para mi salud que pierda más peso”) en lugar de una regulación externa (“mi cónyuge se divorciará de mí si no pierdo más peso”). Basar la motivación para perder peso en razones autónomas promovió la asistencia semanal y, mientras más frecuente fuera su asistencia a las reuniones, mayor éxito lograron en perder peso y en mantener esa pérdida, como se indica en la figura por un descenso ( $-.23$ ) en su índice de masa corporal (IMC) final.

## Búsqueda de crecimiento contra búsqueda de validación

Cuando las personas se identifican con las condiciones sociales de valía y las internalizan, hacen algo más que simplemente adoptar las apariencias socialmente deseables. Surgen cuasinecesidades. Una cuasinecesidad (véase capítulo 7) surge en la medida en que el individuo *necesita* aprobación social —ya sea directa o simbólica— durante el intercambio social. Valorarse siguiendo las pautas de las condiciones sociales de valía conduce a las personas a procesos de búsqueda de validación. Para el individuo que *necesita* la aprobación de los demás para sentirse bien consigo mismo, la satisfacción de las condiciones de valía de otros conduce a la validación, en tanto que el fracaso en estar a la altura de las condiciones de valía de los demás conduce a una falta percibida de valía, competencia y capacidad de ser agradable personal.

Durante la interacción social, las personas que buscan la validación externa a menudo utilizan las situaciones interpersonales para probar o medir su valía, competencia o capacidad de ser agradable personal. Es decir, consideran a otros individuos: sus pares, empleadores, maestros y parejas románticas, como fuentes de validación externa y como criterios contra los cuales se mide la propia valía (Dykman, 1998). Los resultados positivos hacen que en general el individuo se sienta aceptado y validado. Los problemas de adaptación se presentan cuando hay resultados negativos, porque estos problemas implican una falta de valía, competencia o capacidad de ser agradable.

En contraste con lo anterior, los individuos que buscan el crecimiento centran sus esfuerzos personales en aprender, mejorar o alcanzar el potencial personal. La búsqueda del crecimiento conduce a la persona a adoptar un patrón de pensamiento en el que las situaciones y las relaciones se ven como oportunidades para el cre-

cimiento personal, el aprendizaje y la mejoría de ellos mismos. Como ocurre con los individuos que buscan la validación, los resultados positivos derivados de las relaciones interpersonales (p. ej., inclusión social, aceptación, éxitos atléticos o académicos), generalmente hacen que también el individuo que busca el crecimiento se sienta validado porque experimenta una sensación de progreso. Sin embargo, a diferencia de las personas que buscan la validación, los resultados interpersonales negativos (p. ej., exclusión, rechazo, fracaso) no anuncian problemas de adaptación, porque estos resultados simplemente identifican y comunican información acerca de áreas de la vida que necesitan mejorarse.

El *Goal Orientation Inventory* (GOI; Dykman, 1998: Inventario de orientación de metas) mide los esfuerzos de búsqueda de validación y de búsqueda de crecimiento como características de personalidad relativamente perdurables. A la persona evaluada se le pide que exprese si coincide o está en desacuerdo con la descripción en los reactivos acerca de cómo piensa y actúa en general:

*En lugar de simplemente disfrutar las actividades e interacciones sociales, la mayoría de las situaciones me parecen como una importante prueba de mi valía, competencia y capacidad de ser agradable básica. (Búsqueda de validación.)*

*El crecimiento personal es más importante para mí que protegerme de mis temores. (Búsqueda de crecimiento.)*

Es importante distinguir entre el esfuerzo para obtener validación y el crecimiento porque predice la vulnerabilidad a las dificultades de salud mental. Por ejemplo, mientras mayor es el esfuerzo de las personas para lograr validación, más probable será que sufran ansiedad durante la relación social, temor al fracaso, baja autoestima, persistencia deficiente en las tareas y depresión elevada (véase la primera columna de números en el cuadro 15.2). En contraste, mientras más alto es el esfuerzo de crecimiento, más probable será que se experimente poca ansiedad en la interacción, poco temor al fracaso, alta autoestima, persistencia elevada en las tareas y poca depresión (véase la segunda columna de números en el cuadro 15.2). En términos de autorrealización, los individuos que buscan el crecimiento tienen mayor probabilidad de considerar que viven en el presente (sumamente eficaces en cuanto al tiempo) y que su comportamiento sigue sus propios principios (dirección interna; véase cuadro 15.2).

Otro nombre para la búsqueda de validación es la búsqueda intencional, deliberada y extraordinaria de una autoestima elevada. Aunque comprensible, la búsqueda de autoestima elevada está plagada de costos importantes y debilitadores a largo plazo, incluyendo costos para la autonomía personal (a través de un compromiso yoico), sacrificios para el propio aprendizaje, costos en las rela-

**Cuadro 15.2** Correlaciones con índices de bienestar psicológico para las dos orientaciones de meta de búsqueda de validación y búsqueda de crecimiento.

Medida dependiente	Escala de búsqueda de validación del GOI	Escala de búsqueda de crecimiento del GOI
Ansiedad ante la interacción	.46**	-.48**
Ansiedad social	.42**	-.41**
Temor al fracaso	.50**	-.48**
Autoestima	.59**	-.56**
Persistencia en la tarea	-.40**	.55**
Depresión	.38**	-.36**
Autorrealización:		
Escala de competencia en el tiempo	-.51**	.20*
Escala de dirección interna	-.56**	.31**

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ , N fue de 101 a 251 para cada correlación informada abajo.

**Nota:** La escala de personalidad para cada medida enunciada arriba fue la siguiente: ansiedad ante la interacción, Escala de Ansiedad ante la Interacción (Leary, 1983); ansiedad social, Subescala de ansiedad social de la Escala de Autoconciencia (Fenigstein, Scheier y Buss, 1975); temor al fracaso, Fear of Failure Scale (Dykman, 1998: Escala de Temor al Fracaso); autoestima (calificación inversa), Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965); persistencia en la tarea, Hope Scale (Snyder *et al.*, 1991: Escala de Esperanza); depresión, Inventario de Depresión de Beck (Beck *et al.*, 1979); y autorrealización, Inventario de Orientación Personal (Shostrom, 1964, 1974).

**Fuente:** Tomado de B. M. Dykman, "Integrating Cognitive and Motivational Factors in Depression: Initial Tests of a Goal-orientation Approach", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1998, pp. 139-158. Copyright 1998 de American Psychological Association. Adaptado con autorización.

ciones con los demás, costos para la salud física y costos para la salud mental (Crocker y Park, 2004). Aunque de manera un tanto paradójica, los esfuerzos de crecimiento cultivan la autoestima, ya que la mejoría en autoestima es un subproducto natural de lograr progreso (o de crecer). Al reflexionar en la autoestima, un investigador recomienda: "Disfrútala cuando llegue, pero no te centres o pienses demasiado en ella antes de su llegada" (Sheldon, 2004, p. 423).

Esta distinción entre búsqueda de validación y búsqueda de crecimiento es otra manera de expresar la diferencia que establece Maslow entre las necesidades por deficiencia y de crecimiento. La búsqueda de validación es el esfuerzo para restaurar las propias necesidades por deficiencia, cuando menos en el nivel interpersonal, en tanto que la búsqueda de crecimiento es el esfuerzo por buscar las oportunidades de alcanzar el propio potencial. La distinción también expresa un clima de consideración positiva condicional en lugar de un clima de consideración positiva incondicional. La búsqueda de validación es el esfuerzo que surge de interacciones entre los padres y el hijo caracterizadas por una parentalidad crítica, condicional y perfeccionista (mitad inferior de la figura 15.2), en tanto que la búsqueda de crecimiento es el esfuerzo que surge de interacciones padres-hijo caracterizadas por una parentalidad comprensiva, sin crítica y aceptadora (mitad superior de la figura 15.2) (Blatt, 1995; Dykman, 1998).

## Cómo apoyan las relaciones interpersonales a la tendencia de realización

El grado en que los individuos se desarrollan en dirección a la congruencia y la adaptación depende en gran medida de la calidad de las relaciones interpersonales. En un extremo, las relaciones asumen un tono controlador cuando los demás imponen sus propias creencias en otras personas, presionándolas a la heteronomía y al compromiso con las condiciones de valía. En el otro extremo, las relaciones asumen un tono de aliento, promoviendo la autonomía al permitir que la gente tenga la oportunidad y apoyo necesarios para dirigirse de la heteronomía a la autonomía. Tales relaciones nutren la tendencia de realización.

Por ejemplo, en la terapia humanista, el paciente se dirige hacia la salud y a la congruencia psicológica cuando su terapeuta lleva a la relación las siguientes características: calidez, autenticidad, empatía, aceptación interpersonal y confirmación de la capacidad de autodeterminación de la otra persona (Kramer, 1995; Reeve, 2006; Rogers, 1973, 1995). *Calidez* significa en esencia el cariño y disfrute de la compañía del otro. La *autenticidad* reconoce que cada persona debe estar completamente presente y abierta en el aquí y ahora de la relación, ofreciendo franqueza personal en lugar de la apariencia profesional de terapeuta o "experto". *Empatía* se relaciona con escuchar y oír todos los mensajes que envía el otro y,

también, comprender y adoptar voluntariamente la perspectiva del otro acerca de su experiencia. La empatía ocurre cuando una persona adquiere la capacidad para entrar en el mundo perceptual privado de la otra persona y sentirse totalmente en casa dentro de ese mundo. La *aceptación interpersonal* significa que cada persona dentro de la relación experimenta una aceptación y confianza básicas hacia el otro (consideración positiva incondicional). Por último, la *confirmación de la capacidad de autodeterminación de la otra persona* reconoce que el otro es capaz y competente y que posee una dirección de desarrollo positiva de manera inherente. Dentro de la estructura humanista, estas cinco características reflejan la calidad de una relación interpersonal.

### :: Ayudar a los demás

Las relaciones interpersonales se vuelven constructivas y útiles cuando funcionan como un campo que permite que los individuos se vuelvan más maduros, mejor integrados y más abiertos a la experiencia (Rogers, 1995). Dentro de la tradición humanista, ayudar no implica que el experto se lance a resolver los problemas, arreglar las cosas, aconsejar a la gente o moldearla y manipularla de algún modo. En lugar de ello, ayudar implica permitir que el otro se descubra y después sea él mismo. Este último discernimiento comunica la antítesis de las condiciones de valía.

### :: Afinidad con los demás

Un índice de desarrollo psicosocial sano es el grado en que el individuo acepta las costumbres sociales, se adapta a la sociedad, internaliza los valores culturales, coopera con otros, muestra respeto a los demás, y así sucesivamente. En lugar de ser independientes, egoístas y desvinculadas en un sentido social, las personas autorrealizadas son, de hecho, buenos ciudadanos. Lo que motiva la disposición a adaptarse a los demás es la necesidad de afinidad (Goodenow, 1993; Ryan y Powelson, 1991). En un sentido interpersonal, la afinidad (capítulo 6) se refiere a la experiencia satisfactoria en cuanto a la necesidad de sentirse relacionado emocionalmente, involucrado de manera interpersonal, querido, respetado y valorado por otra persona. Cuando esto ocurre, la afinidad es elevada y la internalización de las regulaciones externas ocurre en forma voluntaria (Ryan y Powelson, 1991).

Pero la afinidad puede tener un precio, como los intereses ocultos por los que una persona pide la obediencia del otro antes de conceder su amor o aprobación (Gruen, 1976). Por ejemplo, las condiciones de valía significan en esencia que el amor, aprobación, cariño y afinidad emocional de la otra persona (o sociedad) son contingentes a obedecer los estándares y normas sociales. Pero existe otro tipo de afinidad entre las personas además de la

consideración positiva condicional que demanda la conformidad; a saber, la aceptación y apoyo incondicionales entre individuos (Hodgins *et al.*, 1996; Ryan, 1993). Considere la afinidad tanto en el desarrollo infantil como en el adulto. La calidad de la afinidad en los primeros apegos (entre lactante y cuidador) depende de la sensibilidad y respuesta de los cuidadores a las necesidades e iniciativas del recién nacido (Colin, 1996). La conclusión paradójica que surgió del clásico programa de investigación de Mary Ainsworth acerca del apego en la lactancia fue que los lactantes que recibieron atención cálida, satisfactoria de las necesidades, respondiente y sensible de sus madres no se volvieron dependientes o demandantes; en lugar de ello, el cuidado nutricional permitió e incluso liberó la autonomía del niño (Ainsworth, 1989). En apariencia, las relaciones ricas en afinidad paradójicamente facilitan la autonomía (Hodgins *et al.*, 1996). En contraste, cuando las otras personas proporcionan condiciones de valía contingentes, a menudo los individuos abandonan su autonomía para conservar la afinidad. En un desarrollo óptimo, ni la autonomía ni la afinidad deben hacerse a un lado (Ryan, 1993).

### :: Libertad para aprender

Rogers continuamente lamentaba las prácticas educativas contemporáneas. No le agradaba la idea de ser un “maestro” porque sentía que el único aprendizaje que importaba en realidad era el iniciado por sí mismo (Rogers, 1969). Como maestro que recordaba los resultados de sus propios esfuerzos, Rogers pensaba que era responsable de causar más daño que bien. Pocas consecuencias positivas hay en que un maestro proporcione grandes cantidades de información para que los alumnos las digieran. En lugar de “maestro”, Rogers prefería “facilitador”, que es un término que describe al líder del aula como alguien que crea y apoya una atmósfera conducente para el aprendizaje estudiantil. El aprendizaje no proviene de la enseñanza. Más bien, es producto de que se identifiquen, faciliten y apoyen los propios intereses. El autodescubrimiento y la autoevaluación tienen importancia primordial, en tanto que las críticas y evaluación de los maestros son inconsecuentes o dañinas. De este modo, la educación no es algo que el maestro pueda dar (o forzar) en un alumno. Más bien, el estudiante debe adquirirla mediante invertir sus propias energías e intereses.<sup>1</sup>

En la práctica, la instrucción humanista se manifiesta típicamente en tres temas (Allender y Silberman, 1979):

- El facilitador (es decir, el maestro) funciona como agente estructurador en un aula abierta.

<sup>1</sup> Con una vena rogeriana, el golfista Ben Hogan respondió a la pregunta de por qué no escribía otro libro instructivo: “El golf no se puede enseñar; debe aprenderse.”

- Los estudiantes asumen la responsabilidad de iniciar su propio aprendizaje.
- Los estudiantes aprenden en forma cooperativa y en un contexto del grupo de pares.

Un facilitador establece centros o estaciones de aprendizaje en el salón de clases para alentar las opciones e iniciativas de los alumnos y enfoca la mayor parte de su atención en identificar y apoyar las necesidades, deseos, intereses y preferencias de sus alumnos (McCombs y Pope, 1993). La responsabilidad personal del aprendizaje hace que los estudiantes salgan del papel de receptores pasivos del conocimiento y que adquieran el rol de aprendices activos que construyen sus propios conceptos. El aprendizaje cooperativo entre pares facilita el aprendizaje del individuo al permitir que los estudiantes comuniquen sus propias ideas unos a otros, al mismo tiempo que aprenden de la realimentación, modelamiento y discernimientos de sus compañeros (Johnson y Johnson, 1985). Cuando el salón de clases apoya las iniciativas de los alumnos (en lugar de enseñarles lo que han de aprender), los estudiantes adquieren confianza académica, muestran una mayor motivación de dominio y participan más activamente durante las actividades de aprendizaje (deCharms, 1976; Reeve *et al.*, 2004; Ryan y Grolnick, 1986). Para ser justos, la investigación contemporánea en psicología educativa muestra muchos beneficios de la enseñanza tradicional (Ausubel, 1977). Así que la contribución de Rogers para la práctica educativa consistió más en añadir al repertorio del educador un enfoque centrado en el estudiante que en reemplazar la instrucción centrada en el maestro dentro de las escuelas.

## :: Autodefinition y definición social

La autodefinition y la definición social son procesos de personalidad que se relacionan con la manera en que los individuos conceptúan quiénes son (Jenkins, 1996; Stewart, 1992; Stewart y Winter, 1974). Los individuos con una definición social aceptan las definiciones externas de quiénes son; los individuos autodefinidos se resisten a estas definiciones externas y en lugar de ello favorecen las definiciones propias de sí mismos. Muchas personas se conceptúan utilizando ambas fuentes de información, pero algunos individuos dependen totalmente ya sea de la autodefinition o de los procesos de definición social.

Los procesos de autodefinition y de definición social son particularmente instructivos en cuanto al desarrollo de las identidades de las mujeres (Jenkins, 1996). En comparación con sus homólogas socialmente definidas, las mujeres que se autodefinen son más autónomas e independientes en sus relaciones interpersonales (dependen menos de los demás) y en sus roles sociales (quizá prefieran labores no tradicionales). Toman acciones decisivas y exitosas en dirección a sus metas, como en decisiones

y estrategias ocupacionales para el desarrollo de sus carreras. Organizan sus metas alrededor de aspiraciones determinadas por ellas mismas, incluyendo sus propias decisiones personales en cuanto a casarse o no hacerlo y tener o no tener hijos. También confieren menos importancia a los roles considerados tradicionales, como el de esposa y madre. En contraste, las mujeres definidas de manera social prefieren trabajar con otros y depender de ellos. Prefieren los roles femeninos tradicionales tanto en el hogar como en el empleo. Típicamente están dispuestas a ceder en cuanto a sus planes, aspiraciones universitarias, persistencia en sus carreras y relaciones en general. Las decisiones y experiencia no provienen del yo sino del apoyo social de otros y de las creencias, capacidades y aspiraciones de los demás. Y al depender de los demás, las mujeres socialmente definidas que están casadas esperan que sus maridos les puedan dar una vida que sea estimulante y desafiante.

## El problema de la maldad

Gran parte del espíritu de la psicología humanista se basa en la siguiente suposición cuestionable: “La naturaleza humana es inherentemente buena”. ¿Pero, como sociedad, nos podemos arriesgar a confiar que la gente siga sus guías internas? La libertad y la autodeterminación están bien si la naturaleza humana es benévola, cooperativa y cordial. ¿Pero qué pasa si la naturaleza humana es malévol, egoísta y agresiva? ¿Qué pasa si la naturaleza humana es malvada o, cuando menos, parcialmente malvada?

Los pensadores humanistas luchan con la naturaleza del mal (Goldberg, 1995; Klose, 1995). Es típico que la discusión asuma una de dos formas. Por un lado, la discusión inquiere *qué tanto* de la naturaleza humana es mala. La pregunta es: ¿si los sistemas familiares, políticos, económicos y sociales fueran benévolos y promotores del crecimiento, entonces la maldad humana se reduciría a cero o permanecería cierta ferocidad residual? (Maslow, 1987.) Por el otro lado, la discusión intenta comprender a la gente mala (p. ej., asesinos, violadores) que confiesan disfrutar de aquello que hacen y que expresan una disposición a continuar cometiendo esos actos (Goldberg, 1995).

El mal consiste en infligir de manera deliberada, voluntaria e intencional un sufrimiento doloroso a otra persona sin respeto por su humanidad o calidad como persona. Rogers estaba convencido de que el mal no era inherente a la naturaleza humana. Afirmaba que si los cuidadores proporcionaran suficiente atención y aceptación y si establecieran una conexión genuina con aquellos a los que cuidan, entonces la gente elegiría de manera inevitable el bien por encima del mal (Rogers, 1982). Por ende, los seres humanos exhiben un comportamiento malévol sólo en la medida en que sus experiencias les hayan lastimado o dañado. La violencia refleja un his-



torial de relaciones marcado por el poder y el control (Muehlenhard y Kimes, 1999), en tanto que el altruismo refleja un historial de relaciones marcado por la empatía y el cuidado (Batson, 1991).

Otros humanistas observan una mayor ambigüedad en la naturaleza humana. Suponen que la benevolencia y malevolencia son parte de todos. Desde su punto de vista, dentro de un conjunto de condiciones sociales, la tendencia de realización se conjunta con los valores que afirman la vida y adopta modos constructivos de relacionarse y comportarse; pero en otro conjunto de circunstancias, la tendencia de realización se conjunta con valores maliciosos y conduce a la crueldad y a la conducta destructiva (May, 1982). De este modo, una persona necesita un sistema de valores (normas de lo que es correcto e incorrecto) para apoyar y complementar el sistema de valoración orgánica. Si los adultos (padres) no proporcionan al niño un sistema de valores benévolo, entonces ese niño adquirirá un sistema de valores de cualquier sitio en el que esté disponible, ya sea en las calles entre compañeros igualmente confundidos, en el mundo de las fraternidades universitarias o en Wall Street (Maslow, 1971). El reciente estudio acerca de los terroristas suicidas muestra que estos individuos eran en gran medida personas normales que estaban intensamente comprometidas con una causa y que tenían un conjunto de valores que consideraban superior a ellos mismos (Atran, 2003). Si una sociedad no puede proporcionar un sistema de valores benévolo para todos sus miembros, entonces debe crear defensas y estructuras dentro de sus sistemas sociales para renunciar a la crueldad y contrarrestar los impulsos de hacer el mal (Bandura, 1999).

Cuando la gente *desea* actuar de modos que promuevan el mal, poseen una personalidad malévola (Goldberg, 1995). Hundirse en una personalidad malévola constituye un camino resbaloso de opciones y progresiones del desarrollo (Baumeister y Campbell, 1999; Fromm, 1964; Goldberg, 1995). El mal se desarrolla de la siguiente manera (Staub, 1999): 1) los adultos avergüenzan y reprenden al niño de tal modo que éste llega a la conclusión de que es defectuoso e incompetente como ser humano; 2) el niño incuba una perspectiva negativa de sí mismo y llega a preferir las mentiras y el autoengaño en lugar del autoexamen crítico; 3) ocurre una transición de ser una víctima a convertirse en un perpetrador insensible; 4) la persona inicia la malevolencia experimental y 5) la personalidad malévola se fragua a través de una negativa rígida a realizar un autoexamen crítico (Staub, 1999). El yo se vuelve renuente a examinarse (p. ej., se utiliza la creación de chivos expiatorios como una estrategia para sacrificar a los demás a fin de preservar la propia autoimagen; Baumeister *et al.*, 1996) y el éxito en la intimidación fomenta el engrandecimiento de sí mismo que contrarresta la necesidad de un autoexamen (Goldberg, 1995).

Esta perspectiva afirma que el mal surge de la grandiosidad de una persona y del concepto dañado del yo para explicar los actos atroces. La causa parece tener su origen en la aculturación, no en la naturaleza humana. Es difícil determinar si el mal es o no inherente a la naturaleza humana. Dentro de un clima interpersonal de apoyo, las opciones de las personas se dirigen hacia una mayor socialización, mejoría en las relaciones y hacia aquello que es sano y benévolo (Rogers, 1982). En consecuencia, dado que el crimen, la guerra y el prejuicio continúan rampantes a lo largo de la historia humana, el culpable quizá no sea el mal en la naturaleza humana sino, por el contrario, la enfermedad en la cultura. En tanto que la sociedad ofrezca opciones a la gente, sigue existiendo la posibilidad de que sus miembros internalicen un sistema de valores patológico que posibilite hundirse en el mal y crear una personalidad malévola (May, 1982).<sup>2</sup>

## Psicología positiva y crecimiento

La psicología positiva observa la salud mental de la gente y la calidad de sus vidas y pregunta: ¿qué podría llegar a ser? (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Busca crear fortalezas y competencias en las personas. No pide que la gente se coloque lentes color de rosa o que adopte una perspectiva cándida ante la vida; en lugar de ello, la psicología positiva defiende la idea de que las fortalezas son tan importantes como las debilidades, que la entereza es tan importante como la vulnerabilidad y que la tarea vital dirigida a cultivar el bienestar es tan importante como un intento de intervención para remediar la patología. La afirmación fundamental en la que se basa la psicología positiva es que la buena salud mental requiere más que la ausencia de enfermedad mental. Muchas personas simplemente se sienten vacías, no enfermas, pero en una mayor confusión que en crecimiento. La psicología positiva intenta alentar el crecimiento: altos niveles de bienestar emocional, psicológico y social que se cultivan a partir del crecimiento continuo del yo, relaciones estrechas y de alta calidad, y una vida con significado y propósito (Keyes, 2007).

Una muestra de las fortalezas humanas que conforman el objeto de estudio de la psicología positiva se

<sup>2</sup> Una pregunta final es si la maldad humana puede sanarse. Una constante en el razonamiento humanista es que nunca condena sin dar una afirmación de esperanza. Pero la personalidad malévola es un hueso duro de roer. Existen cuatro razones para explicar la dificultad en curar la maldad: 1) la naturaleza cerrada de la personalidad malévola (negativa a realizar un autoexamen crítico), 2) lo poco probable de que exista verdadera motivación de cambio en la personalidad malévola, 3) las probabilidades en contra de que la personalidad malévola encuentre condiciones de apoyo en las que puede fundamentarse y satisfacerse la motivación de cambio personal y 4) la fuerte influencia de la elección del individuo en cuanto a cambiar o no cambiar (Klose, 1995).

**Cuadro 15.3** Fortalezas personales investigadas como objeto de estudio de la psicología positiva.

• Felicidad	• Pasión por conocer
• Gozo	• Sabiduría
• Flexibilidad	• Autenticidad
• Capacidad para fluir	• Tenacidad
• Control personal	• Autodeterminación
• Optimismo	• Perdón
• Estilo explicativo optimista	• Compasión
• Esperanza	• Empatía
• Eficacia personal	• Altruismo
• Establecimiento de metas	• Sentido del humor
• Significado	• Espiritualidad

presenta en el cuadro 15.3 (Snyder y Lopez, 2002). La creación de las fortalezas en este cuadro produce dos resultados interrelacionados: 1) fomentar el crecimiento y bienestar personales y 2) prevenir que la enfermedad humana (p. ej., depresión, suicidio) se arraigue alguna vez dentro de la personalidad. Para discernir cómo puede ocurrir esto, considere las tres fortalezas ilustrativas del optimismo, significado y bienestar eudaimónico.

## :: Optimismo

La mayoría de las personas no son realistas ni precisas en su forma de pensar. En la mayor parte de los casos, creemos ser mejores que el promedio en casi todas las áreas (p. ej., conducción de automóviles, como maestros, en cuanto a honradez y cualquier cosa que se le ocurra). Muchos albergamos dentro de nosotros un sesgo positivista. La tendencia generalizada a vernos bajo una luz positiva se asocia con el bienestar y con un mejor desempeño (Taylor, 1989; Taylor y Brown, 1988). El optimismo es resultado de este positivismo y se puede entender como una actitud positiva o un buen estado de ánimo que se asocia con lo que uno espera que ocurra en su futuro inmediato y, en especial, en el futuro de largo plazo (Peterson, 2000).

El pensamiento fantasioso puede ser más dañino que benéfico (Oettingen, 1996) y con frecuencia es ilusorio (Freud, 1927). Aun así, la evidencia empírica apoya la conclusión de que la gente optimista vive una vida mucho más valiosa que las personas que no son optimistas. Los optimistas experimentan una mejor salud psicológica y física (Scheier y Carver, 1992), emprenden comportamientos que promueven más la salud (Peterson, Seligman, Yurko, Martin y Friedman, 1998), muestran mayor persistencia y una solución más eficaz de los problemas, y son más populares en un sentido social (Peterson, 2000). La razón por la que esto es así es debido a que el optimismo da a las personas una sensación de esperanza y moti-

vación de que su futuro puede realmente mejorarse, por ejemplo, en el aprovechamiento escolar, la salud personal y el crecimiento dentro de una relación interpersonal (Seligman, 1991). Los psicólogos positivos contrarrestan las críticas señalando la diferencia entre optimismo y engaño, al afirmar que el optimismo responde a la realidad, en tanto que los engaños no (Taylor, Collins, Skokan y Aspinwall, 1989).

El optimismo se puede enseñar y aprender (Seligman, Reivich, Jaycox y Gillham, 1995). En general, el optimismo se enseña a través de actuar el pensamiento positivo y las estrategias cognitivas que constituyen el estilo explicativo optimista (analizado en el capítulo 9). Peterson (2006) asevera que aprender el optimismo es difícil y proporciona el ejemplo de la “técnica de la silla vacía”. En esta estrategia terapéutica, la persona crea docenas de tarjetas, cada una de las cuales lista un suceso diferente capaz de provocar nuestro disgusto y dejarnos con una sensación de agotamiento y desamparo (p. ej., el jefe le ignora al pasar junto a usted por el pasillo). Con cada nueva tarjeta (suceso) la persona debe tratar de identificar los pensamientos inmediatos, automáticos y pesimistas que se desencadenan. Entonces, con igual rapidez, debe evaluar la evidencia para el pensamiento pesimista y luego generar una interpretación alternativa y optimista del suceso (p. ej., un resultado negativo que es controlable e inestable en sentido atribucional). Cuando estamos equipados con mayor optimismo, nuestras expectativas y emociones más positivas abren la puerta a modos de afrontamiento y desempeño que son más productivos que nuestras formas más impulsivas.

## :: Significado

El existencialismo es el estudio del aislamiento y la falta de significado del individuo en un universo indiferente. El existencialismo se ha estudiado en una de dos formas: el pesimismo sombrío y catastrofista de Sartre o el opti-

mismo y sentido de propósito de Victor Frankl. Aunque Frankl antecede a la psicología positiva, su logoterapia (*logos* = significado) popularizó la afirmación de que, aunque la vida en general no tiene sentido, la vida de cada individuo sí tiene un significado. El significado es la necesidad de descubrimiento y logro por los que cada individuo debe esforzarse y representa una necesidad humana tan fundamental como el hambre. Al enfrentarse a la conciencia del vacío existencial (“mi vida carece de significado”), Frankl afirmaba que esta conciencia simplemente indica que nuestro deseo de significado es más que evidente.

Desde un punto de vista motivacional, el significado en la vida se deriva de tres necesidades (Baumeister y Vohns, 2002). La primera necesidad es el propósito. Para dar un sentido de propósito a las actividades y luchas de todos los días es útil que la persona genere metas orientadas a futuro, como tratar de graduarse de preparatoria, enamorarse durante unas vacaciones de verano o ir al cielo después de morir. Relacionar la actividad cotidiana con una meta futura dota de manera eficaz a esa actividad cotidiana de un sentido de propósito que de otro modo no tendría. La segunda es la necesidad de valores. Éstos definen lo que es bueno y correcto, y cuando internalizamos o actuamos de acuerdo con un valor, afirmamos un sentido de bondad dentro de nosotros. La tercera es la necesidad de eficacia. Tener una sensación de control o competencia personal es importante porque nos permite creer que aquello que hacemos marca una diferencia. En forma colectiva, el sentido de propósito, los valores internalizados y la eficacia elevada causan cambios en el ambiente que son el medio motivacional para dar significado a la vida (Baumeister y Vohns, 2002).

La creación de significado es un proceso activo en el que las personas interpretan los sucesos que ocurren en sus vidas (Taylor, 1983), encuentran un beneficio en esos sucesos (Davis, Nolen-Hoeksema y Larsen, 1998) y descubren la importancia de lo que les ha ocurrido (Park y Folkman, 1997). Así que el significado surge tanto de los sucesos específicos en nuestras vidas —aquello que nos pasa— como de las necesidades de propósito, valores y eficacia; es decir, la gente crea significado en respuesta a una crisis de salud (p. ej., cáncer), la pérdida de un ser amado, el fracaso académico, el desempleo y agotamiento en su carrera (Baumeister y Vohns, 2002). Como era frecuente que dijera Frankl, el éxito no es nuestro mayor logro, sino que está en enfrentar un reto difícil en la vida con dignidad e integridad. La gente que crea con éxito un significado dentro de una experiencia particular en la vida típicamente lo hace estructurando primero el suceso como una carga o como un acontecimiento negativo. Después explica la forma en que el suceso negativo puso en marcha una trayectoria hacia el desarrollo en la que el suceso negativo se traduce en última instancia en un

resultado positivo. Al hacerlo, en esencia utilizan la carga como trampolín para crear un yo dotado tanto con fortalezas como con propósitos, bondad moral y fuerte eficacia (McAdams, Diamond, De St. Aubin y Mansfield, 1997). En contraste, la gente que no contrarresta las cargas de la vida con un propósito, bondad moral y eficacia (es decir, significado) tiene una probabilidad significativamente mayor de sufrir una patología mental al enfrentarse al suceso negativo (McAdams, 1993, 1996). Desde su punto de vista, el acto de crear significado ayuda a prevenir la enfermedad futura (p. ej., depresión).

## :: Bienestar eudaimónico

Para diferenciar entre los dos tipos de felicidad —hedónica y eudaimónica— diremos que el bienestar hedónico es la experiencia de placer, la ausencia de problemas y vivir una vida relajada y buena, en tanto que el bienestar eudaimónico es la experiencia de buscar retos, realizar esfuerzos, estar plenamente involucrado y experimentar el flujo en aquello que se hace, actuar con base en valores verdaderos y sentirse completamente vivo y auténtico (Ryan y Deci, 2001); en esencia, el bienestar eudaimónico es la autorrealización. Los procesos motivacionales que conducen al bienestar eudaimónico incluyen los conceptos del individuo plenamente funcional (Rogers), autorrealización (Maslow), satisfacción de la necesidad psicológica (capítulo 6) y autofuncionamiento positivo (capítulo 10). Aquellos que estudian el bienestar eudaimónico no afirman que sea más importante que el bienestar hedónico, pero sí dicen que cualquier análisis del bienestar psicológico requiere incluir tanto la felicidad como el significado; es decir, tanto el bienestar hedónico como el crecimiento personal (Compton, Smith, Cornish y Qualls, 1996).

En el estudio sobre el bienestar eudaimónico, la investigación resalta tres antecedentes: riqueza y materialismo, apego y relaciones y búsqueda de metas personales. En cuanto a la riqueza y el materialismo, dar una prioridad demasiado alta a los bienes materiales y a la búsqueda de fama y fortuna tiene el desventurado efecto secundario de alejar a las personas de la búsqueda de las satisfacciones para las necesidades psicológicas básicas (Kasser, 2002). Mientras mayor es el interés de la gente en los bienes materiales, menor es su bienestar eudaimónico (Kasser y Ryan, 1996); y mientras mayor es el interés de la gente en las necesidades psicológicas y metas intrínsecas, mayor es su bienestar eudaimónico (Sheldon y Kasser, 1998). La necesidad psicológica que presagia con más confiabilidad el bienestar eudaimónico es la afinidad, y la satisfacción de la afinidad explica por qué la presencia de relaciones interpersonales cálidas, confiadas, íntimas y alentadoras en la propia vida representa un factor muy sólido de predicción del bienestar eudaimónico

(DeNeve, 1999). Además, la búsqueda de metas respaldadas por uno mismo (contrariamente a aquellas impuestas por la sociedad) presagia también el bienestar eudaimónico (Sheldon y Elliot, 1999). Las metas respaldadas por el propio individuo o concordantes con el yo son aquellas que satisfacen las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia, afinidad) y que están alineadas con el verdadero yo del individuo. Esto se debe a que la experiencia subjetiva de autonomía, competencia y afinidad funciona como el “alimento psicológico” que subyace al crecimiento personal y al bienestar eudaimónico (Sheldon *et al.*, 1998).

## :: Terapia de la psicología positiva

En comparación con otros programas terapéuticos (p. ej., la terapia cognitiva-conductual), la psicología positiva no cuenta aún con una multitud de técnicas validadas de intervención. Para establecer las bases sobre las cuales sentar estas técnicas, un grupo de autores creó y recomendó los siguientes cuatro “ejercicios de felicidad” (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005).

1. *Visita de agradecimiento.* Escriba y entregue (en persona) una carta de agradecimiento para alguien que haya sido especialmente amable con usted pero al que nunca le ha agradecido en realidad.
2. *Tres cosas buenas en la vida.* Cada día ponga por escrito tres cosas que hayan salido bien e identifique la causa de cada una de ellas.
3. *Usted en su mejor momento.* Escriba sobre un momento en que su funcionamiento haya estado al máximo. Reflexione sobre los recursos personales que hicieron posible ese funcionamiento.
4. *Identifique sus fortalezas representativas.* Identifique hasta cinco fortalezas personales representativas (de una lista como la del cuadro 15.3) y encuentre una manera de utilizar cada una de ellas de un modo nuevo.

## Críticas

Luego de pasar unas cuantas horas leyendo a Maslow, Rogers o un artículo sobre psicología positiva, es fácil sentirse bien y optimista acerca de uno mismo y de los seres humanos en general. Por ejemplo, si usted lee uno de los quince capítulos en el libro de Rogers (1980) *El camino del ser*, es probable que experimente una sensación de enriquecimiento personal. Aun así, debemos cuadrar el optimismo del humanismo contra la realidad diaria y preguntarnos si no es demasiado ingenuo conceptualizar la naturaleza humana como intrínsecamente buena. Si la naturaleza humana es algo que debe nutrirse en lugar de limitarse, entonces uno se pregunta por

qué el odio, el prejuicio, el crimen, la explotación y la guerra han persistido sin interrupción durante toda la historia humana (Geller, 1982). Quizá la gente no es tan honorable y confiable de manera intrínseca. Quizá tiene dentro de sí no sólo las potencialidades humanas positivas sino también el potencial de destruirse a sí misma y a los demás (Baumeister y Campbell, 1999; May, 1982; Staub, 1999). Uno puede imaginarse las consecuencias adversas potenciales de un padre o de un gobierno que presuponga guías internas benévolas y que, por ende, sea sumamente permisivo con sus hijos o ciudadanos mal portados (Bandura, 1999). Existe cierta verdad práctica en el concepto de que “el mal es más fuerte que el bien” (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer y Vohs, 2001). Pareciera que la perspectiva humanista resalta sólo una parte de la naturaleza humana.

Una segunda crítica es que los teóricos humanistas emplean varios constructos vagos e indeterminados. Por ejemplo, es difícil establecer con precisión qué son un “proceso de valoración orgánica” y un “individuo plenamente funcional”. Cualquier constructo teórico que evada una definición operacional precisa debe considerarse científicamente inexacto. Por tal razón, las perspectivas humanistas acerca de la motivación han recibido fuertes críticas (Daniels, 1988; Neher, 1991). En esencia, los críticos recomiendan que se abandonen los conceptos cuasi-científicos. Pero existe un punto medio que reconoce la relativa juventud o novedad del análisis humanista y de la psicología positiva (O’Hara, 1989). A medida que la psicología humanista y la psicología positiva maduran, la investigación empírica está dejando atrás las especulaciones de café en favor de un entendimiento más científico acerca de los orígenes, dinámica y consecuencias del potencial humano.

Una tercera crítica pone en duda cómo puede saberse qué necesita o quiere *en realidad* la tendencia de realización (Geller, 1982). Al igual que una tendencia inherente de realización, el aprendizaje, la socialización y las internalizaciones tempranas también pueden producir la convicción personal de que un modo de pensar o comportarse es correcto y natural. Por ejemplo, si una persona confía totalmente en que el aborto es malo, incorrecto y algo que debe rechazarse, entonces ¿cómo puede saber con toda seguridad que eso es el producto del proceso de valoración orgánica en lugar de una internalización de condiciones sociales de valía? El conocimiento de lo que es correcto e incorrecto puede ser difícil de rastrear en los orígenes de su verdadera fuente (aunque la “reflexión” mejorada puede ayudar en gran medida a este respecto). Si las normas de lo que es correcto e incorrecto se introyectan desde la lactancia, es posible que la persona se autoengañe pensando que sus preferencias son propias en lugar de pertenecer a sus padres.

## Resumen:::

La psicología humanista destaca los conceptos de las potencialidades inherentes, el holismo y el esfuerzo por lograr la satisfacción personal. En la práctica, la psicología humanista tiene que ver con la identificación y desarrollo del potencial humano. La psicología positiva se enfoca en la salud mental de las personas y en cómo viven su vida y se pregunta qué podrían llegar a ser. En la práctica, la psicología positiva busca crear fortalezas y competencias en la gente para cultivar el bienestar psicológico.

La autorrealización se refiere al logro pleno de los propios talentos, capacidades y potencialidades. En su jerarquía de necesidades, Maslow distinguió entre las necesidades por deficiencia y las necesidades de crecimiento. A pesar de su atractivo intuitivo y extensa popularidad, la investigación empírica de hecho ha encontrado poco apoyo para la jerarquía de necesidades. La contribución de Maslow al estudio contemporáneo de la motivación no está en su jerarquía de necesidades, sino, más bien, en sus discernimientos acerca de por qué las personas no pueden autorrealizarse y qué acciones pueden tomar para alentar el crecimiento personal dirigido a la autorrealización.

Para Rogers, una necesidad fundamental —la tendencia de realización— engloba y coordina todos los demás motivos, de modo que cumplan el propósito colectivo de mejorar y realizar al yo. Con la socialización, los niños aprenden las condiciones de valía de la sociedad según las cuales se juzgan su comportamiento y sus características personales. Como una consecuencia, todos vivimos en dos mundos: el mundo interno de las tendencias de realización y de la valoración orgánica y el mundo externo de las prioridades sociales, condiciones de valía y consideración condicional. Cuando las personas se alejan de su valoración orgánica y dirigen su atención a las condiciones externas de valía, adoptan fachadas y rechazan o niegan sus características, preferencias y creencias personales. Los términos “congruencia” e “incongruencia” describen el grado en que el individuo niega o rechaza sus cualidades personales (incongruencia) o acepta el rango completo de sus características y deseos personales (congruencia). El individuo congruente y plenamente funcional vive en estrecha proximidad con la tendencia de realización y, por ende, experimenta un marcado sentido de autonomía, apertura a la experiencia y crecimiento personal.

Las orientaciones de causalidad reflejan el grado de autodeterminación en la personalidad y tienen que ver con las diferencias en la comprensión de las personas acerca de qué causa y regula su comportamiento. Para la persona con una orientación de causalidad de autonomía, la conducta surge en respuesta a sus necesidades e intereses, con un pleno sentido de elección personal. En el individuo con una orientación de causalidad de control, se ignoran relativamente las guías internas en tanto que la conducta

surge en respuesta a las expectativas y controles externos. Los individuos orientados a la autonomía experimentan un mayor funcionamiento positivo que los individuos orientados al control, incluyendo mantenimiento en el largo plazo de cambios conductuales como la pérdida de peso.

Un fuerte compromiso con las condiciones sociales de valía conduce a las personas a un proceso de búsqueda de validación en los demás. En la interacción social, los individuos que buscan validación se esfuerzan en probar su propia valía, competencia y capacidad de ser agradable. En contraste, los individuos que buscan el crecimiento centran sus esfuerzos en el aprendizaje, la mejoría y el logro del potencial personal. Las personas que buscan validación son más vulnerables a experimentar ansiedad y depresión.

Las relaciones interpersonales apoyan la tendencia de realización en al menos cuatro formas: ayudar a otros (como en terapia), relacionarse de manera auténtica con otras personas, promoviendo la libertad de aprender (como en la educación) y definir al yo. Las relaciones interpersonales caracterizadas por calidez, autenticidad, empatía, aceptación interpersonal y confirmación de la capacidad de la otra persona para autodeterminarse proporcionan el clima social que sustenta de manera óptima la tendencia de realización en el otro individuo.

Otro problema con el que se enfrentan los pensadores humanistas es el de la maldad, a saber, ¿qué tanto de la naturaleza humana es inherentemente mala y por qué algunas personas disfrutan de causar sufrimiento a otros? Algunos filósofos humanistas afirman que el mal no es inherente a la naturaleza humana, es decir, que esta naturaleza es inherentemente buena y que el mal surge sólo cuando la experiencia lesiona o daña al individuo. Otros humanistas suponen que tanto la benevolencia como la malevolencia son inherentes a todos, es decir, que la naturaleza humana necesita internalizar un sistema de valores benévolo antes de que sea capaz de evitar el mal.

La psicología positiva observa la salud mental de las personas y la calidad de sus vidas, y se pregunta qué podrían llegar a ser. Busca crear fortalezas y competencias en las personas y hace del análisis de estas fortalezas y competencias su objeto de estudio. El florecimiento es más que la ausencia de enfermedad mental y depende del bienestar que nace del crecimiento personal continuo, de las relaciones de alta calidad y de una vida caracterizada por el propósito, optimismo, significado y bienestar eudaimónico. Para cultivar estas fortalezas, la terapia en la psicología positiva ofrece “ejercicios de felicidad” como las visitas de agradecimiento.

El capítulo concluye con varias críticas a la conceptualización humanista de la motivación, incluyendo el optimismo cándido, los conceptos poco científicos y los orígenes inciertos de las guías internas.



## ::: LECTURAS ADICIONALES :::

**Teóricos humanistas**

- Hardeman, M. (1979). A dialogue with Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology, 19*, 23-28.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science* (vol. 3, pp. 184-256). Nueva York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1995). What understanding and acceptance mean to me. *Journal of Humanistic Psychology, 35*, 7-22.

**Pruebas empíricas de las hipótesis humanistas**

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109-134.
- Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 139-158.
- Jenkins, S. R. (1996). Self-definition in thought, action, and life path choices. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 99-111.

- Taylor, S. E., Collins, R. L., Skokan, L. A., y Aspinwall, L. G. (1989). Maintaining positive illusions in the face of negative information: Getting the facts without letting them get to you. *Journal of Social and Clinical Psychology, 8*, 114-129.

**Psicología positiva**

- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist, 62*, 95-108.
- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 410-421.

# Capítulo 16 ...

## Conclusión

Su vecina le hace una visita, parece estar al borde del suicidio. Su hija adolescente está teniendo muchísimos problemas en la escuela e incluso está pensando en abandonar sus estudios. La cara de su vecina se ensombrece al pedirle consejo: “¿Qué puedo hacer? ¿Cómo puedo motivar a mi hija?”. Después de leer y reflexionar acerca de los quince capítulos de un libro titulado *Motivación y emoción*, las cosas han llegado a esto: un llamado a su puerta y la cara angustiada de una madre preocupada. ¿Qué le puede recomendar?

¿Sería buena estrategia ofrecer un incentivo monetario por buenas calificaciones y por seguir asistiendo a la escuela? Ésta es una estrategia común, pero, ¿es tan buena como para que usted la recomiende? ¿Debería la madre tratar de darle un impulso a la autoestima de su hija? ¿Qué tal sugerirle a su vecina que hable con su hija acerca de sus estudios y de lo que significan para ella? La conversación podría explorar los intereses y metas de la hija, su sensación de competencia en la escuela, su futuro y los posibles beneficios para ella, o si la escuela puede o no ayudarla a convertirse en la persona que desea ser. O bien, la conversación se podría enfocar en la calidad de las relaciones que tiene con sus maestros. ¿Sería ésta una buena estrategia? ¿Podría usted sugerir algo mejor? Ante sí, usted ve un verdadero problema motivacional que está afectando la vida de personas que le son importantes, y observa dolor y confusión en el rostro de la madre, que no ha podido resolver este problema; ¿puede usted ayudarla?

Comprender la motivación y la emoción es una labor importante y valiosa en parte por sí misma y en parte por sus resultados; es decir, la motivación produce resultados. Si podemos aprender la manera de motivar a los alumnos, entonces podemos mejorar su participación durante las actividades de aprendizaje. Si podemos aprender a motivar a los empleados, entonces aumentarán su productividad y satisfacción laboral. Si podemos aprender a motivar a los atletas, entonces se desarrollarán sus habilidades y tendrán mayores probabilidades de convertirse en practicantes vitalicios de su deporte. Si los médicos pueden aprender a motivar a sus pacientes, entonces mejorarán sus resultados de salud.

## Comprensión y aplicación de la motivación

Para este momento, usted ha adquirido cierto nivel de confianza en su propia comprensión de la motivación y la emoción. El grado de confianza que usted posea en la actualidad dependerá del grado en que pueda hacer lo siguiente:

1. Explicar por qué las personas hacen lo que hacen.
2. Predecir de antemano la manera en que ciertas condiciones afectarán la motivación y la emoción.
3. Aplicar principios motivacionales con el propósito de resolver problemas prácticos.

A fin de tratar con estas tres cuestiones, este capítulo final propone tres metas. La sección inicial verificará su comprensión de la motivación por medio de preguntas como: ¿Puede usted explicar la motivación? ¿Puede explicar por qué hacemos lo que hacemos? ¿Puede explicar por qué queremos lo que queremos y tememos a lo que tememos? ¿Puede usted predecir los cambios en la motivación de las personas antes de que ocurran? ¿Puede predecir las condiciones bajo las cuales aumentarán y decaerán los estados motivacionales y emocionales? ¿Puede aplicar los principios de la motivación para ayudar a las personas a resolver los problemas prácticos y cotidianos a los que se enfrentan en sus vidas? ¿Puede ayudar a los demás a adquirir habilidades a fin de que mejoren sus desempeños y se sobrepongan a sus deficiencias o vulnerabilidades motivacionales? Mientras más pueda responder estas preguntas, más podrá explicar, predecir y aplicar los principios motivacionales.

La sección intermedia del capítulo adoptará un tono muy práctico. En sus páginas se le pedirá que aplique sus conocimientos acerca de la motivación a la tarea doble de, primero, motivarse a sí mismo y, segundo, motivar a otros.

La sección final concluye la presente obra ofreciendo una serie de estudios de caso que estimulen su imaginación para tratar de resolver problemas motivacionales comunes. La sección también presenta una serie de historias exitosas en las que psicólogos motivacionales han diseñado e implantado programas de intervención para mejorar las vidas de las personas. El capítulo (y el libro) llegan a su fin mediante la descripción de la sabiduría que puede derivarse del estudio científico de la motivación y la emoción.

## :: Explicación de la motivación: por qué hacemos lo que hacemos

Explicar las razones de la conducta —explicar por qué hacemos lo que hacemos— requiere de la capacidad de generar respuestas psicológicamente satisfactorias a preguntas como: ¿Por qué hizo eso? ¿Por qué quiere eso? ¿Por qué tiene tanto miedo o se resiste tanto a un curso de acción particular? Las respuestas a estas preguntas se encuentran en la comprensión de la fuente de la motivación y de la manera en que los motivos, una vez activados, se intensifican, cambian y se desvanecen.

Para explicar las razones de por qué hacemos lo que hacemos, el capítulo 1 listó dos docenas de teorías de la motivación (véase el cuadro 1.5). Cada teoría proporciona una pieza del rompecabezas que es el esfuerzo magno por explicar los anhelos, deseos, temores y propósitos humanos. Por ejemplo, al revisar la lista de teorías del cuadro 1.5, la teoría motivacional del logro explica por qué en ocasiones las personas reaccionan a un estándar de excelencia con emociones positivas y comportamientos de aproximación, mientras que en otras ocasiones muestran emociones negativas y únicamente buscan evitarlas. La teoría del desamparo aprendido explica las razones por las que las personas se vuelven marcadamente pasivas y contraproducentes cuando se ven expuestas a un ambiente que creen les ofrece poco o ningún control personal. De manera colectiva, estas teorías se abocan a la mayoría de las circunstancias en las que el lector podría interesarse.

A fin de explicar los estados motivacionales, es de utilidad tener una teoría motivacional validada en forma empírica y conocida a su lado. La teoría explicará por qué surge, persiste y declina un fenómeno motivacional particular y cuáles condiciones específicas en la persona, en el contexto social y en la cultura afectan al fenómeno de estas maneras. Con dicha teoría en mente, se facilita responder a preguntas como las que siguen: ¿Por qué las personas establecen metas elevadas para sí mismas? ¿Por qué las personas se comportan irresponsablemente cuando es tan evidente que hay trabajo que se tiene que hacer? ¿Por qué las personas incurrir en comportamientos riesgosos como practicar paracaidismo y conducir a

exceso de velocidad? ¿Por qué amigos separados hacen tanto esfuerzo por mantenerse en contacto? En conjunto, las teorías de la motivación proporcionan un medio para comprender y explicar las razones por las que hacemos lo que hacemos y por las que anhelamos lo que anhelamos.

## :: Predicción de la motivación: identificación de antecedentes

El estudio de la motivación presta gran atención a las condiciones que dan lugar a los estados motivacionales y emocionales mediante preguntas como ¿qué condiciones antecedentes energizan y dirigen el comportamiento? Una comprensión de la motivación y la emoción incluye la capacidad para predecir qué efectos tendrán diversas condiciones ambientales, interpersonales, intrapsíquicas y fisiológicas sobre la motivación y la emoción.

Considere las implicaciones motivacionales de los siguientes sucesos. ¿Cuáles son algunas de las implicaciones motivacionales esperadas de verse expuesto a un modelo de rol altamente competente? ¿Qué implicaciones tiene dicha experiencia observacional para un estudiante de nivel básico que ve a un compañero resolver un problema matemático en el pizarrón? ¿Y para un vendedor corporativo que ve a su supervisor interactuar de manera fluida e impecable con los clientes? ¿Y para un atleta que observa el desempeño videograbado de un deportista campeón? Para el estudiante de matemáticas de cuarto grado, el empleado corporativo y el atleta aspirante, ¿qué efecto tendrá la exposición a un modelo experto sobre su autoeficacia? ¿Sobre su establecimiento de metas? ¿Sobre su sensación de dominio frente al desamparo? ¿Sobre las posibles capacidades propias que podrían adoptar? ¿Sobre su capacidad de autorregulación autónoma? ¿Sobre su motivación de logro? ¿Sobre su tendencia a la autorrealización? ¿Sobre su emotividad positiva?

Sométase a prueba en cuanto a algunos de los antecedentes incluidos en capítulos anteriores. Para cada antecedente, verifique si le viene a la mente alguna teoría de utilidad que le permita ofrecer una predicción confiada en cuanto al efecto que la condición podría tener sobre la motivación de una persona:

- Veinticuatro horas de privación (de comida, personas).
- Presencia de un amigo cálido, genuino y empático que escucha cuidadosamente.
- Presiones culturales (p. ej., a ser delgado o a tener calificaciones altas).
- Una elección de qué hacer.
- Una recompensa esperada y tangible (p. ej., dinero).
- Un estándar de excelencia.
- Ambientes indiferentes e incontrolables.
- Un maestro que estimule la autonomía.

- Realimentación acerca del propio desempeño dirigido a metas.
- Un obstáculo a los propios planes que parece ilegítimo o injusto.

## :: Aplicación de la motivación: solución de problemas

Mientras más comprenda los principios de la motivación y la emoción, mayor será su capacidad para encontrar soluciones viables a problemas motivacionales del mundo real. Resolver problemas motivacionales significa atribuir facultades de decisión a las personas para acercarse a acciones más intencionales, experiencias óptimas, funcionamiento positivo y desarrollo sano, y para alejarse de las acciones impulsivas, experiencias habituales, funcionamiento contraproducente y evitación.

Las dos cuestiones fundamentales que definen el esfuerzo por aplicar los principios motivacionales son: cómo motivarse a sí mismo y cómo motivar a los demás. Atribuir facultades de decisión a sí mismo y a los demás en términos motivacionales implica la ampliación de fortalezas y la reparación de debilidades. La ampliación de fortalezas implica alimentar, apoyar y desarrollar recursos motivacionales para que las personas puedan utilizarlos a fin de mejorar su funcionamiento. La reparación de debilidades involucra revertir las deficiencias motivacionales que entorpecen o dificultan de modo abierto el funcionamiento positivo.

Primero, considere el esfuerzo por ampliar las fortalezas y mejorar el funcionamiento, para aumentar los esfuerzos en la escuela, el desempeño atlético, la productividad laboral, la maleabilidad en terapia, el crecimiento personal en la ancianidad y demás. Cada capítulo proporcionó algún discernimiento acerca de la tarea práctica de la ampliación de fortalezas, pero aquí se presentan algunos recordatorios. De nuevo, sométase a prueba; esta vez preguntándose lo que podría hacer para promover los siguientes diez estados motivacionales en sí mismo y en los demás.

- Promover creencias resistentes de autoeficacia.
- Cultivar autonomía personal.
- Establecer condiciones que promuevan una experiencia de flujo.
- Alimentar las necesidades de crecimiento y convertirse en un individuo completamente funcional.
- Desarrollar una orientación motivacional de dominio.
- Establecer metas difíciles y específicas.
- Alentar metas de dominio por encima de metas de desempeño.
- Alentar teorías incrementales por encima de teorías de la entidad.
- Alentar la diferenciación e integración del yo.
- Fomentar un desarrollo yoico maduro.

En segundo lugar, considere el esfuerzo por reparar debilidades y superar patologías: apatía estudiantil, ansiedad de logro, desamparo, depresión, estrategias inmaduras de afrontamiento, evitación de desafíos, ausentismo laboral, descomposición de relaciones y rupturas en la autorregulación como ignorar las señales fisiológicas del hambre o las preferencias personales por lo que uno desea hacer. De nuevo, cada capítulo proporcionó ciertos discernimientos en cuanto a los esfuerzos por reparar debilidades y revertir vulnerabilidades, pero aquí presentaremos algunos recordatorios. Sométase a prueba una última vez preguntándose lo que podría hacer para superar las siguientes diez patologías motivacionales en usted mismo o en otras personas:

- Redefinir el significado del fracaso y cultivar una respuesta constructiva ante el mismo.
- Evitar los costos ocultos de las recompensas.
- Revertir la liberación de los límites que conduce a los atracones.
- Prevenir la sensación de indefensión y sus deficiencias.
- Poner en tela de juicio el pensamiento de entidad a fin de encontrar el valor que tiene el esfuerzo.
- Revertir expectativas pesimistas y estilos explicativos
- Superar adicciones.
- Resolver la paradoja de la supresión de pensamientos
- Identificar los mecanismos de defensa inmaduros y encontrar la valentía para renunciar a ellos.
- Identificar la toma de decisiones dominada por el temor y apuntalar los recursos personales para hacerla innecesaria.

## Motivación de sí mismo y de los demás

Gran parte del atractivo del estudio de la motivación se encuentra en su potencial para dedicarse a la motivación de uno mismo y de los demás. Deseamos promover el esfuerzo, logro, búsqueda de desafíos y excelencia del yo y deseamos promover estos mismos resultados para aquellos que nos son importantes. También queremos ayudarnos a nosotros mismos y a los demás a revertir y superar el pesimismo, la ansiedad, la duda, la preocupación, la vacilación y la sensación de indefensión.

## :: Motivación del yo

Imagine que usted no puede generar dentro de sí mismo la motivación para estudiar, ejercitarse o practicar. ¿Cómo generar una sensación de iniciativa dentro de usted mismo? O imagine que no puede abstenerse de fumar, comer

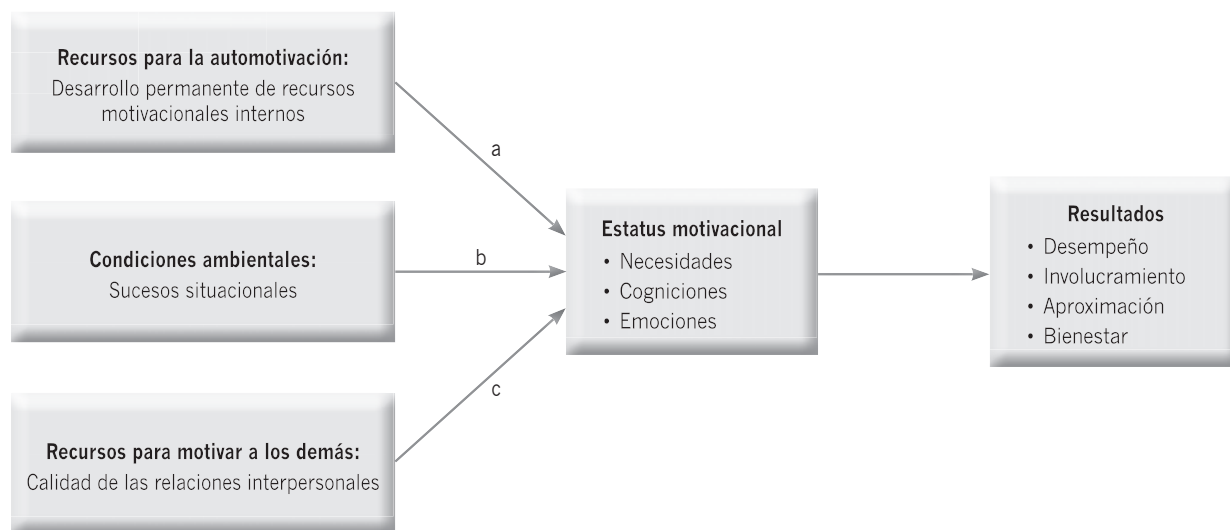
o afrontar las cosas con enojo u hostilidad. ¿Cómo cultivar una sensación de mesura en su interior? Como ejemplo, considere que está pasando por el problema motivacional de la vacilación, postergación o la evitación abierta de realmente no querer practicar una habilidad, como tocar el piano. ¿Cómo se cultivan las necesidades, cogniciones y emociones que fomentan el compromiso? ¿De qué manera se rodea uno de ambientes que fomentan el compromiso y de relaciones interpersonales enriquecedoras?

En términos de las necesidades, la energía y la dirección podrían surgir a partir de una percepción de competencia o de una necesidad de logro, pero podrían desaparecer a causa de una percepción de incompetencia y de un temor al fracaso. En términos de cognición, la energía y la dirección podrían surgir a partir de creencias de autoeficacia, metas de dominio o de un estilo explicativo optimista, pero podrían desaparecer a causa de las dudas, una meta de evitación de logro y un estilo explicativo pesimista. En términos de emoción, la energía y la dirección podrían surgir del interés, alegría y esperanza, pero disminuir a causa del temor, la tristeza y la vergüenza. En cuanto a ambientes y relaciones, la energía y dirección podrían surgir a partir del reto de una competencia o gracias a la capacidad de escucha y razonamientos lógicos de un maestro que apoye la autonomía, pero podrían desvanecerse a causa de un público crítico o por las directivas y órdenes de un maestro controlador.

Por ende, el esfuerzo por motivar al yo es emprender un autoexamen crítico para diagnosticar los potenciales y deficiencias propios en las necesidades, cogniciones, emociones, entornos ambientales y relaciones interpersonales

actuales. Por ejemplo, ¿tocar el piano desafía e involucra la propia necesidad de competencia en forma adecuada o por lo general induce una experiencia de apatía o ansiedad? ¿El que uno toque el piano se asocia con expectativas de eficacia, flujo y control personal, o con expectativas de sentirse abrumado por la experiencia? ¿Es algo interesante, importante y autoconfirmatorio que hacer? Cuando se está tocando el piano o al pensar en tocarlo a futuro, ¿siente uno interés y alegría en términos generales o enojo y resentimiento? Cuando uno toca, ¿cómo responden las personas alrededor, son sustentadoras o demandantes e impositivas? Si uno puede diagnosticar por qué la motivación de aproximación se encuentra baja o por qué la motivación de evitación se encuentra elevada, entonces se pueden tomar medidas constructivas para solucionar los problemas y deficiencias motivacionales a los que uno se está enfrentando en el momento.

El esfuerzo por motivarse a sí mismo y a los demás difiere en maneras importantes. La figura 16.1 muestra que todos los esfuerzos por motivar involucran la introducción y manejo de condiciones ambientales enriquecedoras, incluyendo el ofrecimiento de desafíos óptimos, realimentación informativa y cosas interesantes que hacer (línea b). Sin embargo, lo que es exclusivo de motivarse a sí mismo es la labor permanente de desarrollar recursos motivacionales internos, como se muestra en la línea a de la figura 16.1. Lo que es exclusivo de motivar a los demás es el ofrecimiento de relaciones interpersonales de alta calidad (es decir, desarrollar recursos motivacionales externos), como se muestra en la línea c de la figura 16.1.



**Figura 16.1** Sistema para pensar en la automotivación (línea a) y en la motivación de los demás (línea c).



Cultivar recursos motivacionales internos implica el esfuerzo de construir una motivación de eficiencia, creencias fuertes y resistentes de autoeficacia, orientación motivacional de dominio, creencias firmes de control personal, propósitos de logro, sano sentido del yo e identidad, sensación de competencia, orientación de causalidad de autonomía, mecanismos de defensa maduros, capacidad de establecimiento de metas, capacidades de autorregulación, intereses y preferencias, estilo explicativo optimista y la construcción y ampliación de la propia capacidad para el afecto positivo. Desarrollar recursos motivacionales internos significa desarrollar necesidades, cogniciones y emociones optimistas, fomentadoras del compromiso y orientadas a la aproximación. Mientras más se cultiven y desarrollen los recursos motivacionales internos firmes, resistentes y productivos a lo largo del ciclo vital, con mayor frecuencia se experimentarán estados motivacionales poderosos, resistentes y productivos en una situación dada (véase la línea a en la figura 16.1). Por ejemplo, al tomar un curso de lenguas extranjeras en la universidad, valdría la pena que el estudiante creara en lo posible un yo pertinente (p. ej., “viajante” o “futuro maestro de español de nivel medio superior”), que implantara un programa de modelo de dominio (para apuntalar su autoeficacia) o un programa de establecimiento de metas o que buscara un maestro que apoye la autonomía (en lugar de ser controlador).

Dados los beneficios de los recursos motivacionales internos, considere tratar de resolver el problema motivacional del temor a hablar en público que lo lleva a una conducta de evitación. Parte del problema se puede comprender a través de las condiciones ambientales de la situación (línea b en la figura 16.1), como podría ser el caso de si uno se enfrenta a un público hostil, crítico, controlador o competitivo. De modo que parte del problema se puede encontrar en el ambiente o en la percepción de la persona acerca del mismo. A pesar de eso, la presencia de recursos motivacionales internos puede dar apoyo a la motivación del orador aun frente a un ambiente que no apoya. Las personas pueden construir dentro de sí mismas fuertes creencias de eficacia que pueden silenciar sus dudas y ansiedad. Pueden aprender a dejar atrás sus metas de evitación del desempeño (“durante tu discurso, no olvides tu parlamento”) y adoptar metas de aproximación al desempeño (“durante tu discurso, comunica los tres puntos principales”). Y las personas pueden aprender a adoptar teorías incrementales acerca de sus capacidades para hablar en público a fin de hacer frente y reemplazar sus creencias de entidad que los dejan vulnerables a pautas de evitación cuando las cosas salen mal. De modo que cuando las personas establecen metas, se enfrentan a una realimentación de fracaso o necesitan hacer acopio de un gran esfuerzo para enfrentar los desafíos en sus vidas, ayuda si tienen un aliado en la forma de recursos motiva-

cionales internos que creen una sensación de propósito, amortigüen el estrés, acallen sus dudas y preserven una emotividad positiva.

La clave para motivarse a sí mismo es una labor permanente que implica cultivar una reserva de recursos motivacionales internos productivos. Desde este punto de vista, gran parte del esfuerzo por motivarse a sí mismo en la actualidad se convierte en un esfuerzo continuo por averiguar cómo fomentar los recursos motivacionales internos dentro de uno mismo. Por ende, motivarse a sí mismo es tanto una labor de desarrollo como un esfuerzo cotidiano de solución de problemas.

## :: Motivación de los otros

Lo que es notable acerca de motivar a los demás es que la persona que se enfrenta a un problema motivacional lo hace dentro del contexto de una relación interpersonal, como se muestra en la línea c de la figura 16.1. Cuando una persona intenta motivar a otra, la persona a quien se está motivando reacciona en una de tres formas prototípicas, a saber: de manera pasiva, agresiva o constructiva (deCharms, 1987). Las interacciones repetidas entre el motivador y el motivado le enseñan a la persona que está tratando de resolver su problema motivacional ya sea: 1) la pasividad de la desmotivación y el desamparo aprendido, 2) el negativismo agresivo de la resistencia obstinada cuando otros intentan moldear o controlar sus pensamientos y conductas o 3) el esfuerzo cooperativo constructivo de aprender formas nuevas de pensar, sentirse y comportarse que cambian la situación propia en formas positivas.

Los primeros dos resultados dentro de la relación motivador-motivado son negativos, ya que contraponen al motivador contra el motivado. El tercer resultado de la relación es positivo y coloca a la persona en una relación constructiva y realmente cooperadora entre el motivador y el motivado. En el tercer resultado, la persona aprende a resolver su propio problema motivacional, a desarrollar sus propias habilidades y a originar e iniciar sus propias acciones, pero lo hace con la ayuda y guía de un tercero. De esta manera, aprende sobre su causalidad personal. Por el contrario, las manifestaciones de pasividad o de reactividad agresiva son señales reveladoras de que la relación está empeorando el problema motivacional de la persona, no mejorándolo (deCharms, 1987).

La mayoría de los intentos por motivar a los demás suceden dentro del contexto de una relación que implica algún tipo de diferencia de poder entre el motivador y la persona a quien se está motivando (Deci y Ryan, 1987). Por ejemplo, considere las siguientes relaciones interpersonales en las que la primera persona tiene cierta responsabilidad por motivar a la otra: maestros que motivan a sus alumnos, padres que motivan a sus hijos, empleadores que motivan a sus empleados, médicos que motivan a sus

pacientes, terapeutas que motivan a sus clientes, entrenadores que motivan a sus atletas, clérigos que motivan a sus feligreses y expertos que motivan a novatos.

En cada relación, la primera persona tiene alguna influencia sobre la segunda, sea que la base de dicha experiencia se manifieste en pericia, recompensas, estatus o posición. En consecuencia, la persona subordinada en la relación se encuentra vulnerable a que la persona superior en jerarquía la controle o manipule. Por lo general, controlar y manejar a las personas produce patrones de motivación que se pueden caracterizar por la pasividad del desamparo o el negativismo agresivo de la resistencia. Este enfoque directivo, gobernante, de motivar a los demás se puede observar en los líderes militares, empleadores de línea dura, entrenadores atléticos extremadamente competitivos, maestros controladores, políticos dominantes, padres autoritarios y médicos protectores.

Aquellos que motivan a los demás en forma productiva se enfocan muy poco en el resultado a obtener (calificaciones altas, satisfacer una cuota de ventas, ganar el campeonato) y mucho en la calidad de la relación que están ofreciendo. En casi cada capítulo del presente libro, el recurso clave para ayudar a generar una motivación constructiva en los demás fue ofrecer una relación que permita ejercer las facultades de decisión, satisfactoria de necesidades, confirmadora de la identidad, inductora de afecto positivo, no crítica y promotora de crecimiento que la otra persona pueda utilizar como medio para comprender y, a la larga, solucionar el problema motivacional enfrentado. Al motivar a los demás, lo que la otra persona necesita para un funcionamiento positivo no es tanto una solución que haga que su problema desaparezca, sino la disponibilidad de otro individuo que le proporcione: 1) un indicio en cuanto a cómo uno se puede desatorar en el esfuerzo continuo por realizar un progreso personal y 2) apoyo y afirmación de la propia capacidad de autodeterminación y autorregulación autónoma. De esta forma, una relación afectuosa funciona como medio para llegar a formas más adaptativas de pensar, sentirse y comportarse.

Después de esta introducción, es de utilidad plantear dos preguntas cuando se intenta motivar a los demás: 1) ¿quién está motivando a la persona? y 2) ¿el contexto social sustenta la causalidad personal y recursos motivacionales internos de la persona o está privando a la persona de estos atributos vitales?

En cuanto a la primera pregunta, el motivador será ya sea la persona misma o alguna fuerza externa, como un supervisor, entrenador o mensaje cultural que cause felicidad. La segunda pregunta expone a cualquier relación interpersonal como una espada de dos filos que puede ya sea apoyar y enriquecer o bien frustrar y minar la motivación de la persona. Estas dos preguntas destacan la conclusión de que, en el arte y práctica de motivar a los

otros, la meta primordial no es producir obediencia o un patrón predeterminado de conductas deseadas en el otro, sino, más bien, aumentar la capacidad de causalidad personal efectiva del otro.

## **:: Realimentación del progreso del esfuerzo por motivarse a uno mismo o a los otros**

Fomentar iniciativa, capacidad de ser un agente y causalidad personal en sí mismo y en los demás es tanto arte como ciencia. No obstante, incluso los artistas necesitan realimentación. Los cambios continuos en emoción, conducta y bienestar constituyen excelentes fuentes de realimentación.

Las emociones anuncian la condición del estatus motivacional de una persona, como se discutió en el capítulo 11. Cuando se participa en una actividad y se experimenta interés, gozo, entusiasmo y optimismo, las cosas marchan bien desde un punto de vista motivacional; cuando se experimenta apatía, enojo y pesimismo, las cosas marchan mal. De manera similar, cuando se observa interés, gozo, entusiasmo y optimismo en aquellos a quienes se intenta motivar, es probable que el esfuerzo por motivar a los demás está marchando bien; y cuando se observa apatía, enojo y pesimismo en ellos, es probable que el esfuerzo por motivarlos está marchando mal.

En términos conductuales, el grado de iniciativa, orientación de aproximación, esfuerzo, persistencia, resistencia frente a desafíos o fracasos, expresividad facial y gestual, atención en la tarea, dirección a metas, intensidad de voz o participación (ausencia de) interés comunican la calidad de la motivación propia subyacente.

Los cambios en la vitalidad y bienestar también indican progreso y crecimiento motivacional *versus* estancamiento y actitudes defensivas en la motivación. Los motivos energizan y dirigen nuestro comportamiento, de modo que los cambios en la vitalidad y bienestar expresan lo bien o mal que se están comprometiendo y satisfaciendo nuestros estados motivacionales en cualquier situación dada. Cuando uno monitorea la emotividad, conducta y bienestar psicológico de otro, desaparece gran parte del misterio que subyace a la pregunta ¿cómo está marchando mi esfuerzo por motivar a los demás?

## **Diseño de intervenciones motivacionales**

Después de quince capítulos, espero que el lector coincida en que aquellos quienes estudian la motivación y la emoción saben mucho y tienen mucho que ofrecer. De manera colectiva, estos investigadores dedican una enorme cantidad de esfuerzo y energía al desarrollo, análisis y

refinamiento de teorías cada vez más sofisticadas acerca de la motivación. Eso es excelente, pero para muchas personas el verdadero beneficio del estudio de la motivación es utilizar dichos conocimientos para mejorar las vidas de las personas. Esta sección discute varias historias de éxito acerca de la manera en que los estudiosos de la motivación han diseñado e implementado intervenciones motivacionales exitosas para mejorar en forma importante la vida de las personas.

Sin embargo, antes de examinar algunas de estas historias de éxito, resultaría de utilidad caminar un paso hacia atrás y reconocer qué tan difícil e incierto puede ser plasmar los avances en conocimientos científicos en mejoras prácticas que cambian las vidas de las personas en un sentido positivo. Por ejemplo, considere la lamentable tasa de éxito de la investigación médica. Los investigadores han desarrollado una vacuna exitosa para la enfermedad de Alzheimer en ratas. Han logrado que ratas paralizadas con graves lesiones de la médula espinal vuelvan a caminar. Y han curado una impactante variedad de distintos tipos de cáncer en ratas de laboratorio. Aun así, para los humanos no existe cura para la enfermedad de Alzheimer, para las lesiones de la médula espinal o para el cáncer, sin mencionar la esclerosis múltiple, la enfermedad de Parkinson, la osteoporosis, la fibrosis quística y demás enfermedades. Existen muchas razones válidas que explican la brecha entre la comprensión teórica y el éxito en la aplicación práctica de dichos conocimientos, pero el punto es que la aplicación práctica de los conocimientos teóricos no es algo que se pueda dar por sentado. La lección es que aunque es esencial que una intervención exitosa esté bien fundamentada en un marco teórico (Wentzel y Wigfield, 2007), sigue siendo cierto que el diseño de intervenciones motivacionales efectivas se lleva la misma cantidad de tiempo y esfuerzo que el desarrollo teórico original que lo precedió.

Cuando usted empezó a leer este libro, es probable que lo haya hecho con una especie de acuerdo implícito de que si se abría camino a través de la lectura de todo el texto entonces, al final, todo su esfuerzo se vería recompensado porque obtendría algunas estrategias prácticas del mundo real para enfrentarse de manera exitosa con los problemas motivacionales que más le importaran. Por fortuna, los investigadores motivacionales han tenido bastante éxito en sus esfuerzos por plasmar sus teorías en soluciones, aunque esto sólo ha sido una realidad en los últimos diez años aproximadamente.

A continuación, se presentan diversos estudios de caso que despertarán su imaginación con respecto a los problemas motivacionales a los que se enfrentan las personas. Estos casos se siguen de cuatro historias de éxito en las que los estudiosos motivacionales han aplicado sus ideas de manera exitosa para resolver importantes problemas motivacionales.

## :: Cuatro estudios de caso

Considere los cuatro estudios de caso que se presentan en el apartado 16. En cada caso, una persona se enfrenta a una cuestión motivacional distinta. La niña en casa tiene problemas para generar la motivación que necesita para iniciar un curso de acción poco interesante y devaluado. La vendedora se enfrenta al desafío de preservar su confianza, interés, optimismo y esperanza frente a una variedad de fracasos y un potencial agotamiento. El atleta quiere desarrollar su talento y mejorar su desempeño, pero está teniendo dificultades para lograrlo. El paciente se enfrenta a la tarea difícil y demandante de iniciar y mantener un cambio en su estilo de vida.

Al leer cada estudio de caso, intente alcanzar los tres objetivos que se listaron al inicio del presente capítulo, a saber: explicar la motivación, predecir la motivación y aplicar la motivación. Primero, intente diagnosticar las razones por las que la persona está pasando por esa experiencia motivacional particular. Por supuesto, no tendrá acceso a los detalles importantes de su situación, pero, aun así, puede generar una serie de hipótesis posibles que expliquen por qué la persona está experimentando ese nivel de motivación y ese tipo de motivación. Segundo, una vez que tenga un par de hipótesis con las cuales pueda trabajar, identifique las fuentes clave de la motivación de la persona. ¿Qué condiciones podrían afectar la motivación de la persona? Tercero, aplique sus conocimientos acerca de la motivación para generar un curso de acción productivo para cada persona, a fin de ayudarla a generar la energía y dirección que necesita en su conducta cotidiana para solucionar la cuestión motivacional. Lleve a cabo un plan de acción en cuanto a las formas en que usted evaluará los cambios y mejoras en la motivación, emoción, comportamiento y bienestar de la persona. A medida que lea cada estudio de caso y piense acerca de las necesidades, cogniciones, emociones, circunstancias emocionales y relaciones interpersonales del individuo recuerde el contenido de los quince capítulos anteriores. Asimismo, piense acerca de las metas de desarrollo más generales de construir y ampliar fortalezas y también de reparar debilidades y revertir deficiencias.

## :: Cuatro historias de éxito

Si lo busca, encontrará diversos intentos por diseñar intervenciones motivacionales a su alrededor todos los días. Por ejemplo, en un club deportivo, es posible que vea un cartelón como el que aparece en la figura 16.2 junto a las caminadoras eléctricas. El cartelón, de hecho, está invitando al corredor aspirante a subirse en la caminadora y a empezar a ejercitarse mediante una serie de metas de corto plazo (recorridos diarios de 8.4 km) que conduzcan a una meta más amplia de largo plazo (42 km).

## APARTADO 16

### Cuatro estudios de caso

**Pregunta:** *¿Por qué es importante esta información?*

**Respuesta:** *Para desarrollar su capacidad para comprender y solucionar problemas motivacionales.*

Considere cuatro estudios de caso en los que una persona distinta se enfrenta a una cuestión motivacional. Utilice cada estudio de caso para practicar la tarea triple de: 1) explicar, 2) predecir y 3) aplicar la motivación. La meta es explicar las razones por las que la motivación de la persona es como es, predecir cómo cambiaría su motivación en respuesta a sucesos distintos y diseñar un intento de intervención a fin de afectar la motivación de la persona de manera intencional en sentido positivo.

#### La niña en casa

La niña se resiste a cepillarse los dientes por la noche antes de acostarse, no le gusta hacerlo y no lo hace. Y cuando sí se cepilla los dientes, lo hace mal, de mala gana y con constantes distracciones (p. ej., se pone a jugar con el agua). Pero sus padres ven un alto valor en que se cepille los dientes y la alientan a que lo haga, aunque detestan tener que lidiar con la resistencia de su hija noche tras noche.

#### La empleada en el trabajo

Una representante de ventas de una gran empresa recibe una cuota de ventas mensual de su supervisor y se le dice que todo

estará bien siempre y cuando siga cumpliendo o excediendo su cuota. Ella siente que tiene las habilidades para realizar el trabajo, pero la rotación laboral entre sus compañeros de trabajo es elevada porque 90% de las llamadas telefónicas que se hacen no producen ventas. La experiencia cotidiana del trabajo es de rechazo y frustración. Está pensando en renunciar y buscar otro empleo.

#### El atleta o músico

Un atleta (o músico) tiene un buen desempeño y disfruta su deporte (instrumento) enormemente. Le fascina tocar y practicar, pero le gustaría mejorar más sus talentos; de hecho, quisiera desarrollarlos mucho más. Por alguna razón, su tasa de mejora es laboriosamente lenta y, en ocasiones, inexistente. Quiere convertirse en un ejecutante de élite, pero eso no parece estar sucediendo.

#### El paciente médico

El médico le indica a su paciente que necesita perder 20 kg de peso o se pondrá en riesgo de sufrir un infarto. El paciente comprende la necesidad de hacer un cambio en su estilo de vida. Aunque está de acuerdo con la idea, de todos modos se siente pesimista de que alguna vez pueda tomar en cuenta las recomendaciones de su médico y lograr un cambio en su estilo de vida. El ejercicio y la dieta sana sencillamente no son para él. En su corazón, duda que el cambio en el estilo de vida realmente valga tanto la pena.

Recorrer “Mi maratón” es un programa explícito de establecimiento de metas. Su propósito motivacional es crear en el corredor aspirante la intención de actuar; es decir, la intención de correr y de continuar corriendo durante el total de 42 km. Un miembro del club deportivo que tenga la intención de actuar se verá más motivado que un miembro sin esta intención de actuar. No existen datos para evaluar si el cartelón realmente produce un efecto motivacional y esto es cierto para la mayoría de las intervenciones motivacionales con las que se topará. Pero los investigadores hacen el esfuerzo por someter a prueba sus intervenciones motivacionales, y algunos de sus hallazgos se presentan adelante.

Una intervención de establecimiento de metas de este tipo se dio en un entorno laboral. Algunos investigadores interesados en aumentar la asistencia laboral trabajaron con un grupo de empleados para discutir formas de sobreponerse a los obstáculos de sus vidas cotidianas que interferían con su capacidad para presentarse a trabajar (Frayne y Latham, 1987). Durante la intervención, los empleados establecieron metas específicas y difíciles de asistencia, discutieron sus estrategias de solución de pro-

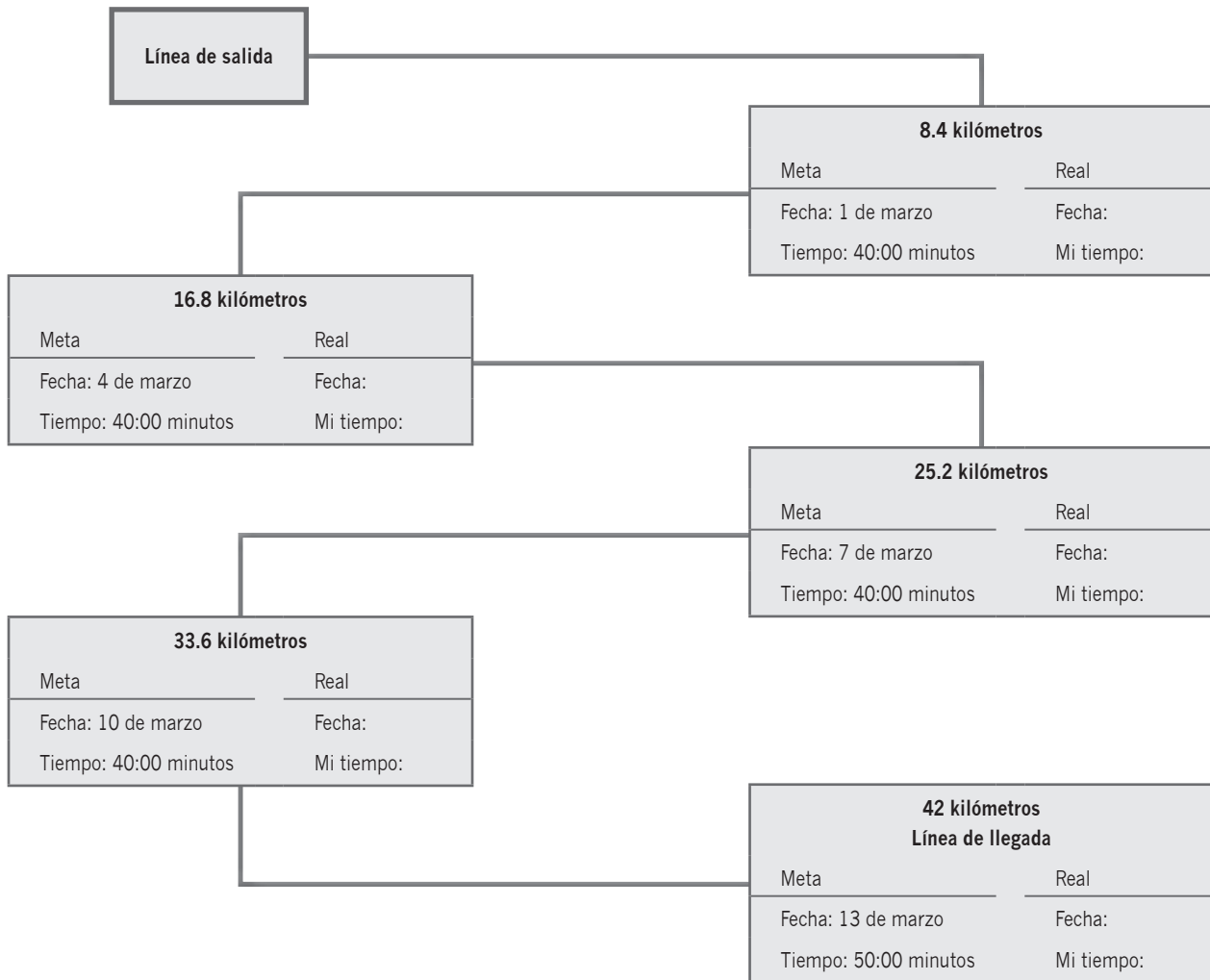
blemas y de cómo podrían alcanzar dichas metas, y se hicieron intentos por mejorar las habilidades de autorregulación de los empleados mediante el monitoreo de las maneras en que sus ambientes los ayudaban o interferían con su asistencia. Tres meses después, mejoró la autoeficacia de los empleados (al convertirse en agentes en el ejercicio de influencia sobre su conducta de asistencia), así como su asistencia, en comparación con la de un grupo de control de trabajadores que no recibió el esfuerzo de intervención. Un estudio de seguimiento mostró que los aumentos en autoeficacia y asistencia continuaron nueve meses después (Latham y Frayne, 1989). El efecto positivo de la intervención motivacional había perdurado.

### OBTENCIÓN DE METAS PERSONALES

En diversos estudios, un grupo de investigadores trabajó con estudiantes universitarios a lo largo de un semestre y les pidieron que listaran varias metas por las que planeaban esforzarse (Koestner, Lokes, Powers y Chicoine, 2002). Algunas metas eran académicas (redactar un proyecto de investigación) y otras estaban relacionadas con la salud (dormir al menos ocho horas diarias), mientras

## Mi maratón

Corra 42 kilómetros en dos semanas



**Figura 16.2** Cartelón motivacional para alentar el establecimiento de metas y la realización de esfuerzos.

que otras metas eran sociales, relacionadas con diversión o quehaceres personales. Los estudiantes también informaron el grado en que cada meta reflejaba sus intereses y valores personales. Algunos alumnos participaron en un programa de intervención para establecer intenciones de implementación en las que especificaban un momento y un lugar en el que irían tras su meta. También desarrollaron planes de administración propia al identificar las posibles fuentes de distracción, así como una contramedida conductual para cada factor de distracción. Una mujer que estableció la meta de leer *el Paraíso perdido* especificó una hora y un sitio en el que sucedería la lectura e identificó a su novio y a las interrupciones telefónicas

como posibles factores de distracción. Sus contramedidas incluyeron especificar un horario para ver a su novio más tarde durante el día, apagar el teléfono y recordarse lo importante que era terminar el libro.

Por cuenta propia, los estudiantes alcanzaron cerca de 62% de las metas que habían establecido para sí mismos. Los estudiantes alcanzaron un porcentaje significativamente mayor de las metas altas en autoconcordancia (aquellas que reflejaban sus intereses y valores personales). Aún más importante, los participantes en el grupo experimental tuvieron mayores probabilidades de lograr sus metas autoconcordantes para las que establecieron intenciones de implementación. Los participantes también



informaron sentir un poderoso afecto positivo y bienestar al lograr sus metas autoconcordantes. Así, la combinación única de tener tanto metas autoconcordantes como intenciones claras de implementación a fin de sobreponerse a obstáculos y distracciones dio por resultado niveles especialmente elevados de progreso y logro de metas (y también un aumento correspondiente en afecto positivo). Esta historia de éxito muestra que todo el conocimiento que los investigadores han obtenido en la comprensión de establecimiento de metas, propósitos personales, teoría de autodeterminación e intenciones de implementación ha resultado positivo al mostrar que las personas hacen un progreso máximo y emocionalmente satisfactorio hacia sus metas personales cuando hacen un esfuerzo deliberado no sólo para obtener lo que quieren (metas), sino también para saber las razones por las que persiguen dichas metas (autoconcordancia) y al realizar un plan para alcanzarlas (intenciones de implementación).

### MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES

En una escuela, los estudiantes estaban asistiendo de manera relativamente infrecuente y su desempeño académico era deficiente. Un equipo de investigadores motivacionales se prestó voluntariamente para pasar varios años en la escuela trabajando con los maestros a fin de apuntalar el desarrollo motivacional de sus alumnos. Los maestros recibieron un taller de capacitación y se les prestó colaboración continua, diseñada en torno a la meta de promover en sus alumnos una mayor sensación de “causalidad personal” (es decir, autonomía percibida, un locus interno de causalidad percibida) en cuanto a su trabajo escolar (deCharms, 1976, 1984). El taller incluía una variedad de actividades, discusiones y autoevaluaciones. Por ejemplo, una actividad era destacar lo que se sentía en términos motivacionales ser el “origen” de lo que le sucedía a uno (alta autonomía, locus interno de causalidad) *versus* un “peón” (baja autonomía, locus externo de causalidad). En esta actividad, el maestro repartía hojas de papel con puntos y números. Para los alumnos, la tarea era conectar los puntos. El dibujo era una casa sencilla al lado derecho con un árbol del lado izquierdo. Actuando de manera autoritaria, el maestro trató a los alumnos como peones diciéndoles que tomaran sus lápices y que conectaran el punto número 1 con el número 2, que bajaran sus lápices, que tomaran sus lápices y que conectaran el punto número 2 con el número 3, que bajaran sus lápices, que tomaran sus lápices y que conectaran el número 3 con el número 4, y así sucesivamente. Después del ejercicio, el maestro discutió el concepto de ser un peón con los alumnos. Les pidió que pensarán acerca de otros momentos en que habían actuado como peones o que se les había tratado como tales y a menudo la discusión se prolongaba hasta el final del periodo de clase. Dos días después, el maestro presentó el ejercicio de “conectar los puntos” una vez

más. En esta ocasión, se alentó a los alumnos a que fueran creativos. Tenían que conectar los puntos como quisieran y añadir colores y detalles. Al finalizar, los estudiantes discutieron el concepto de ser origen con el maestro. La discusión se centraba en la motivación autónoma y en ser personalmente responsables por su propio trabajo.

A algunos de los maestros de la escuela se les asignó de manera aleatoria al grupo experimental (para recibir la capacitación motivacional), mientras que a otros se les asignó al grupo de control. Los investigadores monitorearon el desarrollo motivacional, asistencia y aprovechamiento académico de todos los alumnos a lo largo del quinto, sexto y séptimo grados. Las puntuaciones de quinto grado sirvieron como medida de línea base y los investigadores esperaban ver que los cambios tipo origen se presentaran en los grados sexto y séptimo. El esfuerzo por apoyar el desarrollo motivacional de los alumnos fue todo un éxito, como lo muestra el aumento en la causalidad personal (o autonomía percibida; véase la gráfica izquierda de la figura 16.3), motivación de logro (véase la gráfica central de la figura 16.3), asistencia y logros académicos (véase la gráfica derecha de la figura 16.3) de los alumnos. Estudios de seguimiento mostraron un efecto benéfico a largo plazo para estos alumnos de nivel medio ya que un número significativamente mayor de los estudiantes con maestros participantes se graduó de educación media superior que los estudiantes de maestros que no participaron en la capacitación motivacional (deCharms, 1984). Esta historia de éxito muestra que a menudo la motivación se encuentra arraigada en las relaciones interpersonales con otros y también que los investigadores pueden plasmar sus conocimientos sobre cómo motivar a otros en salones capaces de cultivar el desarrollo motivacional sano de los alumnos.

### SUPRESIÓN DE LAS ANSIAS POR FUMAR

La mayoría de las intervenciones motivacionales pretenden aumentar la motivación de las personas. Sin embargo, algunas intervenciones buscan disminuir estados motivacionales hiperactivos que, a causa de su inusual intensidad, se asocian con formas poco sanas de comportamiento. Por ejemplo, los apetitos y las ansias pueden conducir a que las personas fumen y sigan fumando con el paso del tiempo. El tabaquismo es una forma insana de comportamiento y cerca de 420 000 personas en Estados Unidos (y cinco millones de personas en el mundo entero) mueren cada año a causa de diversas enfermedades asociadas con el tabaquismo como cáncer, enfermedades cardiovasculares y enfisema.

El problema motivacional de fumar un cigarrillo es que la nicotina produce un sentimiento de recompensa inducido por la dopamina. También puede excitar a un fumador cansado o relajarlo si está estresado, esto ocurre porque cuando la nicotina se fija a los receptores nicotí-

nicos del cerebro, envía un mensaje (a otra parte del cerebro) para la liberación de dopamina. El efecto es leve y de corta duración, de modo que deja al fumador ansioso por más nicotina. Con base en estos conocimientos, algunos investigadores desarrollaron un fármaco que se adhiere a los receptores nicotínicos antes de fumar de tal forma que cuando la persona fuma, la nicotina inhalada no tiene receptores libres a los que fijarse y, por ende, no puede producir el efecto gratificante. El medicamento (llamado Chantix en Estados Unidos, Campix en el resto del mundo, o vareniclina) bloquea los receptores nicotínicos, pero también proporciona un nivel bajo adicional de liberación de dopamina para calmar las ansias. Los resultados experimentales mostraron que después de doce semanas de tomar el fármaco, los participantes experimentaron una disminución en sus ansias de fumar, fumaron menos y tuvieron mayores probabilidades de abstenerse de fumar (44% en el grupo experimental frente a 18% en el grupo de control). Esta historia de éxito muestra que todo el conocimiento que los investigadores han obtenido en la comprensión del cerebro motivado y emocional (capítulo 3) está empezando a rendir frutos en formas importantes que, literalmente, cambian vidas y promueven la salud.

#### **CRIANZA INFANTIL QUE APOYA LA AUTONOMÍA**

Esta última historia de éxito no es una investigación científica, sino, más bien, la historia de unos padres (Grolnick, 2003). El cuadro 16.1 narra la historia de cómo dos

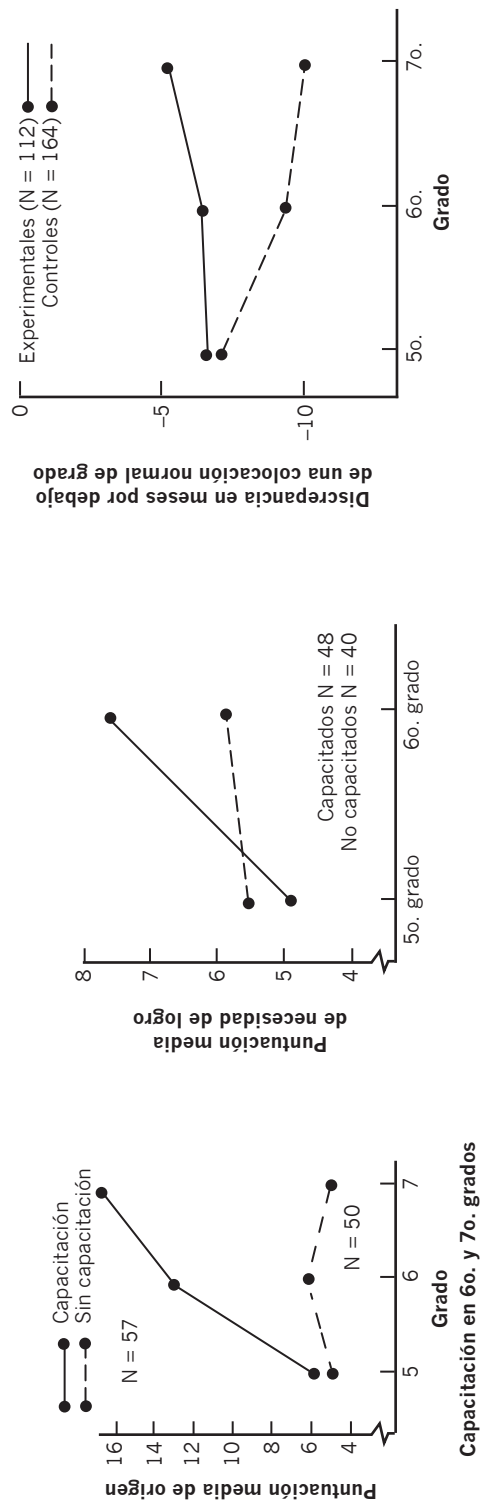
padres negociaron la espinosa tarea de apoyar los propósitos motivacionales de su hija durante un periodo difícil. El sentido común y los libros populares acerca de crianza infantil conducen a recomendaciones como llevar a los hijos por el camino del desarrollo óptimo con una actitud dominante y controladora que utiliza herramientas sugestivas como recompensas extrínsecas y cartelones. En lugar de ello, lo que estos padres hicieron fue reconocer los sentimientos de su hija. No tomaron el control de la situación ni impusieron su voluntad más experimentada sobre su hija.

En resumen, lo que estos padres hicieron de manera correcta al motivar a su hija fue apoyar su autonomía. Al hacerlo, de manera exitosa evitaron los dos grandes escollos en la motivación hacia los otros manteniendo a raya la falta de motivación y desamparo aprendido de su hija y una reacción agresiva en contra de los esfuerzos de intervención de sus padres. Fueron capaces de motivar a su hija proporcionándole una relación que apoyaba y afirmaba la capacidad de autodeterminación y autorregulación autónoma de su hija.

A un nivel más amplio, los padres lograron hacer algo más, algo que espero que el lector también será capaz de hacer en los años por venir. Los padres utilizaron su profunda comprensión acerca de la motivación para ayudar a informar lo que motivaba a su hija. Con estos conocimientos, construyeron un enfoque eficaz para motivar a otra persona: a su hija.



Señora Fuerte (pseudónimo) y su grupo (véanse los capítulos 7 y 9).



**Figura 16.3** Beneficios para los alumnos cuando sus maestros promovieron su desarrollo motivacional: mayor causalidad personal (gráfica izquierda), motivación de logro (gráfica central) y logro académico (gráfica derecha).

**Fuente:** Tomado de R. deCharms. *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*, Nueva York, Irvington Publishers, 1976.

**Cuadro 16.1** Unos padres intentan ayudar a su hija a resolver un dilema motivacional.

Jennifer, de diez años de edad, ha tomado clases de baile desde que tenía cuatro años. En el otoño, les anunció a sus padres que abandonaba la danza en favor de deportes de equipo: básquetbol, softbol y fútbol. “Todos mis amigos están jugando en estos equipos” —le dijo a su padre—. “Estoy cansada de sentirme excluida”.

Sus padres anticiparon una variedad de problemas con este plan. Primero, Jennifer no era particularmente buena para los deportes de equipo. Además, era muy sensible a los aspectos competitivos de los deportes. En otras palabras, sus sentimientos se herían con frecuencia y facilidad. Segundo, a Jennifer le había sido particularmente agradable estar en el papel estelar de los recitales de baile. Los deportes de equipo no le proporcionarían esta atención amorosa. Tercero, sus padres habían invertido una considerable cantidad de tiempo y dinero en las lecciones de baile. Por fin, Jennifer estaba destacando. Parecía un momento inoportuno para abandonarlo todo.

¿Cómo podían manejar esta situación? ¿Deberían obligar a Jennifer a continuar porque habían invertido tanto y porque les era fácil ver lo mucho que estaría sacrificando? ¿Qué era lo mejor para su hija?

La madre de Jennifer, al sopesar todas estas cuestiones complejas, habló con su hija acerca de las posibles consecuencias de abandonar la danza. Sin embargo, enfatizó que la decisión última era de Jennifer. Jennifer se sostuvo firme en su decisión y optó por los deportes. Aunque de ninguna forma era una deportista estrella, hizo enormes progresos en su manejo de la competitividad y las inevitables decepciones. Sus padres la apoyaron en los eventos deportivos y la ayudaron a sentirse mejor cuando se sentía alterada al final de un juego perdido. Jennifer aprendió a perseverar.

Al final de la primavera, para gran sorpresa de sus padres, Jennifer anunció que le gustaría regresar a la danza. Era posible que siguiera en uno o dos equipos deportivos, pero no de manera tan intensa. Sus padres se mordieron la lengua. No hubo ningún “te lo dije”.

**Fuente:** W. S. Grolnick, *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, 2003.

## Sabiduría conseguida a partir del estudio científico de la motivación y la emoción

En los capítulos anteriores se han expuesto un sinnúmero de teorías, hechos y hallazgos empíricos. En esta sección final del libro, es tiempo de ir más allá de la colección de conocimientos para empezar a integrar y utilizar dicha información, de reflexionar y extraer la sabiduría que puede obtenerse e intentar comprender la motivación y la emoción. Aquí, dieciséis perlas de sabiduría; cada una extraída a partir de cada uno de los dieciséis capítulos. Sus propias reflexiones lo podrán conducir a generar una lista diferente, pero espero que el mero esfuerzo de generar tal lista lo ayude a abrir la puerta para ver, comprender y apreciar las implicaciones más amplias del estudio de la motivación y la emoción.

1. La naturaleza humana puede descubrirse mediante el uso de métodos científicos.
2. Lo que no sabemos acerca de la motivación y la emoción es más de lo que sí sabemos.
3. El cerebro tiene que ver tanto con la motivación y la emoción como con la cognición y el pensamiento.
4. De manera rutinaria subestimamos la poderosa fuerza motivacional que pueden ser los impulsos biológicos cuando no los estamos experimentando en el momento.
5. La calidad de la motivación propia es tan importante como la cantidad.
6. A fin de florecer, la motivación necesita condiciones de apoyo, especialmente relaciones sustentadoras.
7. Compartimos muchas de las mismas necesidades, mientras que otras necesidades se adquieren a través de la experiencia.
8. No hacemos nuestro mayor esfuerzo cuando “tratamos de hacer nuestro mayor esfuerzo”; más bien, hacemos nuestro mayor esfuerzo cuando vamos en pos de una meta específica difícil.
9. Los pilares cognitivos de la acción motivada son “puedo hacerlo” y “va a funcionar”.
10. Aumentar la autoestima es una estrategia motivacional deficiente.
11. Todas las emociones son buenas.
12. Las emociones son reacciones biológicas, cognitivas y sociales ante los sucesos importantes de nuestras vidas.
13. La felicidad se encuentra en nuestros genes y en aquello por lo que elegimos esforzarnos.
14. No siempre nos percatamos conscientemente de las bases motivacionales de nuestra conducta.
15. Alentar el crecimiento es más productivo que tratar de curar debilidades.
16. No hay nada tan práctico como una buena teoría.





# Referencias

---

- Aarts, H., Dijksterhuis, A. y Midden, C. (1999). To plan or not to plan: Goal achievement of interrupting the performance of mundane behavior. *European Journal of Social Psychology*, 29, 971-979.
- Abe, J. A. A. e Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- Abramson, L. Y. y Alloy, L. B. (1980). Judgment of contingency: Errors and their implications. En A. Baum y J. Singer (eds.), *Advances in environmental psychology: Applications of personal control* (vol. 2, pp. 111-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Achtziger, A., Gollwitzer, P. M. y Sheeran, P. (2008). Implementation intentions and shielding goal strivings from unwanted thoughts and feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 381-393.
- Adelmann, P. K. y Zajonc, R. B. (1989). Facial efference and the experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 40, 249-280.
- Adkins, K. K. y Parker, W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality*, 64, 529-543.
- Adolph, E. F. (1980). Intakes are limited: Satiety. *Appetite*, 1, 337-342.
- Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, H. y Damasio, A. (1994). Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala. *Nature*, 372, 669-672.
- Aggleton, J. P. (1992). The functional effects of amygdala lesions in humans: A comparison with findings from monkeys. En J. P. Aggleton (ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (pp. 485-503). Nueva York: Wiley.
- Agnati, L. F., Bjelke, B. y Fuxe, K. (1992). Volume transmission in the brain. *American Scientist*, 80, 362-373.
- Ainley, M., Hidi, S. y Bemdorf, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 545-561.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L. y Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, 87, 559-575.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M. y Jetton, T. L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear text. *Review of Educational Research*, 64, 201-252.
- Allender, J. S. y Silberman, M. L. (1979). Three variations of student-directed learning: A research report. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 79-83.
- Alloy, L. B. y Abramson, L. T. (1979). Judgment of contingency in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser? *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 441-485.
- Alloy, L. B. y Abramson, L. T. (1982). Learned helplessness, depression, and the illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1114-1126.
- Alloy, L. B. y Abramson, L. Y. (1988). Depressive realism: Four theoretical approaches. En L. B. Alloy (ed.), *Cognitive processes in depression* (pp. 223-265). Nueva York: Guilford Press.
- Alloy, L. B. y Seligman, M. E. P. (1979). On the cognitive component of learned helplessness and depression. *Psychology of Learning and Motivation*, 13, 219-276.
- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluations on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 221-233.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effect of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76, 76-87.
- Amabile, T. M., DeJong, W. y Lepper, M. R. (1976). Effects of externally-imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92-98.
- Amabile, T. M., Hennessey, B. A. y Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 14-23.
- Ambady, N., Bernieri, F. J. y Richeson, J. A. (2000). Toward a histology of social behavior: Judgmental accuracy from thin slices of the behavioral stream. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, 201-271.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. A. (1987). Enhancing student motivation. En M. Maehr y D. Kleiber (eds.), *Recent advances in motivation and achievement: Enhancing motivation* (vol. 5, pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, R. y Ames, C. A. (1984). Introduction. En R. Ames y C. A. Ames (eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (vol. 1, pp. 1-11). Orlando, FL: Academic Press.
- Ames, C. A. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anand, B. K., Chhina, G. S. y Singh, B. (1962). Effect of glucose on the activity of hypothalamic feeding centers. *Science*, 138, 597-598.
- Andersen, B. L. y Cyranowski, J. M. (1994). Women's sexual self-schema. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1079-1100.
- Anderson, C. y Berdahl, J. L. (2002). Experience of power: Examining the effects of power on approach and inhibition tendencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1362-1377.
- Anderson, C. A. (1989). Temperature and aggression: Ubiquitous effects of heat on occurrence of human violence. *Psychological Bulletin*, 106, 74-106.
- Anderson, G. y Brown, R. I. (1984). Real and laboratory gambling sensation seeking and arousal. *British Journal of Psychology*, 5, 401-411.
- Anderson, K. J. (1990). Arousal and the inverted-U hypothesis: A critique of Neiss's reconceptualizing arousal. *Psychological Bulletin*, 107, 96-100.
- Anderson, R., Manoogian, S. T. y Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.

- Andreassi, J. L. (1986). *Psychophysiology: Human behavior and physiological response* (2a. ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Appeleroo, M. J. A., van der Stege, J. G., Hoek, A. y Schultz, W. C. M. W. (2003). In the mood for sex: The value of androgens. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 29, 87-102.
- Appley, M. H. (1991). Motivation, equilibration, and stress. En R. A. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 38, pp. 1-67). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Arana, F. S., Parkinson, J. A., Hinton, E., Holland, A. J., Owen, A. M. y Roberts, A. C. (2001). Motivation and goal selection. *Journal of Neuroscience*, 22, 9632-9638.
- Arnett, J. (1991). Still crazy after all these years: Reckless behavior among young adults aged 23-27. *Personality and Individual Differences*, 12, 1305-1313.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality* (vols. 1 y 2). Nueva York: Columbia University Press.
- Arnold, M. B. (1970). Perennial problems in the field of emotion. En M. B. Arnold (ed.), *Feelings and emotions* (pp. 169-185). Nueva York: Academic Press.
- Aronson, E. (1969). The theory of cognitive dissonance: A current perspective. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 4, pp. 1-34). Nueva York: Academic Press.
- Aronson, E. (1988). *The social animal* (5a. ed.). San Francisco: W. H. Freeman.
- Aronson, E. (1992). The return of the repressed: Dissonance theory makes a comeback. *Psychological Inquiry*, 3, 303-311.
- Aronson, E. (1999). Dissonance, hypocrisy, and the self-concept. En E. Harmon-Jones y J. Mills (eds.), *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 103-126). Washington, DC: American Psychological Association.
- Aronson, E., Fried, C. B. y Stone, J. (1991). Overcoming denial and increasing the intention to use condoms through the induction of hypocrisy. *American Journal of Public Health*, 81, 1636-1637.
- Aronson, E. y Mills, J. (1959). The effect of severity of initiation on liking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 177-181.
- Ashby, F. G., Isen, A. M. y Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529-550.
- Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22, 1-32.
- Assor, A., Kaplan, B., Kanat-Maymon, Y. y Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Assor, A., Kaplan, H. y Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 27, 261-278.
- Assor, A., Roth, G. y Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). A theory of achievement motivation. En J. W. Atkinson, *An introduction to motivation* (pp. 240-268). Nueva York: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1981). Studying personality in the context of an advanced motivational psychology. *American Psychologist*, 36, 117-128.
- Atkinson, J. W. (1982). Motivational determinants of thematic apperception. En A. J. Stewart (ed.), *Motivation and society* (pp. 3-40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Atkinson, J. W. y Birch, D. (eds.). (1970). *The dynamics of action*. Nueva York: Wiley.
- Atkinson, J. W. y Birch, D. (1974). The dynamics of achievement-oriented activity. En J. W. Atkinson y J. O. Raynor (eds.), *Motivation and achievement* (pp. 271-325). Washington, DC: Van Nostrand Reinhold.
- Atkinson, J. W. y Birch, D. (1978). *Introduction to motivation* (2a. ed.). Nueva York: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W., Bongort, K. y Price, L. H. (1977). Explorations using computer simulation to comprehend TAT measurement of motivation. *Motivation and Emotion*, 1, 1-27.
- Atkinson, J. W., Heyns, R. W. y Veroff, J. (1954). The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 405-410.
- Atran, S. (2003). Genesis of suicide terrorism. *Science*, 299, 1534-1539.
- Austira, J., Hatfield, D. B., Grindle, A. C. y Bailey, J. S. (1993). Increasing recycling in office environments: The effects of specific, informative cues. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 247-253.
- Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. *Educational Psychologist*, 12, 162-178.
- Averill, J. R. (1968). Grief: Its nature and significance. *Psychological Bulletin*, 70, 721-748.
- Averill, J. R. (1979). The functions of grief. En C. Izard (ed.), *Emotions in personality and psychopathology* (pp. 339-368). Nueva York: Plenum Press.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. En R. Plutchik y H. Kellerman (eds.), *Theories of emotion* (pp. 305-340). Nueva York: Academic Press.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.
- Averill, J. R. (1990). Emotions as related to systems of behavior. En N. L. Stein, B. Leventhal y T. Trabasso (eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 385-404). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Averill, J. R. (1994). In the eyes of the beholder. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 7-14). Nueva York: Oxford University Press.
- Azar, B. (octubre, 1994). Seligman recommends a depression vaccine. *APA Monitor*, 27, 4.
- Azar, B. (enero, 2000). Two computer programs "face" off. *Monitor on Psychology*, pp. 48-49.
- Azrin, N. H., Rubin, H., O'Brien, F., Ayllon, T. y Roll, D. (1968). Behavioral engineering: Postural control by a portable operant apparatus. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 39-42.
- Baard, P. P., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Bailey, J. M., Gavlin, S., Agyei, Y. y Gladue, B. A. (1994). Effects of gender and sexual orientation on evolutionary relevant aspects of human mating psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1081-1093.
- Bailey, J. M. y Pillard, R. C. (1991). A genetic study of the male sexual orientation. *Archives of General Psychiatry*, 48, 1089-1096.
- Bailey, J. M., Pillard, R. C., Neale, M. C. y Agyei, Y. (1993). Heritable factors influence sexual orientation in women. *Archives of General Psychiatry*, 50, 217-223.
- Baize, H. R. y Schroeder, J. E. (1995). Personality and mate selection in personal ads: Evolutionary preferences in a public mate selection process. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 517-536.
- Baldwin, J. D. y Baldwin, J. I. (1986). Behavior principles in everyday life (2a. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banaji, M. y Hardin, C. (1996). Automatic stereotyping. *Psychological Science*, 7, 136-141.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy mechanisms of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.

- Bandura, A. (1986). Self-efficacy. En A. Bandura (ed.) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (pp. 390-453). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. En R. J. Stenberg y J. Kolligian Jr. (eds.), *Competence considered* (pp. 315-362). Nueva Haven, CT: Yale University Press.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. En R. A. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychological Health*, 13, 623-649.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bandura, A. y Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-308.
- Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B. y Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39-66.
- Bandura, A. y Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bandura, A. y Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.
- Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B. y Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 479-488.
- Bandura, A., Reese, L. y Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5-21.
- Bandura, A. y Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A., Taylor, C. B., Williams, S. L., Mefford, I. N. y Barchas, J. D. (1985). Catecholamine secretion as a function of perceived coping self-efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 406-414.
- Bandura, A. y Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Bargh, J. A. (1997). The automaticity of every day life. En R. S. Wyer y T. K. Srull (eds.), *Advances in Social Cognition* (vol. 10, pp. 1-61). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bargh, J. A. y Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54, 462-479.
- Barrett, K. C. (1995). A functionalist approach to shame and guilt. En J. P. Tangney y K. W. Fischer (eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 25-63). Nueva York: Guilford Press.
- Barzilai, N., Wang, J., Massilon, D., Vuguin, P., Hawkins, M. y Rossotti, L. (1997). Leptin selectively decreases visceral adiposity and enhances insulin action. *Journal of Clinical Investigation*, 100, 3105-3110.
- Bassett, G. A. (1979). A study of the effects of task goal and schedule choice on work performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 24, 202-227.
- Basson, R. (2001). Human sex-response cycles. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 27, 33-43.
- Basson, R. (2002). Women's sexual desire-disordered or misunderstood? *Journal of Sex and Marital Therapy*, 28, 17-28.
- Basson, R. (2003). Comentario sobre "In the mood for sex- The value of androgens". *Journal of Sex and Marital Therapy*, 29, 177-179.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batson, C. D., Coke, J. S., Chard, F., Smith, D. y Taliaferro, A. (1979). Generality of the "glow of goodwill": Effects of mood on helping and information acquisition. *Social Psychology Quarterly*, 42, 176-179.
- Baucum, D. H. y Aiken, P. A. (1981). Effect of depressed mood on eating among obese and nonobese dieting and nondieting persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 577-585.
- Baumeister, R. F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 163-176.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. y Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323-370.
- Baumeister, R. F. y Campbell, W. K. (1999). The intrinsic appeal of evil: Sadism, sensational thrills, and threatened egotism. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 210-221.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. y Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. y Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Baumeister, R. F., Smart, L. y Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M. y Heatherton, T. F. (1995). Interpersonal aspects of guilt: Evidence from narrative studies. En J. P. Tangney y K. W. Fischer (eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 255-273). Nueva York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F. y Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 608-618). Nueva York: Oxford University Press.
- Beach, F. A. (1955). The descent of instinct. *Psychological Review*, 62, 401-410.
- Beatty, W. W. (1982). Dietary variety stimulates appetite in females. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 19, 212-214.
- Beauvois, J. L. y Joule, R. V. (1996). *A radical dissonance theory*. London: Taylor y Francis.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Nueva York: International Universities Press.
- Beck, R. C. (1979). Roles of taste and learning in water regulation. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 102-103.
- Beck, S. P., Ward-Hull, C. I. y McLearn, P. M. (1976). Variable related to women's somatic preferences of the male and female body. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1200-1210.
- Becker, L. J. (1978). Joint effect of feedback and goal setting on performance: A field study of residential energy conservation. *Journal of Applied Psychology*, 63, 428-433.
- Bell, A. P., Weinberg, M. S. y Hammersmith, S. K. (1981). *Sexual preference: Its development in men and women*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.



- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 6, pp. 1-62). Nueva York: Academic Press.
- Bem, D. J. y McConnell, H. K. (1970). Testing the self-perception explanation of dissonance phenomena: On the salience of premanipulation attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 23-31.
- Beninger, R. J. (1983). The role of dopamine in locomotor activity and learning. *Brain Research*, 287, 173-196.
- Benjamin, L. T., Jr. y Jones, M. R. (1978). From motivational theory to social cognitive development: Twenty-five years of the Nebraska Symposium. En L. T. Benjamin y M. R. Jones (eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 26, pp. ix-xix). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bennett, W. I. (1995). Beyond overeating. *New England Journal of Medicine*, 332, 673-674.
- Benware, C. y Deci, E. L. (1984). The quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Berenbaum, S. A. y Snyder, E. (1995). Early hormonal influences on childhood sex-typed activity and playmate preferences: Implications for the development of sexual orientation. *Developmental Psychology*, 31, 31-42.
- Bergmann, G. y Spence, K. W. (1941). Operationalism and theory construction. *Psychological Review*, 48, 1-14.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. y Harmon-Jones, E. (2004). Toward an understanding of the determinants of anger. *Emotion*, 4, 107-130.
- Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and exploration. *Science*, 153, 25-33.
- Berlyne, D. E. (1967). Arousal and reinforcement. En D. Levine (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 15, pp. 1-110). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berlyne, D. E. (1975). Behaviourism? Cognitive theory? Humanistic psychology? To Hull with them all. *Canadian Psychological Review*, 16, 69-80.
- Bernard, L. L. (1924). *Instinct: A study of social psychology*. Nueva York: Holt.
- Bernieri, F. J. y Rosenthal, R. (1991). Interpersonal coordination: Behavior matching and interactional synchrony. En R. S. Feldman y B. Rimey (eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 401-432). Nueva York: Cambridge University Press.
- Berridge, K. C. (2004). Motivation concepts in behavioral neuroscience. *Physiology y Behavior*, 81, 179-209.
- Berridge, K. C. y Robinson, T. E. (1995). The mind of an addict brain: Neural sensitization of wanting and liking. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 71-76.
- Berridge, K. C. y Robinson, T. E. (1998). What is the role of dopamine in reward: hedonic impact, reward learning, or incentive salience? *Brain Research Review*, 28, 309-369.
- Berry, D. S. y McArthur, L. Z. (1985). Some components and consequences of a babyface. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 312-323.
- Berry, D. S. y McArthur, L. Z. (1986). Perceiving character in faces: The impact of age-related craniofacial changes on social perception. *Psychological Bulletin*, 100, 3-18.
- Berry, J. M. y West, R. L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 351-379.
- Berry, S. L., Beatty, W. W. y Klesges, R. C. (1985). Sensory and social influences on ice cream consumption by males and females in a laboratory setting. *Appetite*, 6, 41-45.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Bexton, W. H., Heron, W. y Scott, T. H. (1954). Effects of decreased variation in the sensory environment. *Canadian Journal of Psychology*, 8, 70-66.
- Binder, L. M., Dixon, M. R. y Ghezzi, P. M. (2000). A procedure to teach self-control to children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 233-237.
- Bindra, D. (1959). *Motivation: A systematic reinterpretation*. Nueva York: Ronald Press.
- Bindra, D. (1979). *Motivation, the brain, and psychological theory*. Unpublished manuscript, Psychology Department, McGill University, Montreal.
- Birch, H. G. (1956). Sources of odor in maternal behavior in animals. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26, 279-284.
- Birch, L. L. y Fisher, J. A. (1996). The role of experience in the development of children's eating behavior. En E. D. Capaldi (ed.), *Why we eat what we eat: The psychology of eating*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Birch, L. L., Johnson, S. L., Anderson, G., Peters, J. C. y Schulte, M. C. (1991). The variability of young children's energy-intake. *New England Journal of Medicine*, 324, 232-235.
- Birch, L. L., Zimmerman, S. I. y Hind, H. (1980). The influence of social affective context on the formation of children's food preferences. *Child Development*, 51, 856-861.
- Birney, R. C., Burdick, H. y Teevan, R. C. (1969). Fear of failure. Nueva York: Van Nostrand.
- Blackburn, G. (1995). Effect of degree of weight loss on health benefits. *Obesity Research*, 3, 211.
- Blai, B., Jr. (1964). An occupational study of job satisfaction and need satisfaction. *Journal of Experimental Education*, 32, 383-388.
- Blais, A. (1976). Concept of development in personality theory. En J. Loevinger (ed.), *Ego development* (pp. 29-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C. y Vallerand, R. J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1021-1031.
- Blanchard, D. C. y Blanchard, R. J. (1972). Innate and conditioned reactions to threat in rats with amygdaloid lesions. *Journal of Comparative and Psychological Psychology*, 81, 281-290.
- Bandler, R. (1988). Brain mechanisms of aggression as revealed by electrical and chemical stimulation: Suggestions of a central role for the midbrain periaqueductal grey region. En A. N. Epstein y J. M. Sprague (eds.), *Progresses in psychobiology and physiological psychology* (vol. 13, pp. 67-154). San Diego, CA: Academic Press.
- Blank, P. D., Reis, H. T. y Jackson, L. (1984). The effects of verbal reinforcements on intrinsic motivation for sex-linked tasks. *Sex Roles*, 10, 369-387.
- Blankenship, V. (1987). A computer-based measure of resultant achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 361-372.
- Blascovich, J., Brennan, K., Tomaka, J., Kelsey, R. M., Hughes, P., Coad, M. L., et al. (1992). Affect intensity and cardiac arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 164-174.
- Blass, E. M. y Hall, W. G. (1976). Drinking termination: Interactions among hydrational, orogastric, and behavioral controls in rats. *Psychological Review*, 83, 356-374.
- Blatt, S. J. (1994). *Therapeutic change: An objects relations approach*. Nueva York: Plenum Press.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- Boggiano, A. K., Barrett, M., Weiher, A. W., McClelland, G. H. y Lusk, C. M. (1987). Use of the maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 866-879.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. y Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on

- students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319-336.
- Boggiano, A. K., Main, D. S. y Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 134-141.
- Boggiano, A. K. y Ruble, D. N. (1979). Competence and the overjustification effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1462-1468.
- Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525-537.
- Bolger, N. y Shilling, E. A. (1991). Personality and the problems of everyday life: The role of neuroticism in exposure and reactivity to daily stressors. *Journal of Personality*, 59, 355-386.
- Bolger, N. y Zuckerman, A. (1995). A framework for studying personality in the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 890-902.
- Bolles, R. C. (1972). A motivational view of learning, performance, and behavior modification. *Psychological Review*, 81, 199-213.
- Bolles, R. C. (1975). *A theory of motivation* (2a. ed.). Nueva York: Harper y Row.
- Bolles, R. C. (1980). Some functionalistic thoughts about regulation. En T. W. Toates y T. W. Halliday (eds.), *Analysis of motivational processes* (pp. 63-75). Nueva York: Academic Press.
- Bolles, R. C. y Fanselow, M. S. (1980). A perceptual-defensive-recursive model of fear and pain. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 291-323.
- Bolm-Avdorff, J., Schwammler, J., Ehlenz, K. y Kaffarnik, H. (1989). Plasma level of catecholamines and lipids when speaking before an audience. *Work and Stress*, 3, 249-253.
- Boneau, C. A. (1990). Psychological literacy: A first approximation. *American Psychologist*, 45, 891-900.
- Booth, A., Shelley, G., Mazur, A., Tharp, G. y Kittok, R. (1989). Testosterone and winning and losing in human competition. *Hormones and Behavior*, 23, 556-571.
- Borecki, I. B., Rice, T., Peirusse, L., Bouchard, C. y Rao, D. C. (1995). Major gene influence on the proximity to store fat in trunk versus extremity depots: Evidence from the Quebec family study. *Obesity Research*, 3, 1-8.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: vol. I. Attachment*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: vol. 3. Loss, sadness, and depression*. Nueva York: Basic Books.
- Bowles, T. (1999). Focusing on time orientation to explain adolescent self concept and academic achievement: Part II. Testing a model. *Journal of Applied Health Behavior*, 1, 1-8.
- Boyatzis, R. E. (1972). *A two factor theory of affiliation motivation*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Boyatzis, R. E. (1973). Affiliation motivation. En D. C. McClelland y R. S. Steele (eds.), *Human motivation: A book of readings*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Bozarth, M.A. (1991). The mesolimbic dopamine system as a model reward system. En P. Willner y Scheel-Kroger (eds.), *The mesolimbic dopamine system: From motivation to action* (pp. 301-330). Nueva York: Wiley.
- Branden, N. (1984). *The six pillars of self-esteem*. Nueva York: Bantam Books.
- Brandstatter, V., Lengfelder, A. y Gollwitzer, P.M. (2001). Implementation intentions and efficient action initiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 946-960.
- Brehm, J. W. (1956). Postdecision changes in the desirability of Alternatives. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52, 384-389.
- Brehm, J. W. (1966). *A Theory of psychological reactance*. Nueva York: Academic Press.
- Brehm, S. S. y Brehm, J.W. (1981). *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. Nueva York: Academic Press.
- Brewer, M. B. (1979). Ingroup bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 86, 307-324.
- Brickman, P. Coates, D. y Janoff-Bullman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 917-927.
- Brigham, T. A., Maier, S. M. y Goodner, V. (1995). Increased designated driving with a program of prompts and incentives. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 83-84.
- Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P. y Parkes, K. R. (1982). The cognitive failures questionnaire (CFQ). *British Journal of Clinical Psychology*, 21, 1-16.
- Brobeck, J. R. (1960). Food and temperature: *Recent Progress in Hormone Research*, 51, 5-32.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation and education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.
- Brothers, K. J. (1994). Office paper recycling: A function of container proximity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 153-160.
- Brouwers, M. y Wiggum, C. D. (1993). Bulimia and perfectionism: Developing the courage to be imperfect. *Journal of Mental Health Counseling*, 15, 141-149.
- Brown, A. S. (1991). A review of the tip-of-the-tongue experience. *Psychological Bulletin*, 109, 204-223.
- Brown, E. S. y Suppes, T. (1998). Mood Symptoms during corticosteroid therapy: A review. *Harvard Review of Psychiatry*, 5, 239-256.
- Brown, I., Jr. e Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.
- Brown, J. S. (1961). *The motivation of behavior*. Nueva York: McGraw Hill.
- Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. y Cresswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237.
- Brown, L. T., Ruder, V. G., Ruder, J. H. y Young, S. D. (1974). Stimulation seeking and the change seeker index. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 311.
- Brownell, K. D. (1991). Dieting and the search for the perfect body: Where physiology and culture collide. *Behavior Therapy*, 22, 1-12.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. Nueva York: Guilford Press.
- Buck, R. (1986). The psychology of emotion. En J. LeDoux y W. Hirst (eds.), *Mind and brain: Dialogues in cognitive neuroscience* (pp. 275-300). Nueva York: Cambridge University Press.
- Buck, R. (1988). *Human motivation and emotion*. Nueva York: Wiley.
- Buckner, C. E. y Swann, W. B. Jr. (agosto, 1996). *Physical abuse in close relationships: The dynamic interplay of couple characteristics*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Bugental, J. F. T. (1967). *Challenges and humanistic psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Burger, J. M. (1984). Desire for control, locus of control, and proneness to depression. *Journal of Personality*, 52, 71-89.
- Burger, J. M. (1985). Desire for control and achievement-related behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1520-1533.
- Burger, J. M. (1986). Desire for control and illusion of control: The effects of familiarity and sequence of outcomes. *Journal of Research in Personality*, 20, 66-76.
- Burger, J. M. (1990). Desire for control and interpersonal interaction style. *Journal of Research in Personality*, 24, 32-44.



- Burger, J. M. (1992). *Desire for control: Personality, social, and clinical perspectives*. Nueva York: Plenum Press.
- Burger, J. M. y Arkin, R. M. (1980). Prediction, control, and learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 482-491.
- Burger, J. M. y Cooper, H. M. (1979). The desirability of control. *Motivation and Emotion*, 3, 381-393.
- Burger, J. M., Oakman, J. A. y Bullard, N. G. (1983). Desire for control and the perception of crowding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 475-479.
- Burger, J. M. y Schnerring, D. A. (1982). The effects of desire for control and extrinsic rewards on the illusion of control and gambling. *Motivation and Emotion*, 6, 329-335.
- Burnham, T. C., Chapman, J. F., Gray, P. B., McIntyre, M. H., Lipson, S. F. y Ellison, P. T. (2003). Men in committed, romantic relationships have lower testosterone. *Hormones and Behavior*, 44, 119-122.
- Buss, D. M. y Schmitt, D. P. (1993). Sexual strategies theory: An evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review*, 100, 204-232.
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Buston, P. M. y Emlen, S. T. (2003). Cognitive processes underlying human mate choice: The relationship between self-perception and mate preference in Western society. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100, 8805-8810.
- Byrne, D. (1961). Anxiety and the experimental arousal of affiliation need. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 660-662.
- Byrne, J. y Welsh, J. (2001). *Jack: Straight from the gut*. Nueva York: Warner Books.
- Cabanac, M. y Duclaux, P. (1970). Obesity: Absence of satiety aversion to sucrose? *Science*, 168, 496-497.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A. y Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional Differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in the need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197-253.
- Calhoun, L. L. (1988). Explorations in the biochemistry of sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 9, 941-949.
- Cameron, J. y Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Campfield, L. A., Smith, F. J. y Burn, P. (1997a). OB protein: A hormonal controller of central neural networks mediating behavioral, metabolic and neuroendocrine responses. *Endocrinology and Metabolism*, 4, 81-102.
- Campfield, L. A., Smith, F. J. y Bum, P. (1997b). The OB protein (leptin) pathway: A link between adipose tissue mass and central neural networks. *Hormone and Metabolic Research*, 28, 619-632.
- Campfield, L. A., Smith, F. J. y Burn, P. (1998). Strategies and potential molecular targets for obesity treatment. *Science*, 280, 1383-1387.
- Campfield, L. A., Smith, F. J., Rosenbaum, M. y Hirsch, J. (1996). Human eating: Evidence for a physiological basis using a modified paradigm. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 20, 133-137.
- Campion, M. A. y Lord, R. G. (1982). A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 265-287.
- Camras, L. (1977). Facial expressions used by children in a conflict situation. *Child Development*, 48, 1431-1435.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear, and rage*. Nueva York: Appleton.
- Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. Nueva York: W. W. Norton.
- Cantor, N., Markus, H., Niedenthal, P. y Nurius, P. (1986). On motivation and the self-concept. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (eds.), *Handbook of motivation and cognition* (vol. 1, pp. 96-121). Nueva York: Guilford Press.
- Cardinal, R. N., Parkinson, J. A., Hall, J. y Everitt, B. J. (2002). Emotion and motivation: The role of the amygdala, ventral striatum, and prefrontal cortex. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 26, 321-352.
- Carlsmith, J. M., Ellsworth, P. C. y Aronson, E. (1976). *Methods of research in social psychology*. Nueva York: Random House.
- Carlson, N. C. (1988). *Discovering psychology*. Boston: Allyn y Bacon.
- Carnelley, K. B., Pietromonaco, P. R. y Jaffe, K. (1994). Depression, working models of others, and relationship functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 127-140.
- Carnevale, P. J. D. e Isen, A. M. (1986). The influence of positive affect and visual access on the discovery of integrative solutions in bilateral negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37, 1-13.
- Carstensen, L. L. (1993). Motivation for social contact across the life span. En J. Jacobs (ed.), *Nebraska Symposium of Motivation: Developmental perspectives of motivation* (vol. 40, pp. 209-254). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Carstensen, L. L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 151-156.
- Carstensen, L. L., Gottman, J. M. y Levenson, R. W. (1995). Emotional behavior in long-term marriage. *Psychology and Aging*, 10, 140-149.
- Carver, C. S. (2006). Approach, avoidance, and the self-regulation of affect and action. *Motivation and Emotion*, 30, 105-110.
- Carver, C. S. y Blaney, P. H. (1977). Avoidance behavior and perceived control. *Motivation and Emotion*, 1, 61-63.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality: Social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111-135.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19-35.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Carver, C. S. y White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319-333.
- Chen, M. e Isen, A. M. (1992). *The influence of positive affect and success on persistence on a failed task*. Unpublished manuscript, Cornell University.
- Chen, R. (1993). Responding to compliments: A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 20, 49-75.
- Cioffi, D. (1991). Beyond attentional strategies: A cognitive-perceptual model of somatic interpretation. *Psychological Bulletin*, 109, 25-41.
- Clark, L. A., Watson, D. y Leeka, J. (1989). Diurnal variation in the positive affects. *Motivation and Emotion*, 13, 205-234.
- Clark, L. A., Watson, D. y Mineka, S. (1994). Temperament, personality, and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 103-116.
- Clark, M. S. (1984). Record keeping in two types of relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 549-557.
- Clark, M. S. y Mills, J. (1979). Interpersonal attraction in exchange and communal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 12-24.
- Clark, M. S., Mills, J. y Powell, M. C. (1986). Keeping track of needs in communal and exchange relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 333-338.

- Clark, M. S., Ouellette, R., Powell, M. C. y Mi1lberg, S. (1987). Recipient's mood, relationship type, and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 94-103.
- Clement, R. y Jonah, B. A. (1984). Field dependence, sensation seeking and driving behavior. *Personality and Individual Differences*, 5, 87-93.
- Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychologist*, 19, 108-120.
- Clifford, M. M. (1988). Failure tolerance and academic risk-taking in ten- to twelve-year-old students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 15-27.
- Clifford, M. M. (1990). Students need challenge, not easy success. *Educational Leadership*, 48, 22-26.
- Cofer, C. N. y Appley, M. H. (1964). *Motivation: Theory and research*. Nueva York: Wiley.
- Cohen, S., Sherrod, D. R. y Clark, M. S. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 963-973.
- Cohn, J. F., Zlochower, A. J., Lien, J. y Kanade, T. (1999). Automated face analysis by feature point tracking has high concurrent validity with manual FACS coding. *Psychophysiology*, 36, 35-43.
- Coles, M. G. H., Ponchin, E. y Porges, S. W. (eds.) (1986). *Psychophysiology: Systems, processes, and applications*. Nueva York: Guilford Press.
- Colin, V. L. (1996). *Human attachment*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Compton, W. C., Smith, M. L., Cornish, K. A. y Qualls, D. L. (1996). Factor structure of mental health measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 406-413.
- Condry, J. (1977). Enemies of exploration: Self-initiated versus other-initiated learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 459-477.
- Condry, J. (1987). Enhancing motivation: A social development perspective. *Advances in Motivation and Achievement: Enhancing Motivation*, 5, 23-49.
- Condry, J. y Chambers, J. (1978). Intrinsic motivation and the process of learning. En M. R. Lepper y D. Greene (eds.), *The hidden costs of reward: Nueva perspectives on the psychology of human motivation* (pp. 61-84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Condry, J. y Stokker, L. G. (1992). Overview of special issue on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 157-164.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. En D. Cicchetti (ed.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P. y Wellbom, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar y L. A. Sraufe (eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (vol. 23, pp. 167-216). Chicago: University of Chicago Press.
- Connolly, K. y Smith, P. K. (1972). Reactions of pre-school children to a strange observer. En N. G. Blurton-Jones (ed.), *Ethological studies of child behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cooper, M. L., Frane, M. R., Russell, M. y Mudar, P. (1995). Drinking to regulate positive and negative emotions: A motivational model of alcohol use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 990-1005.
- Cooper, W. H. (1983). An achievement motivation nomological network. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 841-861.
- Cordova, D. I. y Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.
- Costa, P. T., Jr. y McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- Costa, P. T., Jr. y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costello, C. G. (1978). A critical review of Seligman's laboratory experiments on learned helplessness and depression in humans. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 21-31.
- Covington, M. (1984a). Motivation for self-worth. En R. Ames y C. A. Ames (eds.), *Research on motivation in education* (vol. 1, pp. 77-113). Nueva York: Academic Press.
- Covington, M. (1984b). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Covington, M. V. y Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13, 157-176.
- Covington, M. W. y Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- Cox, R. (1987). The rich harvest of Abraham Maslow. En A. Maslow, *Motivation and personality* (3a. ed., pp. 245-271). Nueva York: Harper y Row.
- Coyne, J. C. (1976a). Depression and the response of others. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 186-193.
- Coyne, J. C. (1976b). Towards an interactional description of depression. *Psychiatry*, 39, 28-40.
- Coyne, J. C. y DeLongis, A. (1986). Going beyond social support: The role of social relationships in adaptation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 454-460.
- Crago, M., Yates, A., Beutler, L. E. y Arizmendi, T. G. (1985). Height-weight ratios among female athletes: Are collegiate athletics the precursors to an anorexic syndrome? *International Journal of Eating Disorders*, 4, 79-87.
- Craighead, W. E., Kazdin, A. E. y Mahoney, M. J. (1981). *Behavior modification: Principles, issues, and applications*. Boston: Houghton Mifflin.
- Crandall, C. S. (1988). Social cognition of binge eating. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 588-598.
- Crary, W. G. (1966). Reactions to incongruent self-experiences. *Journal of Consulting Psychology*, 30, 246-252.
- Crews, F. (1996). The verdict on Freud. *Psychological Science*, 7, 63-67.
- Crick, F. y Mitchison, G. (1986). REM sleep and neural networks. *Journal of Mind and Behavior*, 7, 229-250.
- Crocker, J. y Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392-414.
- Cross, S. E. y Markus, H. R. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34, 230-255.
- Cross, S. E. y Markus, H. R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438.
- Crowne, D. P. y Marlowe, D. (1964). *The approval motive*. Nueva York: Wiley.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1982). Toward a psychology of optimal experience. *Review of Personality and Social Psychology*, 3, 13-36.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York: Harper y Row.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. (eds.) (1988). *Optimal experiences: Psychological studies of flow in consciousness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. y Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. En C. A. Ames y R. Ames (eds.), *Research on motivation in education* (vol. 3, pp. 45-61). San Diego, CA: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. y Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cui, X. y Vaillant, G. E. (1996). The antecedents and consequences of

- negative life events in adulthood: A longitudinal study. *American Journal of Psychiatry*, 152, 21-26.
- Cummings, D. E., Purnell, J. Q., Frayo, S., Schmidova, K., Wisse, B. E. y Weigle, D. S. (2001). A preprandial rise in plasma ghrelin levels suggests a role in meal initiation in humans. *Diabetes*, 50, 1714-1719.
- Cummings, D. E., Weigle, D. S., Frayo, R. S., Breen, P. A., Ma, M. K., Dellinger, E. P., et al. (2002). Plasma ghrelin levels after diet-induced weight loss or gastric bypass surgery. *New England Journal of Medicine*, 346, 1623-1630.
- Cunningham, M. R. (1986). Measuring the physical in physical attractiveness: Quasi-experiments on the sociobiology of female facial beauty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 925-935.
- Cunningham, M. R., Barbee, A. P. y Pike, C. L. (1990). What do women want?: Facialmetric assessment of multiple motives in the perception of male facial physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 61-62.
- Cunningham, M. R., Roberts, A. R., Barbee, A. P., Druen, P. B. y Wu, C. (1995). Their ideas of beauty are, on the whole, the same as ours: Consistency and variability in the cross-cultural perception of female physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 261-279.
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C. y Rehm, M. (1977). The role of hope in student-athlete academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1257-1267.
- D'Amato, M. R. (1974). Derived motives. *Annual Review of Psychology*, 25, 83-106.
- Daniels, M. (1988). The myth of self-actualization. *Journal of Humanistic Psychology*, 28, 7-38.
- Danner, F. W. y Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043-1052.
- Darwin, C. A. (1859). *On the origin of species by means of natural selection*. London: John Murray.
- Darwin, C. A. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Davidson, K. J. (1994). Un emotion, mood, and related affective constructs. En P. Ekman y R. N. Davidson (eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 51-55). Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, P., Turiel, E. y Black, A. (1983). The effects of stimulus familiarity in the use of criteria and justification in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 49-65.
- Davidson, R. J. (2003). Affective neuroscience and psychophysiology: Toward a synthesis. *Psychophysiology*, 40, 655-665.
- Davidson, R. J., Ekman, P., Saron, C., Senulis, J. y Friesen, W. V. (1990). Approach/withdrawal and cerebral asymmetry. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 330-341.
- Davies, J. y Brember, I. (1999). Reading and mathematics attainments and self-esteem in years 2 and 6—an eight-year cross-sectional study. *Educational Studies*, 25, 145-157.
- Davis, C. G., Nolen-Hoeksema, S. y Larsen, J. (1998). Making sense of loss and benefiting from the experience: Two construals of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 561-574.
- Davis, M. (1992). The role of the amygdala in conditioned fear. En J. P. Aggleton (ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (pp. 255-305). Nueva York: Wiley.
- Davis, M., Hitchcock, J. M. y Rosen, J. B. (1987). Anxiety and the amygdala: Pharmacological and anatomical analysis of the fear-potentiated startle paradigm. *Psychology of Learning and Motivation*, 21, 263-305.
- Davis, S. (2000). Testosterone and sexual desire in women. *Journal of Sex Education and Therapy*, 25, 25-32.
- Day, J. D., Borkowski, J. G., Punzo, D. y Howsepian, B. (1994). Enhancing possible selves in Mexican American students. *Motivation and Emotion*, 18, 79-103.
- Deaux, K., Reid, A., Mizrahi, K. y Ethier, K. A. (1995). Parameters of social identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 281-295.
- De Castro, J. M. (1990). Social facilitation of duration and size but not rate of the spontaneous meal intake of humans. *Physiology and Behavior*, 47, 1129-1135.
- De Castro, J. M. (1991). Social facilitation of the spontaneous meal size of humans occurs on both weekdays and weekends. *Physiology and Behavior*, 49, 1289-1291.
- De Castro, J. M. (1994). Family and friends produce greater social facilitation of food intake than other companions. *Physiology and Behavior*, 56, 445-455.
- De Castro, J. M. y Brewer, E. M. (1992). The amount eaten in meals by humans is a power function of the number of people present. *Physiology and Behavior*, 51, 121-125.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. Nueva York: Academic Press.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Nueva York: Irvington.
- deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. E. Ames y C. A. Ames (eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (vol. 1, pp. 275-310). Nueva York: Academic Press.
- deCharms, R. (1987). The burden of motivation. En M. L. Maehr y D. A. Kleiber (eds.), *Advances in motivation and achievement: Enhancing motivation* (vol. 5, pp. 1-21). Greenwich, CT: JAI Press.
- deCharms, R. y Moeller, G. H. (1962). Values expressed in American children's readers: 1800-1950. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 136-142.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Deci, E. L. (1992a). On the nature and function of motivation theories. *Psychological Science*, 3, 167-171.
- Deci, E. L. (1992b). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. En K. A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Nueva York: Penguin Books.
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L. y Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deci, E. L. y Casio, W. F. (abril, 1972). Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats. Ponencia presentada en la junta de la Eastern Psychological Association, Boston.
- Deci, E. L., Connell, J. P. y Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. y Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985a). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.



- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kernis (ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. y Williams, G. C. (1995). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Scheinman, L. y Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. y Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859.
- De La Ronde, C. y Swann, W. B., Jr. (1998). Partner verification: Restoring shattered images of our intimates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 374-382.
- Delisle, J. (1986). Death with honors: Suicide among gifted adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 64, 558-560.
- DeLongis, A., Coyne, J. C., Dakof, G., Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1982). Relations of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology*, 1, 119-136.
- DeLongis, A., Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress and mood: Psychological and social resources as mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 486-495.
- Dember, W. N. (1965). The new look in motivation. *American Scientist*, 53, 409-427.
- Dember, W. N. (1974). Motivation and the cognitive revolution. *American Psychologist*, 29, 161-168.
- Dembroski, T. M., MacDougall, J. M. y Musante, L. (1984). Desirability of control versus locus of control: Relationship to paralinguistics in the Type A interview. *Health Psychology*, 3, 15-26.
- Dempsey, E. W. (1951). Homeostasis. En S. S. Stevens (ed.), *Handbook of experimental psychology* (pp. 209-235). Nueva York: Wiley.
- DeNeve, K. M. (1999). Happy as an extraverted clam?: The role of personality for subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 141-144.
- DeNeve, K. M. y Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. y Blair, K. (1997). Parental contributions to preschooler's emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86.
- DePaulo, B. (1992). Nonverbal behavior and self-presentation. *Psychological Bulletin*, 111, 203-243.
- Depue, R. A. y Collins, P. F. (1999). Neurobiology of the structure of personality: Dopamine facilitation of incentive motivation and extraversion. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 491-569.
- Depue, R. A. y Monroe, S. M. (1978). Learned helplessness in the perspective of the depressive disorders: Conceptual and definitional issues. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 3-20.
- de Rivera, J. (1977). *A structural theory of the emotions*. Nueva York: International Universities Press.
- de Rivera, J. (1981). The structure of anger. En J. de Rivera (ed.), *Conceptual encounter: A method for the exploration of human experience*. Washington, DC: University Press of America.
- Deutsch, J. A. y Gonzalez, M. F. (1980). Gastric nutrient content signals satiety. *Behavior Neural Biology*, 30, 113-116.
- Deutsch, J. A., Young, W. G. y Kalogeris, T. J. (1978). The stomach signals satiety. *Science*, 201, 165-167.
- Di Chiara, G. (1998). A motivational learning hypothesis of the role of mesolimbic dopamine in compulsive drug use. *Journal of Psychopharmacology*, 12, 54-67.
- Di Chiara, G., Acquas, E. y Carboni, E. (1992). Drug motivation and abuse: A neurobiological perspective. *Annals of Nueva York Academy of Sciences*, 654, 207-219.
- Dickerson, C., Thibodeau, R., Aronson, E. y Miller, D. (1992). Using cognitive dissonance theory to encourage water conservation. *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 841-854.
- Dickerson, S. S. y Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin*, 130, 355-391.
- Dickinson, A. y Balleine, B. (2002). The role of learning in the operation of motivational systems. En C. R. Gallistel (ed.), *Stevens' handbook of experimental psychology: Learning, motivation, and emotion* (vol. 3, pp. 497-534). Nueva York: Wiley.
- Diener, C. I. y Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Diener, C. I. y Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. *The processing of success*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Diener, E. y Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E. y Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 105-1117.
- Diener, E. e Iran-Nejad, A. (1986). The relationship in experience between various types of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1031-1038.
- Diener, E., Sandvik, E., Pavot, W. y Fujita, F. (1998). Extraversion and subjective well-being in a U.S. national probability sample. *Journal of Research in Personality*, 26, 205-215.
- Dienstbier, R. A. (1991). Introduction. En R. A. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 38, pp. ix-xiv). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dimberg, U. (1982). Facial reactions to facial expressions. *Psychophysiology*, 19, 643-647.
- Diserens, C. M. (1925). Psychological objectivism. *Psychological Review*, 32, 121-125.
- Dollinger, S. J. y Thelen, M. H. (1978). Over-justification and children's intrinsic motivation: Comparative effects of four rewards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1259-1269.
- Donovan, J. M., Hill, E. y Jankowiak, W. R. (1989). Gender, sexual orientation, and truth-or-consequences in studies of physical attractiveness. *Journal of Sex Research*, 26, 264-271.
- Drevets, W. C., Gautier, C., Price, P. C., Kupfer, D. J., Kinahan, P. E., Grace, A. A. et al. (2001). Amphetamine-induced dopamine release in human ventral striatum correlates with euphoria. *Biological Psychiatry*, 49, 81-96.
- Driver-Linn, E. (2003). Where is psychology going?: Structural fault lines revealed by psychologists' use of Kuhn. *American Psychologist*, 58, 269-278.
- Druss, R. G. y Silverman, J. A. (1979). Body image and perfectionism of ballerinas. *General Hospital Psychiatry*, 2, 115-121.
- Duffy, E. (1957). Psychological significance of the concept of arousal or activation. *Psychological Review*, 64, 265-275.
- Dunker, K. (1945). On problem-solving. *Psychological Monographs*, 58, Whole núm. 5.
- Dunlap, K. (1919). Are there any instincts? *Journal of Abnormal Psychology*, 14, 35-50.

- Dunn, J. y Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 23, 791-798.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectancies and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1990). Motivation. En R. Glaser y A. Lesgold (eds.), *Foundations for a cognitive psychology of education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Nueva York: Random House.
- Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En P. Mussen y E. M. Hetherington (eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 643-692). Nueva York: Wiley.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S. y Repucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 139-158.
- Eagle, M. (1984). *Recent developments on psychoanalysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Earley, P. C., Connolly, T. y Ekegren, G. (1989). Goals, strategy development and task performance: Some limits on the efficacy of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 74, 24-33.
- Earley, P. C. y Perry, B. C. (1987). Work plan availability and performance: An assessment of task strategy priming on subsequent task completion. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 279-302.
- Earley, P. C., Wojnarowski, P. y Prest, W. (1987). Task planning and energy expended: Exploration of how goals influence performance. *Journal of Applied Psychology*, 72, 107-113.
- Eastwick, P. W. y Finkel, E. J. (2008). Sex differences in mate preferences revisited: Do people know what they initially desire in a romantic partner? *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 245-264.
- Eaves, L. J., Eysenck, H. J. y Martin, N. G. (1989). Genes, culture, and personality: An empirical approach. San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J. S. (1984a). Sex differences in achievement patterns. En T. Sonderegger (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Psychology and gender* (vol. 32, pp. 97-132). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. S. (1984b). Sex differences in mathematics participation. En M. Steinkamp y M. L. Maehr (eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 2, pp. 93-137). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eccles-Parsons, J. E., Adler, T. F. y Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: *Parental influences*. *Child Development*, 53, 310-321.
- Eccleston, C. y Crombez, G. (1999). Pain demands attention: A cognitive-affective model of the interruptive function of pain. *Psychological Bulletin*, 125, 356-366.
- Eckenrode, J. (1984). Impact of chronic and acute stressors on daily reports of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 907-918.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly III, E. J. y Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 271-281.
- Edwards, R., Manstead, A. S. R. y MacDonald, C. J. (1984). The relationship between children's sociometric status and ability to recognize facial expressions of emotion. *European Journal of Social Psychology*, 14, 235-238.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1971). *Love and hate*. London: Methuen.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1972). Similarities and differences between cultures in expressive movements. En R. A. Hinde (ed.), *Nonverbal communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology*. Nueva York: Aldine De Gruyter.
- Eidelson, R. J. (1980). Interpersonal satisfaction and level of achievement: A curvilinear relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 460-470.
- Eisenberger, R., Pierce, W. D. y Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation: Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125, 677-691.
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. En J. R. Cole (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 19, pp. 207-284). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.
- Ekman, P. (1994a). All emotions are basic. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 15-19). Nueva York: Oxford University Press.
- Ekman, P. (1994b). Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin*, 115, 268-287.
- Ekman, P. y Davidson, R. J. (1993). Voluntary smiling changes regional brain activity. *Psychological Science*, 4, 342-345.
- Ekman, P. y Davidson, R. J. (eds.). (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 20-24). Nueva York: Oxford University Press.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in facial expressions of emotion. En J. K. Cole (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1978). *Facial action coding system*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and Emotion*, 10, 159-168.
- Ekman, P., Levenson, R. W. y Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes between emotions. *Science*, 221, 1208-1210.
- Ekman, P. y Rosenberg, E. (1997). *What the face reveals*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ekman, P., Sorenson, E. R. y Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, 164, 86-88.
- EI-Haschimi, K., Pierroz, D. D., Hileman, S. M., Bjorbacke, C. y Flier, J. S. (2000). Two defects contribute to hypothalamic leptin resistance in mice with diet-induced obesity. *Journal of Clinical Investigation*, 105, 1827-1832.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.
- Elliot, A. J. y Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.



- Elliot, A. J. y Devine, P. G. (1994). On the motivational nature of cognitive dissonance: Dissonance as psychological discomfort. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 382-394.
- Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J. y McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A. J. y Sheldon, K. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Elliot, A. J., Sheldon, K. y Church, M. (1997). Avoidance personal goals and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 915-927.
- Elliot, A. J. y Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperament and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-818.
- Elliot, E. y Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, T. R., Witty, T. E., Herrick, S. y Hoffman, J. T. (1991). Negotiating reality after physical loss: Hope, depression, and disability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 608-613.
- Ellison, P. T. (2001). *On fertile ground: A natural history of reproduction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ellsworth, P. C. (1994). William James and emotion: Is a century of fame worth a century of misunderstanding? *Psychological Review*, 101, 222-229.
- Ellsworth, P. C. y Smith, C. A. (1988a). From appraisal to emotion: Differences among unpleasant feelings. *Motivation and Emotion*, 12, 271-302.
- Ellsworth, P. C. y Smith, C. A. (1988b). Shades of joy: Patterns of appraisal differentiating pleasant emotions. *Cognition and Emotion*, 2, 301-331.
- Elmquist, J. K., Elias, C. F. y Saper, C. B. (1999). From lesions to leptin: hypothalamic control of food intake and body weight. *Neuron*, 22, 221-232.
- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. En L. A. Pervin (ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 87-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Emmons, R. A. (1996). Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 313-337). Nueva York: Guilford Press.
- Emmons, R. A. y Diener, E. (1986). Influence of impulsivity and sociability on subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1211-1215.
- Epstein, A. N. (1973). Epilogue: Retrospect and prognosis. En A. N. Epstein, H. R. Kissileff y E. Stellar (eds.), *The neuropsychology of thirst: New findings and advances in concepts* (pp. 315-332). Nueva York: Wiley.
- Epstein, J. A. y Harackiewicz, J. H. (1992). Winning is not enough: The effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 128-138.
- Erdelyi, M. H. (1985). *Psychoanalysis: Freud's cognitive psychology*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Erdelyi, M. H. (1990). Repression, reconstruction, and defense: History and integration of the psychoanalytic and experimental frameworks. En J. L. Singer (ed.), *Repression and dissociation* (pp. 1-31). Chicago: University of Chicago Press.
- Erdelyi, M. H. y Goldberg, B. (1979). Let's not sweep repression under the rug: Toward a cognitive psychology of repression. En J. F. Kilstrom y F. J. Evans (eds.), *Fundamental disorders of memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erez, M. (1977). Feedback: A necessary condition for the goal setting performance relationship. *Journal of Applied Psychology*, 62, 624-627.
- Erez, M., Earley, P. C. y Hulin, C. L. (1985). The impact of participation on goal acceptance and performance: A two-step model. *Academy of Management Journal*, 28, 50-66.
- Erez, M. y Kanfer, E. H. (1983). The role of goal acceptance in goal setting and task performance. *Academy of Management Review*, 8, 454-463.
- Erez, M. y Zidon, I. (1984). Effects of goal acceptance on the relationship to goal difficulty and performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 69-78.
- Ericsson, K. A. y Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725-747.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. C. y Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Estrada, C. A., Isen, A. M. y Young, M. J. (1994). Positive affect improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and Emotion*, 18, 285-299.
- Estrada, C. A., Isen, A. M. y Young, M. J. (1997). Positive affect influences integration of information and decreases anchoring in reasoning among physicians. *Organizational Behavior and Human Decision Making Processes*, 72, 117-135.
- Ethington, C. A. (1991). A test or a model of achievement behaviors. *American Educational Research Journal*, 28, 155-172.
- Evans, G. E., Shapiro, D. H. y Lewis, M. (1993). Specifying dysfunctional mismatches between different control dimensions. *British Journal of Psychology*, 84, 255-273.
- Exline, R. V. (1962). Need affiliation and initial communication behavior in problem solving groups characterized by low interpersonal visibility. *Psychological Reports*, 10, 79-89.
- Exner, J. E., Jr. (1986). *The Rorschach: A comprehensive system* (2a. ed., vol. 1). Nueva York: Wiley Interscience.
- Eysenck, H. J. (1986). Can personality study ever be scientific? *Journal of Social Behavior and Personality*, 1, 3-19.
- Eysenck, H. P. (1991). Biological dimensions of personality. En L. A. Pervin (ed.), *Handbook of personality* (pp. 244-276). Nueva York: Guilford Press.
- Eysenck, S. B., Eysenck, H. J. y Barrett, P. (1985). A revised version of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, 6, 21-29.
- Faust, I. M., Johnson, P. R. y Hirsch, J. (1977a). Adipose tissue regeneration following lipectomy. *Science*, 197, 391-393.
- Faust, I. M., Johnson, P. R. y Hirsch, J. (1977b). Surgical removal of adipose tissue alters feeding behavior and the development of obesity in rats. *Science*, 197, 393-396.
- Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. y Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: Abona fide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1013-1027.
- Fazio, R. H., Zanna, M. y Cooper, J. (1977). Dissonance and self-perception: An integrative view of each theory's proper domain of application. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 464-479.
- Fazio, R. H., Zanna, M. y Cooper, J. (1979). On the relationship of data to theory: A reply to Ronis and Greenwald. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 70-66.
- Feather, N. T. (1961). The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement related motives. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 552-561.
- Feather, N. T. (1963). Persistence at a difficult task with alternative tasks of intermediate difficulty. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 604-609.
- Feeney, J. A. y Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281-291.
- Fehr, B., Baldwin, M., Collins, L., Patterson, S. y Benditt, R. (1999). Anger in close relationships: An interpersonal script analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 299-312.

- Fehr, B. y Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 464-486.
- Felson, R. B. (1984). The effect of self-appraisals of ability on academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 944-952.
- Feltz, D. L. (1992). Understanding motivation in sport: A self-efficacy perspective. En G. C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 93-105). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fernald, A. (1992). Human maternal vocalizations to infants as biologically relevant signals: An evolutionary perspective. En J. H. Barkow, L. Cosmides y J. Tooby (eds.), *The adapted mind* (pp. 391-428). Nueva York: Oxford University Press.
- Fernandez-Dols, J. M. y Ruiz-Belba, M. A. (1995). Are smiles a sign of happiness? Gold medal winners at the Olympic games. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1113-1119.
- Feshbach, S. (1984). The personality of personality theory and research. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 446-456.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Festinger, L. y Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.
- Festinger, L., Riecken, H. W. y Schachter, S. (1956). *When prophecy fails*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Festinger, L., Riecken, H. W. y Schachter, S. (1958). When prophecy fails. En E. E. Maccoby, T. M. Newcomb y E. L. Hartley (eds.), *Readings in social psychology* (pp. 156-163). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Findley, M. J. y Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: Literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- Fischer, H., Andersson, J. L. R., Furmark, T., Wik, G. y Fredrikson, M. (2002). Right-sided human prefrontal brain activation during acquisition of conditioned fear. *Emotion*, 2, 233-241.
- Fischer, K. W., Shaver, P. R. y Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cognition and Emotion*, 4, 81-127.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288.
- Fisher, S. y Greenberg, R. P. (1977). *The scientific credibility of Freud's theories and therapy*. Nueva York: Basic Books.
- Fisher, S. y Greenberg, R. P. (1996). *Freud scientifically reappraised: Testing the theories and therapy*. Nueva York: Wiley.
- Fisher, W., Piazza, C., Cataldo, M., Harrell, R., Jefferson, G. y Comer, R. (1993). Functional communication training with and without extinction and punishment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 23-36.
- Fiske, S. T. (2004). Mind the gap: In praise of informal sources of formal thinking. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 132-137.
- Flegel, K. M., Carroll, M. D., Kucznarski, R. J. y Johnson, C. L. (1998). Overweight and obesity in the United States: Prevalence and trends, 1960-1994. *International Journal of Obesity Relat. Metabolism Disorder*, 22, 39-47.
- Flink, C., Boggiano, A. K. y Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
- Flowerday, T. y Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 634-645.
- Flowerday, T. y Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *Journal of Educational Research*, 96, 207-215.
- Flowerday, T., Schraw, G. y Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *Journal of Experimental Education*, 72, 93-114.
- Foch, T. T. y McCleam, G. E. (1980). Genetics, body weight, and obesity. En A. E. Stunkard (ed.), *Obesity* (pp. 48-61). Philadelphia: W. B. Saunders.
- Foder, E. M. y Farrow, D. L. (1979). The power motive as an influence on the use of power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 2091-2097.
- Foder, E. M. y Smith, T. (1982). The power motive as an influence on group decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 178-185.
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1990). Coping and emotion. En N. Stein, B. Leventhal y T. Trabasso (eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 313-332). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongin, A. y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Foote, N. N. (1951). Identification as the basis for a theory of motivation. *American Sociological Review*, 16, 14-21.
- Ford, J. G. (1991a). Inherent potentialities of actualization: An initial exploration. *Journal of Humanistic Psychology*, 31, 65-88.
- Ford, J. G. (1991b). Rogerian self-actualization: A clarification of meaning. *Journal of Humanistic Psychology*, 31, 101-111.
- Ford, J. G. (1995). The temperament/actualization concept: A perspective on constitutional integrity and psychological health. *Journal of Humanistic Psychology*, 35, 57-67.
- Forest, D., Clark, M. S., Mills, J. e Isen, A. M. (1979). Helping as a function of feeling state and nature of the helping behavior. *Motivation and Emotion*, 3, 161-169.
- Fowles, D. C. (1988). Psychophysiology and psychopathology: A motivational approach. *Psychophysiology*, 25, 373-391.
- Frankl, V. E. (1960). Paradoxical intention: A logotherapeutic technique. *American Journal of Psychotherapy*, 14, 520-525.
- Frederick, D. A. y Haselton, M. G. (2007). Why is muscularity sexy?: Tests of the fitness indicator hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1167-1183.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freud, A. (1946). *The ego and mechanisms of defense*. Nueva York: International Universities Press.
- Freud, S. (1914 [trabajo original publicado en 1901]). *Psychopathology of everyday life* (A. A. Brill, Trans.). Nueva York: Macmillan.
- Freud, S. (1915). Instincts and their vicissitudes. En *Collected papers of Sigmund Freud* (vol. 4, pp. 60-83). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1917 [trabajo original publicado en 1905]). *Wit and its relation to the unconscious* (A. A. Brill, Trans.). Nueva York: Moffat, Yard.
- Freud, S. (1920 [trabajo original publicado en 1917]). *A general introduction to psychoanalysis* (J. Rivière, Trans.). Nueva York: Livenight.
- Freud, S. (1922 [trabajo original publicado en 1920]). *Beyond the pleasure principle* (J. Strachey, Trans.). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1927 [trabajo original publicado en 1923]). *The ego and the id* (J. Rivière, Trans.). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1932 [trabajo original publicado en 1900]). *The interpretation of dreams* (A. A. Brill, Trans.). London: Allen & Irwin.
- Freud, S. (1949 [trabajo original publicado en 1915]). Instincts and their vicissitudes. En J. Rivière (Trans.), *Collected papers of Sigmund Freud* (vol. 4, pp. 60-83). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1958 [trabajo original publicado en 1930]). *Civilization and its discontents* (J. Rivière, Trans.). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1959 [trabajo original publicado en 1926]). Inhibitions, symptoms, and anxiety (A. Strachey y J. Strachey, Trans.). En J. Strachey

- (ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (vol. 20). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1961 [trabajo original publicado en 1927]). Humour. En J. Strachey (ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (vol. 21). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1964). New introductory lectures on psychoanalysis. En J. Strachey (ed. y trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London: Hogarth Press.
- Fridlund, A. J. (1992). The behavioral ecology and sociality of human faces. En M. S. Clark (ed.), *Emotion*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fried, C. B. y Aronson, E. (1995). Hypocrisy, misattribution, and dissonance reduction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 925-933.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Frijda, N. H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7, 357-388.
- Frijda, N. H. (1994). Universal antecedents exist, and are interesting. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 155-162). Nueva York: Oxford University Press.
- Frith, C. D., Friston, K., Liddle, P. F. y Frackowiak, R. S. (1991). Willed action and the prefrontal cortex in man: A study with PET. *Proceedings of the Royal Society of London, Series B-Biological Science*, 244, 241-246.
- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. Nueva York: Rinehart.
- Fromm, E. (1956). *The art of loving*. Nueva York: Harper y Brothers.
- Fromm, E. (1964). *The heart of man*. Nueva York: Harper y Row.
- Fromm, E. (1986). *For the love of life*. Nueva York: Free Press.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gable, S. L., Reis, H. T. y Elliot, A. J. (2000). Behavioral activation and inhibition in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1135-1149.
- Gagnon, J. H. (1974). Scripts and the coordination of sexual conduct. En J. K. Cole y R. Dienstleber (eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 21, pp. 27-59). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Gagnon, J. H. (1977). *Human sexualities*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Gailliot, M. T. y Baumeister, R. F. (2007). The physiology of willpower: Linking blood glucose to self control. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 303-327.
- Gallagher, M. y Chiba, A. A. (1996). The amygdala and emotion. *Current Opinion in Neurobiology*, 6, 221-227.
- Gallagher, S. M. y Keenan, M. (2000). Independent use of activity materials by the elderly in a residential setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 325-328.
- Garbarino, J. (1975). The impact of anticipated reward upon cross-aged tutoring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 421-428.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Nueva York: Basic Books.
- Gatinsky, A. D., Grvenfeld, D. H. y Magee, J. C. (2003). Power and action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 453-466.
- Gecas, V. y Burke, P. J. (1995). Self and identity. En K. S. Cook, G. A. Fine y J. S. House (eds.), *Sociological perspectives on social psychology* (pp. 41-67). Boston: Allyn y Bacon.
- Geller, E. S., Altomari, M. G. y Russ, N. W. (1984). *Innovative approaches to drunk driving prevention*. Warren, MI: Societal Analysis Department, General Motors Research Laboratories.
- Geller, E. S., Casali, J. G. y Johnson, R. P. (1980). Seat belt usage: A potential target for applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 669-675.
- Geller, L. (1982). The failure of self-actualization theory: A critique of Carl Rogers and Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, 22, 56-63.
- Gerard, H. (1992). Dissonance theory: A cognitive psychology with an engine. *Psychological Inquiry*, 3, 323-327.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39, 1-41.
- Gilovich, T., Medvec, V. H. y Chen, S. (1995). Commission, omission, and dissonance reduction: Coping with regret in the Monty Hall problem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 182-190.
- Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 5, 115-138.
- Gladwell, M. (2005). *Blink: The power of thinking without thinking*. Nueva York: Back Bay Books.
- Goebel, B. L. y Brown, D. R. (1981). Age differences in motivation related to Maslow's need hierarchy. *Developmental Psychology*, 17, 809-815.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Gold, M. S. y Fox, C. F. (1982). Antianxiety and opiates. *Brain and Brain Sciences*, 3, 486-487.
- Gold, M. S., Pottash, A. L. C., Extein, I. y Kleber, H. D. (1980). Chonidine in acute opiate withdrawal. *New England Journal of Medicine*, 302, 1421-1422.
- Goldberg, C. (1995). The daimenic development of the malevolent personality. *Journal of Humanistic Psychology*, 35, 7-36.
- Goldsmith, H. H. (1994). Parsing the emotional domain from a developmental perspective. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 68-73). Nueva York: Oxford University Press.
- Goldstein, K. (1939). *The organism*. Nueva York: American Book Company.
- Goleman, D. (2003). *Destructive emotions: How can we overcome them?* Nueva York: Bantam Books.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. En W. Stroebe y M. Hewstone (eds.), *European review of social psychology* (vol. 4, pp. 141-185). Chichester, UK: Wiley.
- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (eds.), *The psychology of action: Linking cognition and emotion to behavior* (pp. 287-312). Nueva York: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Gollwitzer, P. M. y Bargh, J. A. (eds.). (1996). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. Nueva York: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M. y Brandstatter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 186-199.
- Gollwitzer, P. M. y Moskowitz, G. B. (1996). Goal effects on action and cognition. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 361-399). Nueva York: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M. y Schaal, B. (1998). Metacognition in action: The importance of implementation intentions. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 124-136.
- Gonas, G. (1977). Situation versus frame: The interactionist and the structuralist analysis of everyday life. *American Sociological Review*, 42, 854-867.
- Goodenough, F. L. (1932). Expressions of emotions in a blind-deaf child. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 328-333.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.



- Goodman, R. A. (1968). On the operationality of Maslow's need hierarchy. *British Journal of Industrial Relations*, 6, 51-57.
- Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An inquiry into the functions of the septo-hippocampal systems*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gray, J. A. (1987a). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality*, 21, 493-509.
- Gray, J. A. (1987b). *The psychology of fear and stress* (2a. ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269-288.
- Gray, J. A. (1994). Three fundamental emotion systems. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 243-247). Nueva York: Oxford University Press.
- Gray, J. R., Braver, T. S. y Raichle, M. E. (2002). Integration of emotion and cognition in the lateral prefrontal cortex. *Proceedings of the National Academy of Science*, 99, 4115-4120.
- Gray, P. B., Chapman, J. F., Burnham, T. C., Lipson, S. F. y Ellison, P. T. (2004). Human male pair bonding and testosterone. *Human Nature-An Interdisciplinary Biosocial Perspective*, 15, 119-131.
- Green, C. W., Reid, D. H., White, L. K., Halford, R. C., Brittain, D. P. y Gardner, S. M. (1988). Identifying reinforcers for persons with profound handicaps: Staff opinion versus systematic assessment of preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 31-43.
- Greenberg, J. R. y Mitchell, S. (1983). *Object relations in psychoanalytic theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greenberg, J. R. y Pyszczynski, T. (1985). Compensatory self-inflation: A response to the threat to self-regard of public failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 273-280.
- Greenberg, J. R., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., et al. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 913-922.
- Greenberg, R. y Pearlman, C. (1993). An integrated approach to dream theory: Contributions from sleep research and clinical practice. En A. Moffitt, M. Kramer y R. Hoffman (eds.), *The functions of dreaming* (pp. 363-380). Albany: State University of Nueva York.
- Greene, D. y Lepper, M. R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest. *Child Development*, 45, 1141-1145.
- Greeno, C. G. y Wing, R. R. (1994). Stress-induced eating. *Psychological Bulletin*, 115, 444-464.
- Greenwald, A. G., (1992). New look 3: Unconscious cognition reclaimed. *American Psychologist*, 47, 766-779.
- Greenwald, A. G., Spangenberg, E. R., Pratkanis, A. R. y Eskenazi, J. (1991). Double-blind tests of subliminal self-help audiotapes. *Psychological Science*, 2, 119-122.
- Gregory, L. W., Cialdini, R. B. y Carpenter, K. M. (1982). Self-relevant scenarios as mediators of likelihood estimates and compliance: Does imagining make it so? *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 89-99.
- Grilo, C. M. y Pogue-Geile, M. F. (1991). The nature of environmental influences on weight and obesity: A behavior genetics analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 520-537.
- Grilo, C. M., Shiffman, S. y Wing, K. K. (1969). Relapse crises and coping among dieters. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 488-495.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination perspective. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). Nueva York: Wiley.
- Grolnick, W. S., Frodi, A. y Bridges, L. (1984). Maternal control styles and the mastery motivation of one-year-olds. *Infant Mental Health Journal*, 5, 72-82.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognitive and Emotion*, 13, 551-573.
- Gross, J. J., Carstensen, L. L., Pasupathi, M. y Tsai, J. (1997). Emotion and aging: Experience, expression, and control. *Psychology and Aging*, 12, 590-599.
- Gross, N., Mason, W. S. y McEachern, A. W. (1958). *Explorations in role analysis: Studies of the school superintendency role*. Nueva York: Wiley.
- Gruen, A. (1976). Autonomy and compliance: The fundamental anti-thesis. *Journal of Humanistic Psychology*, 16, 61-69.
- Guay, A. T. (2001). Decreasing testosterone in regularly menstrating women with decreased libido: A clinical observation. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 27, 513-519.
- Guinote, A. (2007). Power and goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1076-1087.
- Guisinger, S. y Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*, 49, 104-111.
- Hackett, G. (1985). The role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47-56.
- Haggbloom, S. J., Wamick, R., Wamick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., et al. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6, 139-152.
- Hall, H. K y Byrne, A. T. J. (1988). Goal setting in sport: Clarifying recent anomalies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 184-198.
- Hall, J. F. (1961). *Psychology of motivation*. Philadelphia: J. B. Lippincott.
- Hall, R. V., Axelrod, S., Tyler, L., Grief, E., Jones, F. C. y Robertson, R. (1972). Modification of behavior problems in the home with a parent as observer and experimenter. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 53-64.
- Hall, W. G. (1973). A remote stomach clamp to evaluate oral and gastric control s of drinking in the rat. *Physiology and Behavior*, 173, 897-901.
- Halusic, M., Tseng, C. y Reeve, J. (2008). *Expanding the concept of student engagement: Giving students voice to create supportive classroom environments for themselves*. Manuscript submitted for publication.
- Halvari, A. E. y Halvari, H. (2006). Motivational predictors of change in oral health: An experiemntal test of self-determination theory. *Motivation and Emotion*, 30, 294-305.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hamann, S. B., Ely, T. D., Hoffman, J. M. y Kilts, C. D. (2002). Ecstasy and agony: Activation of the human amygdala in positive and negative emotion. *Psychological Science*, 13, 135-141.
- Hamer, D. H., Hu, S., Magnuson, V. L., Hu, N. y Pattatucci, A. M. L. (1993). A linkage between DNA markers on the X chromosome and male sexual orientation. *Science*, 261, 321-327.
- Hansford, B. C. y Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Harackiewicz, J. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352-1363.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. y Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M. y Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.

- Harackiewicz, J. M. y Manderlink, G. (1984). A process analysis of the effects of performance-contingent rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, 531-551.
- Harackiewicz, J. M., Sansone, C. y Manderlink, G. (1985). Competence, achievement orientation, and intrinsic motivation: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 493-508.
- Hardaway, R. A. (1990). Subliminally activated symbiotic fantasies: Facts and artifacts. *Psychological Bulletin*, 107, 177-195.
- Hardeman, M. (1979). A dialogue with Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 23-28.
- Hardre, P. L. y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Harlow, H. F. (1953). Motivation as a factor in the acquisition of new responses. En M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 1, pp. 24-49). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Harmon-Jones, E. y Mills, J. (1999). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. En E. Harmon-Jones y J. Mills (eds.), *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 3-21). Washington, DC: American Psychological Association.
- Harper, R. M., Frysinger, R. C., Trelease, R. B. y Marks, J. D. (1984). State-dependent alteration of respiratory cycle timing by stimulation of the central nucleus of the amygdala. *Brain Research*, 306, 1-8.
- Harris, R. N. y Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 451-458.
- Harrison, A. A. y Saeed, L. (1997). Let's make a deal: An analysis of revelations and stipulations in lonely hearts advertisements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 257-264.
- Harter, S. (1974). Pleasure derived by children from cognitive challenge and mastery. *Child Development*, 45, 661-669.
- Harter, S. (1978a). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1978b). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of extrinsic rewards on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788-799.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental changes. En W. A. Collin (ed.), *Aspects of the development of competence* (vol. 14, pp. 215-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1988). The construction and conservation of the self: James and Cooley revisited. En D. K. Lapsle y F. C. Power (eds.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (pp. 43-60). Nueva York: Springer-Verlag.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. En R. J. Stemberg y J. Kolligian, Jr. (eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. y Park, R. (1984). The pictorial perceived competence scale for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hartmann, H. (1958). *Ego psychology and the problem of adaptation* (D. Rapaport, Trans.). Nueva York: International Universities Press.
- Hartmann, H. (1964). *Essays on ego psychology: Selected problems in psychoanalytic theory*. Nueva York: International Universities Press.
- Harvey, J. y Ashford, M. L. J. (2003). Leptin in the CNS: Much more than a satiety signal. *Neuropharmacology*, 44, 845-854.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T. y Rapson, R. L. (1993a). *Emotional contagion*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T. y Rapson, R. L. (1993b). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 96-99.
- Hatfield, E., Hsee, C. K., Costello, J., Weisman, M. S. y Denney, C. (1995). The impact of vocal feedback on emotional experience and expression. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 293-312.
- Haviland, J. J. y Lelwica, M. (1987). The induced affect response: Ten-week old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology*, 23, 997-1004.
- Haviland, J. M. y Kramer, D. A. (1991). Affect-cognition relationships in adolescent diaries: The case of Anne Frank. *Human Development*, 34, 143-159.
- Hazan, C. y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Heath, R. G. (1964). Pleasure response of human subjects to direct stimulation of the brain. En R. G. Heath (ed.), *The role of pleasure in behavior* (pp. 219-243). Nueva York: Harper y Row.
- Heatherston, T. F., Herman, C. P. y Polivy, J. (1991). Effects of physical threat and ego threat on eating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 138-143.
- Heatherston, T. F., Polivy, J. y Herman, C. P. (1989). Restraint and internal responsiveness: Effects of placebo manipulations of hunger state on eating. *Journal of Abnormal Psychology*, 98, 89-92.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. Nueva York: Wiley.
- Hebb, D. O. (1955). Drives and the C.N.S.: Conceptual nervous system. *Psychological Review*, 62, 245-254.
- Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation*. Nueva York: Academic Press.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1, 283-329.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation and Handeln*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Heckhausen, H. (1982). The development of achievement motivation. En W. W. Hartup (ed.), *Review of child development research* (vol. 6, pp. 600-668). Chicago: University of Chicago Press.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- Heimer, L. (1995). *The human brain and spinal cord* (2a. ed.). Nueva York: Springer-Verlag.
- Heise, D. R. (1979). *Understanding events: Affect and the construction of social action*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Heise, D. R. (1989). Effects of emotion displays on social identification. *Social Psychology Quarterly*, 52, 10-21.
- Helmke, A. y van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Henderlong, J. y Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774-795.
- Hendrick, S. S. y Hendrick, C. (1987). Love and sexual attitudes, self-disclosure, and sensation seeking. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 281-297.
- Hennessey, B. A. y Amabile, T. M. (1998). Reward, intrinsic motivation, and creativity. *American Psychologist*, 53, 674-675.
- Herman, C. P. y Mack, D. (1975). Restrained and unrestrained eating. *Journal of Personality*, 43, 647-660.
- Herman, C. P., Polivy, J. y Esses, J. M. (1987). The illusion of counter-regulation. *Appetite*, 9, 161-169.
- Heron, W. (1957). The pathology of boredom. *Scientific American*, 196, 52-56.
- Hewitt, P. L. y Dyck, D. G. (1986). Perfectionism, stress, and vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 137-142.
- Hewitt, P. L. y Flett, G. L. (1991a). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98-101.
- Hewitt, P. L. y Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.



- Heyman, G. D. y Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S. y Baird, W. (1986). Interestingness-A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Hill, J. O., Pagliassotti, M. J. y Peters, J. C. (1994). En C. Bouchard (ed.), *Genetic determinants of obesity* (pp. 35-48). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Hill, J. O. y Peters, J. C. (1998). Environmental contributions to the obesity epidemic. *Science*, 280, 1371-1374.
- Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193.
- Hiroto, D. S. y Seligman, M. E. P. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 311-327.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley: University of California Press.
- Hodgins, H. S. y Knee, C. R. (2002). The integrating self and conscious experience. En E. L. Deci y R. M. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination* (pp. 65-86). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Hodgins, H. S., Koestner, R. y Duncan, N. (1996). On the compatibility of autonomy and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 227-237.
- Hodgins, H. S., Liebeskind, E. y Schwartz, W. (1996). Getting out of hot water: Facework in social predicaments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 300-314.
- Hodgson, R. y Rachman, S. (1974). Desynchrony in measures of fear. *Behaviour Research and Therapy*, 12, 319-326.
- Hoebel, B. G. (1976). Brain stimulation reward and aversion in relation to behavior. En A. Wauquier y E. T. Rolls (eds.), *Brain stimulation reward* (pp. 355-372). Nueva York: Elsevier.
- Hofmann, W., Rauch, W. y Gawronski, B. (2007). And deplete us not into temptation: Automatic attitudes, dietary restraint, and self-regulatory resources as determinants of eating behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 497-504.
- Hokoda, A. y Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Holahan, C. K. y Holahan, C. J. (1987). Self-efficacy, social support, and depression in aging: A longitudinal analysis. *Journal of Gerontology*, 42, 65-68.
- Hollembek, J. y Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 20-36.
- Holmes, D. S. (1974). Investigation of repression: Differential recall of material experimentally or naturally associated with ego threat. *Psychological Bulletin*, 81, 632-653.
- Holmes, D. S. (1990). The evidence for repression: An examination of sixty years of research. En J. L. Singer (ed.), *Repression and dissociation* (pp. 85-102). Chicago: University of Chicago Press.
- Holmes, T. B. y Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Holstedge, G., Kuypers, H. G. J. M. y Dekker, I. J. (1977). The organization of the bulbar fibre connections to the trigeminal, facial, and hypoglossal motor nuclei: II. An autoradiographic tracing study in cat. *Brain*, 100, 265-286.
- Holt, E. B. (1931). *Animal drive and the learning process*. Nueva York: Holt.
- Holt, R. R. (1989). *Freud reappraised: A fresh look at psychoanalytic theory*. Nueva York: Guilford Press.
- Hom, H. L., Jr. (1994). Can you predict the overjustification effect? *Teaching of Psychology*, 21, 36-37.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S. y Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599.
- Horney, K. (1937). *The neurotic personality of our time*. Nueva York: W. W. Norton.
- Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*. Nueva York: W. W. Norton.
- Horowitz, M. J., Wilner, N., Kaltreid, N. y Alvarez, W. (1980). Signs and symptoms of post-traumatic stress disorder. *Archives of General Psychology*, 37, 85-92.
- Horvath, P. y Zuckerman, M. (1993). Sensation seeking, risk appraisal, and risky behavior. *Personality and Individual Differences*, 14, 41-52.
- Horvath, T. (1979). Correlates of physical beauty in men and women. *Social Behavior and Personality*, 7, 145-151.
- Horvath, T. (1981). Physical attractiveness: The influence of selected torso parameters. *Archives of Sexual Behavior*, 10, 21-24.
- Hosobuchi, Y., Adams, J. E. y Linchitz, R. (1977). Pain relief by electrical stimulation at the central gray matter in humans and its reversal by naloxone. *Science*, 197, 183-186.
- Huber, V. L. (1985). Effects of task difficulty, goal setting, and strategy on performance of a heuristic task. *Journal of Applied Psychology*, 70, 492-504.
- Huebner, R. R. e Izard, C. E. (1988). Mothers responses to infants facial expressions of sadness, anger, and physical distress. *Motivation and Emotion*, 12, 185-196.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crafts.
- Hull, C. L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hull, J. G. (1981). A self-awareness model of the causes and effects of alcohol consumption. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 586-600.
- Hupka, R. B. (1984). Jealousy: Compound emotion or label for a particular situation. *Motivation and Emotion*, 8, 141-155.
- Husman, J. y Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Hyman, S. E. y Malenka, R. C. (2001). Addiction and the brain: The neurobiology of compulsion and its persistence. *Nature Reviews: Neuroscience*, 2, 695-703.
- Hymbaugh, K. y Garrett, J. (1974). Sensation seeking among skydivers. *Perceptual and Motor Skills*, 38, 1-18.
- Isaacson, R. L. (1982). *The limbic system* (2a. ed.). Nueva York: Plenum Press.
- Isen, A. M. (1970). Success, failure, attention, and reactions to others: The warm glow of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 294-301.
- Isen, A. M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. En R. Wyer y T. Srull (eds.), *Handbook of social cognition* (pp. 179-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 20, pp. 203-253). Nueva York: Academic Press.
- Isen, A. M. (2002). A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive processes. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 528-540). Nueva York: Oxford University Press.
- Isen, A. M., Clark, M. S. y Schwartz, M. F. (1976). Duration of the effects of good mood on helping: Footprints in the sands of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 385-393.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. y Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem-solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1122-1131.
- Isen, A. M. y Geva, N. (1987). The influence of positive affect on acceptable level of risk: The person with a large canoe has a large worry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 145-154.

- Isen, A. M., Johnson, M. M. S., Mertz, E. y Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1413-1426.
- Isen, A. M. y Levin, P. F. (1972). The effect of feeling good on helping: Cookies and kindness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 384-388.
- Isen, A. M. y Means, B. (1983). The influence of positive affect on decision-making strategy. *Social Cognition*, 2, 18-31.
- Isen, A. M., Niedenthal, P. y Cantor, N. (1992). An influence of positive affect on social categorization. *Motivation and Emotion*, 16, 65-68.
- Isen, A. M. y Nowicki, G. P. (1981). Positive affect and creative problem solving. Paper presented at the annual meeting of the Cognitive Science Society, Berkeley, CA.
- Isen, A. M. y Patrick, R. (1983). The effects of positive feelings on risk-taking: When the chips are down. *Organizational Behavior and Human Performance*, 31, 194-202.
- Isen, A. M. y Reeve, J. (2005). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control. *Motivation and Emotion*, 29, 295-323.
- Isen, A. M., Rosenzweig, A. S. y Young, M. J. (1991). The influence of positive affect on clinical problem solving. *Medical Decision Making*, 11, 221-227.
- Isen, A. M., Shalcker, T., Clark, M. y Karp, L. (1978). Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1-12.
- Iversen, L. y Sabroe, S. (1989). Psychological well-being among unemployed and employed people after a company closes down: A longitudinal study. *Journal of Social Issues*, 44, 141-152.
- Iwata, B. A. (1987). Negative reinforcement in applied behavior analysis: An emerging technology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 361-378.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C. E. (1980). Cross-cultural perspectives on emotion and emotion communication. En H. Triandis y W. I. Lonner (eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (vol. 3). Boston: Allyn y Bacon.
- Izard, C. E. (1982). Comments on emotion and cognition: Can there be a working relationship? En M. S. Clark y S. T. Fiske (eds.), *Affect and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Izard, C. E. (1984). Emotion-cognition relationships in human development. En C. E. Izard, J. Kagan, y R. B. Zajonc (eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 17-37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. En K. S. Cohen (ed.), *The G. Stanley Hall Lecture series* (vol. 9, pp. 39-63). Washington, DC: American Psychological Association.
- Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-498.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among the emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive development. *Psychological Review*, 100, 68-90.
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115, 288-299.
- Izard, C. E., Fantauzzo, C. A., Castle, J. M., Haynes, O. M., Rayias, M. F. y Putnam, P. H. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first nine months of life. *Developmental Psychology*, 31, 997-1013.
- Izard, C. E., Hembree, E. A., Dougherty, L. M. y Spizzirri, C. C. (1983). Changes in facial expressions of 2- to 19-month-old infants following acute pain. *Developmental Psychology*, 19, 418-426.
- Izard, C. E., Huebner, R. R., Risser, D., McOinnes, O. y Dougherty, L. (1980). The young infant's ability to reproduce discrete emotion expressions. *Developmental Psychology*, 16, 132-140.
- Izard, C. E. y Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development: I. Differential emotions theory of early emotional development. En J. D. Osotsky (ed.), *Handbook of infant development* (2a. ed., pp. 494-554). Nueva York: Wiley Interscience.
- Jackson, W. T., Taylor, R. E., Palmatier, A. D., Elliott, T. R. y Elliot, J. L. (1998). Negotiating the reality of visual impairment: Hope, coping, and functional ability. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 5, 173-185.
- Jacobs, K. W. y Koepfel, J. C. (1974). Psychological correlates of the mobility decision. *Bulletin of the Psychodynamic Society*, 3, 330-332.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (2 vols.). Nueva York: Henry Holt
- James, W. (1894). The physical basis of emotion. *Psychological Review*, 1, 516-529.
- Jang, H. (en prensa). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*.
- Janssen, E., Vorst, H., Finn, P. y Bancroft, J. (2002). The sexual inhibition (SIS) and Sexual excitation (SES) scales: 1. Measuring sexual inhibition and excitation proneness in men. *Journal of Sex Research*, 39, 114-126.
- Jeffrey, D. B. y Knauss, M. R. (1981). The etiologies, treatments, and assessments of obesity. En S. N. Haynes y L. Oannon (eds.), *Psychosomatic disorders: A psychophysiological approach to etiology and treatment* (pp. 269-319). Nueva York: Praeger.
- Jenkins, S. R. (1987). Need for achievement and women's careers over 14 years: Evidence for occupational structural effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 922-932.
- Jenkins, S. R. (1996). Self-definition in thought, action, and life path choices. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 99-111.
- John, O. P. y Robins, R. W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 206-219.
- John, O. P. y Srivastava, S. (2000). The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin y P. John (eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2a. ed., pp. 102-138). Nueva York: Guilford Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. En C. A. Ames y R. Ames (eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (vol. 2, pp. 249-286). Orlando, FL: Academic Press.
- Johnson-Laird, P. N. y Oatley, K. (1989). *The language of emotions: An analysis of a semantic field*. *Cognition and Emotion*, 3, 81-123.
- Johnson-Laird, P. N. y Oatley, K. (1992). Basic emotions, rationality and folk theory. *Cognition and Emotion*, 6, 201-223.
- Jones, E. E. y Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 2, pp. 214-266). Nueva York: Academic Press.
- Josephs, R. A., Markus, H. R. y Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402.
- Joussetmet, M., Koestner, R., Lekes, N. y Houliort, N. (2003). Introducing uninteresting tasks to children: A comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal of Personality*, 72, 139-166.
- Kagan, J. (1972). Motives and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 51-66.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kanfer, R. y Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative approach to treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74, 657-690.

- Kapp, B. S., Gallagher, M., Underwood, M. D., McNall, C. L. y Whitehorn, D. (1982). Cardiovascular responses elicited by electrical stimulation of the amygdala central nucleus in the rabbit. *Brain Research*, 234, 251-262.
- Kapp, B. S., Pascoe, J. P. y Bixler, M. A. (1984). The amygdala: A neuroanatomical systems approach to its contributions to aversive conditioning. En N. Buttlers y L. R. Squire (eds.), *Neuropsychology of memory* (pp. 473-488). Nueva York: Guilford Press.
- Karabenick, S. A. y Youssef, Z. I. (1968). Performance as a function of achievement level and perceived difficulty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 414-419.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: An overview. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kasser, T. y Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Kasser, T. y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kasser, T. y Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. En P. Schnruck y K. M. Sheldon (eds.), *Life goals and well-being: Toward a positive psychology of human striving*. Seattle, WA: Hogrefe y Huber.
- Kasser, V. G. y Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 935-954.
- Kassirer, J. P. y Angell, A. (1998). Losing weight: An ill-fated New Year's resolution. *New England Journal of Medicine*, 338, 52-54.
- Kast, A. y Connor, K. (1988). Sex and age differences in response to informational and controlling feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 514-523.
- Katz, J., Beach, S. R. H. y Anderson, P. (1996). Self-enhancement versus self-verification: Does spousal support always help? *Cognitive Therapy and Research*, 20, 345-360.
- Katzman, M. y Wolchik, S. (1984). Bulimia and binge eating in college women: A comparison of personality and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 423-428.
- Kazdin, A. E. (1979). Imagery elaboration and self-efficacy in the covert modeling treatment of unassertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 725-733.
- Keating, C. F., Mazur, A. y Segall, M. H. (1981). A cross-cultural exploration of physiognomic traits of dominance and happiness. *Ethology and Sociobiology*, 2, 41-48.
- Keesey, R. E. (1980). A set-point analysis of the regulation of body weight. En A. J. Stunkard (ed.), *Obesity* (pp. 144-165). Philadelphia: W. B. Saunders.
- Keesey, R. E. (1989). Physiological regulation of body-weight and the issue of obesity. *Medical Clinics of North America*, 73, 15-27.
- Keesey, R. E., Boyle, P. C., Kemnitz, J. W. y Mitchell, J. S. (1976). The role of the lateral hypothalamus in determining the body weight set point. En D. Novin, W. Wyrwicka, y G. A. Bray (eds.), *Hunger: Basic mechanisms and clinical implications* (pp. 243-255). Nueva York: Raven Press.
- Keesey, R. E. y Powley, T. L. (1975). Hypothalamic regulation of body weight. *American Scientist*, 63, 558-565.
- Keller, J. y Bless, H. (2008). Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 196-209.
- Kelley, A. E. y Stinus, L. (1984). The distribution of the projection from the parataenia nucleus of the thalamus to the nucleus accumbens in the rat: An autoradiographic study. *Experimental Brain Research*, 54, 499-512.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D. Levine (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kelly, A. E. y Kahn, J. H. (1994). Effects of suppression of personal intrusive thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 998-1006.
- Kelly, D. D. (1991). Sexual differentiation of the nervous system. En E. R. Kandel, J. H. Schwartz, y T. M. Jessell (eds.), *Principles of neural science* (3a. ed., pp. 959-973). Norwalk, CT: Appleton & Lange.
- Keltner, D. y Buswell, B. N. (1997). Embarrassment: Its distinct form and appeasement functions. *Psychological Bulletin*, 122, 250-270.
- Keltner, D., Ellsworth, P. C. y Edwards, K. (1993). Beyond simple pessimism: Effects of sadness and anger on social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 740-752.
- Keltner, D. y Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognitive and Emotion*, 13, 467-480.
- Keltner, D. y Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognitive and Emotion*, 13, 505-521.
- Kemper, T. D. (1987). How many emotions are there?: Wedding the social and the autonomic components. *American Sociological Review*, 93, 263-289.
- Kenrick, D. T., Groth, G. E., Trost, M. R. y Sadalla, E. K. (1993). Integrating evolutionary and social exchange perspectives on relationship: Effects of gender, self-appraisal, and involvement level on mate selection criteria. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 951-969.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62, 95-108.
- Kihlstrom, J. F. (1987). The cognitive unconscious. *Science*, 237, 1445-1452.
- Kihlstrom, J. F. y Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental and social psychology* (vol. 17, pp. 2-47). Nueva York: Academic Press.
- Kimble, G. A. (1990). Mother nature's bag of tricks is small. *Psychological Science*, 1, 36-41.
- Kirkpatrick, L. A. y Shaver, P. (1988). Fear and affiliation reconsidered from a stress and coping perspective: The importance of cognitive clarity and fear reduction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 7, 214-233.
- Kirschbaum, C., Wolf, O. T., May, M., Wippich, W. y Hellhammer, D. H. (1996). Stress- and treatment-induced elevations of control levels associated with impaired declarative memory in healthy adults. *Life Sciences*, 58, 1475-1483.
- Kirschenbaum, D. S. (1987). Self-regulatory failure: A review with clinical implications. *Clinical Psychology Review*, 7, 77-104.
- Klein, C. S. (1967). Peremptory ideation: Structure and force in motivated ideas. En R. R. Holt (ed.), *Motives and thought: Psychoanalytic essays in honor of David Rapaport*. *Psychological Issues*, 5 (Monograph núm. 18/19), 80-128.
- Klein, H. J., Whitener, E. M. e Ilgen, D. R. (1990). The role of goal specificity in the goal setting process. *Motivation and Emotion*, 14, 179-193.
- Klesges, R. C., Coates, T. J., Brown, G., Sturgeon-Tillisch, J., Moldenhauer-Klesges, L. M., Hoizer, B., et al. (1983). Parental influences on children's eating behavior and relative weight. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 16, 371-378.
- Klien, G. (1954). Need and regulation. En M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 2, pp. 224-274). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kling, A. S. y Brothers, L. A. (1992). The amygdala and social behavior. En J. P. Aggleton (ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (pp. 353-377). Nueva York: Wiley.



- Klinnert, M. D., Campos, J. J., Sorce, J. F., Emde, R. N. y Suejda, M. (1983). Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. En R. Plutchik y H. Kellerman (eds.), *Emotion: Theory, research, and experience, emotions in early development* (vol. 2, pp. 57-86). Nueva York: Academic Press.
- Klohn, E. C. y Bera, S. (1998). Behavioral and experiential patterns of avoidantly and securely attached women across adulthood: A 31-year longitudinal perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 211-223.
- Klose, D. A. (1995). M. Scott Peck's analysis of human evil: A critical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 37-66.
- Knee, C. R. y Zuckerman, M. (1996). Causality orientations and the disappearance of the self-serving bias. *Journal of Research in Personality*, 30, 76-87.
- Knee, C. R. y Zuckerman, M. (1998). A nondefensive personality: Autonomy and control as moderators of defensive coping and self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 32, 115-130.
- Knox, R. E. e Inkster, J. A. (1968). Postdecision dissonance at post time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 319-323.
- Koestner, R., Bemieri, F. y Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 52-59.
- Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A. y Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 231-244.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J. y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. y Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Koestner, R., Zuckerman, M. y Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383-390.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, As, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of self*. Nueva York: International Universities Press.
- Kolb, J., Cooper, S y Fishman, G. (1995). Recent developments in psychoanalytic technique: A review. *Harvard Review of Psychiatry*, 3, 65-74.
- Koussak, D. (1993). Dreams and adaptation to contemporary stress. En A. Moffitt, M. Kramer y R. Hoffman (eds.), *The functions of dreaming* (pp. 321-340). Albany: State University of Nueva York Press.
- Kramer, P. D. (1993). Listening to Prozac. Nueva York: Penguin Books.
- Kramer, R. (1995). The birth of client-centered therapy: Carl Rogers, Otto Rank, and "The Beyond." *Journal of Humanistic Psychology*, 35, 54-110.
- Krantz, P. J. y McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 121-132.
- Kraut, R. E. y Johnston, R. E. (1979). Social and emotional messages of smiling: ethological approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1539-1553.
- Krettek, J. E. y Price, J. L. (1978). Amygdaloid projections to subcortical structures within the basal forebrain and brainstem in the rat and cat. *Journal of Comparative Neurology*, 178, 225-254.
- Kuhl, J. (1978). Standard setting and risk preference: An elaboration of the theory of achievement motivation and an empirical test. *Psychological Review*, 85, 239-248.
- Kuhl, J. y Blankenship, V. (1979). The dynamic theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 86, 141-151.
- Kuhlman, D. M. (1975). Individual differences in casino gambling? En N. R. Eadington (ed.), *Gambling and society*. Springfield, IL: Thomas.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2a. ed.). Chicago: University Press.
- Kulik, J. A., Mahler, H. I. M. y Earnest, A. (1994). Social comparison and affiliation under threat: Going beyond the affiliative-choice paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 301-309.
- Kuo, Z. Y. (1921). Giving up instincts in psychology. *Journal of Philosophy*, 17, 645-664.
- Laird, J. D. (1974). Self-attribution of emotion: The effects of expressive behavior on the quality of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 475-486.
- Laird, J. D. (1984). Facial response and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 909-917.
- Laird, J. D., Wagener, J. J., Halal, M. y Szegda, M. (1982). Remembering what you feel: The effects of emotion on memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 646-657.
- Lane, J. D. y Wegner, D. M. (1995). The cognitive consequences of secrecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 237-253.
- Lang, P. J. (1994). The varieties of emotional experience: A mediation of James-Lange theory. *Psychological Review*, 101, 211-221.
- Lange, C. (1922 [trabajo original publicado en 1885]). The emotions. En K. Dunlap (ed.), *The emotions* (Istar A. Haupt, trans.; pp. 33-90). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Lange, R. D. y James, W. (1922). *The emotions*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Langer, E. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 311-328.
- Langer, E. y Rodin, J. (1976). The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: A field experiment in an institutionalized setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 191-198.
- Langsdorff, P., Izard, C. E., Rayias, M. y Hembree, E. (1983). Interest expression, visual fixation, and heart rate changes in 2- to 8-month old infants. *Developmental Psychology*, 19, 375-386.
- Lansing, J. B. y Heyns, R. W. (1959). Need affiliation and frequency of four types of communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 365-372.
- Lanzetta, J. T., Cartwright-Smith, J. E. y Kleck, R. E. (1976). Effects of nonverbal dissimulation of emotional experience and autonomic arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 354-370.
- LaPointe, K. A. y Crandell, C. J. (1980). Relationship of irrational beliefs to self-reported depression. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 247-250.
- LaPorte, R. E. y Nath, R. (1976). Role of performance goals in prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 68, 260-264.
- Larsen, R. J. (junio, 1988). Individual differences in affect intensity. Paper presented at the Motivation and Emotion conference, Nags Head, NC.
- Larsen, R. J. (1989). A process approach to personality: Utilizing time as a facet of data. En D. Buss y N. Cantor (eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 177-193). Nueva York: Springer-Verlag.
- Larsen, R. J. y Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21, 1-39.
- Larsen, R. J., Diener, E. y Emmons, R. A. (1987). Affect intensity and reactions to daily life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 803-814.
- Larsen, R. J., Kasimatis, M. y Frey, K. (1992). Facilitating the furrowed brow: An unobtrusive test of the facial feedback hypothesis applied to unpleasant affect. *Cognition and Emotion*, 6, 321-338.

- Larsen, R. J. y Ketelaar, T. (1991). Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 132-140.
- Larson, R. y Asmussen, L. (1991). Anger, worry, and hurt in early adolescence: An enlarging world of negative emotion. En M. Colton y S. Gore (eds.), *Adolescent stress: Causes and consequences* (pp. 21-42). Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Latham, G. P. y Baldes, J. J. (1975). The practical significance of Locke's theory of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 60, 122-124.
- Latham, G. P., Erez, M. y Locke, E. A. (1988). Resolving scientific disputes by the joint design of crucial experiments by the antagonists: Application to the Erez-Latham dispute regarding participation in goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 73, 753-772.
- Latham, G. P. y Kinne, S. B. (1974). Improving job performance through training in goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 59, 187-191.
- Latham, G. P. y Locke, E. A. (1975). Increasing productivity with decreasing time limits: A field replication of Parkinson's law. *Journal of Applied Psychology*, 60, 524-526.
- Latham, G. P., Mitchell, T. R. y Dossett, D. L. (1978). Importance of participative goal setting and anticipated rewards on goal difficulty and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 63, 163-171.
- Latham, G. P. y Saari, L. M. (1979). Importance of supportive relationships in goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 64, 151-156.
- Latham, G. P. y Yukl, G. A. (1975). Assigned versus participative goal setting with educated and uneducated woods workers. *Journal of Applied Psychology*, 60, 299-302.
- Latham, G. P. y Yukl, G. A. (1976). Effects of assigned and participative goal setting on performance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 61, 166-171.
- Laumann, E. O., Paik, A. y Rosen, R. C. (1999). Sexual dysfunction in the United States: Prevalence and predictors. *Journal of the American Medical Association*, 281, 537-544.
- Lavrakas, P. J. (1975). Female preferences for male physiques. *Journal of Research in Personality*, 9, 324-334.
- Law, A., Logan, H. y Baron, R. S. (1994). Desire for control, felt control, and stress inoculation training during dental treatment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 926-936.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. En W. J. Arnold (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 16, pp. 175-266). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1019-1024.
- Lazarus, R. S. (1983). The costs and benefits of denial. En S. Bresnitz (ed.), *The denial of stress* (pp. 1-32). Nueva York: International Universities Press.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- Lazarus, R. S. (1991a). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1991b). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lazarus, R. S. (1994). Universal antecedents of the emotions. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 163-171). Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. y DeLongis, A. (1983). Psychological stress and coping in aging. *American Psychologist*, 38, 245-254.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Leavitt, R. L. y Power, M. B. (1989). Emotional socialization in the postmodern era: Children and day care. *Social Psychology Quarterly*, 52, 35-43.
- LeDoux, J. E. (1987). Emotion. En F. Plum (ed.), *Handbook of psychology: I. The nervous system* (pp. 419-460). Bethesda, MD: American Physiological Society.
- LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion*, 3, 267-289.
- LeDoux, J. E. (1992a). Brain mechanisms of emotion and emotional learning. *Current Opinion in Neurobiology*, 2, 191-198.
- LeDoux, J. E. (1992b). Emotion and the amygdala. En J. P. Aggleton (ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental disfunction* (pp. 339-351). Nueva York: Wiley-Liss.
- LeDoux, J. E., Iwata, J., Cicchetti, P. y Reis, D. J. (1988). Different projections of the central amygdaloid nucleus mediate autonomic and behavioral correlates of conditioned fear. *Journal of Neuroscience*, 8, 2517-2529.
- LeDoux, J. E., Romanski, L. M. y Xagoraris, A. E. (1989). Indelibility of subcortical emotional memories. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1, 238-243.
- Lee, K. A., Vaillant, G. E., Torrey, W. C. y Elder, G. H. (1995). A 50-year prospective study of the psychological sequelae of World War II combat. *American Journal of Psychiatry*, 152, 516-522.
- Lefcourt, H. M. y Martin, R. A. (1986). *Humor and life stress: An antidote to adversity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Lehman, D. R., Ellard, D. R. y Wortman, C. B. (1986). Social support for the bereaved: Recipients and providers perspectives on what is helpful. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 438-446.
- Leippe, M. R. y Eisenstadt, D. (1994). Generalization of dissonance reduction: Decreasing prejudice through induced compliance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 395-413.
- Leon, I. y Hernandez, J. A. (1998). Testing the role of attribution and appraisal in predicting own and other's emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 27-43.
- Lepore, S. J. (1992). Social-conflict, social support, and psychological distress: Evidence of cross-domain buffering effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 857-867.
- Lepper, M. R. (1983). Social-control processes and the internalization of social values: An attributional perspective. En E. T. Higgins, D. N. Ruble y W. W. Hartup (eds.), *Social cognition and social development* (pp. 294-330). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lepper, M. R. y Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- Lepper, M. R. y Greene, D. (eds.). (1978). *The hidden costs of reward*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lepper, M. R., Greene, D. y Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lerner, J. S., Goldberg, J. B. y Tetlock, P. E. (1998). Sober second thoughts: The effects of accountability, anger, and authoritarianism on attributions of responsibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 563-574.
- Lerner, J. S. y Keltner, D. (2001). Fear, anger, and risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 146-159.
- Levenson, H. M. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. En H. M. Lefcourt (ed.), *Research with the locus of control construct: vol. 1. Assessment methods* (pp. 15-63). Nueva York: Academic Press.
- Levenson, R. W. (1992). Autonomic nervous system differences among emotions. *Psychological Science*, 3, 23-27.
- Levenson, R. W. (1994a). Human emotion: A functional view. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 123-126). Nueva York: Oxford University Press.
- Levenson, R. W. (1994b). The search for autonomic specificity. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 252-257). Nueva York: Oxford University Press.
- Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, 13, 481-504.



- Levenson, R. W., Carstensen, L. L., Friesen, W. V. y Ekman, P. (1991). Emotion, physiology, and expression in old age. *Psychology and Aging*, 6, 28-35.
- Levenson, R. W., Carstensen, L. L. y Gottman, J. M. (1994). Influence of age and gender on affect, physiology, and their interrelations: A study of long-term marriages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 56-68.
- Levenson, R. W., Ekman, P. y Friesen, W. V. (1990). Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*, 27, 363-384.
- Levenson, R. W. y Gottman, J. M. (1983). Marital interaction: Physiologicallinkage and affective exchange. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 587-597.
- Levesque, C. y Brown, K. W. (2007). Mindfulness as a moderator of the effect of implicit motivational self-concept on day-to-day behavioral motivation. *Motivation and Emotion*, 31, 284-299.
- Levin, R. (1990). Psychoanalytic theories of the function of dreaming: A review of the empirical literature. En J. Masling (ed.), *Empirical studies of psychoanalytic theories* (vol. 3, pp. 1-53). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Levin R. y Nielsen, T. A. (2007). Disturbed dreaming, posttraumatic stress disorder, and affect distress: A review and neurocognitive model. *Psychological Bulletin*, 133, 482-528.
- Lewinsohn, P. M., Mischel, W., Chaplin, W. y Barton, R. (1980). Social competence and depression: The role of illusory self-perceptions. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 203-212.
- Li, N. P., Bailey, J. M., Kenrick, D. T. y Linsenmeier, J. A. W. (2002). The necessities and luxuries of mate preferences: Testing the tradeoffs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 947-955.
- Lindsley, D. B. (1957). Psychophysiology and motivation. En M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 5, pp. 44-105). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Lindzey, G. (ed.). (1958). *Assessment of human motives*. Nueva York: Rinehart
- Linehan, M. M. (1997). Self-verification and drug abusers: *Implications for treatment*. *Psychological Science*, 8, 181-183.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of Multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Linville, P. W. (1982). Affective consequences of complexity regarding the self and others. En M. S. Clark y S. T. Fiske (eds.), *Affect and cognition* (pp. 79-109). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Litle, P. y Zuckertllan, M. (1986). Sensation seeking and music preferences. *Personality and Individual Differences*, 4, 575-578.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology*, 5, 117-124.
- Locke, E. A. y Bryan, J. F. (1969). The directing function of goals in task performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 35-42.
- Locke, E. A., Chah, D. O., Harrison, S. y Lustgarten, N. (1989). Separating the effects of goal specificity from goal level. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 270-287.
- Locke, E. A. y Kristof, A. L. (1996). Volitional choices in the goal achievement process. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. Nueva York: Guilford Press.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1984). *Goal-setting: A motivational technique that works!* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. y Latham, G. P. (1981). Goal setting and taskperformance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Loevinger, J. (1976). Stages of ego development. En J. Loevinger (ed.), *Ego development* (pp. 13-28). San Francisco: Jossey-Bass.
- Loewenstein, G. (1996). Out of control: Visceral influences on behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 65, 272-292.
- Loftus, E. F. y Klinger, M. R. (1992). Is the unconscious smart or dumb. *American Psychologist*, 47, 761-765.
- Lopez, S. J. (2006). C. R. Snyder (1944-2006). *American Psychologist*, 61, 719.
- Lorenz, K. (1965). *Evolution and modification of behavior: A critical examination of the concepts of the "learned" and the "innate" elements of behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lowe, M. R. (1993). The effects of dieting on eating behavior: A three-factor model. *Psychological Bulletin*, 114, 100-121.
- Luborsky, L. y Crits-Christoph, P. (1990). *Understanding transference: The core conflictual relationship theme method*. Nueva York: Basic Books.
- Lucas, R. E., Diener, E., Orob, A., Suh, E. M. y Shao, L. (2000). Cross-cultural evidence for the fundamental features of extraversion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 452-468.
- Lucas, R. E. y Fujita, F. (2000). Factors influencing the relation between extraversion and pleasant affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1039-1056.
- Lykken, D. y Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- MacLean, P. D. (1990). *The triune brain in evolution: Role in paleocerebralfunctions*. Nueva York: Plenum Press.
- MacLeod, A. K., Byrne, A. y Valentine, J. D. (1996). Affect, emotional disorder, and future directed thinking. *Cognition and Emotion*, 10, 69-86.
- Madsen, K. B. (1959). *Theories of motivation*. Copenhagen: Munksgaard.
- Maehr, M. L. y Kleiber, D. A. (1980). The graying of achievement motivation. *American Psychologist*, 36, 787-793.
- Maehr, M. L. y Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Mahoney, E. R. (1983). *Human sexuality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Main, M., Kaplan, N. y Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. En I. Bretherton y E. Waters (eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 67-104.
- Malmö, R. B. (1959). Activation: A neurological dimension. *Psychological Review*, 66, 367-386.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4, 333-369.
- Manderlink, G. y Harackiewicz, J. M. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 918-928.
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. Nueva York: Wiley.
- Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. Nueva York: W. W. Norton.
- Mandrup, S. y Lane, M. D. (1997). Regulating adipogenesis. *Journal of Biology and Chemistry*, 272, 5367-5370.
- Manstead, A. S. R. (1991). Emotion in sociallife. *Cognition and Emotion*, 5, 353-362.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-68.
- Markus, H. (1983). Self-knowledge: An expected view. *Journal of Personality*, 51, 543-565.

- Markus, H., Cross, S. y Wurf, E. (1990). The role of self-esteem in competence. En R. J. Stemberg y J. Kolligian (eds.), *Competence considered* (pp. 205-225). Nueva Haven, CT: Yale University Press.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H. y Ruvolo, A. P. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. En L. A. Pervin (ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 211-241). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markus, H. y Sentisk, K. (1982). The self in social information processing. En J. Suls (ed.), *Psychological perspectives on the self* (vol. 1, pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marlatt, G. P. y Parks, G. A. (1982). Self-management of addictive behaviors. En P. Karofy y F. H. Kanfer (eds.), *Self-management and behavior change* (pp. 443-488). Nueva York: Pergamon.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. y Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O. y Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74, 403-456.
- Mascolo, M. F., Fischer, K. W. y Li, J. (2003). Dynamic development of component systems of emotions: Pride, shame and guilt in China and the United States. En R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 375-408). Nueva York: Oxford University Press.
- Masling, J. (ed.). (1983). Empirical studies of psychoanalytic theories. Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Nueva York: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Nueva York: Viking Press.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3a. ed.). Nueva York: Harper y Row.
- Mason, A. y Blankenship, V. (1987). Power and affiliation motivation, stress, and abuse in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 203-210.
- Masters, W. H. y Johnson, V. E. (1966). *Human sexual response*. Boston: Little, Brown.
- Mathes, E. W. (1981). Maslow's hierarchy of needs as a guide for living. *Journal of Humanistic Psychology*, 21, 69-72.
- Matsui, T., Okada, A. e Inoshita, O. (1983). Mechanism of feedback affecting task performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 31, 114-122.
- Matsumoto, D. (1987). The role of facial response in the experience of emotion: More methodological problems and a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 769-774.
- May, R. (ed.). (1961). *Existential psychology*. Nueva York: Random House.
- May, R. (1982). The problem of evil: An open letter to Carl Rogers. *Journal of Humanistic Psychology*, 22, 10-21.
- Mayberg, H. S. (1997). Limbic-cortical dysregulation: A proposed model of depression. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 9, 471-481.
- Mayer, D. J. (1952). The glucostatic theory of regulation of food intake and the problem of obesity. *Bulletin of the New England Medical Center*, 14, 43.
- Mayer, D. J. (1953). Glucostatic mechanism of regulation of food intake. *New England Journal of Medicine*, 249, 13-16.
- McAdams, D. P. (1980). A thematic coding system for the intimacy motive. *Journal of Research in Personality*, 14, 413-432.
- McAdams, D. P. (1982a). Experiences of intimacy and power: Relationships between social motives and autobiographical memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 292-302.
- McAdams, D. P. (1982b). Intimacy motivation. En A. I. Stewart (ed.), *Motivation and society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Nueva York: Morrow.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7, 295-321.
- McAdams, D. P. y Constantian, C. A. (1983). Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience sampling analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 851-861.
- McAdams, D. P., Diamond, A., de St. Aubin, E. y Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 678-694.
- McAdams, D. P., Healy, S. y Krause, S. (1984). Social motives and patterns of friendship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 828-838.
- McAdams, D. P., Jackson, R. J. y Kirshnit, C. (1984). Looking, laughing, and smiling in dyads as a function of intimacy motivation and reciprocity. *Journal of Personality*, 52, 261-273.
- McAdams, D. P. y Losoff, M. (1984). Friendship motivation in fourth and sixth graders: A thematic analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1, 11-27.
- McAdams, D. P. y Powers, S. (1981). Themes of intimacy in behavior and thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 573-587.
- McAdams, D. P. y Vaillant, G. E. (1982). Intimacy motivation and psychosocial adaptation: A longitudinal study. *Journal of Personality Assessment*, 46, 586-593.
- McAuley, E. y Tammen, V. V. (1989). The effect of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 84-93.
- McCaul, K. D., Holmes, D. S. y Solomon, S. (1982). Facial expression and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 145-152.
- McClelland, D. C. (ed.). (1955). *Studies in motivation*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1965). Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 389-392.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. Nueva York: Irvington.
- McClelland, D. C. (1978). Managing motivation to expand human freedom. *American Psychologist*, 33, 201-210.
- McClelland, D. C. (1982). The need for power, sympathetic activation, and illness. *Motivation and Emotion*, 6, 31-41.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. San Francisco: Scott, Foresman.
- McClelland, D. C. (1987). Characteristics of successful entrepreneurs. *Journal of Creative Behavior*, 21, 219-233.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. y Burnham, D. H. (marzo-abril, 1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 100-110.
- McClelland, D. C., Constantian, C., Pilon, D. y Stone, C. (1982). Effects of child-rearing practices on adult maturity. En D. C. McClelland (ed.), *The development of social maturity*. Nueva York: Irvington.
- McClelland, D. C., Davis, W. B., Kalin, R. y Wanner, E. (1972). *The drinking man: Alcohol and human motivation*. Nueva York: Free Press.

- McClelland, D. C., Koestner, R. y Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.
- McClelland, D. C. y Pilon, D. A. (1983). Sources of adult motives in patterns of parent behavior in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 564-574.
- McClelland, D. C. y Teague, G. (1975). Predicting risk preferences among power-related tasks. *Journal of Personality*, 43, 266-285.
- McClelland, D. C. y Watson, R. I., Jr. (1973). Power motivation and risk-taking behavior. *Journal of Personality*, 41, 121-139.
- McCombs, B. L. y Pope, J. E. (1994). *Motivating hard to reach students*. Washington, DC: American Psychological Association.
- McCoy, C. L. y Masters, J. C. (1985). The development of children's strategies for the social control of emotion. *Child Development*, 56, 1214-1222.
- McCrae, R. R. (1990). Controlling neuroticism in the measurement of stress. *Stress Medicine*, 6, 237-241.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54, 385-405.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The full five-factor model and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 173-175.
- McDonald, A. J. (1998). Cortical pathways to the mammalian amygdala. *Progress in Neurobiology*, 55, 257-332.
- McDougall, W. (1908). *Introduction to social psychology*. London: Methuen.
- McDougall, W. (1926). *Introduction to social psychology*. Boston: Luce and Co.
- McGinley, H., McGinley, P. y Nicholas, K. (1978). Smiling, body position and interpersonal attraction. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 12, 21-24.
- McGraw, K. O. (1978). The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model. En M. R. Lepper y D. Greene (eds.), *The hidden costs of reward* (pp. 33-60). Nueva York: Wiley.
- McGraw, K. O. y McCullers, J. C. (1979). Evidence of detrimental effects of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285-294.
- McHugh, P. R. y Moran, T. H. (1985). The stomach: A conception of its dynamic role in satiety. En J. M. Sprague y A. N. Epstein (eds.), *Progress in psychobiology and physiological psychology* (vol. 11, pp. 197-232). Orlando, FL: Academic Press.
- McIntosh, D. N. (1996). Facial feedback hypotheses: Evidence, implications, and directions. *Motivation and Emotion*, 20, 121-147.
- McIntosh, D. N., Zajonc, R. B., Yig, P. S. y Emerick, S. W. (1997). Facial movement, breathing, temperature, and affect: Implications of the vascular theory of emotional efference. *Cognition and Emotion*, 11, 171-195.
- McKeachie, W. J. (1976). Psychology in America's bicentennial year. *American Psychologist*, 31, 819-833.
- McKeachie, W. J., Lin, Y., Milholland, J. y Issacson, R. (1966). Student affiliation motives, teacher warmth, and academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 457-461.
- McNally, R. J. (1992). Disunity in psychology: Chaos or speculation? *American Psychologist*, 47, 1054.
- McNulty, S. E. y Swann, W. B., Jr. (1994). Identity negotiation in roommate relationships: The self as architect and consequence of social reality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1012-1023.
- Mednick, M. T., Mednick, S. A. y Mednick, E. Y. (1964). Incubation of creative performance and specific associative priming. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 84-88.
- Medvec, Y. H., Madey, S. F. y Gilovich, T. (1995). When less is more: Counterfactual thinking and satisfaction among Olympic medalists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 603-610.
- Meece, J., Blumenfeld, P. y Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J. L. y Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement Goals for reading and writing: Results from a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 207-229.
- Mellstrom, M., Jr., Cicala, G. A. y Zuckerman, M. (1976). General versus specific trait anxiety measures in the prediction of fear of snakes, heights, and darkness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 83-91.
- Mento, A. J., Steel, R. P. y Karren, R. J. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966-1984. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 52-83.
- Meston, C. M. (2000). The psychophysiological assessment of female sexual function. *Journal of Sex Education and Therapy*, 25, 6-16.
- Mickelson, K. D., Kessler, R. C. y Shaver, P. R. (1997). Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1092-1106.
- Mikulincer, M. (1986). Motivational involvement and learned helplessness: The behavioral effects of the importance of uncontrollable events. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 402-422.
- Mikulincer, M. (1988). The relationship of probability of success and performance following failure: Reactance and helplessness effects. *Motivation and Emotion*, 12, 139-152.
- Mikulincer, M. (1994). *Human learned helplessness: A coping perspective*. Nueva York: Plenum Press.
- Miller, D. L. y Kelley, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 73-84.
- Miller, E. K. y Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.
- Miller, G. A., Galanter, E. H. y Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Miller, N. E. (1948). Studies offer as an acquirable drive: 1. Fear as motivation and fear-reduction as reinforcement in the learning on new responses. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 89-101.
- Miller, N. E. (1959). Liberalization of basic S-R concepts: Extensions to conflict behavior, motivation, and social learning. En S. Koch (ed.), *Psychology: A study of a science* (vol. 2, pp. 196-292). Nueva York: McGraw-Hill.
- Miller, N. E. (1960). Motivational effects of brain stimulation and drugs. Federation Proceedings. *Federation of American Societies for Experimental Biology*, 19, 846-853.
- Miller, N. E. (1971). *Near E. Miller: Selected papers*. Chicago: Aldine Atherton.
- Mills, J. y Clark, M. S. (1982). Communal and exchange relationships. En L. Wheeler (ed.), *Review of personality and social psychology* (vol. 3, pp. 121-144). Beverly Hills, CA: Sage.
- Mirenovic, J. y Schultz, W. (1994). Importance of unpredictability for reward responses in primate dopamine neurons. *Journal of Neurophysiology*, 72, 1024-1027.
- Mischel, H. N. y Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54, 603-619.
- Mischel, W. (1996). From good intentions to willpower. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. Nueva York: Guilford Press.
- Mischel, W., Coates, B. y Raskoff, A. (1968). Effects of success and failure on self-gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 381-390.



- Mischel, W., Shoda, Y. y Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.
- Mitchell, S. (1988). *Relational concepts in psychoanalysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mittelman, W. (1991). Maslow's study of self-actualization: A reinterpretation. *Journal of Humanistic Psychology*, 31, 114-135.
- Moffitt, A., Kramer, M. y Hoffman, R. (1993). *The functions of dreaming*. Albany: State University of Nueva York.
- Mogenson, G. J. y Calaresu, F. R. (1973). Cardiovascular responses to electrical stimulation of the amygdala in the rat. *Experimental Neurology*, 39, 166-180.
- Mogenson, G. J., Jones, D. L. y Yim, C. Y. (1980). From motivation to action: Functional interface between the limbic system and the motor system. *Progress in Neurobiology*, 14, 69-97.
- Moller, A. C., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1024-1036.
- Moltz, H. (1965). Contemporary instinct theory and the fixed action pattern. *Psychological Review*, 72, 27-47.
- Money, J. (1988). *Gay, straight, and in-between: The sexology of erotic orientation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Money, J., Wiedeking, C., Walker, P. A. y Gain, D. (1976). Combined antiandrogenic and counseling program for treatment of 46 XY and 47 XYY sex offenders. En E. J. Sachar (ed.), *Hormones, Behavior, and Psychopathology*, 66, 105-109.
- Montague, P. R., Dayan, P. y Sejnowski, T. J. (1996). A framework for mesencephalic dopamine systems based on predictive Hebbian learning. *Journal of Neuroscience*, 16, 1936-1947.
- Mook, D. G. (1988). On the organization of satiety. *Appetite*, 11, 27-39.
- Mook, D. G. (1996). *Motivation: The organization of action* (2a. ed.). Nueva York: W. W. Norton.
- Mook, D. G. y Kozub, F. J. (1968). Control of sodium chloride intake in the nondeprived rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 66, 105-109.
- Mook, D. G. y Wagner, S. (1989). Orosensory suppression of saccharin drinking in rat: The response, not the taste. *Appetite*, 13, 1-13.
- Moran, T. H. (2000). Cholecystokinin and satiety: Current perspectives. *Nutrition*, 16, 858-865.
- Morse, R. C. y Stoller, D. (septiembre, 1982). The hidden message that breaks habits. *Science Digest*, p. 28.
- Moruzzi, G. y Magoun, H. W. (1949). Brain stem reticular formation and activation of the EEG. *EEG and Clinical Neurophysiology*, 1, 455-473.
- Mossholder, K. W. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 65, 202-210.
- Muehlenhard, C. L. y Kimes, L. A. (1999). The social construction of violence: The case of sexual and domestic violence. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 234-245.
- Mueller, C. M. y Dweck, C. S. (1997). *Implicit theories of intelligence: Malleability beliefs, definitions, and judgments of intelligence*. Unpublished data.
- Munarriz, R., Talakoub, L., Flaherty, E., Gioia, M., Hoag, L., Kim, N. N., et al. (2002). Androgen replacement therapy with dehydroepiandrosterone for androgen insufficiency and female sexual dysfunction: Androgen and questionnaire results. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 28, 165-173.
- Murray, H. A. (1937). Facts which support the concept of need or drive. *Journal of Personality*, 3, 115-143.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Murray, H. A. (1943). *Thematic apperception test*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Myers, M. G., Cowley, M. A. y Munzberg, H. (2008). Mechanisms of leptin action and leptin resistance. *Annual Review of Physiology*, 70, 537-556.
- Nasby, W. y Yando, R. (1982). Selective encoding and retrieval of affectively information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1244-1255.
- Nauta, W. J. H. (1986). Circuitous connections linking cerebral cortex, limbic system, and corpus striatum. En B. K. Doane y K. E. Livingston (eds.), *The limbic system: Functional organization and clinical disorder* (pp. 43-54). Nueva York: Raven.
- Neemann, J. y Harter, S. (1986). *The self-perception profile of college students* [Manual]. Denver, CO: University of Denver.
- Neher, A. (1991). Maslow's theory of motivation: A critique. *Journal of Humanistic Psychology*, 31, 89-112.
- Neiss, R. (1988). Reconceptualizing arousal: Psychobiological states in motor performance. *Psychological Bulletin*, 103, 345-366.
- Neuberg, S. L. y Newsom, J. T. (1993). Personal need for structure: Individual differences in the desire for simpler structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 113-131.
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- Newcomb, M. D. y McGee, L. (1991). Influence of sensation seeking on general deviance and specific problem behaviors from adolescence to young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 614-628.
- Newell, A., Shaw, J. C. y Simon, H. A. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review*, 65, 151-166.
- Newman, E. B., Perkins, F. T. y Wheeler, R. H. (1930). Cannon's theory of emotion: A critique. *Psychological Review*, 37, 305-326.
- Newman, R. S. (1991). Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 7, pp. 151-183). Greenwich, CT: JAI Press.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M. y Blissett, S. E. (1988). Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: A prospective analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 520-525.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perceptions of academic achievement, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Niedenthal, P. M., Tangney, J. P. y Gavanski, I. (1994). "If only I weren't" versus "If only I hadn't": Distinguishing shame and guilt in counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 585-595.
- Nisbett, R. E. y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B. y Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and instruction*, 5, 269-287.
- Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D. y Guskin, K. (1995). Helplessness in children of depressed and nondepressed mothers. *Developmental Psychology*, 31, 377-387.
- Noller, P. (1984). *Nonverbal communication and marital interaction*. Oxford, UK: Pergamon.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Nurius, P. (1991). Possible selves and social support: Social cognitive resources for coping and striving. En J. A. Howard y P. L. Callero

- (eds.), *The self-society interface: Cognition, emotion, and action* (pp. 239-258). Nueva York: Cambridge University Press.
- Nystul, M. S. (1984). Positive parenting leads to self-actualizing children. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research, and Prentice*, 40, 177-183.
- Oatley, K. y Duncan, E. (1994). *The experience of emotions in everyday life. Cognition and Emotion*, 8, 369-381.
- Oatley, K. y Jenkins, J. M. (1992). Human emotions: Function and disfunction. *Annual Review of Psychology*, 43, 55-85.
- Oatley, K. y Johnson-Laird, P. N. (1987). Toward a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Oettingen, G. (1996). Positive fantasy and motivation. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 236-259). Nueva York: Guilford Press.
- Oettingen, G., Honig, G. y Gollwitzer, P. M. (2000). Effective self regulation of goal attainment. *International Journal of Education Research*, 33, 705-732.
- O'Hara, M. (1989). When I use the term humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 29, 263-273.
- Oldham, G. R. (1975). The impact of supervisory characteristics on goal acceptance. *Academy of Management Journal*, 18, 461-475.
- Olds, J. (1956). Pleasure centers in the brain. *Scientific American*, 195, 105-116.
- Olds, J. (1969). The central nervous system and the reinforcement of behavior. *American Psychologist*, 24, 114-132.
- Olds, J. y Milner, P. (1954). Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions in the rat brain. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 47, 419-427.
- Olds, M. E. y Pobes, J. L. (1981). The central basis of motivation: Intracranial self-stimulation studies. *Annual Review of Psychology*, 32, 523-574.
- Olds, M. E. y Olds, J. (1963). Approach-avoidance analysis of the rat diencephalon. *Journal of Comparative Neurology*, 217, 1253-1264.
- Orbell, S., Hodgkins, S. y Sheeran, P. (1997). Implementation intentions and the theory of planned behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 945-954.
- Orbell, S. y Sheeran, P. (1998). "Inclined abstainers": A problem for predicting health-related behavior. *British Journal of Social Psychology*, 37, 151-165.
- Orbell, S. y Sheeran, P. (2000). Motivation and volitional processes in action initiation: A field study of the role of implementation intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 780-797.
- Orlick, T. D. y Mosher, R. (1978). Extrinsic rewards and participant motivation in a sport related task. *International Journal of Sport Psychology*, 9, 27-39.
- Ortony, A. y Clore, G. L. (1989). Emotion, mood, and conscious awareness. *Cognition and Emotion*, 3, 125-137.
- Ortony, A., Clore, G. L. y Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ortony, A. y Tumer, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, 315-331.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Otis, N. y Pelletier, L. G. (2008). Women's regulation styles for eating behaviors and outcomes: The mediating role of approach and avoidance food planning. *Motivation and Emotion*, 32, 55-67.
- Overskeid, G. y Svartdal, F. (1996). *Effects of reward on subjective autonomy and interest when initial interest is low. Psychological Record*, 46, 319-331.
- Oyserman, D., Bybee, D. y Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 188-204.
- Oyserman, D. y Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.
- Ozer, E. M. y Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 472-486.
- Pace, G. M., Ivancic, M. T., Edwards, G. L., Iwata, B. A. y Page, T. J. (1985). Assessment of stimulus preference and reinforcer value with profoundly retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 249-255.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pallak, S. R., Costomiris, S., Sroka, S. y Pittman, T. S. (1982). School experience, reward characteristics, and intrinsic motivation. *Child Development*, 53, 1382-1391.
- Panksepp, J. (1982). Toward a general psychobiological theory of emotions. *Behavioral and Brain Science*, 5, 407-467.
- Panksepp, J. (1986). The anatomy of emotions. In R. Plutchik y H. Kellerman (eds.), *Emotion: Theory, research, and experience: Biological foundations of emotions* (vol. 5, pp. 91-124). Nueva York: Academic Press.
- Panksepp, J. (1994). The basics of basic emotion. In P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 20-24). Nueva York: Oxford University Press.
- Park, C. L. y Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1, 115-144.
- Parkes, A. S. y Bruce, H. M. (1961). Olfactory Stimuli in mammalian reproduction. *Science*, 134, 1049-1054.
- Parkinson, B. (1991). Emotional stylists: Strategies of expressive management among trainee hair-dressers. *Social Psychology Quarterly*, 5, 419-434.
- Parsons, J. E. y Ruble, D. N. (1977). The development of achievement-related expectancies. *Child Development*, 48, 1975-1979.
- Patall, E. A., Cooper, H. y Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270-300.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A. y Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion?: Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Patterson, C. J. y Mischel, W. (1976). Effects of temptation-inhibiting and task-facilitating plans on self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 209-217.
- Paul, J. P. (1993). Childhood cross-gender behavior and adult homosexuality: The resurgence of biological models of sexuality. *Journal of Homosexuality*, 24, 41-54.
- Paus, T. (2001). Primate anterior cingulate cortex: Where motor control, drive, and cognition Interface. *Nature Review of Neuroscience*, 2, 417-424.
- Pecina, S. y Berridge, K. C. (2005). Hedonic hot spot in nucleus accumbens shell: Where do u-opioids cause increased hedonic sweeteners? *Journal of Neuroscience*, 25, 11777-11786.
- Pederson, N. C., Plomin, R., McCleam, G. E. y Friberg, L. (1988). Neuroticism, extraversion, and related traits in adult twins reared apart and reared together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 950-957.
- Penfield, W. (1958). *The excitable cortex in conscious man*. Liverpool, UK: Liverpool University Press.
- Pennebaker, J. W. (1990). *Opening up*. Nueva York: Morrow.
- Perls, F. S. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Lafayette, CA: Real People Press.
- Pert, C. B. (verano, 1986). The wisdom of the receptors: Neuropeptides, the emotions, and bodymind. *Advances* (Institute for the Advancement of Health), 3, 8-16.
- Peters, R. S. (1958). *The concept of motivation*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Peterson, C. (2000). *The future of optimismo American Psychologist*, 55, 44-55.



- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Peterson, C. y Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 603-607.
- Peterson, C., Maier, S. F. y Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Nueva York: Oxford University Press.
- Peterson, C. y Park, C. (1998). Learned helplessness and explanatory style. En D. F. Barone, V. B. Van Hasselt y M. Hersen (eds.), *Advanced personality* (pp. 287-310). Nueva York: Plenum Press.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P. y Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P., Yurko, K. H., Martin, L. R. y Friedman, H. S. (1998). Catastrophizing and untimely death. *Psychological Science*, 9, 49-52.
- Pfaffmann, C. (1960). The pleasures of sensation. *Psychological Review*, 67, 253-268.
- Pfaffmann, C. (1961). The sensory and motivating properties of the sense of taste. En M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 9, pp. 71-108). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Pfaffmann, C. (1982). Taste: A model of incentive motivation. En D. W. Pfaff (ed.), *The physiological mechanisms of motivation* (pp. 61-97). Nueva York: Springer-Verlag.
- Pham, L. B. y Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process- versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 250-260.
- Phillips, A. G., Pfaus, J. G. y Blaha, C. D. (1991). Dopamine and motivated behavior: Insights provided by in vivo analysis. En P. Willner y J. Scheel-Kruger (eds.), *The mesolimbic dopamine system: From motivation to action* (pp. 199-224). Nueva York: Wiley.
- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.
- Pierce, G. R., Sarason, B. R. y Sarason, I. G. (1991). General and specific support expectations and stress as predictors of perceived supportiveness: An experimental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 297-307.
- Pierce, K. L. y Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 471-481.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pittman, T. S., Boggiano, A. K. y Ruble, D. N. (1983). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Limiting conditions on the undermining and enhancing effects of reward on intrinsic motivation. En J. Levine y M. Wang (eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 319-340). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pittman, T. S., Davey, M. E., Alafat, K. A., Wetherill, K. V. y Kramer, N. A. (1980). Informational versus controlling verbal rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 228-233.
- Pittman, T. S., Emery, J. y Boggiano, A. K. (1982). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward induced changes in preference for complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 789-797.
- Pittman, T. S. y Heller, J. F. (1988). Social motivation. *Annual Review of Psychology*, 38, 461-489.
- Plutchik, R. (1970). Emotions, evolution, and adaptive processes. En M. B. Arnold (ed.), *Feelings and emotions* (pp. 3-24). Nueva York: Academic Press.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary analysis*. Nueva York: Harper y Row.
- Plutchik, R. (1985). On emotion: The chicken-and-egg problem revisited. *Motivation and Emotion*, 9, 197-200.
- Polivy, J. (1976). Perception of calories and regulation of intake in restrained and unrestrained subjects. *Addictive Behaviors*, 1, 237-243.
- Polivy, J. y Herman, C. P. (1976a). Clinical depression and weight change: A complex relation. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 338-340.
- Polivy, J. y Herman, C. P. (1976b). Effect of alcohol on eating behavior: Influences of mood and perceived intoxication. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 601-606.
- Polivy, J. y Herman, C. P. (1983). *Breaking the diet habit*. Nueva York: Basic Books.
- Polivy, J. y Herman, C. P. (1985). *Dieting and bingeing*. *American Psychologist*, 40, 193-201.
- Pollak, L. H. y Thoits, P. A. (1989). Processes in emotional socialization. *Social Psychology Quarterly*, 52, 22-34.
- Potter, S. H. (1988). The cultural construction of emotion in rural Chinese social life. *Ethos*, 16, 181-208.
- Powley, T. L. y Keesey, R. E. (1970). Relationship of body weight to the lateral hypothalamus feeding syndrome. *Journal of Comparative and Clinical Psychology*, 70, 25-36.
- Premack, D. (1959). Toward empirical behavior laws: I. Positive reinforcement. *Psychological Review*, 66, 219-233.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30, 207-212.
- Price, R. A. (1987). *Genetics of human obesity*. *Annals of Behavioral Medicine*, 9, 9-14.
- Quattrone, C. A. (1985). On the congruity between internal states and action. *Psychological Bulletin*, 98, 3-40.
- Rachman, S. (1978). *Fear and courage*. San Francisco: Freeman.
- Rachman, S. y Hodgson, R. I. (1974). Synchrony and desynchrony in fear and avoidance. *Behaviour Research and Therapy*, 12, 311-318.
- Ramamurthi, B. (1988). Stereotactic operation in behaviour disorders. Amygdalotomy and hypothalamotomy. *Acta Neurochir*, 44 (Supl.), 152-157.
- Rand, A. (1964). The objectivist ethics. En A. Rand, *The virtue of selfishness*. Nueva York: Signet.
- Rapaport, D. (1960). On the psychoanalytic theory of motivation. *Nebraska symposium on motivation* (vol. 8, pp. 173-247). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ravlin, S. B. (1987). *A computer model of affective reactions to goal-relevant events*. Unpublished master's thesis, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Raynor, J. O. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76, 606-610.
- Raynor, J. O. (1970). Relationship between achievement-related motives, future orientation, and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 28-33.
- Raynor, J. O. (1974). Future orientation in the study of achievement motivation. En J. W. Atkinson y J. O. Raynor (eds.), *Motivation and achievement*. Washington, DC: V. B. Winston.
- Raynor, J. O. (1981). Future orientation and achievement motivation: Toward a personality functioning and change. En G. d'Ydewelle y W. Lens (eds.), *Cognition in human motivation and learning* (pp. 199-231). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Raynor, J. O. y Entin, E. E. (1982). *Motivation, career striving, and aging*. Nueva York: Bemisphere.
- Reber, A. (1992). The cognitive unconscious: An evolutionary perspective. *Consciousness and Cognition*, 1, 93-133.
- Reeve, J. (1989). The interest-enjoyment distinction in intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 13, 83-103.
- Reeve, J. (1993). The face of interest. *Motivation and Emotion*, 17, 353-375.
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.

- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J., Bolt, E. y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reeve, J. y Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Reeve, J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. En D. M. McInerney y S. Van Etten (eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (vol. 4, pp. 31-59). Greenwich, CT: Information Age.
- Reeve, J. y Jang, B. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reeve, J., Jang, B., Mardre, P. y Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Reeve, J., Nix, G. y Bamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Reeve, J., Olson, B. C. y Cole, S. G. (1985). Motivation and performance: Two consequences of winning and losing in competition. *Motivation and Emotion*, 9, 291-298.
- Reifman, A. S., Larrick, R. P. y Fein, S. (1991). Temper and temperature on the diamond: The heat-aggression relationship in major league baseball. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 580-585.
- Reis, B. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, R. y Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Reisenzein, R. y Bofman, T. (1993). Discriminating emotions from appraisal-relevant situational information: Baseline data for structural models of cognitive appraisals. *Cognition and Emotion*, 7, 271-293.
- Renninger, K. A., Bidi, S. y Krapp, A. (eds.). (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Renninger, K. A. y Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attentional shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21, 624-632.
- Revelle, W., Amaral, P. y Turrieff, S. (1976). Introversion/extraversion, time stress, and caffeine: Effect on verbal performance. *Science*, 192, 149-150.
- Reynolds, P. C. (1982). Affect and instrumentality: An alternative view on Eibl-Eibesfeldt's human ethology. *Behavioral and Brain Science*, 5, 267-268.
- Ricks, T. E. (1997). *Making the corps*. Nueva York: Scribner.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. P. y Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Rimé, B., Mesquita, B., Philippot, P. y Boca, S. (1991). Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion. *Cognition and Emotion*, 5, 435-465.
- Ritvo, L. B. (1990). *Darwin's influence on Freud: A tale of two sciences*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Robbins, T. W. y Everitt, B. J. (1996). Neurobehavioural mechanisms of reward and motivation. *Current Opinion in Neurobiology*, 6, 228-236.
- Roberts, D. C. S., Corcoran, M. E. y Fibiger, H. C. (1977). On the role of ascending catecholaminergic systems in intravenous self-administration of cocaine. *Pharmacology, Biochemistry, and Behavior*, 6, 615-620.
- Roberts, G. C. (ed.). (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Robinson, D. T. y Smith-Lovin, L. (1992). Selective interaction as a strategy for identity maintenance: An affect control model. *Social Psychology Quarterly*, 55, 12-28.
- Robinson, D. T., Smith-Lovin, L. y Tsoudis, O. (1994). Heinous crime or unfortunate accident?: The effects of remorse on responses to mock criminal confessions. *Social Forces*, 73, 175-190.
- Robinson, T. E. y Kolb, B. (1997). Persistent structural modifications in nucleus accumbens and prefrontal cortex neurons produced by previous experience with amphetamine. *Journal of Neuroscience*, 17, 8491-8497.
- Rodin, J. (1981). Current status of the external-internal hypothesis for obesity. *American Psychologist*, 36, 361-372.
- Rodin, J. (1982). Obesity: Why the losing battle? En B. B. Wolman (ed.), *Psychological aspects of obesity: A handbook* (pp. 30-87). Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- Rodin, J. y Langer, E. J. (1977). Long-term effects of a control-relevant intervention with the institutionalized aged. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 897-902.
- Roediger, H. L. (1990). Implicit memory: Retention without remembering. *American Psychologist*, 45, 1043-1056.
- Rofé, Y. (1984). Stress and affiliation: A utility theory. *Psychological Review*, 91, 251-268.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. En S. Koch (ed.), *Psychology: A study of a science* (vol. 3, pp. 184-256). Nueva York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1963). Actualizing tendency in relation to motives and to consciousness. En M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 11, pp. 1-24). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rogers, C. R. (1966). A therapist's view of personal goals [Brochure]. Wallingford, PA: Pendle Hill.
- Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn: A view of what education might become. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C. R. (1973). My philosophy of interpersonal relationships and how it grew. *Journal of Humanistic Psychology*, 13, 3-15.
- Rogers, C. R. (1980). A way of being. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1982). Notes on Rollo May. *Journal of Humanistic Psychology*, 22, 8-9.
- Rogers, C. R. (1995). What understanding and acceptance mean to me. *Journal of Humanistic Psychology*, 35, 7-22.
- Rolls, B. J. (1979). How variety and palatability can stimulate appetite. *Nutrition Bulletin*, 5, 78-86.
- Rolls, B. J., Bell, E. A. y Thorwart, M. L. (1999). Water incorporated into a food but not served with a food decreases energy intake in lean women. *American Journal of Clinical Nutrition*, 70, 448-455.
- Rolls, B. J., Rowe, E. T. y Rolls, E. T. (1982). How sensory properties of food affect human feeding behavior. *Physiology and Behavior*, 29, 409-417.
- Rolls, B. J., Wood, R. J. y Rolls, E. T. (1980). Thirst: The initiation, maintenance, and termination of drinking. En J. M. Sprague y A. N. Epstein (eds.), *Progresses in psychobiology and physiological psychology* (vol. 9, pp. 263-321). Nueva York: Academic Press.
- Rolls, E. T. (1992). Neurophysiology and the functions of the primate amygdala. En J. P. Aggleton (ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (pp. 143-165). Nueva York: Wiley.
- Rolls, E. T. (1999). *The brain and emotion*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Rolls, E. T., Sanghera, M. K. y Roper-Hall, A. (1979). Latency of activation of neurons in the lateral hypothalamus and substantia innominata during feeding in the monkey. *Brain Research*, 164, 121-135.
- Roney, C., Higgins, E. T. y Shah, J. (1995). Goals and framing: How outcome focus influences motivation and emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1151-1160.
- Ronis, D. y Greenwald, A. (1979). Dissonance theory revised again: Comment on the paper by Fazio, Zanna, and Cooper. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 62-69.
- Rose, S. y Frieze, I. H. (1989). Young singles scripts for a first date. *Gender and Society*, 3, 258-268.
- Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. En P. Shaver (ed.), *Review of personality and social psychology: Emotions, relationships, and health* (vol. 5, pp. 11-36). Beverly Hills, CA: Sage.
- Roseman, I. J. (1991). Appraisal determinants of discrete emotions. *Cognition and Emotion*, 5, 161-200.
- Roseman, I. J., Antoniou, A. A. y Rose, P. E. (1996). Appraisal determinants of emotions: Constructing a more accurate and comprehensive theory. *Cognition and Emotion*, 10, 241-277.
- Rosen, B. y D'Andrade, R. C. (1959). The psychological origins of achievement motivation. *Sociometry*, 22, 185-218.
- Rosenberg, E. L. y Ekman, P. (1994). Coherence between expressive and experiential systems in emotion. *Cognition and Emotion*, 8, 201-229.
- Rosenfeld, P., Giacalone, R. A. y Tedeschi, J. T. (1984). Cognitive dissonance and impression management explanations for effort justification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 394-401.
- Rosenhan, D. L. y Seligman, M. E. P. (1984). *Abnormal psychology*. Nueva York: W. W. Norton.
- Rosenholtz, S. J. y Rosenholtz, S.H. (1981). Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, 54, 132-140.
- Ross, M. y Shulman, R. (1973). Increasing the salience of initial attitudes: Dissonance versus self-perception theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 138-144.
- Rothkopf, E. Z. y Billington, M. J. (1979). Goal-guided learning from text: Inferring a descriptive processing model from inspection times and eye movements. *Journal of Educational Psychology*, 71, 310-327.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal and external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, Whole núm. 80.
- Rozin, P. y Fallon, A. E. (1987). A perspective on disgust. *Psychological Review*, 94, 23-41.
- Rozin, P., Haidt, J. y McCauley, C. R. (1993). Disgust. En M. Lewis y J. Haviland (eds.), *Handbook of emotions* (pp. 575-594). Nueva York: Guilford Press.
- Rozin, P., Lowery, L. y Ebert, R. (1994). Varieties of disgust faces and the structure of disgust. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 870-881.
- Ruble, D. N., Crosovsky, E. H., Frey, K. S. y Cohen, R. (1992). Developmental changes in competence assessment. En A. Boggiano y T. S. Pittman (eds.), *Motivation and achievement: A social-developmental perspective* (pp. 138-166). Nueva York: Cambridge University Press.
- Ruble, D. N., Parsons, I. y Ross, J. (1976). Self-evaluative responses of children in an achievement setting. *Child Development*, 47, 990-997.
- Ruderman, A. J. y Wilson, G. T. (1979). Weight, restraint, cognitions, and counter-regulation. *Behaviour Therapy and Research*, 17, 581-590.
- Rummel, A. y Feinberg, R. (1988). Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. *Social Behavior and Personality*, 16, 147-164.
- Russek, M. (1971). Hepatic receptors and the neurophysiological mechanisms controlling feeding behavior. En S. Ehrenpreis (ed.), *Neuroscience research*. Nueva York: Academic Press.
- Russell, J. A. (1995). Facial expressions of emotion: What lies beyond minimal universality? *Psychological Bulletin*, 118, 379-391.
- Russell, J. A. y Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things call emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 805-819.
- Russell, J. A. y Fehr, B. (1994). Fuzzy concepts in a fuzzy hierarchy: Varieties of anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 186-205.
- Russell, J. A. y Yik, M. S. M. (1996). Emotion among the Chinese. En M. H. Bond (ed.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 166-188). Hong Kong: Oxford University Press.
- Rutledge, L. L. y Hupka, R. B. (1985). The facial feedback hypothesis: Methodological concerns and new supporting evidence. *Motivation and Emotion*, 9, 219-240.
- Ryan, E. D. y Lakie, W. L. (1965). Competitive and noncompetitive performance in relation to achievement motive and manifest anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 342-345.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss y G. R. Goethals (eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). Nueva York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. En J. E. Jacobs (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation* (vol. 40, pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. (2007). Motivation and Emotion: A new look and approach for two reemerging fields. *Motivation and Emotion*, 31, 1-3.
- Ryan, R. M., Avery, R. R. y Grolnick, W. S. (1985). A Rorschach assessment of children's mutuality of autonomy. *Journal of Personality Assessment*, 49, 6-12.
- Ryan, R. M. y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and Nueva directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M. y Frederick, C. M. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N. y Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Ryan, R. M. y Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryan, R. M., Koestner, R. y Ded, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.
- Ryan, R. M. y Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescent and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Ryan, R. M., Mims, V. y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review



- and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, R. M., Plant, R. W. y O'Malley, S. (1995). Initial motivations for alcohol treatment: Relations with patient characteristics, treatment involvement and dropout. *Addictive Behaviors*, 20, 586-596.
- Ryan, R. M. y Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60, 49-66.
- Ryan, R. M., Rigby, S. y King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 586-596.
- Ryan, R. M., Stiller, J. y Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it?: Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging*, 6, 286-295.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- Ryff, C. D. y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. D. y Singer, B. (2002). From social structure to biology: Integrative science in pursuit of human health and well-being. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 541-555). Nueva York: Oxford University Press.
- Saarni, C. (1979). *Children's understanding of display mites for expressive behavior*. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21, 45-63.
- Sackeim, H. A. (1983). Self-deception, self-esteem, and depression: The adaptive value of lying to oneself. En J. Masling (ed.), *Empirical studies of psychoanalytic theories* (vol. 1, pp. 101-157), Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Sackeim, H. A., Greenberg, M. S., Weiman, A. L., Gur, R. C., Hungerbuhler, J. P. y Geschwind, N. (1982). Hemispheric-asymmetry in the expression of positive and negative emotion: Neurological evidence. *Archives of Neurology*, 39, 210-218.
- Sacks, C. H. y Bugental, D. B. (1987). Attributions as moderators of affective and behavioral responses to social failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 939-947.
- Sakurai, T., Amemiya, A., Ishii, M., Matsuzaki, I., Chemelli, R. M., Tanaka, H., et al. (1998). Orexins and orexin receptors: A family of hypothalamic neuropeptides and G protein-coupled receptors that regulate feeding behavior. *Cell*, 92, 573-585.
- Sansone, C. (1989). Competence feedback, task feedback, and intrinsic interest: The importance of context. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, 343-361.
- Sansone, C. y Smith, J. L. (2000). Self-regulating interest: When, why, and how. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic motivation: Controversies and new directions* (pp. 343-373). Nueva York: Academic Press.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L. y Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task?: Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 379-390.
- Sanz, J. (1996). Memory biases in social anxiety and depression. *Cognition and Emotion*, 10, 87-105.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., Shearin, E. N., Sarason, I. G., Waltz, J. A. y Poppe, L. (1991). Perceived social support and working models of self and actual others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 273-287.
- Schaal, B. y Gollwitzer, P. M. (1999). *Implementation intentions and resistance to temptation*. Unpublished manuscript, Nueva York University.
- Schachter, S. (1959). *The psychology of affiliation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotion. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 1, pp. 49-80). Nueva York: Academic Press.
- Schachter, S. y Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schafer, R. B., Wickram, K. A. S. y Keith, P. M. (1996). Self-concept disconfirmation, psychological distress, and marital happiness. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 167-177.
- Scharff, J. S. y Scharff, D. E. (1995). *The primer of object relations therapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 21, pp. 303-346). Nueva York: Academic Press.
- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- Scherer, K. R. (1984a). Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. En P. Shaver (ed.), *Review of personality and social psychology* (vol. 5, pp. 37-63). Beverly Hills, CA: Sage.
- Scherer, K. R. (1984b). On the nature and function of emotion: A component process approach. En K. Scherer y P. Ekman (eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scherer, K. R. (1986). Vocal affect expression: A review and a model for future research. *Psychological Bulletin*, 99, 143-165.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert systems approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- Scherer, K. R. (1994a). An emotion's occurrence depends on the relevance of an event to the organism's goal/need hierarchy. In P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 227-231). Nueva York: Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (1994b). Toward a concept of modal emotions. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 25-31). Nueva York: Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (1997). Profiles of emotion-antecedent appraisal: Testing theoretical predictions across cultures. *Cognition and Emotion*, 11, 113-150.
- Scherer, K. R. y Ekman, P. (1984). *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scherer, K. R., Schorr, A. y Johnstone, T. (ed.). (2001). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Scherer, K. R. y Tannenbaum, P. H. (1986). Emotional experience in everyday life. *Motivation and Emotion*, 10, 295-314.
- Scherhom, G. y Grunert, S. C. (1988). Using the causality orientations concept in consumer behavior research. *Journal of Consumer Psychology*, 13, 33-39.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schierman, M. J. y Rowland, G. L. (1985). Sensation seeking and selection of entertainment. *Personality and Individual Differences*, 6, 599-603.
- Schildkraut, J. J. (1965). The catecholamine hypothesis of affective disorders: A review of supporting evidence. *American Journal of Psychiatry*, 12, 509-522.
- Schmalt, H. D. (1982). Two concepts of fear of failure motivation. *Advances in Test Anxiety Research*, 1, 45-52.
- Schmalt, H. D. (1999). Assessing the achievement motive using the grid technique. *Journal of Research in Personality*, 33, 109-130.
- Schmitt, M. (1973). Influences of hepatic portal receptors on hypothalamic feeding and satiety centers. *American Journal of Physiology*, 225, 1089-1095.

- Schmitz, B. y Skinner, E. A. (1993). Perceived control, effort, and academic performance: Interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 1010-1028.
- Schooler, C., Zahn, T. P., Murphy, D. L. y Buchsbaum, M. S. (1978). Psychological correlates of monoamine oxidase in normals. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 166, 177-186.
- Schraw, G., Flowerday, T. y Reisetter, M. F. (1996). The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 705-714.
- Schraw, G. y Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13, 23-52.
- Schultheiss, O. C. y Hale, J. A. (2007). Implicit motives modulate attentional orienting to perceived facial expressions of emotion. *Motivation and Emotion*, 31, 13-24.
- Schultheiss, O. C. y Pang, J. S. (2007). Measuring implicit motives. En R. W. Robins, R. C. Fraley y R. F. Krueger (eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 322-344). Nueva York: Guilford Press.
- Schultz, D. P. (1987). *A history of modern psychology* (4a. ed.). San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Schultz, W., Apicella, P., Scamati, E. y Ljungberg, T. (1992). Neuronal activity in monkey ventral striatum related to the expectation of reward. *Journal of Neuroscience*, 12, 4595-4610.
- Schunk, D. H. (1989a). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and cognitive skilllearning. En C. A. Ames y R. Ames (eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognition* (vol. 3, pp. 13-44). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. y Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78, 201-209.
- Schunk, D. H. y Hanson, A. R. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, 83, 155-163.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Schwartz, G. E. (1986). Emotion and psychophysiological organization: A systems approach. En M. G. H. Coles, E. Ponchin y S. W. Proges (eds.), *Psychophysiology: Systems, processes, and applications* (pp. 354-377). Nueva York: Guilford Press.
- Schwartz, M. W. y Seeley, R. J. (1997). Neuroendocrine responses to starvation and weight loss. *New England Journal of Medicine*, 336, 1802-1811.
- Schwartz, M. W., Woods, S. C., Porte, D., Jr., Seeley, R. J. y Baskin, D. G. (2000). Central nervous system control of food intake. *Nature*, 404, 661-671.
- Schwartz, N. y Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513-523.
- Sclafani, A. (1980). Dietary obesity. En A. J. Stunkard (ed.), *Obesity* (pp. 166-181). Philadelphia: W. B. Saunders.
- Sclafani, A. y Springer, D. (1976). Dietary obesity in adult rats: Similarities to hypothalamic and human obesity syndromes. *Physiology and Behavior*, 17, 461-471.
- Segal, E. M. y Lachman, R. (1972). Complex behavior or higher mental process: Is there a paradigm shift? *American Psychologist*, 27, 46-55.
- Segraves, R. T. (ed.). (2001). Historical and international context of nosology of female sexual disorders [Special issue]. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 27(2).
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. Nueva York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P. y Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 94, 1-9.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L. y Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. Nueva York: Houghton Mifflin.
- Seligman, M. E. P. y Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 832-838.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Sepple, C. P. y Read, N. W. (1989). *Gastrointestinal correlates of the development of hunger in man* *Appetite*, 13, 183-191.
- Seyle, H. (1956). *The stress of life*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Shaffer, D. (1977). Suicide in childhood and early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 406-451.
- Shapira, Z. (1976). Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1235-1244.
- Shapiro, D. H., Schwartz, C. E. y Astin, J. A. (1996). Controlling ourselves, controlling our world: Psychology's role in understanding positive and negative consequences of seeking and gaining control. *American Psychologist*, 51, 1213-1230.
- Shaver, P. y Hazan, C. (1987). Being lonely, falling in love: Perspectives from attachment theory. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2, 105-124.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D. y O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1086.
- Sheeran, P. y Orbell, S. (1999). Implementation intentions and repeated behaviors: Augmenting the predictive validity of the theory of planned behavior. *European Journal of Social Psychology*, 29, 349-370.
- Sheffield, F. D. y Roby, T. B. (1950). Reward value of a non-nutritive sweet taste. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 43, 471-481.
- Sheldon, K. M. (2001). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. En P. Schmuck y K. M. Sheldon (eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. 18-36). Seattle, WA: Hogrefe y Huber.
- Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. En E. L. Deci y R. M. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination* (pp. 65-86). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sheldon, K. M. (2004). The benefits of a "sidelong" approach to self-esteem need satisfaction: Comment on Cracker and Park (2004). *Psychological Bulletin*, 130, 421-424.
- Sheldon, K. M. y Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 24, 546-557.
- Sheldon, K. M. y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal wellbeing: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. y Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events?: Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Sheldon, K. M. y Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 152-165.
- Sheldon, K. M. y Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.



- Sheldon, K. M. y Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M. y Reis, H. T. (1996). What makes for a good day?: Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Shields, J. (1976). Heredity and environment. En H. J. Eysenck y G. D. Wilson (eds.), *A textbook of human psychology*. Baltimore: University Park Press.
- Shipley, T. E., Jr. y Veroff, J. (1952). A projective measure of need for affiliation. *Journal of Experimental Psychology*, 43, 349-356.
- Shirey, L. L. y Reynolds, R. E. (1988). Effect of interest on attention and learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 159-166.
- Sid, A. K. W. y Lindgren, H. C. (1981). Sex differences in achievement and affiliation motivation among undergraduates majoring in different academic fields. *Psychological Reports*, 48, 539-542.
- Silver, R. L. (1982). Coping with an undesirable life event: A study of early reactions to physical disability. *Unpublished doctoral dissertation*, Northwestern University.
- Silverman, L. H. (1976). Psychoanalytic theory: The reports of my death are greatly exaggerated. *American Psychologist*, 31, 621-637.
- Silvia, P. J. (2005). What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion*, 5, 89-102.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Nueva York: Oxford University Press.
- Silvia, P. J. (2008). Interest -The curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 57.
- Silverman, L. H. y Weinberger, J. (1985). Mommy and I are one: Implications for psychotherapy. *American Psychologist*, 40, 1296-1308.
- Simon, L., Greenberg, J. y Brehm, J. (1995). Trivialization: The forgotten mode of dissonance reduction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 247-260.
- Simon, W. y Gagnon, J. H. (1986). Sexual scripts: Permanence and change. *Archives of Sexual Behavior*, 15, 97-120.
- Sinaceur, M. y Tiedens, L. Z. (2006). Get mad and get more than even: When and why anger expression is effective in negotiations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 314-322.
- Singh, D. (1993a). Adaptive significance of female physical attractiveness: Role of waist-to-hip ratio. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 293-307.
- Singh, D. (1993b). Body shape and women's attractiveness: The critical role of waist-to-hip ratio. *Human Nature*, 4, 297-321.
- Singh, D. (1995). Female judgment of male attractiveness and desirability for relationships: Role of waist-to-hip ratio and financial status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1089-1101.
- Sinha, R. y Parsons, O. A. (1996). Multivariate response patterning of fear and anger. *Cognition and Emotion*, 10, 173-198.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1986). What is wrong with daily life in the Western world? *American Psychologist*, 41, 568-574.
- Skinner, E. A. (1985). Action, control judgments, and the structure of control experience. *Psychological Review*, 92, 39-58.
- Skinner, E. A. (1986). The origins of young children's perceived control: Caregivers contingent and sensitive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 359-382.
- Skinner, E. A. (1991). Development and perceived control: A dynamic model of action in context. In M. Gunnar y L. A. Sroufe (eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (vol. 23). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park, CA: Sage.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549-570.
- Skinner, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E. A., Chapman, M. y Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216-269.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. y Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (Serial núm. 254).
- Slade, L. A. y Rush, M. C. (1991). Achievement motivation and the dynamics of task difficulty choices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 165-172.
- Smith, A. C., III y Kleinman, S. (1989). Managing emotions in medical school: Students' contacts with the living and the dead. *Social Psychology Quarterly*, 52, 56-69.
- Smith, C. A. y Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 813-838.
- Smith, C. A. y Ellsworth, P. C. (1987). Patterns of appraisal and emotion related to taking an exam. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 475-488.
- Smith, C. A., Haynes, K. N., Lazarus, R. S. y Pope, L. K. (1993). En search of the "hot" cognitions: Attributions, appraisals, and their relation to emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 916-929.
- Smith, K., Locke, E. y Barry, D. (1990). Goal setting, planning and organizational performance: An experimental simulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 118-134.
- Smith, P. K. (1982). Does play matter?: Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 139-184.
- Smith, R. A., Wallston, B. S., Wallston, K. A., Forsberg, P. R. y King, J. E. (1984). Measuring desire for control of health care processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 415-426.
- Smith, R. G., Iwata, B. A. y Shore, B. A. (1995). Effects of subject- versus experimenter- selected reinforcers on the behavior of individuals with profound developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 61-71.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. Nueva York: Free Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmond, S. T. et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Snyder, C. R., Lapointe, A. B., Crowson, J. J., Jr. y Early, S. (1998). Preferences of high- and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion*, 12, 807-823.
- Snyder, C. R. y Lopez, S. J. (eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Rand, K. L. y Sigmond, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). Nueva York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. III y Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820-826.
- Snyder, M. y Ebbesen, E. B. (1972). Dissonance awareness: A test of dissonance theory versus self-perception theory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 8, 502-517.

- Sobal, J. y Stunkard, A. J. (1989). Socioeconomic status and obesity: A review of the literature. *Psychological Bulletin*, 105, 260-275.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Duriez, B., Luyten, P. y Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38, 487-498.
- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of motivation: The costs of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35, 691-712.
- Solomon, S., Greenberg, J. y Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 24, pp. 93-159). San Diego, CA: Academic Press.
- Sorrentino, R. M. y Higgins, E. T. (1986). Motivation and cognition. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 3-19). Nueva York: Guilford Press.
- Soussignan, R. (2002). Duchenne smile, emotional experience, and autonomic reactivity: A test of the facial feedback hypothesis. *Emotion*, 2, 52-74.
- Spangler, W. D. y House, R. J. (1991). Presidential effectiveness and the leadership motive profile. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 439-455.
- Spence, J. T. y Helmreich, R. L. (1983). Achievement-related motives and behavior. En J. T. Spence (ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 10-74). San Francisco: W. H. Freeman.
- Spencer, J. A. y Fremouw, W. J. (1979). Binge eating as a function of restrained and weight classification. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 262-267.
- Spiegelman, B. M. y Flier, J. F. (2001). Obesity and the regulation of energy balance. *Cel*, 104, 531-543.
- Spitzer, L. y Rodin, J. (1981). Human eating behavior: A critical review of studies in normal weight and overweight individuals. *Appetite*, 2, 293-329.
- Sprecher, S., Sullivan, Q. y Hatfield, E. (1994). Mate selection preferences: Gender differences examined in a national sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1074-1080.
- Squire, S. (1983). *The slender balance*. Nueva York: Pinnacle.
- Staats, H., van Leeuwen, E. y Wit, A. (2000). A longitudinal study of informational interventions to save energy in an office building. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 101-104.
- Stacey, C. L. y DeMartino, M. F. (eds.). (1958). *Understanding human motivation*. Cleveland, OH: Howard Allen.
- Staub, E. (1999). The roots of evil: Social conditions, culture, personality, and basic human needs. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 179-192.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 20, pp. 261-302). Nueva York: Academic Press.
- Steele, C. M. y Josephs, R. A. (1990). Alcohol myopia: Its prized and dangerous effects. *American Psychologist*, 45, 921-933.
- Steele, R. S. (1977). Power motivation, activation, and inspirational speeches. *Journal of Personality*, 45, 53-64.
- Stein, G. L., Kimiecik, J. C., Daniels, J. y Jackson, S. A. (1995). Psychological antecedents of flow in recreational sport. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 125-135.
- Stein, N. L. y Trabasso, T. (1992). The organisation of emotional experience: Creating links among emotion, thinking, language and intentional action. *Cognition and Emotion*, 6, 225-244.
- Stellar, J. R. y Stellar, E. (1985). *The neurobiology of motivation and reward*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Stemmler, G. (1989). The autonomic differentiation of emotions revisited: Convergent and discriminant validity. *Psychophysiology*, 26, 617-632.
- Stem, J. S. y Lowney, P. (1986). Obesity: The role of physical activity. En K. D. Brownell y J. P. Foreyt (eds.), *Handbook of eating disorders: Physiology, psychology, and treatment of obesity, anorexia, and bulimia* (pp. 145-158). Nueva York: Basic Books.
- Stevens, J., Cai, J., Pamuk, E. R., Williamson, D. F., Thun, M. J. y Wood, J. L. (1998). The effect of age on the association between body-mass index and mortality. *New England Journal of Medicine*, 338, 1-7.
- Stevenson, J. A. F. (1969). Neural control of food and water intake. En W. Haymaker, E. Anderson y W. J. H. Nauta (eds.), *The hypothalamus*. Springfield, IL: Thomas.
- Stewart, A. J. (1992). Self-definition and social definition: Personal styles reflected in narrative style. En C. P. Smith (ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Stewart, A. J. y Rubin, Z. (1976). Power motivation in the dating couple. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 305-309.
- Stewart, A. J. y Winter, D. G. (1974). Self-definition and social definition in women. *Journal of Personality*, 42, 238-259.
- Stipek, D. J. (1983). A developmental analysis of pride and shame. *Human Development*, 26, 42-56.
- Stipek, D. J. (1984). Young children's performance expectations: Logical analysis or wishful thinking? En J. G. Nicholls (ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 33-56). Greenwich, CT: JAI Press.
- Stipek, D. J. (1999). Differences between Americans and Chinese in the circumstances evoking pride, shame, and guilt. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 616-629.
- Stipek, D. J. y Gralinski, H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-407.
- Stipek, D. J. y Kowalski, P. S. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 384-391.
- Stokols, D. (1972). On the distinction between density and crowding: Some implications for future research. *Psychological Review*, 79, 275-277.
- Storm, C. y Storm, T. (1987). A taxonomic study of the vocabulary of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 805-816.
- Strack, F., Martin, L. L. y Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: Unobtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 768-777.
- Strang, H. R., Lawrence, E. C. y Fowler, P. C. (1978). Effects of assigned goal level and knowledge of results on arithmetic computation: A laboratory study. *Journal of Applied Psychology*, 63, 446-450.
- Straub, W. F. y Williams, J. M. (eds.). (1984). *Cognitive sport psychology*. Lansing, NY: Sport Science Associates.
- Strauman, T. (1992). Self-guides, autobiographical memory, and anxiety and dysphoria: Toward a cognitive model of vulnerability to emotional distress. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 87-95.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.
- Stroebe, W., Mensink, W., Aarts, B., Schut, H. y Kruglanski, A. W. (2008). Why dieters fail: Testing the goal conflict model of eating. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 26-36.
- Strube, M. J., Boland, S. M., Manfredo, P. A. y Al-Falaj, A. (1987). Type A behavior pattern and the self-evaluation of abilities: Empirical tests of the self-appraisal model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 956-974.
- Stunkard, A. J. (1988). Some perspectives on human obesity: Its causes. *Bulletin of Nueva York Academy of Medicine*, 64, 902-923.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: W. W. Norton.
- Suls, J., Green, P. y Hillis, S. (1998). Emotional reactivity to everyday problems, affective inertia, and neuroticism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 127-136.

- Sutton, S. K. y Davidson, R. J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems. *Psychological Science*, 8, 204-210.
- Swann, W. B., Jr. (1983). Self-verification: Bringing social reality into harmony with self. En J. Suls y A. Greenwald (eds.), *Psychological perspectives on the self* (vol. 2, pp. 33-66). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Swann, W. B., Jr. (1985). The self as architect of social reality. En B. Schlenker (ed.), *The self and social life* (pp. 100-125). Nueva York: McGraw-Hill.
- Swann, W. B., Jr. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1038-1051.
- Swann, W. B., Jr. (1992b). Why people self-verify. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 392-401.
- Swann, W. B., Jr. (1997). The trouble with change: Self-verification and allegiance to the self. *Psychological Science*, 8, 177-180.
- Swann, W. B., Jr. (1999). *Resilient identities: Self, relationships, and the construction of social reality*. Nueva York: Basic Books.
- Swann, W. B., Jr. y Ely, R. J. (1984). A battle of wills: Self-verification versus behavioral confirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1287-1302.
- Swann, W. B., Jr. y Hill, C. A. (1982). When our identities are mistaken: Reaffirming self-conceptions through social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 59-66.
- Swann, W. B., Jr. y Pelham, B. W. (2002). The truth About illusions: Authenticity and positivity in social relationships. En C. R. Snyder y S. I. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 366-381). Nueva York: Oxford University Press.
- Swann, W. B., Jr., Pelham, B. W. y Krull, D. S. (1989). Agreeable fancy or disagreeable truth: Reconciling self-enhancement and self-verification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 782-791.
- Swann, W. B., Jr. y Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity in children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1125-1132.
- Swann, W. B., Jr. y Predmore, S. C. (1985). Intimates as agents of social support: Sources of consolation or despair? *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1609-1617.
- Swann, W. B., Jr. y Schroeder, D. G. (1995). The search for beauty and truth: A framework for understanding reactions to evaluations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1307-1318.
- Swann, W. B., Jr., Stein-Seroussi, A. y Giesler, B. (1992). Why people self-verify. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 392-401.
- Sweeney, D. R., Gold, M. S., Ryan, N. y Pottash, A. L. C. (1980). Opiate withdrawal and panic anxiety. *APA Abstract*, 123.
- Symons, D. (1992). What do men want? *Behavioral and Brain Sciences*, 15, 113.
- Tafra, R. C., Kassinove, H. y Dundin, L. (2002). Anger episodes in high- and low-trait anger community adults. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 1573-1590.
- Talwar, S. K., Xu, S. H., Hawley, E. S., Weiss, S. A., Moxon, K. A. y Chapin, J. K. (2002). Behavioral neuroscience: Rat navigation guided by remote control-free animals can be 'virtually' trained by microstimulating key areas of their brain. *Nature*, 417, 37-38.
- Taubes, G. (1998). Obesity rates rise, experts struggle to explain why. *Science*, 280, 1367-1368.
- Tauer, J. M. y Harackiewicz, J. M. (1999). Winning isn't everything: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 209-238.
- Tavris, C. (1989). *Anger: The misunderstood emotion*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Taylor, C. B., Bandura, A., Ewart, C. K., Miller, N. H. y DeBusk, B. F. (1985). Exercise testing to enhance wives' confidence in their husbands' cardiac capabilities soon after clinically uncomplicated acute myocardial infarction. *American Journal of Cardiology*, 55, 635-638.
- Taylor, I. M. y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, 38, 1161-1173.
- Taylor, S. E. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. Nueva York: Basic Books.
- Taylor, S. E. y Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Taylor, S. E. y Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116, 21-27.
- Taylor, S. E., Collins, R. L., Skokan, L. A. y Aspinwall, L. G. (1989). Maintaining positive illusions in the face of negative information: Getting the facts without letting them get to you. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 114-129.
- Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, J. D. y Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist*, 53, 429-439.
- Teasdale, J. D. y Fogarty, S. J. (1979). Differential effects of induced mood on retrieval of pleasant and unpleasant events from episodic memory. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 248-257.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. En A. H. Turna y J. D. Maser (eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tennen, H. y Affleck, G. (1987). The costs and benefits of optimistic explanations and dispositional optimism. *Journal of Personality*, 55, 377-393.
- Terasaki, M. e Imada, S. (1988). Sensation seeking and food preferences. *Personality and Individual Differences*, 9, 87-93.
- Terborg, J. R. (1976). The motivational components of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 61, 613-621.
- Terhune, K. W. (1968). Studies of motives, cooperation, and conflict within laboratory microcosms. En G. H. Snyder (ed.), *Studies in international conflict* (vol. 4, pp. 29-58). Buffalo, NY: University of Buffalo.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 21, pp. 181-227). Nueva York: Academic Press.
- Thibodeau, R. y Aronson, E. (1992). Taking a closer look: Reasserting the role of the self-concept in dissonance theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 591-602.
- Thoits, P. A. (1984). Coping, social support, and psychological outcomes. En P. Shaver (ed.), *Review of personality and social psychology* (vol. 5, pp. 219-238). Beverly Hills, CA: Sage.
- Thomas, D. y Diener, E. (1990). Memory accuracy in the recall of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 291-297.
- Thompson, S. (1981). Will it hurt less if I can control it?: A complex answer to a simple question. *Psychological Bulletin*, 90, 89-101.
- Thornton, J. W. y Jacobs, P. D. (1971). Learned helplessness in human subjects. *Journal of Experimental Psychology*, 87, 369-372.
- Tiedens, L. Z. y Linton, S. (2001). Judgment under emotional certainty and uncertainty: The effects of specific emotions on information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 973-988.
- Tiggemann, M. y Winefield, A. H. (1987). Predictability and timing of self-report in learned helplessness experiments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, 253-264.
- Timberlake, W. y Farmer-Dougan, V. A. (1991). Reinforcement in applied settings: Figuring out ahead of time what will work. *Psychological Bulletin*, 110, 379-391.
- Timpe, R. L. (1989). Perfectionism: Positive possibility or personal pathology. *Journal of Psychology and Christianity*, 8, 23-24.
- Toates, F. M. (1979). Homeostasis and drinking. *Behavior and Brain Science*, 2, 95-139.



- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- Tolman, E. C. (1923). The nature of instinct. *Psychological Bulletin*, 20, 200-218.
- Tomaka, J., Blascovich, J., Kelsey, R. M. y Leitten, C. L. (1993). Subjective, physiological, and behavioral effects of threat and challenge appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 248-260.
- Toman, W. (1960). *An introduction to the psychoanalytic theory of motivation*. Nueva York: Pergamon Press.
- Tomkins, S. S. (1962). Affect, imagery, and consciousness: *The positive affects* (vol. 1). Nueva York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1963). Affect, imagery, and consciousness: *The negative affects* (vol. 2). Nueva York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1970). Affect as the primary motivational system. En M. B. Arnold (ed.), *Feelings and emotions* (pp. 101-110). Nueva York: Academic Press.
- Tomkins, S. S. (1984). Affect theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (eds.), *Approaches to emotion* (pp. 163-196). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tooby, J. y Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environment. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424.
- Tourangeau, R. y Ellsworth, P. C. (1979). The role of facial response in the experience of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1519-1531.
- Tracy, J. L. y Robins, R. W. (2008). The nonverbal expression of pride: Evidence for crosscultural recognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 516-530.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.
- Trope, Y. (1975). Seeking information about one's own ability as a determinant of choice among tasks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1004-1013.
- Trope, Y. (1983). Self-assessment in achievement behavior. En J. Suls y A. G. Greenwald (eds.), *Psychological perspectives on the self* (vol. 2, pp. 93-121). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Trope, Y. (2004). Theory in social psychology: Seeing the forest and the trees. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 193-200.
- Trope, Y. y Brickman, P. (1975). Difficulty and diagnosticity as determinants of choice among tasks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 918-925.
- Trudewind, C. (1982). The development of achievement motivation and individual differences: Ecological determinants. En W. Hartup (ed.), *Review of child development research* (vol. 6, pp. 669-703). Chicago: University of Chicago Press.
- Tsai, J. L., Louie, J. Y., Chen, E. E. y Dchida, Y. (2007). Learning what feelings to desire: Socialization of ideal affect through children's storybooks. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 17-30.
- Tubbs, M. E. (1986). Goal-setting: A meta-analytic examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology*, 71, 474-483.
- Tuiten, A., van Honk, J., Koppeschaar, H., Bernaards, C., Thijssen, J. y Verbaten, R. (2000). Time course of effects of testosterone administration on sexual arousal in women. *Archives of General Psychiatry*, 57, 149-153.
- Turner, J. H. (1987). Toward a sociological theory of motivation. *American Sociological Review*, 52, 15-27.
- Turner, N., Barling, J. y Zacharatos, A. (2002). Positive psychology at work. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 715-728). Nueva York: Oxford - University Press.
- Urist, J. (1977). The Rorschach test and the assessment of object relations. *Journal of Personality Assessment*, 41, 3-9.
- Urist, J. (1980). Object relations. En R. W. Woody (ed.), *Encyclopedia of clinical assessment* (vol. 2, pp. 821-833). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
- Vaillant, G. E. (1992). *Ego mechanisms of defense: A guide for clinicians and researchers*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Vaillant, G. E. (1993). *The wisdom of the ego*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vaillant, G. E. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55, 89-98.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 29, pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation in sport. En K. B. Pandolf (ed.), *Exercise and sport sciences reviews* (vol. 15, pp. 389-425). Nueva York: Macmillan.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Gauvin, L. I. y Halliwell, W. R. (1986). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *Journal of Social Psychology*, 126, 649-656.
- Vallerand, R. J. y Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Valtin, H. (2002). "Drink at least eight glasses of water a day." Really? Is there scientific evidence for "8 x 8"? *American Journal of Physiology: Regulatory, Integrative, and Comparative Physiology*, 283, R993-R1004.
- Van Dijk, W. W., Zeelenberg, M. y van Der Pligt, J. (1999). Not having what you want versus having what you do not want: The impact of type of negative outcome on the experience of disappointment and related emotions. *Cognition and Emotion*, 13, 129-148.
- van Hooff, J. A. R. A. M. (1962). Facial expressions in higher primates. *Symposium of the Zoological Society of London*, 8, 97-125.
- van Hooff, J. A. R. A. M. (1972). A comparative approach to the phylogeny of laughter and smiling. En R. A. Hinde (ed.), *Non-verbal communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- van Houten, R. y Retting, R. A. (2001). Increasing motorist compliance and caution at stop signs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 185-193.
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- Vansteenkiste, M. y Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27, 273-299.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. y Matos, L. (2005). Examining the Motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally-controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483-501.
- Veitch, R. y Griffitt, W. (1976). Good news bad news: Affective and interpersonal effects. *Journal of Applied Social Psychology*, 6, 69-75.
- Veroff, J. (1957). Development and validation of a projective measure of power motivation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 1-8.
- Veroff, J., Depner, C., Kulka, R. y Douvan, E. (1980). Comparison of American motives: 1957 versus 1976. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1249-1262.
- Verplanken, B. y Faes, S. (1999). Good intentions, bad habits, and effects of forming implementation intentions on healthy eating. *European Journal of Social Psychology*, 29, 591-604
- Viken, R. J., Rose, R. J., Kaprio, J. y Kosken, V. U. O. (1994). A developmental genetic analysis of adult personality: Extraversion and neuroticism from 18 to 59 years of age. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 722-730.
- Vinogradova, O. S. (1975). Functional organization of the limbic system in the process of registration of information: Facts and hypotheses. In R. L. Isaacson y K. H. Pribram (eds.), *The hippocampus*:

2. *Neurophysiology and behavior* (pp. 1-70). Nueva York: Plenum Press.
- Volkow, N. D., Wang, G.-J., Fowler, J. S., Logan, J., Gatley, S. J., Wong, C., Hitzemann, R. y Pappas, N. R. (1999). Reinforcing effects of psychostimulants in humans are associated with increases in brain dopamine and occupancy of D2 receptors. *Journal of Pharmacology Experimental Therapeutics*, 291, 409-415.
- Volmer, F. (1986). Why do men have higher expectancy than do women? *Sex Roles*, 14, 351-362.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley.
- Wachtel, P. (1993). *Therapeutic communication*. Nueva York: Guilford Press.
- Wahba, M. A. y Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, 212-240.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Commonalities and differences. *Developmental Review*, 8, 185-208.
- Watson, D. y Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Watson, D. y Clark, L. A. (1994). The vicissitudes of mood: A schematic model. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 400-405). Nueva York: Oxford University Press.
- Watson, D. y Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. En R. Hagan, J. Johnson y S. Briggs (eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 767-793). San Diego, CA: Academic Press.
- Watson, D., Clark, L. A., McIntyre, C. W. y Hamaker, S. (1992). Affect, personality, and social activity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 1011-1025.
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J. y Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 820-838.
- Watson, J. B. (1919). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Philadelphia: Lippincott.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. Nueva York: W. W. Norton.
- Webster, D. M. y Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in the need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1049-1062.
- Wegner, D. M. (1989). *White bears and other unwanted thoughts*. Nueva York: Guilford Press.
- Wegner, D. M. (1992). You can't always think what you want: Problems in the suppression of unwanted thoughts. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 25, pp. 193-225). San Diego, CA: Academic Press.
- Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, 101, 34-52.
- Wegner, D. M. y Erber, R. (1993). Hyperaccessibility of suppressed thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 903-912.
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S., III y White, T. (1987). Paradoxical effects thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 5-13.
- Weinberg, A. y Minaker, K. (1995). Council of Scientific Affairs, American Medical Association: Dehydration evaluation and management in older adults. *Journal of the American Medical Association*, 274, 1552-1556, 1995.
- Weinberg, R. S., Bruya, L. y Jackson, A. (1985). The effects of goal proximity and goal specificity on endurance performance. *Journal of Sport Psychology*, 7, 296-305.
- Weinberg, R. S., Bruya, L., Longino, J. y Jackson, A. (1988). Effect of goal proximity and specificity on endurance performance of primary-grade children. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 81-91.
- Weinberg, R. S., Gould, D. y Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's Self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology*, 1, 320-331.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B. (1982). The emotional consequences of causal attributions. En M. S. Clark y S. T. Fiske (eds.), *Affect and cognition* (pp. 185-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. y Graham, S. (1989). Understanding the motivational role of affect: Life-span research from an attributional perspective. *Cognition and Emotion*, 3, 401-409.
- Weiner, B., Russell, D. y Learman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. En J. Harvey, W. J. Ickes y R. F. Kidd (eds.), *New directions in attribution research* (vol. 2, pp. 59-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weiner, B., Russell, D. y Learman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.
- Weingarten, H. P. (1985). Stimulus control of eating: Implications for a two-factor theory of hunger. *Appetite*, 6, 387-401.
- Weinstein, N. D. (1984). Why it won't happen to me: Perceptions of risk factors and susceptibility. *Health Psychology*, 3, 431-457.
- Weinstein, N. D. (1993). Optimistic biases about personal risks. *Science*, 155, 1232-1233.
- Weiss, J. M. (1972). Psychological factors in stress and disease. *Scientific American*, 226, 104-113.
- Weiss, J. M., Glazer, H. J. y Pohorecky, L. A. (1976). Coping behavior and neurochemical changes in rats: An alternative explanation for the original learned helplessness experiments. En G. Serban y A. King (eds.), *Animal models in human psychobiology*. Nueva York: Plenum Press.
- Weiss, J. M. y Simson, P. G. (1985). Neurochemical basis of stress-induced depression. *Psychopharmacology Bulletin*, 21, 447-457.
- Weiss, J. M., Stone, E. A. y Harrell, N. (1970). Coping behavior and brain norepinephrine level in rats. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 72, 153-160.
- Wellbom, J. G. (1991). *Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain*. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester.
- Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, 42, 261-271.
- Westen, D. (1990). Psychoanalytic approaches to personality. En L. Pervin (ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 21-65). Nueva York: Guilford Press.
- Westen, D. (1991). Social cognition and object relations. *Psychological Bulletin*, 09, 429-455.
- Westen, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin*, 124, 333-371.
- Westen, D., Klesper, J., Ruffins, S. A., Silverman, M., Lifton, N. y Boekamp, J. (1991). Object relations in childhood and adolescence:



- The development of working representations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 400-409.
- Wheeler, L., Reis, H. T. y Nezelek, J. (1983). Loneliness, social interaction, and sex roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 943-953.
- White, G. L. (1981). A model of romantic jealousy. *Motivation and Emotion*, 5, 295-310.
- White, H. R., Labourvie, E. N. y Bates, M. E. (1985). The relationship between sensation seeking and delinquency: A longitudinal analysis. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 22, 197-211.
- White, J. (1978). *Rejection*. Boston: Addison-Wesley.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, R. W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. En M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 8, pp. 97-141). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus action: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25, 41-68.
- Wiederman, M. W. (1993). Evolved gender differences in mate preferences: Evidence from personal advertisements. *Ethology and Sociobiology*, 13, 331-352.
- Wiersma, U. J. (1992). The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 101-114.
- Wilder, D. A. y Thompson, J. E. (1980). Intergroup contact with independent manipulations of in-group and out-group interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 589-603.
- Williams, D. E. y Thompson, J. K. (1993). Biology and behavior: A set-point hypothesis of psychological functioning. *Behavior Modification*, 17, 43-57.
- Williams, D. G. (1990). Effects of psychoticism, extraversion, and neuroticism in current mood: A statistical review of six studies. *Personality and Individual Differences*, 11, 615-630.
- Williams, D. R. y Teitelbaum, P. (1956). Control of drinking by means of an operant conditioning technique. *Science*, 124, 1294-1296.
- Williams, G. C. y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychological values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Williams, J. G. y Solano, C. H. (1983). The social reality of feeling lonely: Friendship and reciprocity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 237-242.
- Williams, K. J., Suls, J., Alliger, G. M., Learner, S. M. y Choi, K. W. (1991). Multiple role juggling and daily mood states in working mothers: An experience sampling study. *Journal of Applied Psychology*, 76, 664-674.
- Williams, S. (1998). An organizational model of choice: A theoretical analysis differentiating choice, personal control, and self-determination. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124, 465-492.
- Willner, P., Ahlenius, S., Muscat, R. y Scheel-Kruger, J. (1991). The mesolimbic dopamine system. En P. Willner y J. Scheel-Kruger (eds.), *The mesolimbic dopamine system: From motivation to action* (pp. 3-15). Nueva York: Wiley.
- Wilson, T. D. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, T. D., Centerbar, D. B., Kermer, D. A. y Gilbert, D. T. (2005). The pleasures of uncertainty: Prolonging positive moods in ways people do not anticipate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 5-21.
- Winchie, D. B. y Carment, D. W. (1988). Intention to migrate: A psychological analysis. *Journal of Applied Psychology*, 18, 727-736.
- Windle, M. (1992). Temperament and social support in adolescence: Interrelations with depression and delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 1-21.
- Winefield, A. H. (1982). Methodological differences in demonstrating learned helplessness in humans. *Journal of General Psychology*, 107, 255-266.
- Winefield, A. H., Barnett, A. y Tiggemann, M. (1985). Learned helplessness deficits: Uncontrollable outcomes or perceived failure? *Motivation and Emotion*, 9, 185-195.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-410.
- Winson, J. (1992). The function of REM sleep and the meaning of dreams. En J. W. Barran, M. N. Eagle y D. L. Woititzky (eds.), *Interface of psychoanalysis and psychology* (pp. 347-356). Washington, DC: American Psychological Association.
- Winter, D. G. (1973). *The power motive*. Nueva York: Free Press.
- Winter, D. G. (1987). Leader appeal, leader performance, and the motive profiles of leaders and followers: A study of American presidents and elections. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 196-202.
- Winter, D. G. (1988). The power motive in women and men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 510-519.
- Winter, D. G. (1993). Power, affiliation, and war: Three tests of a motivational model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 532-545.
- Winter, D. G. y Stewart, A. J. (1978). Power motivation. En H. London y J. Exner (eds.), *Dimensions of personality*. Nueva York: Wiley.
- Winterbottom, M. (1958). The relation of need for achievement to learning experience in independence and mastery. En J. Atkinson (ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 453-478). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Wise, R. A. (1989). Opiate reward: Sites and substrates. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 13, 129-133.
- Wise, R. A. (1996). Addictive drugs and brain stimulation reward. *Annual Review of Neuroscience*, 19, 319-340.
- Wise, R. A. (2004). Dopamine, learning, and motivation. *Nature Reviews: Neuroscience*, 5, 1-12.
- Wise, R. A. y Bozarth, M. A. (1984). Brain reward circuitry: Four circuit elements wired in apparent series. *Brain Research Bulletin*, 12, 203-208.
- Wolff, P. H. (1969). The natural history of crying and other vocalizations in early infancy. En B. M. Foss (ed.), *Determinants of infant behavior* (pp. 81-109). London: Methuen.
- Wood, R. E. y Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Wood, R. E., Bandura, A. y Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 181-201.
- Wood, R. E., Mento, A. J. y Locke, E. A. (1987). Task complexity as a moderator of goal effects: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72, 416-425.
- Woods, S. C., Seeley, R. J., Porte, D., Jr. y Schwartz, M. W. (1998). Signals that regulate food intake and energy homeostasis. *Science*, 280, 1378-1383.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. Nueva York: Columbia University Press.
- Woody, E. Z., Costanzo, P. R., Leifer, H. y Conger, J. (1981). The effects of taste and caloric perceptions on the eating behavior of restrained and unrestrained subjects. *Cognitive Research and Therapy*, 5, 381-390.
- Wortman, C. B. y Brehm, J. W. (1975). Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 8, pp. 277-336). Nueva York: Academic Press.

- Wren, A. M., Seal, L. J., Cohen, M. A., Brynes, A. E., Frost, G. S., Murphy, K. G., et al. (2001). Ghrelin enhances appetite and increases food intake in humans. *The Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 86, 59-92.
- Wyrwicka, W. (1988). Brain and feeding behavior. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Yanovsky, S. Z. y Yanovsky, J. A. (2002). Drug therapy: Obesity. *New England Journal of Medicine*, 346, 591-602.
- Yerkes, R. M. y Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to repidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Young, P. T. (1961). Motivation and emotion: A survey of the determinants of human and animal activity. Nueva York: Wiley.
- Young, P. T. (1966). Hedonic organization and regulation of behavior. *Psychological Review*, 73, 59-86.
- Younger, J. C., Walker, L. y Arrowood, A. J. (1977). Postdecision dissonance at the fair. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 284-287.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zajonc, R. B. (1981). A one-factor mind about mind and emotion. *American Psychologist*, 36, 102-103.
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39, 117-123.
- Zajonc, R. B., Murphy, S. T. e Inglehart, M. (1989). Feeling and facial efferece: Implications of the vascular theory of emotions. *Psychological Review*, 96, 395-416.
- Zanna, M. P. y Cooper, J. (1976). Dissonance and the attribution process. En J. H. Harvey, W. J. Ickes y R. F. Kidd (eds.), *New directions in attribution research* (vol. 1, pp. 199-217). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zhou, F.-M., Liang, Y., Salas, R., Zhang, L., DeBiasi, M. y Dani, J. A. (2005). Corelease of dopamine and serotonin from striatal dopamine terminals. *Neuron*, 46, 65-74.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner's (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.
- Zimmerman, B. J. y Risemberg, R. (1997). Become a proficient writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.
- Zubek, J. P. (ed.). (1969). *Sensory deprivation*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Zuckerman, M(arvin). (1978). Sensation seeking. En H. London y J. E. Exner (eds.), *Dimensions of personality* (pp. 487-559). Nueva York: Wiley.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation-seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M., Ball, S. y Black, J. (1990). Influences of sensation seeking, gender, risk appraisal, and situational motivation on smoking. *Addictive Behaviors*, 15, 209-220.
- Zuckerman, M., Bone, R. N., Neary, R., Mangelsdorff, D. y Brustman, B. (1972). What is the sensation seeker? Personality trait and experience correlates of the Sensation Seeking Scale. *Journal of Clinical Counseling Psychology*, 39, 308-321.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C. y Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1619-1628.
- Zuckerman, M., Klorman, R., Larrance, D. T. y Spiegel, N. H. (1981). Facial, autonomic, and subjective components of emotion: The facial feedback hypothesis versus the externalizer-internalizer distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 929-944.
- Zuckerman, M. y Neeb, M. (1980). Demographic influences in sensation seeking and expressions of sensation seeking in religion, smoking, and driving habits. *Personality and Individual Differences*, 1, 197-206.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. y Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.
- Zuckerman, M., Tushup, R. y Finner, S. (1976). Sexual attitudes and experience: Attitude and personality correlates and changes produced by a course in sexuality. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 7-19.
- Zullo, H. M., Oettingen, G., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (1988). Pessimistic explanatory style in the historical record: CAVing LBJ, presidential candidates, and East versus West Berlin. *American Psychologist*, 43, 673-682.
- Zumoff, B., Strain, G. W., Miller, L. K. y Rosner, W. (1995). Twenty-four-hour mean plasma testosterone concentration declines with age in normal premenopausal women. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 80, 1429-1430.



# Índice onomástico

---

## A

Aarts, 166  
Abe, 239  
Abramson, L.V., 187, 188, 189, 195  
Achtziger, 167  
Ackerman, 162  
Acquas, 50  
Adams, 38, 175, 176, 178  
Adams, V. H. III, 195  
Adelman, 253  
Adkins, 323  
Adolphs, 42, 61  
Affleck, 189  
Aggleton, 42  
Agnati, 40  
Agyei, 76, 77  
Ahlenius, 50  
Aiken, 69  
Ainley, 30  
Ainsworth, M., 307, 308, 327  
Alafat, 92  
Alexander, 102, 235  
Al-Falajj, 79, 287  
Allender, 327  
Alliger, 275  
Alloy, L. B., 186, 187, 188, 189, 195  
Altman, 180  
Altomari, 94  
Alvarez, 281  
Amabile, T., 82, 84, 92, 93, 162  
Amaral, 283  
Ambady, 298  
Ames, 12, 154  
Amorose, 118  
Anand, 66  
Anderson, 45, 52, 76, 93, 119, 202, 279, 281, 285  
Anderson, J. R., 195  
Anderson, K. J., 292  
Andreassi, 8  
Angell, 67, 70  
Antoniou, A. A., 261, 262  
Aperloo, 72  
Apicella, 48  
Appley, M. H., 19, 26, 27, 31, 60  
Aquino, Tomás de, 20  
Arana, 41

Archer, 12  
Ardoin, 94  
Aristóteles, 19, 314  
Arizmendi, 69  
Arkin, R., 289, 291  
Armor, 154  
Arnett, 285  
Arnolds, M. B., 249, 256, 257, 260  
Aronso, 9, 206, 207, 208  
Arrowood, 207  
Ashby, F. G., 46, 50, 53, 240  
Ashford, 67  
Asmussen, 239  
Aspenwall, 242  
Aspinwall, L. G., 330, 334  
Assor, 110, 111, 322  
Astin, J. A., 191  
Atkinson, 129, 130  
Atkinson, J., 8, 12, 15, 24, 26, 30  
Atran, 329  
Auerbach, 268  
Aullon, 87  
Austira, 94  
Ausubel, 328  
Averill, 223, 231, 232, 234, 266  
Avery, 309  
Axelrod, S., 86, 104  
Ayllon, T., 87  
Azar, 199, 248  
Azrin, N. H., 87

## B

Baard, 113  
Bailey, 76, 77, 94, 160  
Baldes, 158, 159  
Baldwin, 32, 82, 85, 90  
Ball, 285  
Balleine, 41, 49  
Baltes, 288  
Banaji, 296  
Bancroft, 76  
Bandura, A., 15, 25, 27, 31, 32, 154, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 191, 195, 232, 287, 329, 332  
Barbee, 75  
Barber, 111

- Barch, 110  
Barchas, 174  
Bargh, 21, 154, 296, 299  
Barling, 162  
Barnett, 189  
Baron, 290  
Barrett, 84, 91, 93, 188, 189, 238, 239, 279  
Barry, 159  
Barton, 191  
Barzilai, 36  
Baskin, 66  
Bassett, 158  
Basson, R., 72, 73, 80  
Bates, 284  
Batson, 241, 329  
Baucom, 69  
Baumeister, R. F., 21, 78, 79, 119, 120, 125, 197, 200, 218, 239, 329, 331, 332  
Baumert, 199  
Beach, 21, 202  
Beatty, W. W., 68, 69  
Beauvois, 207  
Beck, 64, 73, 326  
Becker, 159  
Bell, 65, 76  
Belmont, 93, 122, 288  
Bem, 208  
Beninger, 47  
Benjamin, L. T., Jr., 27, 30  
Bennett, 67  
Benware, 84, 91, 93  
Bera, 307, 308  
Berenbaum, 76  
Bergmann, 314  
Berkowitz, L., 192, 261, 295  
Berlyne, 15, 25, 85, 102, 235, 280  
Bernard, 22  
Berndorf, 30  
Bernieri, F., 84, 104, 115, 267, 298, 324  
Berridge, K. C., 29, 30, 43, 49, 72, 80  
Berry, S. L., 68, 69, 75, 287  
Bet, 177  
Beutler, 69  
Bexton, 280  
Billington, 158, 159  
Binder, 94  
Bindra, 24, 29  
Birch, 8, 15, 22, 69, 71  
Bixler, 256  
Bjelke, 40  
Bjorbake, 71  
Black, 239, 285  
Blackburn, 70  
Blaha, 46  
Blai, 268, 317  
Blais, 98, 106  
Blanchard, 42  
Blandler, 42  
Blaney, 176  
Blank, 93, 119  
Blankenship, 130  
Blascovich, 258, 286, 287  
Blass, 64  
Blatt, 119, 307, 323, 326  
Blehar, 307  
Bless, H., 115, 116, 125  
Blissett, 305  
Blumenfeld, 8  
Boca, 268  
Boden, 199  
Boekamp, J., 312  
Boggiano, 82, 84, 91, 93, 118, 288, 289  
Boland, 79, 287  
Bolger, 278, 279  
Bolles, R. C., 8, 11, 15, 25, 26, 34, 70, 71  
Bolm-Avdorff, 8  
Bolt, 110  
Bone, R. N., 284, 292  
Boneau, 300  
Booth, 283  
Borecki, 67  
Bouchard, 67  
Boucher, 98  
Bowlby, 307, 308  
Bowles, 199  
Boyle, P. C., 58, 67  
Bozarth, 46, 48, 52, 302  
Branden, 200  
Brandstatter, V., 166, 170  
Bratslavsky, 332  
Braver, 36  
Bray, G. A., 58  
Breen, P. A., 36  
Brehm, J. W., 15, 27, 189, 190, 192, 195, 206, 207  
Brember, 199  
Brewer, 68, 120  
Brickman, P., 276, 292  
Bridges, 118  
Bridwell, 317  
Bringham, 95  
Broadbent, 281  
Brobeck, 67  
Brodwell, 317  
Brophy, 154  
Brothers, 42, 94  
Brouwers, 323  
Brovillard, 174  
Brown, J., 24, 30, 50, 175, 188, 189, 191, 284, 285, 299, 310, 317, 330  
Brownell, 78



Bruce, 72  
 Brustman, B., 284, 292  
 Bruya, 157, 162, 163  
 Bryan, 158, 159  
 Buchsbaum, 285  
 Buck, 224, 227, 246  
 Buckner, 205  
 Bugental, 28, 189  
 Bullard, 287  
 Burger, J. M., 191, 287, 289, 290, 291, 292  
 Burke, 209  
 Burn, 66  
 Burnham, 51  
 Buss, 77, 326  
 Bussey, 174  
 Buston, 77  
 Buswell, 237  
 Bybee, 205  
 Byrne, 81, 163, 240

## C

Cabanac, 67  
 Cacioppo, 128, 267  
 Cai, 110  
 Calaresu, 42  
 Calhoun, 285  
 Cameron, 92, 93  
 Campbell, 329, 332  
 Campfield, 66  
 Champion, M. A., 8, 155, 156, 170  
 Campos, 237  
 Camras, 237  
 Cannon, 60, 246  
 Cantor, 201, 205  
 Carboni, 50  
 Cardinal, 42, 43  
 Carducci, 98  
 Carlsmith, 9, 207  
 Carlson, N. C., 183  
 Carment, 285  
 Carnelley, 120  
 Carnevale, 241  
 Carnochan, 261  
 Carpenter, 164  
 Carrell, 110  
 Carstensen, L. L., 120, 235, 238, 244, 247, 267  
 Carter, 301  
 Carter, R., 47  
 Carter, S., III, 312  
 Cartwright-Smith, 254  
 Carver, 155, 157, 176, 201, 213, 330  
 Carver, C. S., 170  
 Carver, C. L., 13, 28, 45  
 Casali, 81  
 Casio, 92  
 Cassidy, 307  
 Centerbar, 241  
 Cervone, 158, 159, 160, 176  
 Cialdini, 164  
 Cicala, 285  
 Cindy, 308  
 Cioffi, 174, 301  
 Clark, 120, 121, 239, 240, 241, 277, 278  
 Clark, L. A., 244  
 Clement, 285  
 Clicchetti, 256  
 Clifford, 117, 118, 181  
 Clore, 163, 164, 237, 256, 260  
 Coates, 241, 276  
 Coates, D., 292  
 Cofer, C. N., 19, 27, 34, 60  
 Cohen, 45, 120  
 Cohen, I.S., 271  
 Cohn, 247  
 Coke, 241  
 Cole, 97  
 Coles, 8  
 Colin, 239, 327  
 Collins, 163, 164, 260, 277, 278, 330  
 Collins, P. F., 292  
 Collins, R. L., 334  
 Compton, 331  
 Condry, 12, 91, 93  
 Conger, 69  
 Connell, 93, 98, 99, 100, 110, 113, 118, 122, 211, 288, 324  
 Connell, J., 122  
 Connolly, 162, 237  
 Connor, 93  
 Cook, 193  
 Cooper, 109, 130, 208, 277, 281, 287, 289  
 Cooper, S., 295, 312  
 Corcoran, 48  
 Cordova, 101, 108  
 Cornish, 331  
 Cosmides, 236  
 Cosmides, L., 244  
 Costa, 277, 279  
 Costa, P. T., 292  
 Costanzo, 69  
 Costello, 187, 189, 267  
 Covington, 94, 118  
 Cowley, 66  
 Cox, 175, 317  
 Coyne, 120, 237, 281  
 Crago, 69  
 Craighead, 89  
 Crandall, 69  
 Crandall, C. S., 80  
 Crandell, 323

Crary, 202  
 Craven, 199  
 Creswell, 299  
 Crews, 310  
 Crick, 297  
 Crits-Christoph, 307  
 Crocker, 326  
 Crombez, 11  
 Cross, 204, 205  
 Crowson, 193  
 Csikszentmihalyi, 13, 15, 26, 162, 314  
 Csikszentmihalyi, M., 115, 116, 117, 334  
 Cui, X., 305, 307  
 Cummings, D. E., 35, 67, 70, 73  
 Cunningham, M. R., 74, 80  
 Curry, 193  
 Cyranowski, 76  
 Czikszenmihalyi, 329

## CH

Chah, 158  
 Chambers, 93  
 Chaplin, 191  
 Chapman, 51, 288  
 Chard, 241  
 Charness, 217  
 Chartrand, 296, 297  
 Cheavens, J., 195  
 Chen, 207, 241, 269  
 Chhina, 66  
 Chiba, 42  
 Chicoine, 167, 342  
 Chicoine, E., 170  
 Choi, 275  
 Church, 13

## D

D'Amato, 27  
 Dakof, 281  
 Daly, 94  
 Damasio, 42  
 Daniels, 117, 332  
 Danner, 102  
 Darwin, 294  
 Darwin, Ch., 21, 236  
 Daubman, K. A., 241, 244  
 Davey, 92  
 Davidson, 223, 232, 238, 239, 247, 254  
 Davidson, R. J., 45, 53  
 Davies, 42, 72, 199, 264, 331  
 Dayan, 46, 89  
 De Castro, 68  
 De Charms, 92

De La Ronde, 202  
 De Rivera, 260  
 De St. Aubin, 331  
 Deaux, 209  
 DeBusk, 176  
 DeCharms, R., 108, 113, 210, 328, 339, 344, 346  
 Deci, 162, 210, 211, 235, 278, 287, 339  
 Deci, E. L., 12, 14, 15, 26, 27, 31, 32, 82, 83, 84, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 218, 315, 323, 324, 334  
 DeJong, 92  
 Dekker, 256  
 Delisle, 323  
 Dellinger, E. P., 36  
 DeLongis, 120, 281, 257  
 DeMartino, 24  
 Dember, W. N., 25, 27  
 Dembroski, 289  
 Dempsey, 60  
 DeNeve, 277, 332  
 Deneve, K. M., 292  
 Denham, 268  
 Denney, 267  
 DePaulo, 301  
 Depner, 129  
 Depue, 187  
 Derryberry, D., 31  
 Descartes, R., 20, 32  
 Deutsch, 67  
 Devine, 206, 208  
 Di Chiara, 49, 50  
 Diamond, 331  
 Dickerson, S. S., 53, 208  
 Dickinson, 41, 49  
 Diener, 154, 199, 240, 242, 275, 276, 277, 285, 286, 287, 313  
 Diener, C. I., 180, 181, 184, 185, 195  
 Diener, E., 287, 292  
 Dienstbier, 31  
 Dijkterhuis, 166  
 Dimberg, 267  
 Diserens, 314  
 Disney, W., 60, 178  
 Dizon, 94  
 Dodson, J., 280  
 Dollinger, 93, 118, 119  
 Donovan, 75  
 Dossett, 158  
 Dougherty, 226, 237  
 Douvan, 129  
 Drevets, 47  
 Driver-Linn, 31  
 Druen, 75  
 Druss, 323

Duclaux, 67  
 Duffy, 280  
 Dukas, 60  
 Duncan, 212, 261, 266, 267  
 Duncan, E., 244  
 Dundin, 233  
 Dunkel-Schetter, 257  
 Dunker, 242  
 Dunlap, 22  
 Dunn, 239  
 Dunton, 296  
 Dupue, 277, 278  
 Dupue, R.A., 292  
 Duriez, 111  
 Dweck, 154, 287  
 Dweck, C. S., 31, 180, 181, 182, 184, 185, 195  
 Dyck, 323  
 Dykman, 320  
 Dykman, B. M., 325, 326, 334

## E

Eagle, 307  
 Earley, 158, 159, 160, 162  
 Earley, P. C., 170  
 Early, 193  
 Eastwick, 77  
 Eaves, 278  
 Ebbesen, 208  
 Ebert, 233, 234  
 Eccleston, 11  
 Eckenrode, 281  
 Eckert, 94  
 Edge, 180  
 Edwards, 87, 268  
 Eghrari, 100  
 Ehlenz, 8  
 Eibl-Eibesfeldt, 22, 237, 254  
 Einstein, A., 27  
 Eisenberger, 92  
 Eisenstadt, 208  
 Ekegren, 162  
 Ekman, 223, 234, 236, 237, 238, 239, 255, 298  
 Ekman, E., 224, 225, 229  
 Ekman, P., 8, 53, 230, 232, 244, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 271  
 Elder, 305  
 El-Haschimi, 71  
 Elias, 66  
 Ellard, 268  
 Elliot, 12, 13, 15, 45, 122, 154, 206, 208, 277, 279, 332  
 Elliot, A. J., 212, 213, 215, 218, 292  
 Elliott, 193  
 Ellison, 50, 51  
 Ellsworth, 9, 232, 246, 253, 256, 260, 261, 262, 264

Elmquist, 66  
 Ely, 42, 202  
 Emde, 237  
 Emerick, 250  
 Emery, 82  
 Emlen, 77  
 Emmons, 214, 215, 240, 277  
 Emmons, R. A., 170, 286, 287  
 Enbttin, 130  
 Epstein, 63  
 Erber, 301  
 Erdelyi, 19, 296, 300  
 Erez, 159, 160, 161, 162  
 Erez, M., 170  
 Ericsson, 217  
 Eskenazi, 299  
 Esses, 69  
 Estrada, 242  
 Ethier, 209  
 Evans, 191  
 Everitt, 42, 46  
 Ewart, 176  
 Exner, 296  
 Extein, 43  
 Eysenck, 45, 278, 279, 310

## F

Faes, 167  
 Fallon, 233  
 Fanselow, 11  
 Farmer-Dougan, 85  
 Faust, 667  
 Fazio, 208, 296  
 Feather, 130  
 Feeney, 307, 308  
 Fehr, 222, 233, 261  
 Fein, 52  
 Feinberg, 128, 198  
 Feltz, 174  
 Fenigstein, 326  
 Fernald, 237  
 Fernandes-Dols, 237  
 Feshbach, 29  
 Festinger, 206, 207  
 Festinger, L., 25, 26, 30  
 Fibiger, 49  
 Fiersen, 247  
 Fincham, 118  
 Findley, 287  
 Finkel, 77  
 Finkenauer, 332  
 Finn, 76  
 Finner, 284  
 Fischer, 261, 266

Fisher, 69, 94, 97, 297, 310  
 Fishman, 295  
 Fishman, G., 312  
 Fiske, 3  
 FitzGerald, 281  
 Flegel, 71  
 Flett, 323  
 Flier, J. S., 66, 71, 80  
 Flink, 84, 93, 111  
 Flowerday, 108, 109  
 Fobes, 52, 302  
 Foch, 71  
 Fogarty, 242  
 Folkman, 178, 257, 258, 281, 331  
 Foote, 209  
 Ford, 313, 319, 320, 322  
 Forest, 241  
 Fortier, M. S., 113, 125  
 Fowler, 159  
 Fowles, 240  
 Fox, 43  
 Fox, M. J., 19  
 Frackowiak, 43  
 Frankl, 301  
 Frankl, V., 331  
 Frayne, 342  
 Frayo, R. S., 36  
 Frederick, 77, 83, 124  
 Fredricks, 8, 122  
 Fredrikson, 45  
 Freedman, 98  
 Freedman, E.R., 324  
 Fremouw, 69  
 French, J. D., 45  
 Freud, S., 19, 25, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 302, 303,  
 305, 308, 310, 311, 330  
 Frey, 245  
 Friberg, 278  
 Fridlund, 237  
 Fried, 206, 208  
 Friedman, 330  
 Friesen, 8, 223, 234  
 Friesen, W., 246, 247, 248, 251, 254  
 Frieze, 174  
 Frijda, 224, 230, 231, 236, 237, 238, 256, 260  
 Friston, 43  
 Frith, 43  
 Frodi, 118  
 Fromm, 119, 293, 300, 329  
 Fromm, E., 317  
 Frost, 323  
 Frysinger, 42  
 Fujita, 277  
 Furmark, 45  
 Fuxe, 40

## G

Gabel, 122  
 Gable, 45  
 Gagnon, 76  
 Gailliot, 21  
 Gain, 72  
 Galanter, 27  
 Galanter, E., 154  
 Gallagher, 42, 94  
 Garbarino, 93  
 Gardner, 27  
 Garrett, 285  
 Gauvin, 96  
 Gavanski, 256  
 Gavlin, 77  
 Gawronski, 79  
 Gecas, 209  
 Geller, 81, 94, 332  
 Gerard, 206  
 Gershoff, E. T., 90, 104  
 Ghezzi, 94  
 Giacalone, 207  
 Gibson, 102, 107  
 Giesler, 204  
 Gilbert, 241  
 Gillham, 330  
 Gilovich, 207, 256  
 Gischer, 45  
 Gladue, 77  
 Gladwell, 298  
 Glazer, 189  
 Goebel, 317  
 Goffman, 209  
 Gold, 43  
 Goldberg, 233, 300, 328, 329  
 Goldsmith, 238  
 Goldstein, 314  
 Goleman, 221  
 Gollwitzer, 21, 154, 166, 167  
 Gollwitzer, P. M., 170  
 Gonas, 209  
 Gonzalez, 67  
 Goodenough, 254  
 Goodenow, 121, 327  
 Goodman, 317  
 Goodner, 95  
 Goossens, 111  
 Gottfried, 98  
 Gottman, 235, 267  
 Gottman, J. M., 244  
 Gould, 176  
 Graham, 264  
 Gray, J. A., 36, 51, 89, 228, 229, 230, 240, 247, 279  
 Green, 87, 278

Greenberg, 199, 202, 206, 296, 297, 307, 310  
 Greene, D., 91, 92, 104  
 Greeno, 69, 71  
 Greenwald, 208, 297, 298, 299  
 Greenwald, A., 203  
 Gregory, 164  
 Grief, E., 86, 104  
 Griffith, 241  
 Grilo, 68, 71  
 Grindle, 94  
 Grob, 313  
 Grolnick, 84, 98, 108, 113, 118, 121, 309, 328  
 Grolnick, W. S., 125, 345, 347  
 Gross, 209, 238  
 Grossman, 84  
 Groth, 78  
 Grow, 98  
 Grow, V.M., 324  
 Gruen, 257, 327  
 Grunert, 324  
 Guay, F., 72, 113, 125  
 Guisinger, 119  
 Guskin, 118

## H

Hackett, 177  
 Haggbloom, 25  
 Haidt, 233, 237  
 Halal, 242  
 Hale, 298  
 Hall, 24, 42, 64, 163  
 Hall, R. B., 86  
 Hall, R. V., 104  
 Halliwell, 96  
 Halusic, 8  
 Halvari, 112  
 Hamachek, 323  
 Hamaker, 277  
 Hamann, 42  
 Hamer, 76  
 Hamm, 109  
 Hammersmith, 76  
 Hanson, 118, 119  
 Harackiewicz, 119, 162, 163  
 Hardaway, 299  
 Hardeman, 318  
 Hardeman, M., 334  
 Hardin, 296  
 Hardre, 83, 100  
 Harlow, H., 25, 30  
 Harmon-Jones, 15, 154, 206, 208, 261  
 Harmon-Jones, E., 218  
 Harper, 42  
 Harpster, 101  
 Harrell, 190  
 Harris, 202  
 Harris, C., 195  
 Harrison, 158  
 Harrison, A. A., 80  
 Harter, 15, 26, 91, 93, 113, 201, 305  
 Harter, S., 119, 125  
 Hartmann, H., 302  
 Harvey, 67  
 Haselton, 77  
 Hatfield, 94, 267  
 Hatfield, E., 78  
 Haviland, 235, 239  
 Haynes, 256  
 Hazan, 295, 308  
 Hazan, C., 308, 312  
 Heath, 41  
 Heatherston, 70, 78, 239  
 Hebb, 24, 25, 26, 238  
 Hebb, D. O., 280  
 Heckausen, 130  
 Heckhausen, 172  
 Heider, 108, 264  
 Heimer, 46  
 Heino, 285  
 Heise, 210, 231, 232  
 Heller, 30, 82  
 Hellhammer, 50  
 Helmke, 199  
 Hembree, 226, 235  
 Henderlong, 30, 96  
 Hendrick, 284  
 Hennessy, 84, 162  
 Herman, 30, 69, 70, 301  
 Herman, C. P., 80  
 Hernández, 266  
 Heron, 280  
 Heron, W., 280, 281, 282  
 Herrick, 193  
 Hewitt, 323  
 Hidi, 30, 102, 235  
 Higgins, 28, 30, 31  
 Hileman, 71  
 Hill, 68, 71, 75, 202, 203  
 Hillis, 278  
 Hind, 71  
 Hiroto, D., 184  
 Hirsch, 66, 67  
 Hitchcock, 42  
 Hochschild, 269  
 Hodgins, 212, 327  
 Hodgkins, 167  
 Hodgson, 9  
 Hoebel, 52  
 Hoek, 72



Hoffman, 42, 193, 297  
 Hofmann, 79, 261  
 Hogan, B., 327  
 Hokoda, 118  
 Holahan, 177  
 Hollenbeak, 118  
 Holleran, S. A., 195  
 Holmes, 253, 281, 300  
 Holstedge, 256  
 Holt, 22, 84, 294, 295  
 Holt, K., 104, 115  
 Hom, 91  
 Hom, H. L., Jr., 104  
 Honig, 166  
 Horney, 99, 306  
 Horowitz, 281  
 Horvath, 73, 285  
 Hosobuchi, 38  
 Houlfort, 94  
 Houser-Marko, L., 214, 215  
 Howells, 175  
 Hsee, 267  
 Hu, 76  
 Huber, 162  
 Huebner, 237  
 Hulin, 160  
 Hulin, C. L., 170  
 Hull, 79, 85, 224  
 Hull, C. L., 22, 23, 24, 25, 34, 59  
 Hupka, 253, 262  
 Husman, 100  
 Hyman, 49  
 Hymbaugh, 285

## I

Ilgen, 158  
 Imada, 284  
 Inglehart, 250  
 Inkster, 207  
 Inoshita, 160  
 Inouye, 175  
 Iran-Nejad, 240  
 Irving, L. M., 195  
 Irwin, W., 53  
 Isaacson, 39, 52  
 Isen, A. M., 15, 46, 52, 241, 242, 244  
 Ivancis, 87  
 Iversen, 281  
 Iwata, 87, 256  
 Izard, 15, 200, 222, 232, 234, 235, 236, 237, 239, 249, 250,  
 251, 254, 253  
 Izard, C., 224, 225, 226, 228, 230, 244, 271

## J

Jackson, 93, 117, 157, 162, 163, 176, 193, 296  
 Jacobs, 186, 285, 301  
 Jaffe, 120  
 Jamar, 209  
 James, William, 21, 25, 246  
 James-Lange, 246, 247  
 Jang, 100, 101, 110, 112, 113  
 Jankowiak, 75  
 Janoff-Bulman, R., 276, 292  
 Janssen, 76  
 Jarvis, 128  
 Jaycox, 330  
 Jeffrey, 71  
 Jenkins, 129, 224, 238  
 Jenkins, S.R., 334  
 Jeon, 110  
 Jetton, 102  
 John, 18, 279  
 Johnson, 67, 72, 81, 241, 328  
 Johnson-Laird, 236, 260  
 Johnston, 52, 241  
 Johnston, R. E., 237, 244  
 Johnstone, 256  
 Jonah, 285  
 Jones, 264  
 Jones, F. C., 86, 104  
 Jones, M. R., 27, 30, 49  
 Jordan, M., 178  
 Jose, P. E., 261, 262  
 Josephs, 200, 301  
 Joule, 207  
 Joussemet, 94

## K

Kaffarnik, 8  
 Kagan, 30  
 Kahn, 300  
 Kahneman, 158  
 Kalogeris, 67  
 Kaltreidr, 281  
 Kanade, 247  
 Kanat-Mayman, 322  
 Kanfer, 160, 162  
 Kanuss, 71  
 Kaplan, 110, 307, 322  
 Kapp, 42, 256  
 Kaprio, 278  
 Karabenick, 130  
 Karoly, 78  
 Karp, 241

- Karren, 158  
 Kasimatis, 245  
 Kasser, 84, 100, 214, 215, 314, 324, 331  
 Kasser, V. G., 122, 124, 125  
 Kassinove, 233  
 Kassirer, 67, 70  
 Kast, 93  
 Katz, 202, 288  
 Katzman, 323  
 Kauffman, 112  
 Kazdin, 89, 175  
 Keating, 75  
 Keenan, 94  
 Keesey, R. E., 58, 67, 80  
 Keith, 202  
 Keller, 115, 116  
 Keller, J., 125  
 Kelley, 49, 94, 264  
 Kelly, 76, 300  
 Kelsey, 258  
 Keltner, 237, 238  
 Kemeny, M. E., 49  
 Kemnitz, J. W., 58, 67  
 Kemper, 230, 231, 261, 266  
 Kemper, T. D., 244  
 Kenrick, 77, 78  
 Kermer, 241  
 Kessler, 308  
 Ketelaar, 277, 279  
 Keyes, 14, 197, 329  
 Keyes, C. L. M., 334  
 Kihlstrom, 201, 297  
 Kilts, 42  
 Kim, 122  
 Kimble, 13  
 Kimes, 329  
 Kimiecik, 117  
 King, 98, 242  
 Kinne, 157  
 Kirschbaum, 50, 283  
 Kirschenbaum, 79  
 Kirson, 230  
 Kirson, D., 263, 271  
 Kittok, 283  
 Klaus, 226  
 Kleber, 43  
 Kleck, 254  
 Klein, 158, 295  
 Kleinman, S., 269, 271  
 Klepser, J., 312  
 Klesges, R. C., 68, 69, 71  
 Klien, 25  
 Klinger, 299  
 Klinnert, 237  
 Klohnen, 307, 308  
 Klorman, 254  
 Klose, 328, 329  
 Knauss, 71  
 Knee, 212  
 Knox, 207  
 Koch, S., 34  
 Koeppel, 285  
 Koestner, 84, 91, 92, 93, 94, 98, 108, 110, 112, 118, 167, 212, 298, 324, 342  
 Koestner, R., 104, 113, 115, 170  
 Kohlman, 285  
 Kohn, 91, 93, 94, 99  
 Kohut, 189  
 Kolb, 49  
 Kolb, J., 295, 312  
 Koller, 199  
 Kosken, 278  
 Koulack, 297  
 Kramer, 50, 92, 239, 297, 326  
 Krampe, 217  
 Krantz, 94  
 Krapp, 102  
 Kraut, 52, 241  
 Kraut, R., 237, 244  
 Krettek, 256  
 Kristof, 21  
 Kruglanski, 128  
 Krull, 202  
 Kuhl, 130  
 Kuhn, T., 29  
 Kulikowich, 102  
 Kulka, 129  
 Kuo, Z. Y., 22  
 Kuypers, 256
- L**
- Labourvie, 284  
 Lachman, 27  
 Lahart, 323  
 Laird, 15, 242, 251, 253  
 Lane, 67, 300  
 Lang, 246  
 Lange, C., 246  
 Langer, 108, 188, 191  
 Langsdorff, 235  
 Lanzetta, 254  
 Lapointe, 193, 323  
 LaPorte, 158  
 Larrance, 254  
 Larrick, 52  
 Larsen, 245, 253, 275, 277, 279, 331  
 Larsen, R.J., 285, 286, 287, 292  
 Larson, 239  
 Latham, 15, 27, 28, 30, 154, 157, 158, 159, 162, 163, 342

- Latham, G. P., 170  
 Lathin, 109  
 Laumann, 72  
 Lavrakas, 73  
 Law, 290, 291  
 Lawrence, 159  
 Lazarus, 15, 28, 162, 178, 189, 224, 230, 238, 256, 257, 258, 259, 260, 281  
 Lazarus, R. S., 244, 226, 230, 231, 271  
 Learman, 264  
 Learner, 275  
 Leary, 119, 120, 326  
 Leary, M. R., 125  
 Leavitt, 230  
 LeDoux, 223, 247, 256  
 LeDoux, J. E., 42, 53  
 Lee, 305  
 Leeka, 239  
 Lefcourt, 305  
 Lehman, 102, 268  
 Lehman, S., 104  
 Leifer, 69  
 Leippe, 208  
 Leitten, 258  
 Lokes, 94, 167, 342  
 Lokes, N., 170  
 Lelwica, 235  
 Lengfelder, 166  
 Lens, 84, 91, 100  
 Lenson, 247  
 León, 266  
 Leone, 100  
 Lepes, 83  
 Lepore, 120  
 Lepper, 30, 91, 92, 96, 101, 108  
 Lepper, M. R., 92, 104  
 Lerner, 233  
 Levenson, 235, 246, 247, 255, 267, 287  
 Levenson, R. W., 227, 238, 244, 246, 247, 271  
 Levesque, 299  
 Levin, 241, 297  
 Levin, P. F. 241, 242  
 Lewin, K., 25  
 Lewinsohn, 191  
 Lewis, 191  
 Li, 77, 266  
 Liddle, 43  
 Liebeskind, 212  
 Lien, 247  
 Lifton, N., 312  
 Linchitz, 38  
 Lindsley, 26, 280  
 Lindzey, 24  
 Linehan, M., 205  
 Linsenmeier, 77  
 Linton, 233  
 Linville, 230  
 Lipson, 51  
 Little, 284  
 Ljungberg, 48  
 Locke, 15, 21, 27, 28, 30, 154, 157, 158, 159, 162  
 Locke, E. A., 170  
 Loevinger, 15, 295, 302  
 Loevinger, J., 312  
 Loftus, 299  
 Logan, 290  
 Longino, 157  
 Lonky, 102  
 López, 193  
 Lopez, 314, 330  
 Lord, 155, 156  
 Lord, R. G., 170  
 Lorenz, 22  
 Losier, 98  
 Louie, 269  
 Lowe, 69  
 Lowenstein, 78  
 Lowery, 233, 234  
 Lowney, 71  
 Luborsky, 307  
 Lucas, 277, 313  
 Ludtke, 199  
 Lusk, 91  
 Lustgarten, 158  
 Luyten, 111  
 Lykken, 277  
 Lynch, 120  
 Lyubomirsky, 242

## M

- Ma, M. K., 36  
 MacDonald, 268  
 MacDougall, 289  
 Mack, 69  
 MacLean, 43  
 MacLeod, 240  
 Madey, 256  
 Magnuson, 76  
 Magoun, 26  
 Mahoney, 89  
 Maier, 15, 95, 183, 184  
 Main, 288, 307  
 Malatesta, 249  
 Malenka, 49  
 Malmo, 280  
 Malone, 102  
 Manderlink, 162, 163  
 Mandler, 230, 231, 238, 246  
 Mandrup, 67

- Manfredo, 79, 287  
Mangelsdorff, 284  
Mangelsdorff, D., 292  
Manly, 113  
Manoogian, 93  
Mansfield, 331  
Manstead, 237, 266, 268, 269  
María, 209  
Marks, 42  
Markus, 27, 28, 154, 200, 201, 202, 204, 205  
Markus, H., 218  
Marlatt, 301  
Marsh, 199  
Marten, 323  
Martens, 94  
Martin, 253, 278, 305, 330  
Mascolo, 266, 268  
Masling, 310  
Maslow, A., 19, 27, 28, 30, 59, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 328, 329, 331, 332  
Mason, 209  
Master, 268  
Masters, 72  
Mathes, 317  
Matos, 84, 91  
Matsui, 160  
Matsumoto, 253, 254  
May, 50, 314, 329, 332  
Mayberg, 43  
Mayer, 66  
Mazur, 75, 283  
McAdams, 331  
McArthur, 75  
McAuley, 96  
McCaul, 253  
McCauley, 233  
McClannahan, 94  
McClearn, 71, 278  
McClelland, 91, 129, 130, 298  
McClelland, D., 28, 30  
McCombs, 110, 328  
McConnell, 208  
McCoy, 268  
McCrae, 277, 278, 279  
McCrae, R. R., 292  
McCullers, 84, 93  
McDonald, 42  
McDougall, W., 21  
McEachern, 209  
McGee, 284  
McGinley, 75  
McGinner, 237  
McGraw, 84, 93, 162  
McHugh, 67  
McIntosh, 250, 253, 254  
McIntosh, D.N., 271  
McIntyre, 277  
McKeachie, 28  
McLear, 73  
McNall, 42  
McNally, 29  
McNulty, 204  
Means, 241  
Mednick, 242  
Medvec, 207, 256  
Mefford, 174  
Mellstrom, 285  
Mento, 158, 162  
Mertz, 241  
Mesquita, 268  
Meston, 72  
Mickelson, 308  
Midden, 166  
Mikulincer, 182, 184, 291  
Mikulincer, M., 192, 195  
Milberg, 121  
Millar, G., 154  
Miller, 94, 154, 176, 208  
Miller, N., 24, 25, 27, 45, 61, 66, 72  
Millon, 189  
Mills, 15, 121, 154, 206, 207, 208, 241  
Mills, J., 218  
Milner, 52  
Mims, 108  
Minaker, 63  
Mineka, 240  
Mirenowicz, 48, 89  
Mischel, 21, 191, 241  
Mitchel, J. S., 58, 67  
Mitchell, 158, 295, 296, 307  
Mitchell-Copeland, 268  
Mitchison, 297  
Mittelman, 315  
Mizrahi, 209  
Moffitt, 297  
Mogenson, 49  
Moller, 84, 109  
Moltz, 22  
Money, 72, 76  
Monroe, 187  
Montague, 46, 47, 89  
Mook, 60, 64  
Moran, 66, 67  
Morgan, 101  
Morgenson, 42  
Morse, 299  
Moruzzi, 26  
Moskowitz, 166  
Mossholder, 162, 163  
Mowrer, H., 30

Muehlenhard, 329  
 Mueller, 94  
 Mumme, 118  
 Munarriz, 72  
 Munn, 239  
 Munzberg, 66  
 Murphy, 250, 285  
 Murray, 25, 59, 296  
 Musante, 289  
 Muscat, 50  
 Myers, 66

## N

Nadel, 301  
 Nakamura, 115  
 Nasby, 242  
 Nath, 158  
 Nauta, 39  
 Neale, 76  
 Nearu, 284  
 Neary, R., 292  
 Neeb, 285  
 Neeman, 201  
 Neher, 332  
 Neiss, R., 281, 283  
 Neuberg, 128  
 Newby, 100  
 Newcomb, 284  
 Newell, 154  
 Newman, 246  
 Newsom, 128  
 Nezlek, 120  
 Nezu, 305  
 Nicholas, 75  
 Niedenthal, 205, 256  
 Nielsen, 297  
 Nisbett, 91, 188  
 Nix, 109, 113  
 Nolen-Hoeksema, 118, 331  
 Noller, 268, 307, 308  
 Novin, D., 58  
 Nowicki, 241  
 Nowicki, G. P., 244  
 Ntoumanis, 118  
 Nurius, 154, 204, 205  
 Nystul, 323

## O

O'Brien, 87  
 O'Brien, F., 87  
 O'Connor, 230  
 O'Connor, C., 263, 271  
 O'Hara, 332

O'Malley, 98  
 Oakman, 287  
 Oatley, 224, 236, 238, 260, 261, 266, 267  
 Oatley, K., 244  
 Oettingen, 166, 189, 330  
 Okada, 160  
 Oldham, 162  
 Olds, 86, 302  
 Olds, J., 25, 30, 48, 52  
 Olson, 97  
 Omura, 100  
 Orbell, 166, 167  
 Ortony, 163, 164, 232, 256, 260  
 Osterman, 120  
 Otis, 70  
 Ouellette, 121  
 Overskeid, 109  
 Oyserman, 204, 205  
 Ozer, 174, 178, 179  
 Ozer, E. M., 195  
 Ozur, 176

## P

Pace, 87  
 Page, 87  
 Pagliassotti, 71  
 Paik, 72  
 Pajaras, 153  
 Palmatier, 193  
 Pang, 298  
 Panksepp, 247, 285  
 Panksepp, J., 225, 226, 227, 229, 230  
 Paris, 8  
 Park, 188, 201, 326, 331, 332  
 Park, N., 334  
 Parker, 323  
 Parkes, 72  
 Parkinson, 42, 269  
 Parks, 301  
 Parsons, 247  
 Pascoe, 256  
 Pasupathi, 238  
 Patall, 109  
 Patrick, 97, 100, 113, 241, 288  
 Pattatucci, 76  
 Patterson, 21  
 Paul, 76  
 Paus, 43  
 Pavlov, I., 25  
 Pavot, 277  
 Pecina, 43  
 Pedersen, 278  
 Peirusse, 67  
 Pelham, 202, 204, 205



- Pelletier, 70  
 Penfield, 38  
 Pennebaker, 301  
 Perkins, 246  
 Perlman, 297  
 Perls, 314  
 Perry, 159  
 Pert, 40  
 Peters, 68, 71  
 Peterson, 15, 154, 172, 180, 184, 185, 188, 189, 191, 287,  
 315, 330, 332  
 Peterson, C., 334  
 Petty, 128  
 Pfaffman, 26, 64, 65  
 Pfaus, 46  
 Pham, 154, 165  
 Philippot, 268  
 Phillip, 308  
 Phillips, 46  
 Piaget, J., 25  
 Pierce, 92, 93, 94, 120  
 Pierroz, 71  
 Pietromonaco, 120  
 Pillard, 76  
 Pilon, 129  
 Pintrich, P.R., 29, 30, 31  
 Pittman, 30, 82, 92, 93  
 Plant, 98  
 Platón, 19, 33  
 Plomin, 278  
 Plutchik, 236, 238  
 Plutchik, R., 227, 228, 229, 230, 236  
 Pogue-Geile, 71  
 Pohorecky, 189  
 Polivy, 28, 30, 69, 70, 301  
 Polivy, J., 80  
 Pollack, 268  
 Pollak, L.H., 271  
 Ponchin, 8  
 Pope, 110, 256, 328  
 Porac, 109  
 Porges, 8  
 Porte, 66  
 Pottash, 43  
 Potter, 266  
 Powell, 121  
 Powelson, 119, 121, 327  
 Power, 230  
 Powers, 167, 342  
 Powers, T. A., 170  
 Powley, 67  
 Powley, T. L., 80  
 Pratkanis, 299  
 Predmore, 205  
 Premack, 86  
 Pressley, 217  
 Prest, 158  
 Pribram, 27  
 Pribram, K., 154  
 Price, 71, 256  
 Pulvers, K. M., 195  
 Purnell, J. Q., 36  
 Pyszczynski, 199, 202
- Q**
- Qualls, 331  
 Quattrone, 9
- R**
- Rachman, 9, 301  
 Rahe, 281  
 Raichle, 36  
 Ramamurthi, 42  
 Rand, 20, 193  
 Rao, 67  
 Rapaport, 27  
 Rapson, 267  
 Raskoff, 241  
 Rathunde, 116  
 Rauch, 79  
 Ravlin, 163, 164  
 Rayias, 235  
 Raynor, 130  
 Read, 67  
 Reber, 301  
 Reese, 175  
 Reeve, 8, 83, 92, 96, 97, 100, 101, 106, 109, 110, 111, 112,  
 113, 118, 119, 235, 241, 251, 326, 328  
 Rehm, 193  
 Reid, 119, 209  
 Reifman, 52  
 Reis, 45, 93, 120, 122, 256, 269  
 Reis, H. T., 122, 125  
 Reizenzein, 261  
 Reivich, 330  
 Renninger, 102, 235  
 Repucci, 181  
 Retting, 94  
 Reusetter, 109  
 Revelle, 283  
 Reynolds, 102, 237  
 Reznick, 93  
 Rice, 67  
 Richeson, 298  
 Ricks, 81, 110  
 Riecken, 207  
 Rigby, 97, 98  
 Rimé, 267, 268

Risemberg, 217  
 Risser, 237  
 Ritvo, 294  
 Rivkin, 154  
 Robbins, 46  
 Roberts, 30, 48  
 Robertson, R., 86, 104  
 Robins, 189, 251  
 Robinson, 43, 49, 109, 202, 205, 210, 241  
 Robinson, D. T., 218  
 Rodin, 28, 71, 108, 191  
 Rodríguez, 21  
 Roediger, 298  
 Rogers, 210, 314, 319, 320, 326, 327, 328, 329, 332  
 Rogers, C.R., 15, 25, 28, 315, 318, 322, 333, 334  
 Roll, D., 87  
 Rolls, 42, 64, 65, 66, 68  
 Romanski, 42  
 Rompré, P. P., 53  
 Ronis, 208  
 Roosevelt, F. D., 221  
 Roscoe, 122  
 Rose, 174, 278  
 Roseman, 256  
 Roseman, I. J., 260, 261, 262  
 Rosen, 42, 72  
 Rosenbaum, 66  
 Rosenberg, 223, 247, 326  
 Rosenblate, 323  
 Rosenfeld, 207  
 Rosenhan, 187  
 Rosenthal, 267  
 Rosenzweig, 241  
 Rosner, 72  
 Ross, 188, 208  
 Roth, 110, 111, 322  
 Rothkopf, 158, 159  
 Rotter, 287  
 Rotter, J., 30  
 Rowland, 284  
 Rowling, J. K., 178  
 Rozin, 233, 234  
 Ruan, 97  
 Rubin, 87  
 Rubin, H., 87  
 Rubio, 83  
 Ruble, 82, 118  
 Ruby, 193  
 Ruckmick, 20  
 Ruder, 284  
 Ruderman, 69  
 Ruffins, S. A., 312  
 Ruiz-Belba, 237  
 Rummel, 92  
 Rush, 130

Russ, 94  
 Russek, 66  
 Russell, 222, 238, 261, 264, 266  
 Rutledge, 253  
 Ruvolo, 204  
 Ryan, 82, 83, 84, 91, 92, 93, 120, 162, 210, 211, 213, 278, 287, 299, 303, 309, 315, 323, 324, 327, 328, 331, 339  
 Ryan, R. M., 12, 14, 15, 27, 31, 43, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 119, 120, 121, 122, 125, 215, 218, 314, 324, 334  
 Ryff, C.D., 197, 198, 218

## S

Saari, 158, 162  
 Saarni, 268, 269  
 Sabourin, 98  
 Sabroe, 281  
 Sackeim, 45, 189  
 Sacks, 189  
 Sadalla, 78  
 Saeed, L., 80  
 Sakurai, 66  
 Salomon, 177  
 Sandvik, 277  
 Sansone, 93, 101  
 Saper, 66  
 Sarason, 120  
 Saron, 223  
 Scarnati, 48  
 Schaal, 166, 167  
 Schachter, 207, 230, 231, 246  
 Schachter, S., 25  
 Schafer, 202  
 Scharff, 295, 307  
 Scheel-Kruger, 50  
 Scheier, 28, 155, 156, 157, 201, 213, 326, 330  
 Scheier, M. F., 170  
 Scheinman, 96  
 Scherer, 224, 226, 228, 237, 238, 256, 260, 261  
 Scherer, K. R., 271  
 Scherhorn, 324  
 Schiefele, 102, 235  
 Schierman, 284  
 Schildkraut, 46  
 Schilling, 279  
 Schmitt, 66, 77  
 Schmitz, 289  
 Schmitz, B., 292  
 Schneider, 301  
 Schneider, D. J., 312  
 Schnerring, 289  
 Schooler, 285  
 Schorr, 256  
 Schraw, 102, 108, 109

- Schraw, G., 104  
Schreibman, 94  
Schroeder, 205  
Schulman, 189  
Schulte, 71  
Schultheiss, 298  
Schultz, 20, 48, 72, 89  
Schunk, 118, 119, 162, 163, 175, 176, 216  
Schunk, D.H., 216, 218  
Schwammle, 8  
Schwartz, 66, 96, 110, 111, 113, 118, 212, 230, 237, 246  
Schwartz, C. E., 191  
Schwartz, J., 263, 267, 271  
Sclafani, 68, 71  
Scott, 280  
Seelbach, 84  
Seeley, 66  
Segal, 27  
Segraves, 72  
Sejnowski, 89  
Seknowski, 46  
Seligman, 13, 15, 27, 28, 154, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 199, 287, 314, 329, 330, 332  
Seligman, M. E. P., 334  
Sentisk, 201  
Senulis, 223  
Sepfle, 67  
Seyle, 281  
Shaffer, 323  
Shalker, 241  
Shao, 313  
Shapira, 91, 93  
Shapiro, D., 191  
Shaver, 230, 231, 232, 234, 268, 295, 308  
Shaver, P., 261, 262, 263, 267, 271, 308, 312  
Shaw, 154, 158  
Sheeran, 166  
Sheldon, 13, 83, 100, 154, 317, 326, 331, 332  
Sheldon, K. M., 122, 124, 125, 214, 215, 218  
Sheldon, M., 212, 213  
Shelley, 283  
Sherran, 167  
Sherrod, 120  
Sherwood, 180  
Shields, 84, 278  
Shiffman, 68  
Shirey, 102, 235  
Shoda, 21  
Shore, 87  
Shorey, 193  
Shorey, H. S., 195  
Shostrom, 326  
Shraw, 102  
Shulman, 208  
Sigmon, S. T., 195  
Sigmond, 193  
Silberman, 327  
Silver, 277  
Silverman, 299, 323  
Silverman, M., 310, 312  
Silvia, 102, 235  
Silvia, P. J., 104  
Simon, 76, 154, 206  
Simons, 84, 91  
Simson, 50  
Singer, 197, 246  
Singh, 66, 73  
Sinha, 247  
Skinner, 82, 86, 93, 113, 118, 122, 154, 180, 191, 287, 288, 289  
Skinner, B. F., 25, 32  
Skinner, E. A., 122, 195, 292  
Skokan, 330  
Skokan, L. A., 334  
Slade, 130  
Smart, 199  
Smith, 43, 66, 87, 101, 109, 159, 232, 237, 241, 256, 260, 261, 262, 264, 269, 289, 331  
Smith, A. C., III, 271  
Smith, C. A., 271  
Smith, J., 314  
Smith-Lovin, 202, 205, 210  
Smith-Lovin, L., 218  
Snyder, 76, 191, 193, 202, 208, 314, 326, 330  
Snyder, C. R., 195  
Snyder, R., 193  
Sobal, 71  
Sócrates, 19  
Soenens, 84, 91, 111  
Solano, 120  
Solomon, 15, 228, 229, 230, 253  
Sorice, 237  
Sorenson, 254  
Sorrentino, 28, 30, 31  
Spangenberg, 299  
Spence, 314  
Spence, K., 24  
Spencer, 69  
Spiegel, 112, 254  
Spiegelman, 66  
Spiegelman, B. M., 80  
Spizzirri, 226  
Sprecher, S., 78  
Springer, 68  
Squire, 69  
Srivastava, 279  
Staats, 94  
Stanley, 25  
Staub, 329, 332  
Steel, 158

- Steele, 202, 301  
 Steen, 332  
 Steen, T.A., 334  
 Stein, 117  
 Stein, N., 229, 230  
 Stein-Servossi, 204  
 Stellar, 30, 285, 302  
 Stemmler, 247  
 Stepper, 253  
 Stern, 71  
 Stevens, 109  
 Stevenson, 66  
 Stewart, 328  
 Stiller, 120  
 Stillwell, 239  
 Stinus, 49  
 Stipek, 269  
 Stokker, 12  
 Stokols, 291  
 Stoller, 299  
 Stone, 190, 208  
 Storm, 230  
 Strack, 253  
 Strain, 72  
 Strandberg, 268  
 Strang, 159  
 Straub, 30  
 Strauman, 307  
 Strayer, 267  
 Stroebe, 79  
 Strube, 287  
 Stunkard, 71  
 Sue, 209  
 Suejda, 237  
 Suh, 313  
 Sullivan, 119, 307  
 Sullivan, Q., 78  
 Suls, 275, 278  
 Suls, J., 203  
 Suppes, 50  
 Sutherland, 92  
 Sutton, S. K., 45, 53  
 Svartdal, 109  
 Swann, 93, 201, 202  
 Swann, B., 204, 205  
 Swann, W. B. Jr., 202, 203, 204, 218  
 Sweeney, 43  
 Symons, 73  
 Szegda, 242
- T**
- Tafarodi, 200  
 Tafrate, 233  
 Taliaferro, 241  
 Talwar, 41  
 Tammen, 96  
 Tangney, 256  
 Taubes, 28, 71  
 Tavis, 233  
 Taylor, 118, 154, 163, 164, 165, 174, 176, 188, 189, 191, 193, 330, 331  
 Taylor, S.E., 334  
 Teasdale, 242  
 Tedeschi, 207  
 Teitelbaum, 64  
 Tellegen, 239, 240, 277, 279  
 Tellegen, A., 244  
 Tennen, 189  
 Terasaki, 284  
 Terborg, 159  
 Terry, 205  
 Tesch-Romer, 217  
 Tesser, 201  
 Tetlock, 233  
 Tharp, 283  
 Thelen, 93, 118, 119  
 Thibodeau, 206, 208  
 Thoits, 268  
 Thoits, P. A., 271  
 Thomas, 275  
 Thompson, 120, 191, 277  
 Thorndike, E., 25  
 Thorton, 186  
 Thorwart, 65  
 Thrash, 277, 279  
 Thrash, T. M., 292  
 Tice, 78  
 Tiedens, 233  
 Tiggemann, 189, 190  
 Timberlake, 85  
 Timpe, 323  
 Toates, 65  
 Toates, F. M., 80  
 Tolman, Edward, 22, 25  
 Tomaka, 258  
 Toman, 24  
 Tomkins, 32, 247  
 Tomkins, S., 224, 229, 230, 249, 250, 251  
 Tooby, J., 236, 244  
 Torrey, 305  
 Tourangeau, 253  
 Trabasso, T., 229, 230  
 Tracy, 251  
 Trautwein, 199  
 Trelease, 42  
 Tronick, 237  
 Trope, 3  
 Trost, 78  
 Tsai, 238, 269

Tseng, 8  
 Tsoudis, 210  
 Tubbs, 158, 159  
 Tubbs, M. E., 170  
 Tucker, D., 31  
 Tuiten, 72  
 Turiel, 239  
 Turken, A. U., 46  
 Turner, 29, 162, 232  
 Turriff, 283  
 Tushup, 284  
 Tyler, L., 86, 104

## U

Uchida, 269  
 Underwood, 42  
 Urist, 307, 309

## V

Vaidya, 240  
 Vaillant, G. E., 303, 305, 306, 307, 312  
 Valentine, 240  
 Vallerand, 12, 96, 98, 119, 162, 163  
 Vallerand, R. J., 113, 125  
 Valtin, 656  
 Valtin, H., 80  
 Van Aken, 199  
 Van der Molen, 285  
 Van der Pligt, 255  
 Van der Stege, 72  
 Van Dijk, 255  
 Van Hooff, 237  
 Van Houten, 94  
 Van Leeuwen, 94  
 Vansteenkiste, 84, 91, 97, 111  
 Veitch, 241  
 Veroff, 129  
 Verplanken, 167  
 Vig, 250  
 Viken, 278  
 Vinogradova, 43  
 Vohns, 331  
 Vohs, 331, 332  
 Volkow, 48  
 Vorst, 76  
 Vroom, 15, 26, 30

## W

Wagener, 242  
 Wagner, 64  
 Wahba, 317  
 Walker, 72, 207

Wall, 307  
 Ward-Hull, 73  
 Watchel, 295  
 Waters, 307  
 Watson, 239, 240, 277, 278, 314  
 Watson, D., 244  
 Watson, J., 22, 25  
 Webster, 128  
 Wegner, 21, 295, 296, 300, 301, 310  
 Wegner, D. M., 312  
 Weigle, D. S., 36  
 Weiher, 91  
 Weinberg, 63, 76, 157, 162, 163, 176  
 Weinberger, 298, 299  
 Weiner, 130, 154, 256, 260  
 Weiner, B., 15, 24, 26, 27, 28, 30, 226, 230, 231, 232, 264  
 Weingarten, 66  
 Weinstein, 191  
 Weir, 101  
 Weisman, 267  
 Weiss, 50, 189, 190  
 Wellborn, 118, 122, 288  
 Welsh, 81  
 Wentzel, 341  
 Wertheimer, M., 25, 28  
 West, 287  
 Westen, 15, 189, 307  
 Westen, D., 295, 296, 300, 309, 312  
 Wetherill, 92  
 Whalen, 116  
 Wheeler, 120, 246  
 White, 107, 262, 284, 301, 305  
 White, J., 178  
 White, L., 312  
 White, R.W., 312  
 White, T. L., 26, 27, 45  
 Whitehor, 42  
 Whitener, 158  
 Wicker, 9  
 Wickram, 202  
 Wiedeking, 72  
 Wiese, 240  
 Wigfield, 341  
 Wiggum, 323  
 Wik, 45  
 Wiklund, C., 195  
 Wilde, 285  
 Wilder, 120  
 William, 275  
 Williams, 30, 64, 98, 108, 109, 120, 174, 277, 296  
 Williams, G. C., 324  
 Wilner, 281  
 Wilson, 69, 241  
 Wilson, T., 298  
 Winchie, 285



Windle, 120  
Winefield, 189, 190  
Wing, 68, 69, 71  
Winne, 216  
Winson, 297  
Winter, 328  
Wippich, 50  
Wise, 46, 49, 52, 53, 240, 302  
Wit, 94  
Witty, 193  
Wojnarowski, 158  
Wolchick, 323  
Wolf, 50  
Wolff, 226  
Wolfson, 118  
Wood, 66, 160, 162, 174, 178  
Woodworth, 22  
Woody, 69  
Wortman, 15, 189, 268  
Wortman, C. B., 190, 192, 195  
Wozniak, 102, 235  
Wren, 35, 67  
Wu, 75  
Wu, S., 267  
Wundt, W., 25  
Wurf, 28, 204, 205  
Wyrwicka, W., 58, 66

**X**

Xagoraris, 42

**Y**

Yando, 242  
Yanovsky, 70, 71  
Yates, 69  
Yerkes, R., 280  
Yik, 266  
Yim, 49  
Young, 24, 26, 27, 241, 242, 284  
Younger, 207  
Yousseff, 130  
Yukl, 158, 162  
Yurko, 330

**Z**

Zacharatos, 162  
Zahn, 285  
Zajonc, 224, 250, 253  
Zanna, 208  
Zeelenberg, 255  
Zhou, 50  
Zidon, 160  
Zimmer-Gembeck, 118  
Zimmerman, B.J., 71, 154, 215, 216, 217, 218  
Zlochower, 247  
Zubek, 280  
Zuckerman, 15, 85, 93, 109, 212, 254, 278, 324  
Zuckerman, M., 284, 285, 292  
Zullo, 189  
Zumoff, 72

# Índice analítico

---

## A

- Acción, 256-257
  - y motivación, 10-11
- Aceptación, 230
  - de las metas, 160-162
  - interpersonal, 327
- Acetilcolina, 42
- Acontecimientos externos, 8
- Activación(es), 8-9, 26
  - de la sed, 63
  - estructura asociada con la, 40
  - incentivos y, 25-26
  - parasimpática, 41
  - simpática, 41
- Actividad neural subcortical, 225
- Adaptación, 9
- Ademanos corporales, 8
- Adipogénesis, 67
- Administración de drogas, 48
- Adrenalina, 145, 283
- Afecto
  - intensidad del, 285-287
  - negativo, 240-241
  - positivo, 37, 241-242
- Afiliación, 130, 142-145, 236
- Afinidad, 113, 119, 122
  - con los demás, 327
  - grupos familiares, 121
  - internalización, 121
  - lazo social, 120
  - relaciones comunales, 121
  - relación con otros, 120
  - relaciones de intercambio, 121, 180-181
  - funciones de, 236
  - pasividad en el, 190
- Agentes bioquímicos, 36-37
- Agitación, 221
- Agrado, 49, 256
- Agresividad, 146
- Alegría, 230, 232, 234-235
- Ambiente, 106, 154
  - hormonal prenatal, 76
- Amenaza, 234
- Amígdala, 41-43
- Amor, 232, 266
  - como proceso de apego, 308
  - triste, 266
- Anfetaminas, 50
- Angustia, 230
- Anhelo(s), 128, 221
- Ansiedad, 23, 143-144, 230
- Antecedentes conductuales personales, 179
- Anticipación, 230, 304
- Antidepresivos, 50
- Apertura a la experiencia, 315
- Apetito, 35-36
  - a corto plazo, 66-67
- Apremio, 129
- Aprendizaje, 8
  - cooperativo, 328
  - déficit de, 186
  - y motivación, 24
  - y pulsión, 24
- Aproximación, 13
  - al éxito, 132
  - conductual, 130, 230
  - estructuras orientadas a la, 39
  - frente a evitación, 39-46
  - y evitación combinadas, 133
- Área(s)
  - cerebrales subcorticales, 247
  - septal, 43, 39
  - tegmental ventral (ATV), 42, 46
- Asistencia a clases, 113
- Asco, 230, 232, 233-234
- Aspiraciones de desempeño, 131
- Atribución, 264
  - de facultades, 179
  - de motivación de logro, 26
- ATV *véase* Área tegmental ventral
- Aumento en el peso corporal, 70
- Autenticidad, 326
- Autoaceptación, 197, 198
- Autoafirmaciones, 202
- Autoconcepto(s), 197, 200, 202
  - de capacidad, 131
  - dominios vitales, 201
  - autoesquemas, 200-201
- Autoconciencia, 214
- Autoconocimiento, 214
- Autoconcordancia, 212, 213, 214
- Autodefinición, 197, 328
- Autodeterminación, 107-114
  - apoyo de la, 112-113
  - autonomía, 92, 107, 109

estilo motivacional promotor de la, 112, 119

Autoeficacia, 173

- antecedentes conductuales personales, 175
- decisión de evitación, 177
- esfuerzo persistente, 177
- emocionalidad, 178
- experiencia vicaria, 175, 180
- expectativas de eficacia, 182
- información fisiológica, 176
- juicio general de, 176
- o competencia, 178
- persuasión verbal, 175
- potencialidad, 179
- resiliencia de la, 177
- teoría de la, 27
- toma de decisiones, 178
- y la competencia, 177

Autoesquemas, 27, 200-201

Autoestima, 5, 199-200

Autoevaluación, 216

Autoinforme, 9

Automonitoreo, 216

Automotivación, 338-339

Autonomía, 92, 107, 109, 113, 122, 197, 198, 210, 315

- diaria, 122
- y oportunidades de autodeterminación, 122

Autorrealización, 315-319

Autorreflexión, 216

Autorregulación, 199, 215-217

- autónoma, 93-94
- estrategias de, 113

Autovalía, 113, 212

Autoverificación, 202

- rutinaria, 203, 204
- realimentación de, 204

Atención, 8, 9

- y motivación, 10

## B

Bienestar, 139

- eudaimónico, 331-332
- hedónico, 331
- psicológico, 113
- subjetivo, 214-215

*Big Five Inventory*, 279

“Buen día”, 122

Búsqueda de sensaciones, 284

## C

Calidad, 115

Calidad emocional, 8

Calidez, 326

Calificaciones, 113

Capacitación de independencia, 131

Castigo(s), 88-91

- corporal, 90

CCK *véase* Colecistoquinina

Cerebro, 35-52

- amígdala, 41-43
- áreas cerebrales subcorticales, 247
- circuitos cerebrales, 226
- circuito septohipocámpico, 43
- corteza cerebral, 37-39
- corteza cingulada anterior, 43
- corteza orbitofrontal, 41
- corteza prefrontal, 45-46
- corteza prefrontal medial, 45
- descarga neural, 230, 247-249
- estructuras cerebrales esenciales, 39-46
- formación reticular, 43-45
- haz prosencefálico medial, 41
- hipotálamo, 35, 40-41
- interior del, 37-39
- motivado, 36-37
- neurotransmisores, 46-49
- principios generales de investigación, 36-37
- vía dopaminérgica, 46-49

Celos, 230

Ciencia motivacional, 2-3

Circuito(s)

- cerebrales, 226
- de realimentación de la emoción, 227
- neurales diferenciados, 247
- septohipocámpico, 43

Circularidad, 22

Cocaína, 50

Cognición, 6

- autoverificaciones, 204
- consistencia cognitiva, 206
- disonancia cognitiva, 206-208
- emoción y, 226
- influencias cognitivas, 131
- involucramiento cognitivo, 8, 9
- revolución cognitiva, 27-28
- y biología, 225-227

Cogniciones, 6, 154

Colecistoquinina (CCK), 66

Compasión, 264

Competencia, 96-97, 114-115, 122, 135

- diaria, 122
- estructura, 118
- necesidad de, 115
- persistencia, 118-119
- tolerancia al fracaso, 118

Complejo de Jonás, 317

Comportamiento, 186  
 Comprensión conceptual, 84, 113  
 Compromiso, 288  
   autoconfirmación del, 288-289  
   de la afinidad, 120  
 Concentración, 115  
 Condicionamiento operante, 85  
 Condiciones de valía, 320  
 Conducta, 4, 154, 182  
   de acatamiento, 110  
   de libre elección, 115  
   e instinto, 22  
   flujo continuo de la, 11-12  
   involucramiento conductual, 8, 9  
   y pulsión, 24  
 Confirmación de la capacidad de autodeterminación, 327  
 Congruencia, 322  
 Consideración condicional, 322  
 Consistencia cognitiva, 206  
 Constructos, 27  
 Consumación, 134  
 Contagio emocional, 267  
 Contradicción, 201  
 Control, 145, 287  
   deseo de (DC), 289  
   establecimiento del, 289-290  
   ilusión de, 189, 290  
   percibido, 173, 180, 287-288  
   pérdida del, 290-291  
 Control personal, 171  
   creencias de, 180  
 Corteza  
   cingulada anterior, 43  
   orbitofrontal, 41  
   prefrontal, 45-46  
   prelímica, 45  
 Costo oculto de la recompensa, 91-92  
 Creación de discrepancia, 157  
 Creatividad, 84, 113, 115, 162  
 Crecimiento, 329-330  
   búsqueda de, 325-326  
   disposición al, 317-318  
   necesidades de, 59  
   personal, 197, 198, 214  
 Creencia disonante, 206  
 Creencias de control personal, 180  
 Crianza infantil, 129  
 Crisis de autoverificación, 202  
 Cuerpos mamilares, 41  
 Cuestionario de personalidad de Eysenck, 279  
 Culpa, 264  
 Curiosidad, 113  
 Curva de U invertida, 280, 281-284

## D

Daño, 234  
 Definición  
   de la situación, 209  
   social, 328  
 Decisión de evitación, 177  
 Deficiencia, necesidades de, 59  
 Demandas del suceso, 174  
 Deportes y motivación, 14  
 Depresión, 50, 199  
   etiología de la, 187  
   indefensión aprendida y, 187-189  
   depresivos y narcisistas, 189  
 Desafío óptimo, 115-117, 119  
   y competencia, 122  
   y realimentación positiva, 117-118  
   discrepancia entre meta y, 157-158  
   metas de, 136  
 Desamparo  
   aprendido, 182-187, 288, 336  
   aprendizaje del, 183-184  
   cognición, 186  
   conducta, 186  
   contingencia, 185-186  
   críticos del, 189-190  
   en humanos, 184-185  
   estudio del, 185  
   expectativas del resultado, 182  
   individuos orientados al, 181  
   modelo de, aprendido, 187, 189  
   norepinefrina cerebral, 190  
   orientación motivacional de, 181-182  
   reactancia y, 190, 192  
   realimentación aleatoria, 185  
   señal de, 182  
   y depresión, 187-188  
 Desarrollo del yo, 296  
 Descargas neurales corticales, 247  
 Desempeño, 280  
 Deseo, 49, 76, 295  
 Desplazamiento, 304  
 Desprecio, 230  
 Destrucción, 236  
 Determinismo biológico, 21  
 Dialéctica persona-ambiente, 106  
 Dicotomías motivacionales, 20  
 Diferenciación, 210-211  
 Dificultad de la meta, 158  
 Dimensiones de funcionamiento propio, 197-198  
 Dinámica de la acción, 133  
 Dirección, 6  
 Discrepancia, 156  
   creación de, 157

reducción de la, 157  
 sinónimo de incongruencia, 156

Disfrute, 8, 9, 115, 117  
 desafío óptimo, 115-118  
 experiencia de flujo, 115

Disonancia cognitiva, 206  
 teoría de la, 26

Disposición fisiológica, 7

Dominio(s)  
 ambiental, 197, 198  
 cantidad de, 180  
 creencias en el, 180  
 frente a desamparo, 180-182  
 metas de, 136  
 modelamiento del, 180  
 modos posibles de afrontamiento, 180  
 vitales, 201

Dopamina, 42, 46-47, 50, 89, 285  
 e incentivos, 47  
 y recompensa, 47-49

Duda, 174

## E

Educación y motivación, 14

Efectos de la recompensa, 91

Eficacia técnica, 115

Ego, 300-306  
 autónomo, 302  
 desarrollo del, 302-303  
 efectividad del, 305-306  
 mecanismos de defensa del, 303-305

Ejercicios de felicidad, 332

Elección, 8  
 percibida, 108  
 verdadera, 109

Elogios, 95

Ello, 19, 300-301

Emoción(es), 6, 7, 156, 222  
 agitación, 221  
 alegría, 230, 232, 234-235  
 amor, 232  
 anhelo, 221  
 asco, 230, 232, 233-234  
 aspectos biológicos y cognitivos de la, 245  
 aspectos multidimensionales de la, 222-224  
 atribución de la, 226  
 básicas, 232  
 básicas negativas, 234  
 celos, 230  
 circuito de realimentación de Plutchik, 227  
 componentes de la, 222  
 como constructo independiente, 223  
 como motivo, 224

complejas, 228

comprensión cultural de la, 266

conocimiento emocional, 261-262

contagio emocional, 267

definición de, 223

desempeño y, 280

destructivas, 221

diferenciación de la, 261

dimensiones de las, 222

enojo, 221, 233

estados de ánimo vs., 238

estimulación corporal, 222

estrategias de manejo de, 269-270

familia de, 232

función de la, 236

involucramiento emocional, 8, 9

motivación y, 224

odio, 221

perspectiva biológica, 225-226, 228-230

perspectiva cognitiva, 226, 230-232

perspectiva de dos sistemas, 226-227

positiva, 113

primarias, 228

proceso oponente, 230

reparto social de, 268

secundarias o adquiridas, 228

sentimientos, 222

sistema motivacional primario, 224

socialización emocional, 268

temor, 221, 222

tristeza, 224, 232, 234

Emocionalidad, 178  
 déficits emocionales, 187

Empatía, 326-327

Empeño(s)  
 en la vida, 197, 198  
 personales, 214-215

Endorfinas, 43

Energía, 6

Enfoque  
 mecanicista de la motivación, 106  
 orgánico de la motivación, 106  
 psicodinámico, 293-294

Enfrascamiento, 117

Enojo, 230, 232, 264

Envidia, 230, 233

Epifenoménica, 48

Epinefrina, 40, 145, 223, 283

Escala de búsqueda de sensaciones (SSS), 276

Escalas del inventario de personalidad NEO, 279

Esfuerzo, 8, 9, 142  
 y metas, 158

Especificidad de la meta, 158

Esperanza, 264



Espiral ascendente, 214  
 Espíritu emprendedor, 135  
 Establecimiento de metas, 157-163  
   eficiente, 167  
   participación en el proceso de, 162  
   programa para, 168  
   riesgos y dificultades, 162  
   teoría de, 27, 162  
 Estado(s)  
   de afecto negativo, 240-241  
   de afecto positivo, 241-242  
   de ánimo, 238-241  
 Estándar de excelencia, 130, 131, 136  
 Estimulación corporal, 222  
 Estrategias de manejo de emociones, 269-270  
 Estrés, 162  
 Estructura, 118, 123  
 Estado actual y estado ideal, 154-158  
 Estilo  
   controlador, 109-111  
   de atribución optimista, 131, 189  
   explicativo optimista, 189  
   explicativo pesimista, 188-189  
   promotor de la autodeterminación,  
   109-112  
 Estimulación  
   excesiva, 281  
   intracraneal, 48  
   insuficiente, 280-281  
 Estímulo(s), 24  
   controladores, 95  
 Estómago, 67  
 Estructuras  
   cerebrales esenciales, 39-46  
   cognitivas complejas, 163  
 Evaluación cognitiva, teoría de la, 95-96  
 Evitación, 13  
   conductual, 130  
   estructuras orientadas a la, 39  
   fracaso, 132-133  
   frente a aproximación, 39-46  
   y aproximación combinadas, 133  
 Evolución, 21  
 Excelencia, estándar de, 130  
 Excitación, 76, 279-280  
   y estrés, 283  
 Existencialismo, 330-331  
 Éxito, 132  
 Expectativa, 230  
   aprendida de desamparo, 189  
   de eficacia, 172  
   de éxito, 131  
   de falta de control, 189  
   de fracaso, 189

  de independencia de respuesta→resultado, 189  
   de resultado, 172  
 Expectación × valor, teoría de, 26  
 Experiencia  
   de agrado o desagrado, 256  
   óptima, 117  
   vicaria, 175, 180  
 Exploración, 236  
 Expresión, 7  
 Expresiones  
   de afecto negativo y resistencia, 112  
   faciales, 8  
 Extraversión, 45, 277-278, 279

## F

Facilitador, 327  
 FACS *véase* Sistema de codificación de acción facial, 248  
 Facultades, atribución de, 180  
 Fantasía, 304  
 Felicidad, 230, 276  
   hedónica, 278  
   eudaimónica, 278  
   extraversión y, 277-278  
 Fin de la pulsión, 23  
 Flexibilidad cognitiva, 240-241  
 Flujo, teoría de, 26  
 Formación  
   reactiva, 304  
   reticular, 43-45  
 Fracaso, 181  
 Frustración, 236  
 Función(es), 7  
   de afrontamiento, 236-237  
   sociales, 237-238  
 Fuente de la pulsión, 23

## G

Genes, 21  
 Glándula pituitaria *véase* Hipófisis  
 “Glándula maestra” *véase* Hipófisis  
 Glucosa, 66  
   celular, 66  
   en sangre, 66  
   índice glucémico, 67  
 “Gran teoría”, 20  
 Grasa, 67  
 Grelina, 35-36, 66, 67  
 Grupos familiares, 121  
 Grupos sociales, 144

## H

Hábitos y pulsión, 24  
 Hambre, 35-36, 65-70

- a corto plazo, 66-67
  - estómago, 67
  - controles cognitivos, 70
  - hipotálamo lateral (HL), 66
  - hipótesis glucostática, 66
  - hipótesis lipostática, 67
  - influencias ambientales, 68-70
  - modelo lipostático, 66
  - teoría del punto fijo, 67
  - Haz prosencefálico medial, 41
  - Heteronomía, 210
  - Hidrocortisona, 49-50, 283
  - Hiperemotividad, 140
  - Hipervolemia, 63
  - Hipocampo, 43
  - Hipocresía, 206
  - Hipófisis, 40
  - Hipotálamo, 35, 40-41, 64, 66
    - lateral (HL), 66
    - ventromedial (HVM), 66
  - Hipótesis
    - de la realimentación facial (HRF), 250-255
    - glucostática, 66
    - lipostática, 67
  - Hipovolemia, 63
  - Historia de las ciencias, 29
  - HL *véase* Hipotálamo lateral,
  - Holismo, 314
  - Homeostasis, 60, 224
    - mecanismo homeostático, 63
  - Hormona del estrés *véase* Hidrocortisona
  - Hormonas, 37
    - adrenalina, 145
    - andrógenos y estrógenos, 72-73
    - epinefrina, 40, 145, 223
    - grelina, 35-37, 66, 67
    - hidrocortisona, 49-50
    - insulina, 66
    - leptina, 35, 66, 67, 71
    - norepinefrina, 40
    - oxitocina, 51
    - testosterona, 50-51, 72
  - HRF *véase* Hipótesis de la realimentación facial
  - HVM *véase* Hipotálamo ventromedial
- I**
- Id, 302
  - Identidad, 199, 209
    - agradable, 209
    - confirmación de la, 209-210
    - contradicción de la, 209
    - restauración de la, 210
  - roles o papeles, 209
  - subyacente, 210
  - Identificación, 304
  - Ilusión de control, 189
  - IMC *véase* Índice de masa corporal
  - Imitación, 267
  - Impacto, 145
  - Ímpetu de la pulsión, 23
  - Implicaciones del estudio de la motivación y la emoción, 347
  - Incapacidad de autorregulación, 78-79
  - Incentivo(s), 25-26, 85
    - para el éxito, 132
    - situacionales particulares, 129-130
    - y liberación de dopamina, 47
  - Incongruencia, 154, 322
    - o discrepancia, 156-158
  - Inconsciente, 296-297
    - adaptativo, 297-298
    - enfoque freudiano del, 297
  - Inconsistencia, 201
  - Indefensión aprendida, 184, 187
    - teoría de, 27
    - y depresión, 187-189
  - Índice
    - de masa corporal (IMC), 71
    - glucémico, 67
  - Individuo
    - plenamente funcional, 322
    - proactivo, 107
  - Influencia, 145
  - Influencias de socialización, 131
  - Información, procesamiento activo de la, 113
  - Inhibición, 134
  - Instigación, 133
  - Insulina, 66
  - Integración, 121-123, 210-212
  - Intención de implementación, 165-166
  - Intensidad conductual, 8
  - Interacción(es) social, 122
    - falta de, 143
    - cara a cara, 144
    - selectiva, 202
  - Interés, 8, 9, 230, 235
    - situacional, 102
    - individual, 102
  - Internalización, 211
  - Intimidación, 130, 142-145
  - Inversión personal, 8
  - Investigación aplicada socialmente relevante, 28-29
  - Involucramiento, 8, 113, 122-123
  - Ira, 230
  - IRMf *véase* Resonancia magnética funcional

**L**

Lástima, 264  
 Latencia, 8  
 Lazo social, 120  
 Lenguaje informativo apropiado, 111-112  
 Leptina, 35, 66, 67, 71  
 Libido, 23  
 Liderazgo, 146  
 Lipogénesis, 67  
 Lóbulos prefrontales, 45-46  
 Locus percibido de causalidad (PLOC), 95, 108, 213-214  
 Logoterapia, 331  
 Logro, 130, 236
 

- ansiedad de, 140
- aspiraciones de desempeño, 131
- autoconceptos de capacidad, 131
- capacitación de independencia, 131
- competencia, 135
- conducta de, 132
- consumación, 134
- crianza infantil y, 130
- modelo integrado, 137-139
- esfuerzo, 142
- espíritu emprendedor, 135
- estándar de excelencia, 131
- estilo de atribución optimista, 131
- expectativas de éxito, 131
- futuros, 133
- incentivo para el éxito, 132
- inhibición, 134
- instigación, 133
- metas de desempeño, 136
- metas de dominio, 136
- modelo de Atkinson, 132-133
- modelo de la dinámica de la acción, 133-135
- necesidad de, 132
- orientación al dominio, 131
- orientación de indefensión, 131
- para ejercer control personal, 171
- percepciones de capacidad, 131
- probabilidad de éxito, 132
- tareas de dificultad moderada, 135
- valoración del, 131

**M**

Maldad, 328-329  
 MAO *véase* Monoaminoxidasa  
 Mecanismo homeostático, 62-63  
 Mecanismos intracorporales y extracorporales, 62-63  
 Meta(s), 157
 

- aceptación de las, 160-162
- autoconcordantes, 212, 213

autodiscordantes, 213  
 contenido de una, 164  
 credibilidad, 162  
 de largo plazo, 162-163  
 difíciles y específicas, 158  
 dificultad de la, 158  
 dificultad percibida, 160  
 desempeño variable, 158  
 discrepancia entre, y desempeño, 157-158  
 elementos motivacionales, 160-161  
 esfuerzo, 158  
 especificidad de la, 158, 159  
 estrés, 162  
 extrínsecas, 213  
 identificadas, 212, 213  
 incentivos y recompensas extrínsecas, 162  
 inicio, 167  
 intenciones de implementación, 166  
 internalizadas, 160  
 intrínsecas, 84, 212, 213  
 introyectadas, 212-213  
 medio empleado para lograr la, 164  
 necesidades de poder y, 147  
 oportunidad de fracaso, 162  
 pensamiento ambiguo, 158  
 persistencia, 163, 167  
 personales, 343-344  
 previsión, 215  
 realimentación, 159  
 simulaciones mentales, 164-165  
 terminación, 167  
 Métrica facial, 73-75  
 Minit teorías de la motivación, 26-29  
 Modelamiento del dominio, 180  
 Modelo
 

- amplio de biología-cognición, 228
- de Atkinson, 132-133
- de doble pérdida, 63
- de autoconcordancia, 212
- de la dinámica de la acción, 133-135
- de prueba-operación-prueba-salida (POPS), 154
- de la emoción de Lazarus, 258
- del deseo, 295
- experto, 216
- lipostático, 66
- motivacional del involucramiento, 122

 Monoaminoxidasa (MAO), 285  
 Motivación, 6, 7, 260
 

- a través del tiempo, 11-12
- adaptación y, 9-10
- afinidad, 113, 119-121
- aplicación de la, 337
- áreas de aplicación, 14
- autónoma, 12

autodeterminación, 107-114  
 autoesquemas, 201  
 bienestar, 139  
 castigos, 88-91  
 cerebro y, 36-37  
 competencia, 96-97  
 comprensión conceptual, 84  
 condicionamiento operante, 85  
 consciente, 298  
 contexto social y, 51  
 controlada, 12  
 correctiva, 155-156  
 creatividad, 84  
 de dominio y control percibido, 113  
 de estudiantes, 344  
 de evitación, 139  
 de la eficiencia, 26  
 de logro, 26, 132, 137  
 de los demás, 339-340  
 déficit motivacionales, 186  
 del yo, 337-339  
 deportes y, 14  
 dicotomías motivacionales, 20  
 educación y, 14  
 elogios, 95  
 emoción y, 224  
 en ambientes laborales, 14  
 enfoque mecanicista de la, 106  
 enfoque orgánico de la, 106  
 establecimiento de metas, 160-161  
 estudio científico de la, 24  
 estudio de la, 6  
 excitación, 279-280  
 explicación de la, 336  
 extrínseca, 12, 82, 84, 97-99  
 grandes teorías de la, 20-26  
 implícita, 298-299  
 incentivo, 85  
 incentiva (K), 24  
 incongruencia cognitiva, 208  
 instinto, 21-22  
 intervenciones motivacionales, 340-346  
 intrínseca, 12, 26, 82, 83-84, 113, 162, 163, 211  
 involucramiento, 122-123  
 metas intrínsecas, 84  
 miniteorías, 26-29  
 motivar a los demás, 100  
 orígenes filosóficos, 19-20  
 persistencia, 83  
 predicción de la, 336  
 presencia, intensidad y calidad de la, 8  
 pulsión, 22-26  
 recompensas, 89, 91-95  
 recursos motivacionales, 109

reforzadores, 85-89  
 regulación extrínseca de la, 84-90  
 sexual, 77  
 sistema motivacional primario, 224  
 subliminal, 299  
 temas de la, 9  
 teorías de la, 15  
 terapia y, 14  
 tipos importantes de, 12  
 voluntad, 20-21  
 y acción y atención, 10-11  
 y aprendizaje, 24  
 la naturaleza humana, 13  
 Motivo, 6, 27  
 del liderazgo, 147  
 involucramiento en el, 235  
 satisfacción del, 235  
 Músculos faciales, 251

## N

Narcisistas, 189  
 Necesidad(es), 6, 58, 128  
 adquiridas, 127-130  
 cuasi, 128-129  
 de aceptación, 145  
 de afiliación, 143  
 de aprobación, 143  
 de crecimiento, 316-317  
 de inclusión, 145  
 de intimidad, 143  
 humanas, 315  
 jerarquía de, 316-317  
 fisiológica, 59-60, 128  
 por deficiencia, 316  
 psicológicas, 105-122, 128  
 sociales, 127-148  
 tensión, presión y apremio, 129  
 tipos de, 58-59  
 Necesidades psicológicas, 105-106  
 afinidad, 113, 119, 122, 211, 214  
 autonomía, 92, 107, 109, 113, 122, 214  
 competencia, 96-97, 114-115, 122, 214  
 niños y, 107  
 orgánicas, 106-107  
 teorías mecanicistas, 106  
 Necesidades sociales, 127  
 adquiridas, 127-130  
 afiliación, 130, 142-145  
 conducta y, 130  
 crianza infantil y, 129  
 cuasinecesidades, 128-129  
 incentivos situacionales, 129-130  
 intimidad, 130, 142-145

logro, 129-142  
 naturaleza reactiva de las, 130  
 poder, 130, 145-148  
 Negación, 304  
 Neocorteza, 227  
 Neonato, 210  
 Nervio facial trigémino, 42  
 Neurogénesis, 50  
 Neuroticismo, 45, 278-279  
 Neurotransmisores, 46-49  
   acetilcolina, 42  
   dopamina, 42, 46-47, 50, 89, 285  
   noradrenalina, 42  
   norepinefrina, 40, 190  
   serotonina, 42, 50, 285  
 Niños, necesidades psicológicas y, 107  
 Noradrenalina, 42  
 Norepinefrina, 40, 190  
 Núcleo accumbens, 43, 49  
 Núcleo parabraquial, 42  
 Núcleo paraventricular, 42  
 “Nutrientes psicológicos”, 113, 122, 124

## O

Obesidad, 70  
 Objeto de la pulsión, 23  
 Ocupaciones influyentes, 146  
 Odio, 221  
 Opiniones propias negativas, 205  
 Oportunidad de fracaso, 162  
 Optimismo, 330  
 Orexinas, 66  
 Organismo, 106  
 Orgasmo, 76, 264  
 Orgullo, 99, 132  
 Originadores, 108  
 Orientación, 236  
   al dominio, 131  
   causal de control, 322-325  
   de causalidad de autonomía, 322-325  
   de indefensión, 131  
   de logro futuro, 133  
   sexual, 76  
 Osmótica, sed, 63  
 Oxitocina, 51

## P

Pánico, 230  
 Parejas clave de interacción, 205  
 Patrón de motivo del liderazgo, 147  
 Patrones de acción fija, 22  
 Pasividad, 190

PCC *véase* Proporción cintura-cadera  
 Pensamiento analítico, 178  
 Peones, 108  
 Péptidos,  
   orexinas, 66  
   colecistoquinina (CCK), 66  
 Percepciones de capacidad elevada, 131  
 Pérdida, 236  
 Perfeccionismo, 323  
 Persistencia, 8, 9, 83, 113  
 Persona(s), 106  
   “dependientes”, 143  
   sin emociones, 223  
 Persuasión verbal, 179  
 Plan(es), 154  
   discrepancia, 156  
   ineficiente, 156  
   modificables, 155  
   motivación correctiva, 156  
 PLOC *véase* Locus percibido de causalidad  
 Poder, 130, 145-148  
   condiciones del, 145  
   liderazgo, 145-146  
 POPS *véase* Modelo de prueba-operación-prueba-salida  
 Posesiones de prestigio, 147  
 Potencial excitatorio (E), 24  
 Potencialidad, 173, 179  
 Predictibilidad del suceso, 190  
 Preferencia(s)  
   de pareja, 77  
   por desafíos óptimos, 113  
 Presidentes estadounidenses, 147-148  
 Presión(es), 129, 212  
 Previsión, 215-216  
 Probabilidad  
   de respuesta, 8  
   de éxito, 132  
 Problemas, 156  
 Procesamiento profundo, 113  
 Proceso(s)  
   autorreguladores, 216  
   biológicos, 225  
   cognitivos, 225  
   de valoración, 260-261  
   de disonancia cognitiva, 208  
   de toma de decisiones, 156  
   opponente, 230  
 Proporción cintura-cadera (PCC), 73  
 Protección, 236  
 Proyección, 304  
 Prueba de asociados remotos (RAT), 242  
 Psicodinámica, 296, 299-300  
 Psicoestimulantes, 49  
 Psicología positiva, 314-315, 329



críticas a la, 332  
 terapia de la, 332  
 Pulsión, 24, 295  
 ansiedad, 23  
 hábitos y, 24  
 mecanismos extracorporales, 62-63  
 mecanismos intracorporales, 62  
 medios de activación, 61-62  
 metas, 61  
 psicológica, 60  
 punto fijo para la, 70  
 teoría de la, 19, 22-25, 27, 59  
 y conducta, 24

## R

Racionalización, 304  
 RAT *véase* Prueba de asociados remotos  
 Reactancia, 190  
 teoría de la, 27, 190-192  
 y el desamparo aprendido, 190, 192  
 Realimentación, 267  
 aleatoria, 185  
 confirmatoria, 203  
 contradictoria, 202  
 del esfuerzo por motivarse, 340  
 del fracaso, 181  
 facial, 250-255  
 poderosamente discrepante con el sí mismo, 203  
 y metas, 159-160  
 Realimentación negativa, 60-61, 142  
 de la sed, 63-64  
 hipotálamo ventromedial (HVM), 66  
 Realimentación positiva, 119, 122  
 y desafío óptimo, 119  
 Reactancia, 190  
 Recompensa(s), 24, 89  
 autonomía y, 92  
 beneficios, 94  
 costo oculto de la, 91-92  
 efectos intencionales e involuntarios, 91  
 esperada e inesperada, 92  
 tangibles e intangibles, 93  
 verbales, 93  
 y liberación de dopamina, 47-49  
 Rechazo, 236  
 Redes interpersonales, 144  
 Reducción de la discrepancia, 157  
 Reforzador(es), 85-86  
 eficacia de un, 87  
 negativo, 87-88  
 positivo, 87  
 Regresión, 304  
 Regulación, 59-63

del hambre, 67-68  
 externa, 98, 99  
 extrínseca de la motivación, 84-90, 324  
 identificada, 98, 99-100, 324  
 incapacidad de autorregulación, 78-79  
 integrada, 98, 99, 100  
 introyectada, 98, 99, 324  
 Relación(es)  
 comunales, 121, 122  
 con otros, 120, 198  
 de intercambio, 121  
 interpersonales, 267, 326-327  
 interpersonales positivas, 197  
 liderazgo y, 146  
 Reparto social de emociones, 268  
 Represión, 300  
 Reproducción, 236  
 Resonancia magnética funcional (IRMf), 38-39  
 Responsabilidad personal del aprendizaje, 327  
 Respuesta, 24  
 Resultado, 182  
 Resultados controlables, 182  
 Reunión, 236  
 Revolución cognitiva, 27-28  
 Riesgo, 284-285  
 Riñones, 64  
 Roles sociales, 232

## S

SAC *véase* Sistema de activación conductual  
 Saciedad, 36  
 colecistoquinina (CCK), 66  
 de la sed, 63-64  
 hipotálamo ventromedial (HVM), 66  
 punto fijo para la, 70  
 Sangre, glucosa en, 66  
 Satisfacción escolar/vital, 113  
 Sed  
 activación de la, 63  
 osmótica, 63  
 sabor del agua, 64-65  
 saciedad de la, 63-64  
 volumétrica, 63  
 Self *véase* Potencialidad personal  
 Self sexual, 76  
 Sentido  
 de intención, 222  
 del humor, 304  
 de propósito, 331  
 Sentimientos, 7, 222  
 Sensación  
 de insatisfacción, 160  
 de obligación, 108

de satisfacción, 160  
 Señal, 24  
 Ser agente, 210  
 Serotonina, 42, 50, 285  
 Sexo, 72  
   atractivo físico, 73-75  
   guión sexual, 76  
   motivación sexual, 77  
   orientación sexual, 76  
   regulación fisiológica del, 72-73  
 Sí mismo(s), 197  
   autogenerador de iniciativas, 214  
   consistente, 201  
   en desarrollo, 210  
   futuro, 204  
   ideal, 204  
   internalización, 211  
   potenciales, 204, 205  
   proactivo, 214  
   temido, 204  
 Significado del individuo, 330-331  
 SIC *véase* Sistema de inhibición conductual  
 Símbolos de poder, 147  
 Simposio de Nebraska, 30-31  
 Simulaciones mentales, 164-165  
 Sistema(s)  
   biológico primitivo, 227  
   cerebrales hedonistas e inconscientes, 230  
   cognitivo contemporáneo, 227  
   cognitivo de la emoción, 227  
   de activación conductual (SAC), 45, 89, 277-278  
   de aproximación conductual, 230  
   de codificación de acción facial (FACS), 248  
   de inhibición conductual (SIC), 45, 230  
   de pelea o huida, 230  
   endocrino, 37, 40  
   fisiológico de la emoción, 227  
   límbico, 45, 51, 227, 230, 256  
   motivacional primario, 224  
   nervioso, 37  
   nervioso autónomo (SNA), 40-41, 248  
   parasimpático inhibitorio, 40  
   reticular activador, 45  
   simpático excitatorio, 40  
   sincrónicos, 227  
 Sobreexcitación, 281  
 Sobrevaluación propia compensatoria, 202  
 Social-expresivo, 222  
 Socialización  
   emocional, 268  
   influencias de, 131  
 Sorpresa, 230  
 SNA *véase* Sistema nervioso autónomo  
 SSS *véase* Escala de búsqueda de sensaciones

Subexcitación, 281  
 Sublimación, 304  
 Sucesos, 154  
 Sueños, 297  
 Sufrimiento, 278-279  
 Superyó, 19  
 Supresión, 300-301  
   de la restricción, 69  
 Sustancia gris central, 42  
 Sustancias ansiolíticas, 43

## T

Tábula rasa, 210  
 Tarea de la vela, 242  
 Tareas de dificultad moderada, 135  
 Temor, 143-144, 230, 232-233  
 Tensión, 129  
 Teoría, 14  
 Teoría(s)  
   de incentivo, 26  
   de la atribución, 264  
   de la atribución de motivación de logro, 26  
   de la autodeterminación, 212  
   de la autopercepción, 208  
   de la evaluación cognitiva, 95-96  
   de la disonancia cognitiva, 208  
   de la dualidad instintiva, 294-295  
   de la reducción de la pulsión, 26-27  
   de la reactancia, 27, 190-192  
   de las emociones diferenciales, 249  
   de las relaciones objetales, 296, 306-310  
   de orientación biológica, 249-250  
   del desamparo aprendido, 182-187  
   del punto fijo, 67  
   James-Lange, 246  
   psicodinámica contemporánea, 296  
 Teoría de la pulsión, 19  
   de Freud, 22-23  
   de Hull, 23-25, 59  
   suposiciones fundamentales, 25  
 Teóricos  
   de la entidad, 139-140  
   de la reactancia, 190  
   incrementales, 139-140  
 Terapia  
   de la psicología positiva, 332  
   y motivación, 14  
 Testosterona, 50-51  
 "Tiranía del deberías", 99  
 Tolerancia al fracaso, 118  
 Trabajo y motivación, 14  
 Tristeza, 232

**V**

---

Valía, 320  
Validación, 325-326  
Valoración, 256-261  
    del logro, 131  
    primaria, 257  
    secundaria, 257-258  
Valores internalizados, 113  
Vergüenza, 99, 132, 230, 264  
Vía dopaminérgica, 46-49  
Vitalidad, 113, 124  
Volición, 108

Volumétrica, sed, 63

Voz, 8, 9

Vulcanos, 239

**Y**

---

Yo, 19

    motivación del, 337-339

    surgimiento del, 319-320

**Z**

---

*Zeitgeist* de la psicología, 27



