Teorías de la personalidad

SÉPTIMA EDICIÓN



Charles S. Carver
Michael F. Sheier

ALWAYS LEARNING

PEARSON

Teorías de la personalidad

SÉPTIMA
EDICIÓN

Teorías de la personalidad

Charles S. Carver
University of Miami

Michael F. Scheier
Carnegie Mellon University

TRADUCCIÓN
Martha Leticia González Acosta
Traductora especialista en Psicología

REVISIÓN TÉCNICA
Danae Landeros García
Escuela de Psicología
Universidad Panamericana

PEARSON

Datos de catalogación bibliográfica

CARVER, CHARLES S. y MICHAEL F. SCHEIER

Teorías de la personalidad
Séptima edición

PEARSON EDUCACIÓN, México, 2014

ISBN: 978-607-32-2251-8
Área: Psicología

Formato: 20 × 25.5 cm Páginas: 480

Authorized translation from the English language edition, entitled PERSPECTIVES ON PERSONALITY 7th Edition, by CHARLES CARVER; MICHAEL SCHEIER, published by Pearson Education, Inc., publishing as Pearson, Copyright © 2012. All rights reserved.
ISBN 978205151363

Traducción autorizada de la edición en idioma inglés, titulada PERSPECTIVES ON PERSONALITY 7ª edición por CHARLES CARVER y MICHAEL SCHEIER, publicada por Pearson Education, Inc., publicada como Pearson, Copyright © 2012. Todos los derechos reservados.

Esta edición en español es la única autorizada.

Edición en español

Dirección general:	Philip De la Vega
Dirección Educación Superior:	Mario Contreras
Editora sponsor:	Claudia Sandoval García
	e-mail: claudia.sandoval@pearson.com
Editor de desarrollo:	Felipe Hernández Carrasco
Supervisor de producción:	Juan José García Guzmán
Gerencia Editorial Educación Superior Latinoamérica:	Marisa de Anta

SÉPTIMA EDICIÓN, 2014

D.R. © 2014 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
Atlacomulco 500-5o. piso
Col. Industrial Atoto
53519, Naucalpan de Juárez, Estado de México

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Reg. núm. 1031.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

El préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso de este ejemplar requerirá también la autorización del editor o de sus representantes.

ISBN VERSIÓN IMPRESA: 978-607-32-2251-8
ISBN VERSIÓN E-BOOK: 978-607-32-2252-5
ISBN E-CHAPTER: 978-607-32-2253-2

Impreso en México. *Printed in Mexico.*
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 - 16 15 14 13

PEARSON

www.pearsoneducacion.net

Para Youngmee Kim
CSC

Para Karen Matthews
MFS

Contenido breve

Prefacio xxi
Agradecimientos xxv
Acerca de los autores xxvii

1 ¿Qué es la psicología de la personalidad? 1

2 Métodos en el estudio de la personalidad 13

3 Temas en la evaluación de la personalidad 33

4 La perspectiva de los rasgos 51

5 La perspectiva motivacional 83

6 Genética, evolución y personalidad 111

7 Procesos biológicos y personalidad 139

8 La perspectiva psicoanalítica 167

9 Teorías psicosociales 199

10 La perspectiva del aprendizaje 227

11 Autorrealización y autodeterminación 259

12 La perspectiva cognitiva 287

13 La perspectiva de la autorregulación 315

14 Personalidad en perspectiva: coincidencia e integración 343

Referencias 359

Contenido

Prefacio xix
Agradecimientos xxiii
Acerca de los autores xxv

1 ¿QUÉ ES LA PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD? 1

Hacia una definición de la personalidad 2
¿Por qué emplear la personalidad como concepto? 3
Una buena definición 4
Dos temas fundamentales en la psicología de la personalidad 4

La teoría en la psicología de la personalidad 5
¿Qué hacen las teorías? 5
Evaluación de las teorías: el papel de la investigación 6
¿Qué hace que una teoría sea buena? 7

Perspectivas sobre la personalidad 8
Perspectivas a examinar 8
Perspectivas reconsideradas 10

Organización de los capítulos 11
Evaluación 11
Problemas en el comportamiento y cambio conductual 11

Resumen 12

2 MÉTODOS EN EL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD 13

Recolección de información 14
Fuentes: obsérvese a sí mismo y observe a los demás 14
Para profundizar: estudios de caso 14
Profundidad a partir del muestreo de experiencias 15
Hacia la generalización: estudios en muchas personas 15

Relaciones entre variables 16
Correlación entre variables 17
Dos significados 21
Causalidad y una limitante en la inferencia 23
En busca de la causalidad: investigación experimental 24
Reconocimiento de los tipos de estudio 26
¿Qué tipo de investigación es el mejor? 27
Estudios multifactoriales 28
Lectura de datos de una investigación multifactorial 28

Resumen 31

3 TEMAS EN LA EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD 33

Fuentes de información 34
Calificaciones del observador 34
Autorreportes 35

Evaluación implícita 35
Medidas subjetivas frente a objetivas 36

Confiabilidad de las mediciones 36
Consistencia interna 37
Confiabilidad entre jueces 39
Estabilidad a través del tiempo 39

Validez de la medición 40
Válidez de constructo 42
Válidez de criterio 42
Válidez convergente 42
Válidez discriminante 43
Válidez aparente 43
Cultura y validez 44
Conjuntos de respuestas y pérdida de validez 44

Dos bases lógicas detrás del desarrollo de los mecanismos de medición 46
Enfoque racional o teórico 46
Enfoques empíricos 47

Una mejor evaluación: El discurso que nunca termina 47

Resumen 49

4 LA PERSPECTIVA DE LOS RASGOS 51

Tipos y rasgos 52
Puntos de vista nomotéticos e ideográficos de los rasgos 52

¿Qué rasgos son los importantes? 53
Una herramienta clave: Análisis factorial 54
Dejemos que la realidad se revele a sí misma 56
Iniciar a partir de una teoría 56
Otro punto de inicio teórico: El círculo interpersonal 59

El modelo de los cinco factores: ¿Las cinco dimensiones básicas de la personalidad? 60
¿Cuáles son los cinco factores? 61

Reflexiones de los cinco factores en el comportamiento 63
Rasgos sociales: extroversión y agradabilidad 63
Escrupulosidad, apertura y neuroticismo 64

Relaciones con los primeros modelos 65

Otras variaciones 66
Ampliación y condensación del modelo de los cinco factores 67
¿Es mejor usar los rasgos supraordinados? 67

Rasgos, situaciones e interaccionismo 68
¿Es el comportamiento realmente semejante a los rasgos? 68
Situacionismo 68
Interaccionismo 69
Otros aspectos del interaccionismo 71
¿Era el problema tan serio como parecía? 72

El interaccionismo se convierte en una nueva perspectiva de rasgos: Expresión contexto-dependiente de la personalidad 72
Encajan las piezas: Puntos de vista de los rasgos y del comportamiento 74

Evaluación 75
Companación de individuos: Perfiles de la personalidad 75

Problemas en el comportamiento y cambio conductual 77
El modelo de los cinco factores y los trastornos de la personalidad 77
Interaccionismo y problemas conductuales 78
Cambio conductual 79

Psicología de los rasgos: problemas y prospectos 79

Resumen 80

5 LA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL 83

Elementos teóricos básicos 84
Necesidades 84
Motivaciones 86
Presión 86

Necesidades, motivos y personalidad 86
Estados y disposiciones motivacionales 87
Medición de la motivación: test de apercepción temática o ejercicio de construcción de historias a partir de dibujos 88

Estudios sobre disposiciones motivacionales específicas 88
Necesidad de logro 89
Necesidad de poder 91
Necesidad de afiliación 94
Necesidad de intimidad 95
Patrón de necesidades: inhibición de la motivación de poder 97

Motivación implícita y de autoatribución 97
Válor del incentivo 97
Diferencias entre motivación implícita y motivación de autoatribución 98

Motivación de acercamiento y de evitación 100
Acercamiento y evitación en otros motivos 101

Motivación y el modelo de rasgos de cinco factores 102
Rasgos y motivos como distintos y complementarios 102

Personología y el estudio de las narrativas 103

Evaluación 104
Otras evaluaciones implícitas 105

Problemas en el comportamiento y cambio conductual 105
La necesidad de poder y el abuso del alcohol 105
Enfocándose en y motivación para el cambio 106

Teorías motivacionales: problemas y prospectos 107

Resumen 108

6 GENÉTICA, EVOLUCIÓN Y PERSONALIDAD 111

Para determinar la influencia genética en la personalidad 112
Método de estudio de gemelos 112
Investigación sobre adopción 114

¿Qué características de la personalidad tienen influencia genética? 115
Temperamentos: actividad, sociabilidad y emocionalidad 115

Perspectivas actuales de los temperamentos 116
Herencia de los rasgos 116
Temperamentos y el modelo de los cinco factores 116
Genética de otras cualidades: ¿qué tan diferentes son? 117
Influencias ambientales 118

Nuevos enfoques de la genética y la personalidad 118
Correlaciones entre influencias genéticas y ambientales 119
Interacciones gen-ambiente 120
Efectos ambientales en la expresión genética 120
Genética molecular 121

Evolución y comportamiento humano 122
Sociobiología y psicología evolutiva 123
Semejanza genética y atracción 124
Selección de pareja y competencia por la pareja 126
Retención de la pareja y otros temas 129
Agresión y el síndrome del joven macho 129

Evaluación 132

Problemas en el comportamiento y cambio conductual 132
Esquizofrenia y trastorno bipolar 132
Consumo de sustancias y comportamiento antisocial 133
Evolución y problemas de comportamiento 134
Cambio conductual: ¿qué tanto se puede cambiar? 134

Genética y evolución: problemas y prospectos 135

Resumen 136

7 PROCESOS BIOLÓGICOS Y PERSONALIDAD 139

Primeras ideas: visión de Eysenck sobre las funciones del cerebro 140

Sistema de acercamiento al incentivo 141
Enfoque conductual 141
Más temas sobre el acercamiento 142
Neurotransmisores y el sistema de acercamiento 143

Sistema de evitación o retraimiento conductual 143
Neurotransmisores y sistema de evitación 144

Relación de los sistemas de acercamiento y evitación con los rasgos o temperamentos 145
El papel de la sociabilidad 146
El papel de la impulsividad 146

Una tercera dimensión: búsqueda de sensaciones, restricción y control voluntario 147
Búsqueda de sensaciones 147
Relación de la búsqueda de sensación con rasgos y temperamentos 148
Dos fuentes de impulso y restricción 149
Neurotransmisores e impulso vs. *restricción* 150

Hormonas y personalidad 151
Hormonas, el cuerpo y el cerebro 151
Exposición hormonal temprana y comportamiento 152
Testosterona y personalidad adulta 154
El ciclo testosterona-acción 156

Testosterona, dominancia y psicología evolutiva 157
Respuestas al estrés: hombres, mujeres y oxitocina 158

Evaluación 159
Electroencefalogramas 159
Neuroimágenes 159

Problemas en el comportamiento y cambio conductual 161
Bases biológicas de la ansiedad y la depresión 161
Bases biológicas de la personalidad antisocial 161
Medicación en terapia 162

Procesos biológicos y personalidad: problemas y prospectos 163

Resumen 164

8 LA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA 167

Temas básicos 168

El modelo topográfico de la mente 169

Aspectos de la personalidad: el modelo estructural 170
Id 170
Ego 171
Superego 171
Equilibrio de fuerzas 172

Motivación: los impulsos de la personalidad 174
Dos clases de impulsos: instintos de vida y muerte 174
Catarsis 175

Ansiedad y mecanismos de defensa 175
Represión 177
Negación 177
Proyección 178
Racionalización e intelectualización 179
Desplazamiento y sublimación 179
Investigación sobre las defensas 180

Desarrollo psicosexual 181
Etapa oral 181
Etapa anal 182
Etapa fálica 183
Periodo de latencia 185
Etapa genital 185

Exposición del inconsciente 186
La psicopatología de la vida diaria 186
Sueños 187

Evaluación: técnicas proyectivas 188

Problemas en el comportamiento y cambio conductual 189
Orígenes de los problemas 189
Cambio conductual 190
¿Funciona la terapia psicoanalítica? 192

La perspectiva psicoanalitica: problemas y prospectos 192

Resumen 195

9 TEORÍAS PSICOSOCIALES 199

Teorías de las relaciones de objeto 200
Psicología del yo 202

Teoría del apego y de la personalidad 203
Patrones de apego en adultos 204
¿Cuántos patrones hay? 206
Estabilidad y especificidad 207
Otras reflexiones sobre el apego adulto 208
Patrones de apego y el modelo de los cinco factores 210

Teoría del desarrollo psicosocial de Erikson 211
Identidad del ego, competencia y la experiencia de la crisis 211
Infancia 213
Niñez temprana 213
Preescolar 214
Edad escolar 215
Adolescencia 215
Adultez joven 217
Adultez 218
Véjez 219
El principio epigenético 219
Identidad como historia de vida 220
Relación de la teoría de Erikson con otras teorías psicosociales 220

Evaluación 221
Relaciones de objeto, apego y el foco de la evaluación 221
Juego en la evaluación 222

Problemas en el comportamiento y cambio conductual 222
Narcisismo como un trastorno de la personalidad 222
Apego y depresión 223
Cambio conductual 223

Teorías psicosociales: Problemas y prospectos 224

Resumen 225

10 LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE 227

Condicionamiento clásico 228
Elementos básicos 228
Discriminación, generalización y extinción en el condicionamiento clásico 230
Condicionamiento emocional 232

Condicionamiento instrumental 233
La ley del efecto 233
Reforzamiento y castigo 234
Discriminación, generalización y extinción en el condicionamiento instrumental 235
Programas de reforzamiento 237
Reforzamiento de las cualidades del comportamiento 237

Variaciones sociales y cognitivas 238
Reforzamiento social 239

Activación emocional vicaria 239
Reforzamiento vicario 240
¿Qué es el reforzamiento? 241
Expectativas de eficacia 241
Papel de la conciencia 242

Aprendizaje observacional 242
Atención y retención 243
Producción 243
Adquisición frente a la representación 244

Modelo de la agresión y el tema de la violencia en los medios 246

Evaluación 247
Enfoques que se basan en el condicionamiento 247
Enfoques cognitivo-sociales 247

Problemas en el comportamiento y el cambio conductual 248
Condicionamiento clásico de respuestas emocionales 248
Condicionamiento y contexto 249
Condicionamiento instrumental y conductas desadaptadas 250
Enfoques cognitivo-sociales 251
Terapia basada en el modelado para los déficit de las habilidades 252
Modelado y respuestas ante el temor 252
Cambios terapéuticos ante la expectativa de la eficacia 253

La perspectiva del aprendizaje: problemas y perspectivas 253

Resumen 255

11 AUTORREALIZACIÓN Y AUTODETERMINACIÓN 259

Autorrealización 260
Necesidad de consideración positiva 261
Autovalía contingente 262

Autodeterminación 262
Introyección e identificación 263
Necesidad de la relación 265
Autoconcordancia 265
Libre albedrío 266

El *self* y los procesos de defensa 266
Incongruencia, desorganización y defensa 267
Mantenimiento y fortalecimiento de la autoestima 268
Autoperjudicarse 269
Amenaza de estereotipo 269

Autorrealización y la jerarquía de necesidades de Maslow 270
Características de los autorrealizadores frecuentes 272
Experiencias cumbre 274

Psicología existencial: el ser y la muerte 275
El dilema existencial 275
Vacío 276
Manejo del terror 276

Evaluación 278

Entrevistas en la evaluación 279
Medición del autoconcepto con el Q-SORT 279
Medición de la autorrealización 280
Medición de la autodeterminación y el control 280

Problemas en el comportamiento y cambio conductual 281
Terapia centrada en el cliente 282
Más allá de la terapia: hacia el crecimiento personal 282

Autorrealización y autodeterminación: problemas y prospectos 283

Resumen 284

12 LA PERSPECTIVA COGNITIVA 287

Representación de nuestra experiencia en el mundo 288
Esquemas y su desarrollo 288
Efectos de los esquemas 290
Memoria semántica, memoria episódica, guiones y conocimiento procedimental 290
Esquemas socialmente relevantes 292
Autoesquemas 292
Entidad frente a esquemas incrementales 293
Atribución 294

Activación de memorias 295
La imprimación y el uso de información 296
Influencias no conscientes en el comportamiento 297

Perspectivas conexionistas de la organización mental 299
Modelos de proceso dual 301
Conocimientos explícito e implícito 303

Perspectivas más amplias sobre la cognición y la personalidad 304
Váriables cognitivas de la persona 304
La personalidad como un sistema de procesamiento cognitivo-afectivo 306

Evaluación 307
Pensar en voz alta, muestreo de experiencias y automonitoreo 307
Evaluación contextualizada 308

Problemas en el comportamiento y cambio conductual 309
Déficit en el procesamiento de la información 309
Autoesquemas depresivos 309
Terapia cognitiva 311

La perspectiva cognitiva: problemas y prospectos 311

Resumen 312

13 LA PERSPECTIVA DE LA AUTORREGULACIÓN 315

De la cognición al comportamiento 316
Intenciones 316
Metas 317
Establecimiento de metas 318
Ejecución de intenciones y la importancia de las estrategias 319
Mentalidades deliberativa y de ejecución 320

Autorregulación y control de la retroalimentación 320
Control de la retroalimentación 320
Atención autodirigida y la acción del comparador 323
Contraste mental y coincidencia de metas 323
Organización jerárquica 323
Temas referentes a la organización jerárquica 326
Evidencia de la organización jerárquica 326
Niveles de conceptualización 327
Emociones 327
Efectos de las expectativas: esfuerzo frente a la retirada 328
Retiro parcial 330

Más temas en la autorregulación 330
Acercamiento y evitación 330
Acción con base en la intención y en el estímulo 331
Autorregulación como autocontrol 333

Evaluación 334
Evaluación de las cualidades autorregulatorias 334
Evaluación de metas 335

Problemas en el comportamiento y cambio conductual 335
Problemas como conflictos entre metas y la falta de especificaciones de estrategias 336
Problemas de la incapacidad para retirarse 336
Autorregulación y el proceso de terapia 337
Terapia como entrenamiento en la solución de problemas 337

La perspectiva de la autorregulación: problemas y prospectos 338

Resumen 340

14 PERSONALIDAD EN PERSPECTIVA: COINCIDENCIA E INTEGRACIÓN 343

Semejanzas entre las perspectivas 344
Psicoanálisis y psicología evolutiva: el modelo estructural 345
Psicoanálisis y psicología evolutiva: fijaciones y patrones de apareamiento 346
Psicoanálisis y autorregulación: jerarquía y el modelo estructural 346
Psicoanálisis y procesos cognitivos 347
Perspectivas del aprendizaje social, cognitivo y de autorregulación 349
Jerarquía de Maslow y jerarquías de la autorregulación 351
Autorrealización y autorregulación 351
Los rasgos y sus equivalentes en otros modelos 352

Temas recurrentes vistos desde diferentes ángulos 352
Impulso y restricción 352
Las necesidades individuales frente a las necesidades grupales 353

Combinación de perspectivas 354
Eclecticismo 355
Un ejemplo: biología y aprendizaje como influencias complementarias de la personalidad 355

¿Qué teoría es la mejor? 357

Resumen 357

Referencias 359

Índice de nombres 423

Índice analítico 437

Prefacio

TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD, séptima edición, examina uno de los temas que más se han abordado en la historia: la personalidad humana. Como indica el título del libro, hay muchas perspectivas sobre la personalidad, es decir, diversidad de maneras de pensar sobre la naturaleza humana. Este libro describe una serie de puntos de vista que sostienen los psicólogos de la personalidad en la actualidad.

¿QUÉ PERMANECE EN ESTA EDICIÓN?

Como en anteriores ediciones, el contenido del libro refleja dos convicciones que apoyamos con fuerza. La primera es que estas *ideas* forman la parte más importante de nuestro curso sobre la personalidad. Por tal razón, destacamos los conceptos a lo largo del libro. Nuestra prioridad es presentar de manera clara las ideas que conforman cada punto de vista teórico. La segunda es que la *investigación* es fundamental en la psicología de la personalidad. Las ideas e intuiciones son valiosas, pero no deben permanecer mucho tiempo sin que alguien las revise para saber si realmente funcionan. Por consiguiente, en cada teoría se presenta el análisis de la discusión acerca de la investigación que le da origen. Este énfasis, dentro de la investigación, asume el hecho de que la psicología de la personalidad es un proceso en marcha, vivo, dinámico y de exploración científica.

Como en ediciones anteriores, nos enfocamos en la idea de que cada punto de vista que se discute en el libro representa una *perspectiva* de la personalidad. Por ello, nos referimos a un enfoque orientador específico: un ángulo del que proceden los teóricos. Cada perspectiva parte de supuestos básicos sobre la naturaleza humana. Asimismo, cada capítulo con su perspectiva incluye un análisis sobre la evaluación de la personalidad a partir de dicha perspectiva, y presenta cómo surgen los problemas y la manera en que se tratan desde esa perspectiva. Cada capítulo concluye con un análisis de problemas actuales dentro de ese enfoque teórico e incorpora hipótesis propias acerca de sus perspectivas en lo futuro.

Los puntos de vista se presentan con base en un orden que tiene sentido para nosotros; sin embargo, pueden leerse en cualquier otro orden. Cada sección teórica del libro intenta presentarse más o menos por sí misma. Cuando un capítulo está relacionado con uno previo, es fácil comprender el segundo sin tener que haber leído necesariamente el capítulo precedente. No obstante, como siempre, hay unas cuantas excepciones. Nos referimos mucho a la perspectiva de los rasgos, por lo que quizá sea una buena idea leer ese material (capítulo 4) antes. También tiene sentido histórico colocar el enfoque psicoanalítico antes de la perspectiva psicosocial, ya que esta última se desarrolló en su mayoría a partir de la primera.

Como en ediciones anteriores, el capítulo final toma las preguntas de cómo es que las diferentes perspectivas se relacionan entre sí. El objetivo principal del último capítulo es unir las ideas de las teorías que se analizan por separado en capítulos anteriores. Un objetivo secundario es considerar la utilidad de mezclar los puntos de vista teóricos, para tratar a las teorías como complementarias y no como dimensiones en competencia.

En esta revisión, tratamos de que el contenido sea accesible, pues utilizamos un estilo informal —tipo conversación— para atraer a los lectores hacia las ideas. Hemos utilizado ejemplos de cómo esas ideas se aplican a nuestras propias vidas. Esperamos que tales cualidades hagan que este libro sea motivador y disfrutable, así como informativo.

¿QUÉ ES DIFERENTE EN ESTA EDICIÓN?

Esta edición también incorpora varios cambios muy significativos.

En dos casos, combinamos en uno solo el material que antes formaba un par de capítulos. Se tomó la decisión en parte porque los temas (la perspectiva psicoanalítica y la del aprendizaje) han recibido mayor atención que otros enfoques en ediciones anteriores y quisimos equilibrar las cosas.

Se omitieron otros dos capítulos en la presente edición (psicología del ego y psicología del constructo personal), aunque esos temas ahora son material de recuadros en los capítulos que permanecieron. La omisión se debe a que, francamente, la psicología de la personalidad contemporánea los ha dejado atrás. Con toda la actividad que se lleva a cabo en otras áreas de la disciplina, sentimos que ya no era sensato emplear tanto espacio en dichas materias.

El resultado de esos cambios hace que el libro sea más consistente y eficiente que en las ediciones previas. Incluso los capítulos que resultaron de condensar dos en uno tienen una longitud razonable. En efecto, fue nuestra prioridad mantener esta edición tan breve como fuera posible.

También se reenfocó el sentido de *perspectiva* de la personalidad en esta edición. Ahora centramos la atención de manera explícita en la idea de que cualquier postura teórica cuenta con aportes relevantes y no necesariamente hay una explicación integral y acabada sobre la personalidad. Cada una ofrece una orientación para entender la naturaleza humana como una ventana para la experiencia humana. Asimismo, cada capítulo sustantivo ofrece una descripción de aquello que se puede saber (hasta ahora) gracias a sus aportaciones.

Tal y como se presenta, todos los capítulos sustanciales se actualizaron en la nueva edición (se agregaron más de 200 citas nuevas). Las mejoras a los temas inéditos incluyen la "nueva" genética conductual (géneros que se correlacionan e interactúan con los ambientes) y las influencias epigenéticas en la expresión de los genes. A pesar de incorporar una gran cantidad de información nueva, también hemos sido capaces de acortar los capítulos más extensos de este libro.

Para mayor información sobre *Teorías de la personalidad*, séptima edición, consulte la página Web: www.abacon.com/carver.

SUPLEMENTOS

Pearson Educación se complace en ofrecer los siguientes complementos en inglés para los profesores interesados:

Manual para el profesor y banco de reactivos (0205155863). Steve Graham desarrolló el manual del profesor como una herramienta extraordinaria para la preparación y el manejo de las clases. Cada uno de los 14 capítulos del manual, correspondientes a los capítulos del texto, incluye un resumen del capítulo con sugerencias sobre cómo presentar el material, una muestra de lecturas, actividades para el salón de clases, discusión de temas, ideas para proyectos dentro y fuera del salón de clases, lecturas externas recomendadas, y películas y videos afines.

El banco de reactivos contiene más de 1,409 preguntas de opción múltiple, de respuesta corta y de ensayo; en cada una se hace referencia a una página relevante del texto.

Diapositivas en PowerPoint (0205155413). También Steve Graham preparó el material en PowerPoint: es una emocionante herramienta interactiva para usar en el salón de clases. Cada capítulo equilibra conceptos clave con imágenes del libro de texto para reforzar el aprendizaje del alumno.

Banco de reactivos computarizado Pearson MyTest (0205228542). El banco de reactivos de la séptima edición viene con el Pearson MyTest, un poderoso programa de generación de evaluaciones que ayuda a los profesores a crear fácilmente evaluaciones y exámenes impresos. Esto se puede hacer en línea, pues es flexible y permite manejar las evaluaciones

de manera eficiente en cualquier situación. Uno puede acceder a las preguntas existentes y editar, crear y almacenar preguntas al usar los controles Wordlike, y arrastrar y soltar. Cada pregunta incluye información sobre el nivel de dificultad y el número de la página que se relaciona en el texto. Para más información, visite www.PearsonMyTest.com.

Mysearchlab (0205699421)

MySearchLab es la forma más fácil de dominar un proyecto escrito o de investigación. Sus características incluyen un acceso a contenido confiable las 24 horas del día, para investigación en Internet a partir de una variedad de bases de datos: Pearson SoucefCheck™ y Autocite. Se dispone, asimismo, de recursos de aprendizaje como tutoriales paso a paso y un manual de gramática exclusivo en línea, para guiar a los estudiantes a lo largo del proceso de investigación y escritura www.pearsonhighered.com

En español, el libro contará con diapositivas por capítulo que apoyarán al docente en su explicación durante la clase.

Agradecimientos

QUEREMOS EXPRESAR NUESTRA GRATITUD a varias personas que nos han ofrecido una importante ayuda, de una forma u otra, a lo largo de los últimos años. Primero, nuestro agradecimiento a Brent Roberts y a Oliver Schultheiss por las sugerencias que nos brindaron para las mejoras de la sexta a la séptima edición de este libro. Segundo, nuevamente agradecemos a aquellos que fueron nuestros mentores de muchas formas desde hace ya varios años (en orden alfabético): Mark Bickhard, Arnie Buss, Kenneth Craik, David Glass, Lew Goldberg, Al Riley y Bob Wicklund. Tenemos con ellos una gran deuda de gratitud.

También queremos agradecer a los revisores: Michelle Anderson, Loyola Marymount University; Joelle LeMoult, University of Miami; Chris Logan, Southern Methodist University; Matthew Scullin, University of Texas, en El Paso; Frances Sheb, University of Illinois Springfield; y Jefferson Singer, Connecticut College.

Cada uno de nosotros, en lo particular, deseamos expresar nuestra gratitud:

• Desde Coral Gables, mi agradecimiento a aquellos que han sido parte de mi vida durante los últimos cuatro años, en especial a Youngmee Kim, Linda Cahan, Sheri Johnson, Jutta Joormann, André Perwin, Rod Gillis, Mike Antoni, Jean-Philippe Laurenceau y Rod Wellens. Estoy incesantemente agradecido con mi familia: Jeff, Allysen, Alexandra y Julia; Nancy Lorey; todos los Sherrick y Mike, Karen, Meredith y Jeremy. Mi agradecimiento a Nancy Quartin, quien trabajó muy duro para ayudarme a llevar a buen término esta revisión. Finalmente, una nota triste: mi shag terrier Calvin, quien estuvo conmigo durante 15 años (www.psy.miami.edu/faculty/carver/CCdog.html), cruzó sobre el Rainbow Bridge en agosto del 2010 y ahora persigue pájaros en el paraíso de los canes. Lo extrañamos.

• Desde Pittsburgh, gracias a Karen Matthews, mi compañera de vida y para nuestros dos hijos, Jeremy y Meredith. Mi agradecimiento también al siguiente grupo de amigos y colegas: Chuck Carver, Sheldon Cohen, Ed Gerrard, David Klahr, Ken Kotovsky, Rich Schultz y Jim Staszewski. En conjunto, hacen mi vida más interesante. También quiero expresar mi agradecimiento a Ginger Placone, mi asistente administrativa, por su ayuda a mantener mi vida profesional organizada (mejor que nadie podría) y por mantenerme centrado en el trabajo. Finalmente, quiero agradecer a Jamie Armstrong por su ayuda con algunas de las reseñas literarias para la edición revisada.

Acerca de los autores

Charles S. Carver y Michael F. Scheier se conocieron en el posgrado en la University of Texas en Austin, donde ambos obtuvieron sus grados doctorales en psicología de la personalidad. Después de graduarse, ambos trabajaron en la Universidad de Miami y en Carnegie Mellon University, respectivamente, donde han permanecido a lo largo de sus carreras. Han colaborado por más de tres décadas y media en un trabajo que se extiende a las psicologías de la personalidad, social, motivacional, clínica y de la salud. En 1998 recibieron premios por *Outstanding Scientific Contribution (Senior Level)* de la División de Psicología de la Salud de la American Psychological Association (APA). En 2007 recibieron el premio Donald T. Campbell por sus distinguidas contribuciones a la Psicología Social de la división de Personalidad y Psicología Social de la APA. Mike fue el presidente de la División de Psicología de la Salud de la APA durante el periodo 2003-2004 y actualmente es el Jefe del Departamento en CMU. Junto con las siete ediciones de *Teorías de la personalidad*, los autores han publicado dos libros sobre autorregulación (el más reciente titulado *On the Self-Regulation of Behavior,* en 1998), así como más de 320 artículos y capítulos. Mike es un ávido cazador y pescador, quien disfruta de estar al aire libre. Chuck sigue queriendo pintar, pero se distrae con aquellas cosas que necesita reparar.

www.psy.miami.edu/faculty/ccarver
www.psy.cmu.edu/~scheier/mscheier/html

Teorías de la personalidad



¿Qué es la psicología de la personalidad?

HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA PERSONALIDAD
¿Por qué emplear la personalidad como un concepto?
Una buena definición
Dos temas fundamentales en la psicología de la personalidad

LA TEORÍA EN LA PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD
¿Qué hacen las teorías?
Evaluación de las teorías: el papel de la investigación
¿Qué hace que una teoría sea buena?

PERSPECTIVAS SOBRE LA PERSONALIDAD
Perspectivas a examinar
Perspectivas reconsideradas

ORGANIZACIÓN DE LOS CAPÍTULOS
Evaluación
Problemas en el comportamiento y cambio conductual

RESUMEN

Sue conoció a Rick en la clase de filosofía cuando ambos cursaban el segundo grado de preparatoria. Empezaron a salir y su relación se fue haciendo gradualmente más profunda. Ahora, dos años después, están hablando seriamente de matrimonio. Sue describe a Rick así: "Es atractivo e inteligente. Sabe hacer muchas cosas que uno no esperaría que un hombre haga, como cocinar. Pero lo mejor, y no sé cómo describirlo, es que tiene verdaderamente una gran personalidad".





La personalidad es consistente con el comportamiento en contextos diferentes. Esta mujer se encuentra en situaciones distintas, su naturaleza cálida y cariñosa se expresa en cada una de ellas.



DE VEZ EN CUANDO se realizan investigaciones sobre las cualidades que las personas valoran en un marido o una esposa ideal. La mayoría desea encontrar a alguien con buen humor, apariencia física agradable y una vena romántica; sin embargo, casi siempre se le da importancia especial a la personalidad. La mayoría de las personas quieren a alguien que tenga una "buena personalidad". ¿Qué significa esto? Si tuviera que describir a un amigo que *tiene* una buena personalidad, ¿qué diría? "Rick tiene una personalidad verdaderamente maravillosa..." ¿Y después?

Describir la personalidad de alguien implica retratar la esencia de lo que la persona es, significa cristalizar algo a partir de las cosas que uno sabe acerca de ella. Es decir, de una gran cantidad de información que considera el conjunto de cualidades que la describen bien. La personalidad se refleja en lo que la persona dice, en lo que hace y en cómo lo hace, así como en sus pensamientos y matices emocionales. El estilo y sello que marcan sus acciones.

Hacia una definición de la personalidad

Describir la personalidad de alguien es una tarea del psicólogo. Al tratar de entender cómo son las personas desempeñamos el papel de psicólogo; cuando describimos a alguien y señalamos lo que reflejan sus cualidades hacemos de manera informal lo que los psicólogos realizan más formalmente.

Existe una pequeña diferencia de enfoque entre lo que de manera cotidiana hacemos y lo que los psicólogos de la personalidad desarrollan. Es común que usemos la palabra *personalidad* para referirnos a aspectos específicos de personas concretas (por ejemplo, Rick). Por lo regular, los psicólogos la emplean de manera abstracta para indicar en qué consiste la personalidad de cada quien.

Entonces, ¿qué *es* la personalidad? Los psicólogos, durante mucho tiempo, han tratado de definirla con exactitud. Se han ofrecido muchas definiciones, pero ninguna se ha aceptado de manera universal. De hecho, la personalidad es, en cierta forma, un concepto esquivo.

¿POR QUÉ UTILIZAR LA PERSONALIDAD COMO CONCEPTO?

Al tratar de definir la personalidad como un concepto, pensemos primero por qué se usa la palabra. Si lo comprendemos ello nos ayudará a decidir lo que significa. Cuando *usted* usa la palabra *personalidad*, ¿por qué la usa? ¿Por qué emplea esa palabra y no otra?

Una de las razones por las que las personas utilizan la palabra *personalidad* es para transmitir un sentido de *consistencia* o *continuidad* acerca de una persona. Hay varias formas de consistencia, todas ellas evocan el concepto de personalidad, como es el caso de la consistencia a través del tiempo (cuando la conoció por primera vez ella hablaba mucho; años después, sigue dominando la conversación). También podemos hablar de consistencia a través de situaciones similares (André es muy educado con los meseros en los restaurantes y siempre lo es cada vez que ceno con él). A veces, existe consistencia a través de situaciones muy diferentes entre sí (Victoria tiende a dar órdenes a las personas que se encuentran a su alrededor, en las tiendas, en el trabajo, incluso, en las *fiestas*). En cada uno de esos casos se percibe la sensación de que es, sin lugar a dudas, la misma persona en una situación u en otra porque actúa (habla, piensa o siente) de forma consistente a lo largo del tiempo y en diferentes escenarios. Una razón para emplear la palabra *personalidad* es para captar esta consistencia o continuidad en la persona.

Una segunda razón por la que las personas usan la palabra *personalidad* es para transmitir el sentido de cualquier cosa que haga la persona (piense o sienta) *se origina dentro de ella.* La idea de que el comportamiento viene dentro de la persona, parece tan obvio que difícilmente merece ser mencionado, pero no todos lo ven así. No obstante, el término *personalidad* transmite el sentido de una fuerza causal que está *dentro* de la persona e influye en su comportamiento. De hecho, existe una buena razón para afirmar que la personalidad tiene consecuencias conductuales muy importantes (Ozer y Benet-Martínez, 2006; Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi y Goldberg, 2007).

Estas dos razones del uso del término *personalidad* se combinan cuando uno trata de predecir y entender el comportamiento de las personas (inclusive el propio). Vaticinar el comportamiento puede ser importante. Cuando uno elige a un compañero de cuarto para el siguiente año, pronosticamos que la relación será adecuada. Cuando le decimos a un amigo —que sabemos es un impuntual crónico— que la función de cine inicia a las 8:00, y en realidad empieza a las 8:30, es porque predecimos que eso le hará llegar más o menos a tiempo. Nuestra perspectiva sobre la personalidad del otro contribuye de forma importante a esas predicciones.

El término *personalidad* también se usa por otra razón. Con frecuencia se refiere al conjunto de cualidades que caracterizan a las personas; decir que Karen tiene una personalidad sociable, implica que la sociabilidad sobresale en sus acciones; o que Tanya tiene una personalidad hostil, significa que la hostilidad es clave en ella. Tomar nota de las características significativas de una persona remite al concepto de personalidad porque esas



Las diferencias individuales en el comportamiento y en las reacciones son una parte importante de la personalidad.

características permiten captar cómo es ella. Ese entretejido de razones para usar el término *personalidad* nos lleva a definirlo.

Es decir, la palabra *personalidad* transmite un sentido de consistencia, causalidad interna y singularidad. Es así como esos elementos se incluyen en casi todas las definiciones de personalidad.

UNA BUENA DEFINICIÓN

Ahora nos aproximamos a una definición. No decimos que es la "correcta", pero pensamos que se acerca a ello. Adaptamos el concepto que propuso hace décadas Gordon Allport (1961): ***Personalidad** es una organización dinámica, interna de la persona, de sistemas psicológicos que crean patrones característicos de comportamiento, pensamientos y sentimientos de la persona.*

Esta definición marca varios puntos:

- La personalidad no es solamente una acumulación de partes y pedazos; tiene una *organización*.
- La personalidad no nada más está ahí; tiene *procesos* de cierto tipo.
- La personalidad es un concepto *psicológico*, vinculada de manera estrecha al cuerpo *físico*.
- La personalidad es una fuerza *causal* que ayuda a determinar cómo es que la persona se relaciona con el mundo.
- La personalidad se muestra en *patrones* individualizados —recurrencias y consistencias.
- La personalidad se expresa no sólo de una forma sino de *muchas maneras* —en comportamientos, pensamientos y sentimientos.

Esa definición abarca diversos elementos que consideramos deben formar parte de cualquier concepción de personalidad. A pesar de ser tan buena, no es perfecta; incluso esa definición deja escapar entre los dedos, aspectos conceptuales. Con ello se reitera el carácter esquivo del término personalidad con el que los psicólogos han luchado durante años.

DOS TEMAS FUNDAMENTALES EN LA PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD

En la construcción de pensamiento sobre la personalidad destacan dos temas fundamentales, uno es la existencia de **diferencias individuales**. Cada persona es única y, por lo tanto, es diferente de todas las demás. No hay dos personalidades iguales, ni siquiera entre los gemelos idénticos. Por lo general, encontramos personas alegres, otras tristes; algunas son sociables y otras tímidas. Como mencionamos antes, una razón para usar la palabra *personalidad*, en primer lugar, es reconocer las características centrales de una persona. Es decir, tomar en cuenta que esas características difieren de una a otra persona. Así pues, la idea de la presencia de diferencias individuales, es clave para el uso cotidiano del término *personalidad*.

Las diferencias individuales también son relevantes para los teóricos que intentan comprender la personalidad. Para que un enfoque sobre la personalidad sea útil, debe decir algo acerca de las diferencias. Un recuento completo de la personalidad aborda el origen de esas diferencias. Un reporte completo también considera por qué son importantes esas diferencias.

El otro tema se refiere a lo que llamaremos **funcionamiento intrapersonal**. Así denominamos a los procesos internos de la persona, a los que Allport (1961) llama "organización dinámica" de los sistemas. La idea es que la personalidad no es como un sello de goma con el que uno marca cada situación en la que se involucra. Existen procesos internos en las personas que dirigen las formas en las que actúan. Los procesos internos

crean un sentido de continuidad en las personas, aun cuando actúen de forma diferente en circunstancias diversas. Es decir, se emplean los mismos procesos aun cuando los resultados difieran a través de las situaciones.

Veamos un ejemplo. Algunos teóricos creen que el comportamiento es el resultado de la motivación. Las tendencias motivacionales surgen y caen a medida que pasa el tiempo y que las situaciones cambian. La motivación más fuerte en un momento dado determinará lo que la persona hará en ese momento. Una persona puede trabajar en aislamiento por cuatro horas, después dedicar un par de horas a socializar, después ir a cenar y finalmente leer. Las conductas difieren, pero todas surgen del interior de las personas, de sus motivaciones y varían a lo largo del día en relación a su fuerza. Ese punto de vista de la personalidad trata a las motivaciones como variables clave. Los procesos a través de los cuales las motivaciones varían en cuanto a fuerza, forman parte de los procesos del funcionamiento intrapersonal.

Este es un ejemplo de un proceso intrapersonal y no es el único tipo de proceso discutido. No importa cuáles procesos hayan sido adoptados, la idea de *proceso* es importante. Un reporte completo sobre la personalidad hace referencia a los procesos subyacentes a la misma y al cómo y por qué trabajan.

Varios enfoques de la personalidad enfatizan esos dos temas en diversos grados. Algunos lo hacen desde una perspectiva del funcionamiento intrapersonal; otros tratan la singularidad individual, como el aspecto más importante de la personalidad y son más ambiguas acerca de los procesos que subyacen a la singularidad. Estos diferentes énfasis, contribuyen a la diversidad entre las teorías de la personalidad.

¿Por qué gastar tantas palabras hablando acerca de lo que es la psicología de la personalidad? Lo hemos colocado en el papel de un teórico. Los teóricos deben tener siempre en mente los aspectos de la experiencia humana que desean comprender. Para entender las teorías, usted tendrá que hacerlo también.

La teoría en la psicología de la personalidad

Casi la totalidad de este libro está formado por una serie de afirmaciones sobre principios teóricos. Como las teorías son tan importantes, dedicaremos un tiempo explicando lo que son, lo que hacen y cómo se evalúan.

¿QUÉ HACEN LAS TEORÍAS?

¿Qué *es* una teoría? Una **teoría** es una declaración, un principio general o un conjunto de principios acerca de un tipo de eventos. Puesto de otra manera, es un conjunto de ideas sobre cómo pensar acerca de ese tipo de eventos. Una teoría puede referirse a un tipo muy específico de eventos, o bien puede ser más amplia. Algunas teorías en psicología se refieren a los procesos que se dan en una sola neurona. Otras se ocupan de comportamientos más complejos, cómo mantener relaciones profundas, jugar ajedrez y vivir una vida plena.

Las teorías se usan con dos propósitos (sin importar de qué traten). El primer propósito es *explicar* el fenómeno que aborda. Una teoría siempre proporciona una forma de explicar algunas cosas que se sabe son ciertas. Por ejemplo, algunas teorías biológicas de la personalidad sostienen que la herencia influye en la personalidad. Esta idea proporciona una forma de explicar por qué algunos niños actúan como sus padres (cosas que sabemos son ciertas).

Toda teoría de la personalidad proporciona un reporte de por lo menos algún fenómeno. El primer propósito de una teoría —explicación— es fundamental. Una teoría sería inútil si no diera una explicación de por lo menos algo que ya es conocido.

Las teorías tienen también un segundo propósito, pues deben sugerir posibilidades que uno aún no está seguro de que sean ciertas. Por decirlo de otra manera, una teoría debe *predecir nueva información*. Una teoría de la personalidad debería permitirle vaticinar cosas que aún no ha pensado investigar —tal vez cosas que *nadie* se ha planteado analizar aún. Para los psicólogos, aquí es donde radica la emoción.

Por lo general, los psicólogos desean hacer predicciones acerca de una gran cantidad de personas, pero este mismo principio vale cuando uno desea realizar predicciones en su propia vida. Es emocionante tomar una idea acerca de la personalidad y usarla para predecir cómo reaccionará su compañero de habitación ante una situación en la que usted no lo ha visto antes. ¡Es especialmente emocionante cuando la predicción resulta correcta!

El aspecto predictivo de las teorías es más sutil y más difícil que el aspecto explicativo. La dificultad yace, en parte, en el hecho de que la mayoría de las teorías tiene un poco de ambigüedad. Esto a menudo provoca que sea poco claro determinar qué deberá predecirse. De hecho, mientras más amplia sea la teoría (mientras más aspectos tenga que reportar), más posibilidades tendrá de ser ambigua. Como hemos visto, la personalidad es un concepto muy amplio. Esto obliga a las teorías de la personalidad a ser más amplias y complejas. Como consecuencia, a veces es difícil usarlas para realizar predicciones específicas.

EVALUACIÓN DE LAS TEORÍAS: EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cómo deciden los psicólogos si una teoría es buena? Al describir la función predictiva de las teorías, revelamos un sesgo que sustentan la mayoría de los psicólogos de la personalidad actuales: las teorías deben ser *comprobables* y deben ser *probadas*. Es importante investigar si la teoría realiza predicciones que son apoyadas.

Queremos que quede bien claro lo que estamos diciendo. La personalidad es tan importante en la vida, que muchas personas, además de los psicólogos, también generan pensamiento al respecto. Teólogos, filósofos, artistas, poetas, novelistas y compositores han escrito acerca de la personalidad y muchos de ellos han tenido buenas ideas acerca de ella. No deseamos minimizar el valor de estas ideas, pero ¿basta con esto?

Las personas tienen diferentes opiniones sobre esta cuestión. Algunos creen que las ideas valen por sí mismas. Incluso a algunos teóricos de la personalidad, como Sigmund Freud, considerado el padre de la psicología de la personalidad, no les interesó conocer quiénes apoyaban sus ideas; él las veía valiosas por sí mismas.

El punto de vista que domina la psicología actual, sin embargo, es que las ideas —incluso aquellas que son brillantes— se deben probar antes de que puedan ser confiables. Muy a menudo, las cosas que *parecen* verdad resultan no serlo. Desafortunadamente hasta que uno las prueba, no se puede estar seguro de qué ideas son brillantes y ciertas y cuáles son brillantes pero equivocadas. Por eso, la psicología de la personalidad hoy en día es un campo científico en el que la investigación tiene un gran valor. Los estudios de la personalidad proporcionan información acerca de qué tan exacta o útil es una teoría. Los estudios confirman o rechazan predicciones y, por lo tanto, apoyan o socavan la teoría.

Cuando las teorías se emplean para generar predicciones e investigarlas, surge una interacción continúa (véase la figura 1.1). Si una teoría realiza predicciones, el resultado es la investigación —estudios científicos— para probar las predicciones. Con frecuencia, los resultados avalan las predicciones; sin embargo, en ocasiones el resultado falla al apoyar la teoría de forma total o parcial. Esto puede indicar una limitación de la teoría —tal vez prediga bajo ciertas condiciones, pero no bajo otras. Estos resultados llevan a la revisión de la teoría.

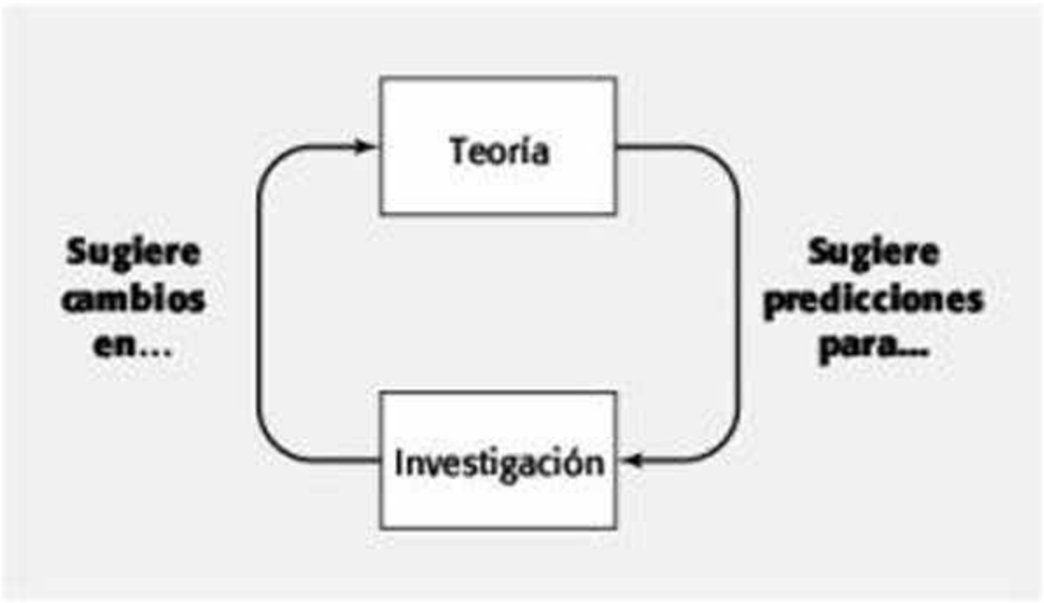


FIGURA 1.1
En el enfoque científico de la psicología de la personalidad, existe un ciclo continuo entre la teoría y la investigación. La teoría sugiere predicciones que deben ser probadas y que los resultados planteen la necesidad de una nueva teoría o una teoría modificada.

Una vez que se revisó la teoría, se debe probar nuevamente porque ya no es la misma teoría de antes. Sus nuevos elementos se deben examinar para que se realicen predicciones. El ciclo de predicción, prueba, revisión o refinamiento y predicción y prueba adicional puede, prácticamente, nunca terminar.

¿QUÉ HACE QUE UNA TEORÍA SEA BUENA?

Un fundamento importante para decidir si una teoría es buena, es su capacidad de explicar y predecir. Pero esta no es la única forma en la que se evalúan las teorías. Existen muchos criterios para preferir una teoría sobre otra.

Un criterio es la amplitud de la información tras la teoría. Se critica a algunas teorías porque se basan fuertemente en la experiencia de los teóricos que llevan a cabo una terapia. Otras teorías son criticadas porque se basan en estudios con animales del laboratorio, en situaciones altamente artificiales. Otras más son criticadas porque se apoyan fuertemente en información que proviene de grandes conjuntos de escalas de calificación. Ninguna de estas fuentes de información es mala en sí misma, pero basar una teoría sólo en una fuente de información la debilita.



Una buena teoría, como una buena obra de arte, debe provocar algún tipo de reacción, ya sea buena o mala, pero no indiferente.

Una teoría también debe poseer la cualidad de la **parsimonia**. Es decir, debe incluir la menor cantidad de supuestos (o conceptos) posible. Dicho en otras palabras, tiene que ser tan sencilla como sea posible. Este criterio es importante, pero existe el peligro de aplicarlo de manera rígida. El conocimiento está lejos de estar completo. Una teoría que se vea parsimoniosa actualmente podría no ser capaz de

tomar en cuenta algo que será descubierto en lo futuro. Una teoría que parezca demasiado compleja hoy, podría ser la *única* que pueda manejar el descubrimiento futuro. No obstante, una causa de preocupación es el exceso de "equipaje" teórico.

Otra base para la evaluación de teorías es altamente subjetiva. Algunas teorías simplemente "se sienten" mejores que otras. Algunas teorías encajarán mejor que otras con su forma de ver la vida. Usted no es el único en reaccionar de esta forma. También reaccionan así los psicólogos. Incluso existe evidencia de que los científicos prefieren teorías que se ajustan a la imagen que tienen de *ellos mismos* (J. A. Johnson, Germer, Efran y Overton, 1988). William James, importante personaje en los primeros años de la psicología, dijo que las personas prefieren teorías que sean "más interesantes... que apelen de forma apremiante a nuestras necesidades estéticas, emocionales y activas" (James, 1890, p. 312). Entonces, el que se sienta mejor con una teoría depende, en parte, de su visión acerca del mundo.

Perspectivas sobre la personalidad

A continuación presentamos una vista rápida de lo que leerá en este libro. Todos los capítulos describen puntos de vista que influyen en las perspectivas actuales y lo harán durante un buen tiempo. Las teorías varían de forma considerable en sus puntos de partida, lo que puede complicar las cosas. El punto de inicio, en cierto sentido, es siempre una visión de la naturaleza humana; es decir, qué aspecto de la experiencia humana es clave para entender a las personas.

Para explicar por qué alguien hizo algo, las personas a menudo dicen: "Es la naturaleza humana". Pero, ¿qué *es* la naturaleza humana? *¿En qué términos* debemos pensar acerca de las personas? Diferentes teóricos proporcionan respuestas diversas.

PERSPECTIVAS A EXAMINAR

Cada orientación teórica que discutiremos en este libro presenta un ángulo algo diferente de la naturaleza humana. Así, cada una representa una *perspectiva* distinta acerca de cuáles son los elementos principales de la experiencia humana. A continuación presentamos una breve reseña de las perspectivas que usted leerá.

La *perspectiva de los rasgos* empieza con la idea intuitiva de que las personas tienen cualidades relativamente estables (rasgos) que se exhiben a través de numerosos escenarios, pero que se encuentran profundamente incrustados en la persona. Esta forma de pensar sobre la personalidad se originó en los tiempos antiguos, pero sigue siendo importante hoy en día. Desde esta perspectiva, los grandes temas son cuáles (y cuántos) rasgos son los importantes en la personalidad y cómo se expresan en el comportamiento las diferencias de rasgos.

La *perspectiva motivacional* inicia con la idea de que el elemento clave en la experiencia humana es la fuerza motivadora que subyace al comportamiento. Los teóricos han postulado muchos motivadores distintos y han examinado cómo algunos de ellos aumentan y disminuyen bajo diversas circunstancias. Los patrones de las fortalezas subyacentes de los distintos motivadores, también difieren en las personas. En esta perspectiva, las divergencias en el equilibrio de los motivos es vista como el corazón de la personalidad.

La *perspectiva de la herencia y la evolución* enfatiza el hecho de que los seres humanos son criaturas que evolucionaron a través de milenios y que la naturaleza humana (cualquiera que esta sea) se encuentra profundamente arraigada en nuestros genes. Para este punto de vista, la personalidad tiene una base genética. El temperamento se hereda. De hecho,

algunos teóricos llevan esta idea un paso más allá al sugerir que muchas cualidades del comportamiento humano (y, por lo tanto, de la personalidad), existen precisamente porque hace muchos años tuvieron beneficios evolutivos.

Otra perspectiva *del proceso biológico*, deriva de la idea de que la personalidad refleja el funcionamiento del cuerpo que habitamos y del cerebro que maneja el cuerpo. Esta perspectiva biológica se centra en cómo el sistema nervioso y el sistema endocrino influyen en la conducta de las personas y cómo las diferencias en dichas funciones influyen en el tipo de persona que somos.

La *perspectiva psicoanalítica* (psicodinámica) toma un punto de vista muy diferente de la naturaleza humana. Se basa en la idea de que la personalidad es un conjunto de fuerzas internas que compiten y entran en conflicto unas con otras. El foco de esta perspectiva se centra en la dinámica de estas fuerzas (y en la forma en la que influyen en el comportamiento). Para esta perspectiva, la naturaleza humana involucra a un conjunto de presiones dentro de la persona, que en ocasiones trabajan unas con otras y en otras ocasiones entran en guerra unas con otras. Una teoría en específico domina la perspectiva: la teoría de Sigmund Freud.

Hemos denominado a la siguiente perspectiva *psicosocial*. Las teorías en esta perspectiva inician a partir de la suposición de que el hecho más importante de la naturaleza humana es el establecimiento de relaciones con otras personas y las formas en las que estas relaciones funcionan. Las teorías psicosociales tienen lazos históricos con la teoría psicoanalítica (a veces se les llama *neoanalíticas*), pero realmente representan una muy diferente visión del mundo.

La *perspectiva del aprendizaje social* empieza con una visión de la naturaleza humana en la que el cambio y no la constancia es el soberano. Es decir, desde esta perspectiva la cualidad clave de la naturaleza humana es que el comportamiento cambia sistemáticamente como resultado de las experiencias. Debido a que existen varios puntos de vista sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje, muchas teorías ligan el aprendizaje a la personalidad. Esta perspectiva supone que la personalidad de la persona es la suma integrada de lo que la persona ha aprendido hasta ahora.

La *perspectiva de la autorrealización y la autodeterminación*, en ocasiones llamada *perspectiva organísmica*, tiene sus raíces en la idea de que toda persona tiene el potencial de crecer y desarrollarse para convertirse en un ser humano valioso, si se le permite hacerlo. En este punto de vista, las personas se mueven naturalmente hacia la autoperfección. La gente puede moverse más plenamente en dicha dirección, ejerciendo su libre albedrío y teniendo ambientes que apoyen su esfuerzo. El sentido de autorrealización es principal para este punto de vista de la naturaleza humana. La personalidad, en en ese sentido, es en parte una cuestión de lo que la persona elige hacer de dicha singularidad.

La *perspectiva cognitiva* toma su punto de partida en la idea de que la naturaleza humana implica generar significado a partir de experiencias. La mente impone organización y forma a la experiencia y estas organizaciones mentales influyen en la forma en la que las personas actúan. Comprender la personalidad a partir de ese punto de vista, implica pensar acerca de los procesos para interpretar el mundo y cómo se usan para determinar las propias acciones y reacciones ante el mundo que nos rodea.

La *perspectiva de la autorregulación* inicia a partir de la idea de que las personas son sistemas psicológicos complejos, en el mismo sentido en que los procesos homeostáticos reflejan sistemas fisiológicos complejos y el clima refleja sistemas atmosféricos complejos. Existen procesos recurrentes que forman acciones organizadas que logran criterios específicos. Por lo tanto, existe un supuesto de organización, coherencia y patrones. La autorregulación psicológica, significa (en parte), sintetizar las metas y dirigirse hacia ellas.

PERSPECTIVAS RECONSIDERADAS

Como hemos establecido, cada perspectiva toma un punto de partida diferente al hablar de la personalidad. Deberíamos decir una cosa más al respecto: la mayoría de ellas no fueron creadas con la intención de ser modelos completos de la personalidad y puede ser algo engañoso presentarlas (y juzgarlas) como si lo fueran.

Hubo un tiempo en el que los psicólogos crearon teorías grandiosas dirigidas a la complejidad total de la personalidad (la teoría de Freud es el mejor ejemplo). Sin embargo, ahora esto es poco común. Las teorías que tratan algún *aspecto* de la personalidad o con algunos conjuntos de temas de la personalidad son más comunes. El que una teoría no sea grandiosa en escala no implica que no tenga nada importante qué decir sobre la personalidad. Nos da un ángulo de visión en particular. Este ángulo puede ser especial y provocar ideas que uno tal vez no encontraría desde otros ángulos. Pero sólo muestra una parte de la película. Es importante considerar esa limitante, mientras analizamos las diferentes teorías y lo que cada una de ellas tiene qué decir.

¿Regresará en un futuro el estudio de la personalidad a las teorías a gran escala? Muchos psicólogos contemporáneos así lo desean (por ejemplo, McAdams y Olson, 2010; McAdams y Pals, 2006; Roberts y Wood, 2006). Ellos afirman que para tener una comprensión profunda de la personalidad, se requiere de mucho más de lo que generalmente se aborda en las teorías de "perspectivas". Este movimiento es, en parte, una reacción a la preocupación de que la psicología de la personalidad ha perdido su enfoque sobre la individualidad.

Sin embargo, lo que se debe incluir en la película completa es una cuestión de opinión (véase tabla 1.1). Casi todos los que escriben sobre este tema, afirman que se debería incluir un diseño genético del ser humano, junto con los rasgos. Algunos incluyen a la motivación los valores, las habilidades y las destrezas como parte de la personalidad. Otros destacan las adaptaciones al mundo, como las creencias y las actitudes. Actualmente, muchos incorporan narrativas integradoras; es decir, historias que las personas desarrollan acerca de sí mismas para proporcionar coherencia y significado a su autocomprensión. En algunas reseñas, la cultura es parte de la personalidad; en otras, se ve como una fuerza externa a la personalidad que puede afectarla.

Es muy difícil presentar una imagen de la personalidad que incorpore todos estos temas a la vez. En ciertos aspectos, las amplias reseñas que actualmente surgen no son en realidad teorías a gran escala, sino un montaje de varias perspectivas. Tocaremos en algún momento casi todas las ideas que integran estas amplias reseñas, pero lo haremos una tras otra.

Tabla 1.1 Temas que algunos consideran se deben incluir para tener una completa comprensión de la personalidad

Tema	Nivel de consenso
Diseño genético del ser humano	Alto
Rasgos disposicionales	Alto
Motivaciones y valores	Moderado
Habilidades (destrezas)	Moderado
Adaptaciones (por ejemplo, creencias)	Moderado
Narrativas integradoras	Alto
Cultura	Bajo

Fuente: Basado en las discusiones de McAdams y Pals (2006), McCrae (2010), y Roberts y Wood (2006).

Organización de los capítulos

Deberíamos también hablar un poco sobre cómo están organizados los capítulos de este libro. La mayoría del contenido de cada capítulo de las perspectivas es una descripción de los elementos y procesos básicos de la personalidad, vista a partir de dicha perspectiva. Entonces, cada capítulo hablará acerca de las diferencias individuales y el funcionamiento intrapersonal desde el punto de vista teórico respectivo.

Cada capítulo también abordará dos temas más. Uno es el proceso de la medición de la personalidad, llamado *evaluación*. El otro es el potencial para que surjan problemas en la experiencia humana y los procesos mediante los cuales se cambia el comportamiento para mejorar a través de la terapia. A continuación presentamos un resumen de cómo serán estas secciones.

EVALUACIÓN

Los psicólogos de la personalidad prestan considerable atención al proceso de evaluación de la personalidad por tres razones al menos. Primero, deben ser capaces de retratar las personalidades de personas específicas, justo como usted caracteriza las personalidades de gente que conoce. Para poder confiar en que estos retratos sean precisos, los psicólogos requieren de formas adecuadas para medir la personalidad.

Una segunda razón se refiere al trabajo de investigación. Para poder estudiar las características de la personalidad, los psicólogos requieren medir dichas características. Es imposible estudiar las diferencias individuales o el funcionamiento intrapersonal sin formas para evaluarlos. Por lo tanto, la evaluación adecuada se encuentra en el corazón de la investigación de la personalidad.

Una tercera razón por la cual se debe medir la personalidad se aleja un poco del foco principal de este libro. La evaluación de la personalidad es una parte importante de la psicología aplicada. Por ejemplo, los psicólogos organizacionales usan la personalidad para ayudar a tomar decisiones de contratación de personal (por ejemplo, uno podría querer contratar a alguien con un patrón motivacional específico). Los psicólogos clínicos también emplean la evaluación de la personalidad para ayudarse a diagnosticar problemas.

La evaluación de la personalidad es importante en toda la psicología de la personalidad. Algunos temas en evaluación son los mismos en todas las perspectivas (se abordarán en el capítulo 3), pero ciertos aspectos de la evaluación se perciben de forma diferente desde las perspectivas que se destacan. Como consecuencia, las perspectivas difieren en cuanto a las técnicas que enfatizan. Al discutir la evaluación en los próximos capítulos, nos enfocaremos en el carácter especial de la evaluación para cada punto de vista.



La personalidad no siempre funciona suavemente. Cada perspectiva sobre la personalidad cuenta con sus propios puntos de vista sobre por qué ocurren los problemas.

PROBLEMAS EN EL COMPORTAMIENTO Y CAMBIO CONDUCTUAL

Otro de los temas que se incluye en cada capítulo parte de la idea de que la vida de las personas no siempre va bien. En ese sentido, cada perspectiva de la personalidad normal sugiere una forma de analizar los problemas. En efecto, se puede discutir que las teorías de la personalidad ganan

credibilidad al proporcionar información útil sobre los problemas. Para clarificar cómo cada enfoque de la personalidad percibe los problemas, abordaremos brevemente este tema en cada uno de los capítulos sobre el punto de vista de dicho capítulo. Como con la evaluación, nuestro énfasis estará en la contribución específica de esa orientación teórica para la comprensión del manejo terapéutico de los problemas.

Por último, describiremos cómo las orientaciones teóricas a discusión contribuyen a la comprensión del manejo terapéutico de los problemas. Si cada punto de vista tiene una forma de pensar sobre los procesos normales y sobre cómo las cosas pueden ir mal, cada uno de ellos también tiene una forma de pensar acerca de cómo mejorar las cosas. Cada uno sugiere formas de convertir el funcionamiento problemático en un funcionamiento efectivo y satisfactorio.

• RESUMEN •

La *personalidad* es un concepto difícil de definir. Sin embargo, pensar sobre la forma en la que las personas usan este concepto, sugiere tres razones que explican su uso. Las personas lo usan para transmitir un sentido de consistencia o continuidad dentro de la persona para transmitir la sensación de que la persona es el origen de la conducta y para comunicar el sentido de que la esencia de la persona se podría resumir o captar en unas cuantas cualidades sobresalientes.

El campo de la personalidad aborda dos temas fundamentales. Una es la existencia de diferencias entre las personas. El otro es cómo conceptualizar mejor el funcionamiento intrapersonal —los procesos internos de todas las personas, dando forma y continuidad al comportamiento.

La mayor parte de este libro trata sobre las teorías. Estas son afirmaciones sumarias, conjuntos de principios que son propios de ciertos tipos de eventos. Las teorías tienen dos propósitos: explicar las cosas que ya se conocen y predecir posibilidades de las que aún no se analizan. Una forma de evaluar el valor de una teoría es cuestionar si la investigación apoya sus predicciones. La psicología científica tiene un ciclo continuo entre teoría e investigación a medida que las teorías son probadas, modificadas con base en los resultados y probadas nuevamente.

Las teorías se pueden evaluar por motivos distintos a los que tiene la investigación. Por ejemplo, una teoría no se debe basar en un tipo único de información. Las teorías se benefician al ser frugales —tener relativamente pocos supuestos (o conceptos)—. Las personas tienden a preferir teorías que se ajustan bien a sus intuiciones.

Las teorías que este libro describe, se derivan de varias perspectivas o puntos de vista sobre la naturaleza humana. Cada capítulo dedicado a la teoría se enfoca en los supuestos acerca de la naturaleza de la personalidad dentro de un marco teórico específico. También se incluye un debate sobre la evaluación desde el punto de vista de la teoría bajo discusión, y un debate sobre problemas de conducta y cómo se remediarían.

• GLOSARIO •

Diferencias individuales Diferencias en la personalidad de una persona a otra.

Funcionamiento intrapersonal Procesos psicológicos internos de la persona.

Parsimonia Cualidad que requiere pocos supuestos; sencillez.

Personalidad Organización dinámica interna de la persona, de sistemas psicológicos que crean los patrones característicos de comportamiento, pensamientos y sentimientos de las personas.

Teoría Afirmación sumaria, principio o conjunto de principios acerca de un tipo de eventos.



Métodos en el estudio de la personalidad

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
Fuentes: Obsérvese a sí mismo y observe a los demás
Para profundizar: Estudios de caso
Profundizar a partir del muestreo de experiencias
Hacia la generalización: Estudios en muchas personas

RELACIONES ENTRE VARIABLES
Correlación entre variables
Dos significados
Causalidad y una limitante en la inferencia
En busca de la causalidad: Investigación experimental
Reconocimiento de los tipos de estudio
¿Qué tipo de investigación es el mejor?
Estudios multifactoriales
Lectura de datos de una investigación multifactorial

RESUMEN

Sam y Dave están tomando un descanso después de estudiar. Sam dice: "La novia de mi compañero de cuarto en mi ciudad natal, rompió con él. Las chicas aquí tendrían que estar atentas, porque él va a buscar a alguien para divertirse en serio y olvidarla".

"¿Qué te hace pensar así?"

"¿Porqué me preguntas eso? Es obvio, eso es lo que *yo* haría".

"Ah. Conozco tipos a quienes sus novias en casa los han dejado y *ninguno* de ellos hizo algo así. Sucedió todo lo contrario. Se pasaban la vida llorando. Creo que la idea que tienes respecto de cómo la gente reacciona ante una situación así, es equivocada".

¿POR DÓNDE se empieza cuando se quiere entender a la personalidad? ¿De dónde vienen las teorías? ¿Cómo se prueban? ¿Cómo deciden los psicólogos qué creer? Todas estas preguntas se refieren a los métodos de la ciencia. Se pueden preguntar en todas las áreas de la ciencia, desde la astronomía hasta la zoología. Sin embargo, son especialmente desafiantes cuando se aplican a la personalidad.

Recolección de información

FUENTES: OBSÉRVESE A SÍ MISMO Y OBSERVE A LOS DEMÁS

Una forma de recolectar información sobre la personalidad es mirar a nuestra propia experiencia —proceso llamado *introspección*. Esta técnica (que usó Sam en el ejemplo, al inicio del capítulo) está abierta para todos. Pruébela. Usted tiene una personalidad. Si desea entender lo que ésta es, observe la suya. Siéntese y piense acerca de los eventos en su vida. Piense en lo que hizo y en cómo se sintió y extraiga de esos recuerdos un hilo conductor. De ello podría resultar el inicio de una teoría —conjunto de principios que expliquen sus pensamientos, sentimientos y acciones.

De inicio, analizar la propia experiencia es fácil, pero presenta un problema. Su propia conciencia tiene una relación especial con sus memorias, puesto que son suyas. Es difícil estar seguro de que esa relación especial no distorsione lo que se observa. Por ejemplo, usted podría tener un recuerdo equivocado de algo que le sucedió y, sin embargo, sentirse seguro de que su memoria es correcta.

Ese problema disminuye cuando se observa a alguien que no sea usted (en el ejemplo inicial, Dave). El segundo método para recolectar información es observar a alguien más; sin embargo, este método también presenta un problema opuesto al de la introspección: es imposible estar "dentro de la cabeza de otro", para saber realmente lo que piensa y siente. Esa diferencia en perspectiva puede crear una gran diferencia en la comprensión. Puede llevar a una interpretación errónea.

¿Qué punto de partida es mejor? Cada uno tiene su posición en la búsqueda de la verdad. Ninguno es perfecto, pero, en ocasiones, uno puede ser complemento del otro.

PARA PROFUNDIZAR: ESTUDIOS DE CASO

Estos puntos de partida se dirigen en varias direcciones. Los psicólogos de la personalidad, en ocasiones, buscan comprender explícitamente a una persona en su totalidad y no sólo parte de ella. Henry Murray (1938), quien enfatizó la necesidad de estudiar a la persona como una entidad coherente, acuñó el término **personología** para referirse a ese esfuerzo.

Este punto de vista promueve una técnica llamada **estudio de caso**. Un estudio de caso es un estudio a fondo de una persona. Por lo general, conlleva un largo periodo de observación e incluye típicamente entrevistas no estructuradas. En ocasiones, implica pasar uno o dos días cerca de la persona para ver cómo interactúa con los demás. Realizar repetidas observaciones, lleva al observador a confirmar las impresiones iniciales o a corregir las impresiones equivocadas. No se pueden confirmar o rechazar las impresiones si se hace sólo una observación. El nivel de profundidad que se puede alcanzar en un estudio de caso puede revelar detalles que de otra forma no serán evidentes. Esto, a su vez, puede aportar ideas.

Los estudios de caso son ricos en detalles y pueden crear descripciones vívidas de la persona estudiada. En especial, sucesos importantes o ejemplos pueden ilustrar temas más amplios de la vida de la persona. Debido a que los estudios de caso analizan a la persona en su vida, en lugar de hacerlo en escenarios que crea el investigador, la información

pertenece a la vida cotidiana. Como son abiertos, el observador puede seguir cualquier línea que le parezca interesante, no sólo hacer preguntas que formula con anticipación.

PROFUNDIDAD A PARTIR DEL MUESTREO DE EXPERIENCIAS

Otro tipo de profundidad es aquella que proporcionan lo que llamamos estudios de **muestreo de experiencias** o estudios de diarios (Kamarck, Shiffman y Wethington, 2011; Laurenceau y Bolger, 2005). Estos estudios también se llevan a cabo a través de largos periodos, como los estudios de caso. En lugar de usar un observador externo, este procedimiento invita a que la persona, con frecuencia, se detenga y reporte algún aspecto de su experiencia actual. Por lo general, se le invita a hacerlo a través de una señal que proporciona un localizador. Algunos estudios son intensivos y se debe reportar varias veces al día. En ocasiones son menos intensivos (por ejemplo, se reporta por la mañana y por la noche).

Una ventaja importante de este método es que no requiere que la persona recuerde algo que sucedió mucho tiempo atrás (quizá algo que pasó hace medio día, hace una hora o nada). Eso no da oportunidad para distorsionar el recuerdo de las experiencias reales. Desafortunadamente, existe evidencia de que las personas no son muy buenas recordando detalles de un evento horas después (Kamarck, Muldoon, Shiffman y Sutton-Tyrrell, 2007; Stone, Kennedy-Moore y Neale, 1995). Los métodos de muestreo de experiencias permiten obtener eventos "en línea", mejor que otros métodos.

Comparten con los estudios de caso el hecho de que se obtiene mucha información de la persona estudiada. En ambos casos, es posible buscar dentro de esta información, patrones de comportamiento de la persona a través de muchas situaciones. Esto se refiere a un método **ideográfico** (Conner, Tennen, Fleeson y Barret, 2009: Molenaar y Campbell, 2009), porque el enfoque está en el individuo. (La palabra *ideográfico* tiene la misma raíz que *idiosincrásico*).

HACIA LA GENERALIZACIÓN: ESTUDIOS EN MUCHAS PERSONAS

Los estudios de caso pueden proporcionar ideas sobre la experiencia humana. Proporcionan información útil para los investigadores y a menudo sirven como una importante fuente de ideas. Pero los estudios de caso no son actualmente la fuente principal de información sobre la personalidad. Esto es porque, en gran parte, un estudio de caso, por muy bueno que sea, presenta un defecto muy importante: trata de una sola persona. Cuando se crea una teoría o cuando se obtienen conclusiones a partir de observaciones, deseamos aplicarlas a muchas personas —y de ser posible, a *todas* las personas.

Se le llama **generalización** o **generalidad** a qué tan ampliamente se puede aplicar una conclusión. Para que una conclusión sea generalizada debe estar basada en muchas personas, no sólo en una o dos. Mientras se estudie a más personas, mayor es la certeza para generalizar los hallazgos; es decir, para aplicarnos a la mayoría de las personas.



La generalización de una conclusión puede establecerse únicamente estudiando una mezcla de personas con diferentes antecedentes.

En la mayoría de las investigaciones sobre la personalidad, los investigadores ven a decenas —incluso cientos— de personas, para mejorar el nivel de confiabilidad de sus conclusiones y así realizar generalizaciones.

Para asegurar realmente la generalización, los investigadores deben estudiar a personas de muchas edades y de diferentes ámbitos de la vida —de hecho, de todas las culturas. Esto no siempre se hace por muchas razones, aunque se está volviendo cada vez más común. Por una cuestión de conveniencia, mucha de la investigación sobre la personalidad se realiza con estudiantes universitarios. ¿Proporcionan estos estudiantes universitarios una imagen adecuada de los procesos que son importantes en la personalidad? Tal vez sí, tal vez no. Los estudiantes universitarios difieren de personas mayores en muchos aspectos. Por un lado, la conciencia que tienen sobre sí mismos está menos desarrollada. Esto podría afectar los resultados de la investigación. ¿Qué tan diferentes pueden ser los estudiantes universitarios de la población general? La respuesta es incierta, pero parece claro que debemos ser cautos al suponer que las conclusiones derivadas de la investigación en estudiantes universitarios siempre se aplican a la "población en general".

Del mismo modo, la mayoría de las observaciones realizadas sobre la personalidad proviene de investigaciones que se realizan en Estados Unidos y Europa occidental. Casi todas las investigaciones se han hecho con gente de nivel socioeconómico medio y medio alto, la cual es en su mayoría de un solo genero. Tenemos que ser cuidadosos al suponer que las conclusiones se pueden generalizar a personas de otras culturas, otros niveles socioeconómicos y (en ocasiones) para ambos sexos.

Por consiguiente, la posibilidad de generalizar es un tipo de *continuum*. Rara vez hay un estudio cuyo rango sea tan amplio que pueda asegurar una completa generalización. Algunos son mejores que otros. ¿Qué tan ampliamente se puede generalizar?, es un tema que tendremos que tener presente al valorar los resultados de la evaluación de la investigación.

El deseo de generalizar, así como el de comprender a fondo de la persona, son objetivos de investigación distintos y no compatibles. Obligan a una negociación. Es decir, dada la misma inversión de tiempo y energía, uno puede conocer mucho sobre la vida de una persona (o de unas cuantas personas), o saber poco sobre la vida de una gran cantidad de gente. Es prácticamente imposible tener ambas cosas al mismo tiempo. Como consecuencia, los investigadores tienden a elegir un camino o el otro, dependiendo de cuál sea el objetivo que crean que es más importante atender.

Relaciones entre variables

Las ideas derivadas de la introspección o de la observación pueden sugerir la existencia de relaciones entre las variables. Una **variable** es una dimensión que puede tomar valores diferentes. Debe haber por lo menos dos valores o niveles en dicha dimensión, aunque algunas variables tienen un número infinito de valores. Por ejemplo, *sexo* es una variable con valores *masculino* y *femenino*. La *autoestima* es una variable que tiene virtualmente un número ilimitado de valores (desde *muy baja*, a *muy alta*), a medida que se realiza una discriminación más fina entre las personas.

Es importante distinguir entre las variables y sus valores, porque las conclusiones acerca de las relaciones involucran una dimensión completa, no son sólo el final de ello. Así, los investigadores siempre estudian por lo menos dos niveles de la variable que les interesa. Por ejemplo, uno no puede entender los efectos de la baja autoestima observando únicamente a personas con baja autoestima. Si existe una relación entre autoestima y desempeño académico, por ejemplo, la única forma de encontrarla es observar a personas

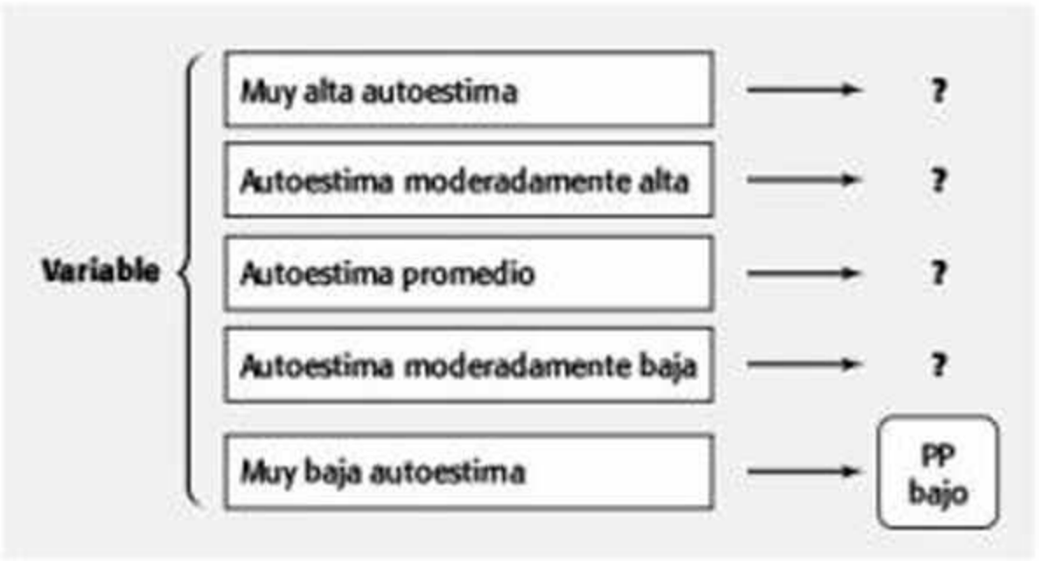


FIGURA 2.1
La existencia de una relación entre variables puede ser determinada sólo mirando a más de un valor en cada variable; por ejemplo, saber que las personas con baja autoestima tienen un mal desempeño académico deja abierta la pregunta de si el desempeño de todos los demás es igual de malo. Esta pregunta es crítica para el establecimiento de relaciones entre dos variables.

con *diferentes niveles* de autoestima (ver figura 2.1). Suponga que si existiera una relación, las personas con baja autoestima deberían tener peores calificaciones y las personas con mayor autoestima deberían tener calificaciones mejores.

La última parte de esta afirmación es tan importante como la primera parte. Saber que las personas con baja autoestima tienen calificaciones bajas, no nos dice nada acerca de si las personas con alta autoestima también tienen calificaciones bajas. Puede ser difícil tenerlo presente. De hecho, las personas a menudo fallan al darse cuenta de lo importante que es este tema. Si no está atento, podría obtener conclusiones escasamente confiables (para ejemplos vea Chapman, 1967; Crocker, 1981).

La necesidad de examinar a los individuos que representan un rango de niveles de cierta variable es una segunda razón por la cual es importante ir más allá de los estudios de caso. (El problema de la generalización fue la primera). La necesidad de examinar un rango de variabilidad subyace a varios métodos de investigación.

CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES

Se pueden establecer dos tipos de relaciones entre variables. La primera se llama **correlación**. Una correlación entre dos variables implica que a medida que uno examina las variables a través de muchas personas o instancias, los valores de las dos tienden a ir juntos de una forma sistemática. Existen dos aspectos de dicha relación que están separados uno de otro, la *dirección* de la correlación y la *fuerza* de la correlación. Para clarificar lo que estos términos significan, volvamos al ejemplo de autoestima y desempeño académico.



Una correlación entre dos variables implica que estas cambian al mismo tiempo de forma sistemática. En esta fotografía se ve una correlación entre altura y posición en la fila.

A. Datos crudos

Persona	Puntuación de autoestima	PP
Tim	42	3.8
Susie	10	1.4
Warren	15	2.5
Ronald	22	3.1
. . . (etc.)		

B. Diagrama de dispersión

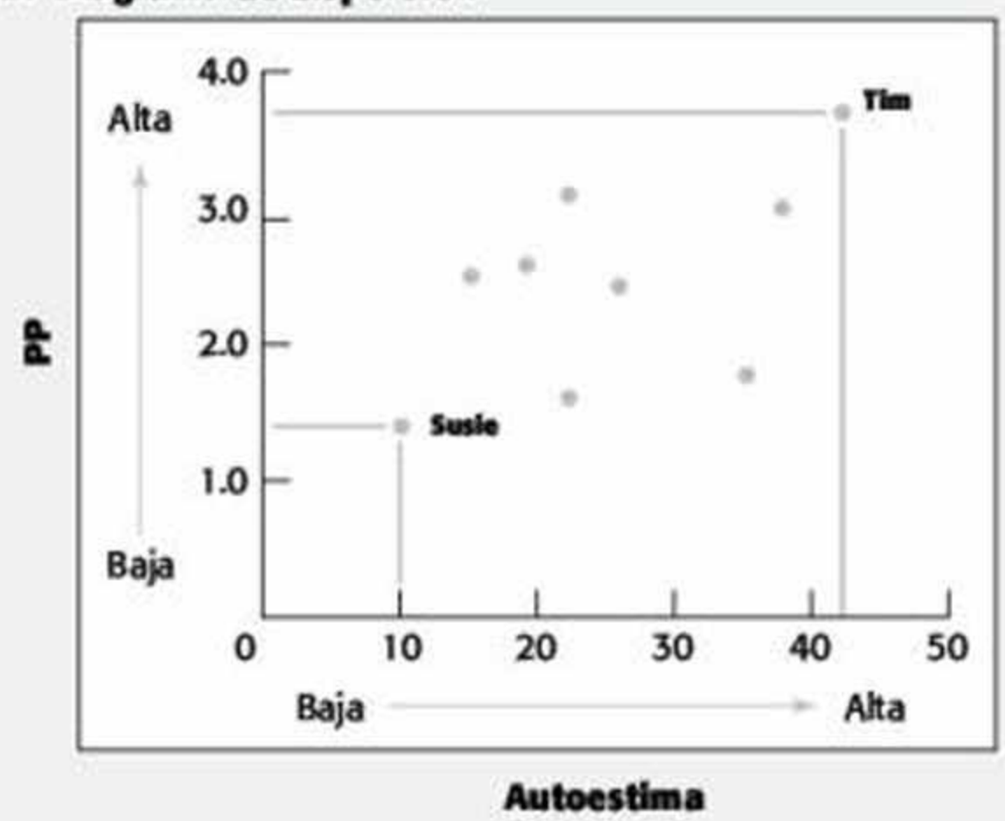


FIGURA 2.2
Pensando acerca del significado de la correlación (con datos hipotéticos): A) Para cada persona (sujeto), hay dos trozos de información: una puntuación de autoestima y una calificación PP. B) Los datos se acomodan para formar un diagrama de dispersión graficando la puntuación de cada persona a lo largo de la dimensión horizontal y su PPa lo largo de la dimensión vertical. Localizando, por lo tanto, la combinación en un espacio de dos dimensiones.

Suponga que decidió estudiar si esas dos variables van juntas. Salió a buscar sujetos y encontró 40 alumnos. Todos responden una medición de autoestima y le proporcionan su PP actual. Ahora usted cuenta con dos piezas de información para cada persona (ver figura 2.2 A). Una forma de organizar información es a través del diagrama de dispersión (ver figura 2.2 B). En un diagrama de dispersión, las variables se representan por líneas en ángulos rectos (los ejes de la gráfica). El punto en el que las líneas se encuentran es cero para ambas variables. Encontrarse lejos del cero en cada línea, significa que hay un valor mayor en esa variable. Debido a que las líneas están en ángulos rectos, la combinación de cualquier puntuación en una variable y cualquier puntuación en otra variable se representa como un punto en un espacio bidimensional. Por ejemplo, en la figura 2.2, Tim tiene una calificación de 42 puntos en autoestima (y se encuentra hacia el lado derecho en la línea horizontal) y una en PP de 3.8 (que se encuentra hacia lo alto en la línea vertical). El diagrama de dispersión para su estudio estaría formado por los puntos que representan las combinaciones de las puntuaciones de autoestima y puntuaciones PP para todas las personas en el estudio.

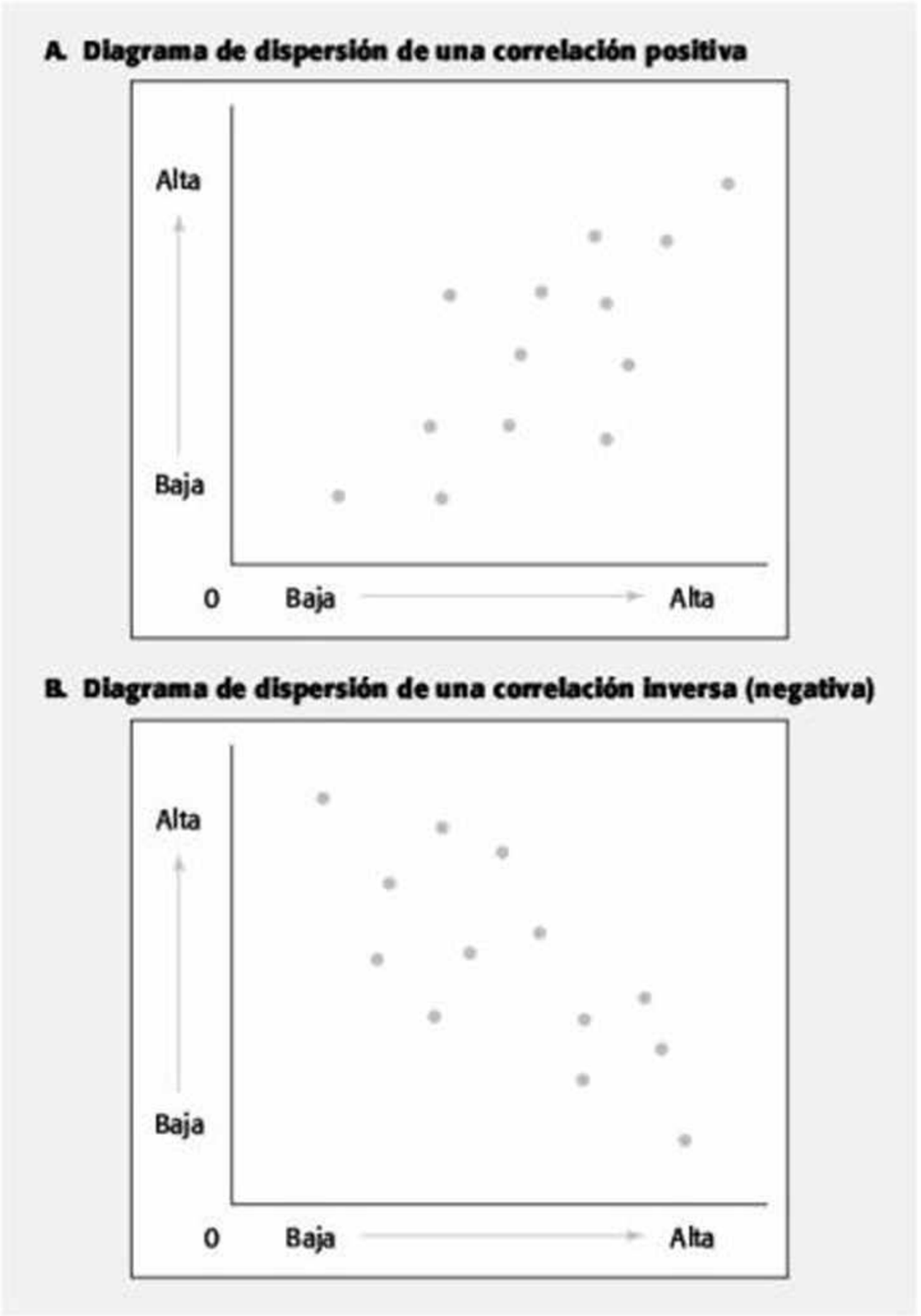


FIGURA 2.3
A) Si los números altos en una dimensión tienden a ir con números altos en la otra dimensión (y los bajos con los bajos), existe una correlación positiva. B) Si los números altos en una dimensión tienden a ir con números bajos en la otra dimensión, existe una correlación inversa o negativa.

Preguntar si ambas variables se correlacionan significa (esencialmente) preguntar la siguiente cuestión acerca del diagrama de dispersión: Cuando observa los puntos que representan los valores bajos frente a los valores altos en la dimensión *horizontal*, ¿difiere su alineación respecto de la dimensión *vertical*? Si los valores bajos tienden a ir con los valores bajos y los valores altos tienden a ir con los valores altos (como en la figura 2.3 A), se dice que las variables correlacionan *positivamente*. Si las personas con baja autoestima tienden a tener bajas puntuaciones promedio y las personas con alta autoestima tienden a tener PP altas, se diría que la autoestima correlaciona positivamente con la PP.

Sin embargo, en ocasiones ocurre un patrón diferente. Algunas veces, los valores altos en una dimensión tienden a ir con valores bajos en otra dimensión (y viceversa). Cuando esto sucede (ver figura 2.3 B), a la correlación se denomina *inversa* o *negativa*. Este tipo de

correlación podría surgir si usted estudiara la relación entre la PP y la frecuencia con la que se va de fiesta. Es decir, usted podría encontrar que los alumnos que van más de fiesta tienden a tener PP más bajas, mientras que aquellos que van menos de fiesta tienden a tener PP más altas.

La *dirección* de la asociación entre variables (positiva frente a negativa), es un aspecto de la correlación. El segundo aspecto —enteramente separado del primero— es la *fuerza* de la correlación. Piense en la fuerza como el "descuido" de la asociación entre las variables. Más formalmente se refiere al grado de precisión con el que uno puede predecir valores en una dimensión a partir de valores en la otra. Por ejemplo, tome una correlación positiva entre la autoestima y la PP. Suponga que sabe que Victoria ha obtenido la segunda puntuación más alta en autoestima en su estudio. ¿Podría hacer una conjetura lo más precisa posible sobre su PP?

La respuesta a esta pregunta está determinada por la fortaleza de la correlación. Debido a que la correlación es positiva, saber que Victoria se encuentra ubicada en la punta más alta de la dimensión de la autoestima, le llevaría a predecir que tiene una PP alta. Si la correlación también es *fuerte,* es muy posible que esté en lo cierto. Si la correlación es más débil, tendrá menos posibilidades de acertar. Una correlación positiva perfecta —la más fuerte posible— significa que la persona que tiene el valor más alto en una variable, también tiene el valor más alto en la otra. La persona que le sigue con la puntuación más alta en una, también tendrá la puntuación siguiente más alta en la otra y así sucesivamente hasta terminar con la lista (ver figura 2.4 A).

La fuerza de una correlación se expresa con un número llamado **coeficiente de correlación** (a menudo etiquetado con una *r* minúscula). Una correlación absolutamente positiva perfecta (como en la figura 2.4 A), se expresa con el número 1.0. Este es el valor numérico más alto que una correlación pueda tener. Indica una predicción totalmente exacta de una dimensión a la otra. Si usted sabe dónde se ubica una persona en una variable, podrá decir, con completa confianza, dónde estará en la otra variable.

En la figura 2.4 B se muestra el diagrama de dispersión de una correlación algo más débil. Como se observa, existe una mayor "dispersión" entre los puntos que en el primer caso. No obstante, se observa una tendencia de que los valores más altos en una dimensión se apareen con los valores más altos en la otra dimensión, que los bajos se apareen con los bajos, aunque la tendencia es menos exacta. A medida que la correlación se debilita, el número que la expresa se vuelve menor (así, prácticamente todas las correlaciones se expresan en valores decimales). La correlaciones de 0.6 a 0.8 son fuertes. Correlaciones de 0.3 a 0.5 son moderadamente fuertes. La predicción de una variable con otra se vuelve muy mala con correlaciones debajo de 0.3 o 0.2. Como se muestra en la figura 2.4 C, las correlaciones débiles presentan aún más dispersión. Hay tendencia hacia una relación positiva, pero definitivamente no es fuerte. El diagrama de dispersión de una correlación de 0 la forman puntos al azar.

Como dijimos con anterioridad, la fuerza de la correlación está completamente aparte de su dirección. La *fuerza* de la correlación se refiere únicamente a la exactitud en la predicción. Así, resulta bastante sensato hablar acerca de una correlación negativa perfecta al igual que de una correlación positiva perfecta. Una correlación negativa perfecta (ver figura 2.4 D) significa que la persona que obtuvo el valor más alto en una variable también obtuvo el menor valor en la otra variable, la persona con el siguiente valor más alto en una variable tuvo el siguiente valor más bajo en la otra y así sucesivamente.

Las correlaciones negativas se expresan en números, igual que las correlaciones positivas. Sin embargo, para mostrar que la relación es inversa, se le coloca el signo por delante. Así, un valor *r* de −0.75 es precisamente tan fuerte con un valor *r* de 0.75. El primero expresa una correlación inversa, mientras que el segundo expresa una correlación positiva.

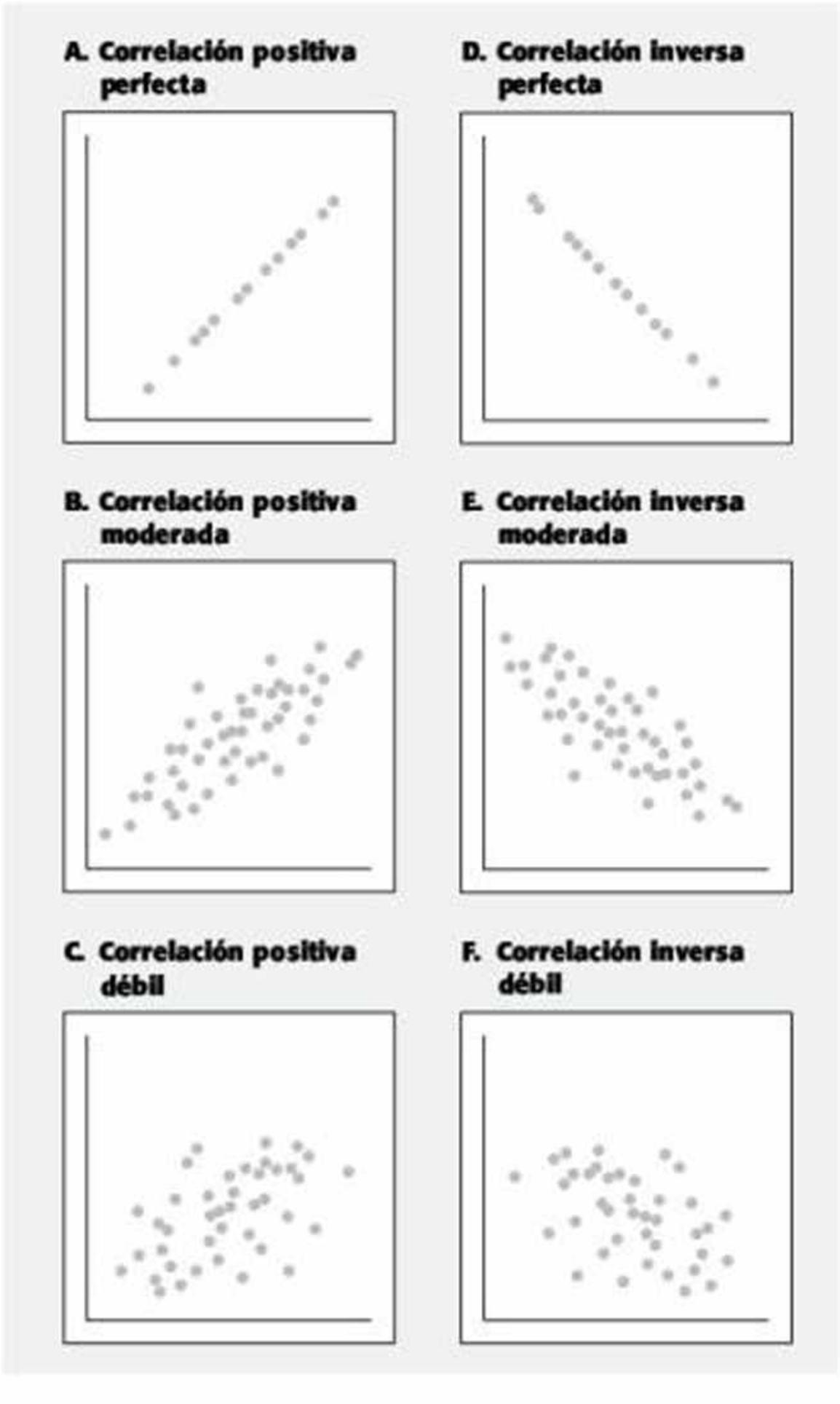


FIGURA 2.4
Seis correlaciones: A) correlación positiva perfecta, B) correlación positiva moderada, C) correlación positiva débil, D) correlación inversa perfecta, E) correlación inversa moderada, F) correlación inversa débil. Mientras más débil sea la correlación, más "disperso" será el diagrama de dispersión.

DOS SIGNIFICADOS

Hemos descrito la fuerza de las correlaciones en términos del tamaño de los números que las representan. Aunque el tamaño del número nos da información acerca de su fuerza, el tamaño del número en sí mismo no nos indica si la correlación es creíble o real. Quizá es una casualidad. Esto representa un problema para todos los tipos de estadística. Uno no puede decir si el resultado es real simplemente viendo el número o la gráfica. Necesitamos saber si el resultado es **estadísticamente significativo**.



RECUADRO 2.1 ESTADÍSTICAS Y ESTADÍSTICAS

Descripción contra inferencia

Cuando las personas piensan acerca de las estadísticas, a menudo creen que éstas retratan un conjunto de eventos —por ejemplo, "el ciudadano estadounidense promedio gana 37,000 dólares al año" o "ella promedió 21.6 puntos por juego". A esto se le llama **estadística descriptiva** porque su propósito es ofrecer una descripción.

Los psicólogos usan también la llamada **estadística inferencial** porque ésta permite a los investigadores realizar inferencias. La información que proporciona guía al científico para decidir creer que algo es cierto. Curiosamente, no es posible *probar* si algo es cierto. Lo que la estadística sí hace es mostrar qué tan probable es el resultado si no hubiera una relación verdadera. Si se obtiene que sea muy poco probable que el resultado ocurra, el investigador puede inferir que es real.

Un ejemplo de la habilidad de la estadística inferencial de revelar patrones, así como las limitaciones de lo que éstos dicen, se dio en las elecciones presidenciales de 2000 en EUA. Los votantes del condado de Palm Beach, en el estado de Florida, el día de la votación, se encontraron con una boleta para votar confusa y poco familiar. Muchos reportaron posteriormente, que de manera accidental votaron por un candidato (Pat Buchanan) mientras trataban de votar por otro (Al Gore). La elección que ganó George Bush fue extremadamente cerrada. Sus resultados se debieron a los errores al marcar las boletas. ¿La gente sólo se estaba quejando porque perdió su candidato? o ¿realmente existió un problema con las boletas?

Greg Adams y Chris Fastnow (2000), psicólogos sociales, usaron la estadística inferencial para probar si el patrón de votación en el condado de Palm Beach fue diferente del patrón de votos de otros condados en la Florida. En todos los condados, salvo en Palm Beach, la mayoría de los votos que se emitieron fueron para George Bush y también a favor de Buchanan. Si Palm Beach se hubiera comportado como los demás condados en la Florida, Buchanan hubiera obtenido alrededor de 600 votos, en lugar de 3,407. La inferencia fue clara: era extremadamente poco probable que la diferencia en el patrón se diera sin una relación verdadera. Algo, aparentemente, estaba sacando el patrón de votación en Palm Beach.

Decimos "aparentemente" para enfatizar que cada vez que se use la estadística inferencial para hacer un juicio, la conclusión siempre es probabilística. En este caso, las posibilidades de que la inferencia fuera incorrecta son extremadamente pequeñas. Pero la posibilidad existe. Por lo tanto, la estadística inferencial se ve mejor como un procedimiento que nos permite adjuntar "unidades de confianza" a nuestros juicios, en lugar de ser un procedimiento que conduce infaliblemente a elegir correctamente.

En este contexto la *significancia* tiene un alcance muy específico: implica que la correlación hubiera sido tan grande o más grande sólo rara vez, si no existiera una relación verdadera. Cuando la probabilidad es suficientemente pequeña (justo por debajo de 5%), la correlación (o cualquier estadística que sea), se dice que es *estadísticamente significativa* (ver también el recuadro 2.1). En ese punto, el investigador concluye que la relación es real en lugar de ser un evento azaroso.



La asignación al azar es un contraste importante del método experimental. El experimentador asigna al azar a los participantes a una condición, muy parecido a como una ruleta cacha la pelotita en el receptáculo rojo o negro.

Un segundo uso de la palabra *significancia* es también común en psicología, y se asemeja más estrechamente al uso de la palabra en el lenguaje cotidiano. Se dice que una asociación es *clínicamente significativa* o *prácticamente significativa* si el efecto es tanto estadísticamente significativo (por lo que es creíble) y lo suficientemente grande como para tener importancia práctica. La relevancia de ser lo suficientemente grande, para considerarlo importante en la práctica, varía de caso a caso. Sin embargo, es posible que

una asociación sea estadísticamente significativa, pero que dé cuenta únicamente de una pequeña fracción del comportamiento. La significancia práctica de dicha asociación por lo general no es muy grande.

CAUSALIDAD Y UNA LIMITANTE EN LA INFERENCIA

La correlación nos dice si dos variables van juntas (en qué dirección y qué tan fuertemente). Pero no nos dice *por qué* van juntas las variables. La pregunta *por qué* nos lleva más allá del campo de la correlación hacia un segundo tipo de relación llamada **causalidad** —la relación entre una causa y un efecto. La investigación correlacional no es capaz de proporcionar evidencia para este segundo tipo de relación. Un estudio correlacional a menudo nos ofrece *intuiciones* fuertes acerca de la causalidad, pero no más.

¿Por qué? La respuesta se muestra en la figura 2.5. Cada flecha representa un posible camino de causalidad. Lo que esta figura muestra es que siempre existen tres formas de dar cuenta por los resultados de una correlación. Considere la correlación entre autoestima y desempeño académico. ¿Qué lo provoca? Su intuición podría decirle que la mejor explicación es que los resultados académicos bajos provocan que las personas desarrollen una baja autoestima, mientras que tener buenos resultados provoca que la gente se sienta bien consigo misma (flecha 1 en la figura 2.5). O tal vez usted pensará que la mejor explicación es que tener baja autoestima provoca que la gente no se esfuerce lo suficiente, obteniendo como resultado un mal desempeño (flecha 2). Ambas explicaciones son plausibles, aunque van en direcciones opuestas.

Sin embargo, podría ser que una tercera variable —no medida, tal vez ni siquiera imaginada— sea la que realmente tenga una influencia causal sobre ambas variables medidas (el par de flechas etiquetadas con el número 3). Quizá tener un alto nivel de inteligencia provoca un sentido positivo de autoestima y también un mejor desempeño académico.

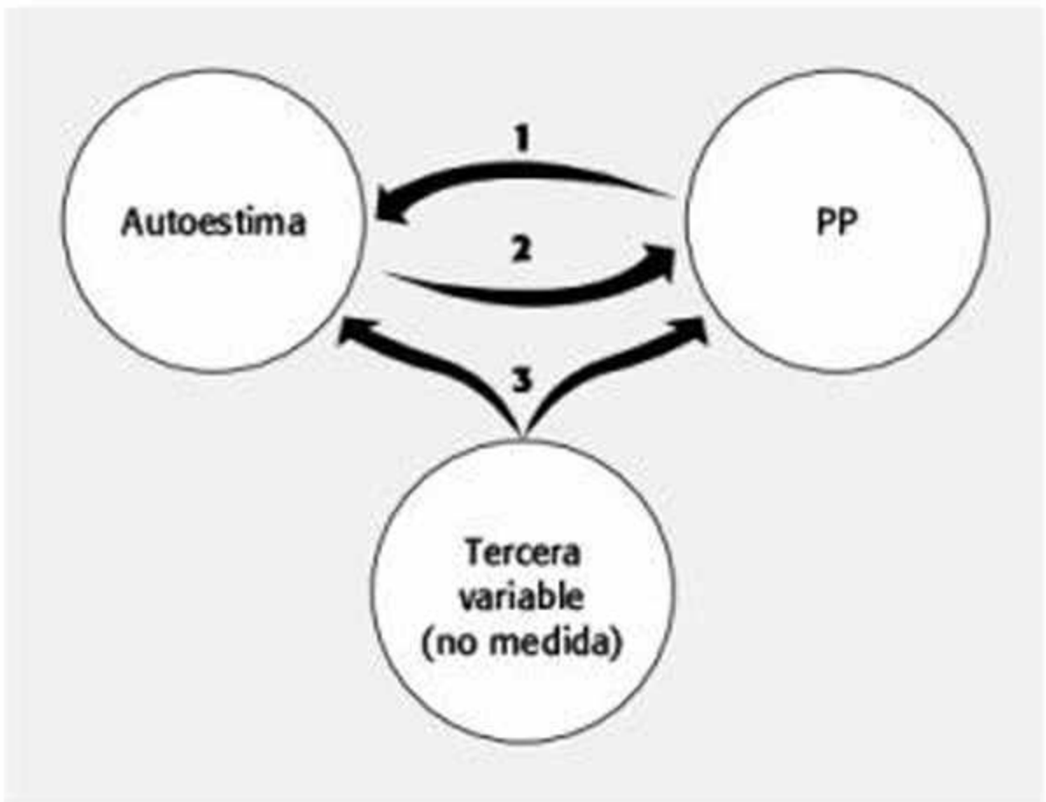


FIGURA 2.5
La correlación no implica causa y efecto porque siempre hay tres posibilidades: **1.** variaciones en una variable (desempeño académico) pueden provocar variaciones en la segunda (autoestima); **2.** variaciones en la segunda pueden causar variaciones en la primera; o **3.** una tercera variable puede realmente causar los dos efectos que se observan. Saber la única correlación entre autoestima y la PP, no nos permite distinguir entre estas posibilidades.

En este escenario, tanto la autoestima como el desempeño académico son efectos y algo más es la causa.

El posible involucramiento de otra variable en una correlación, a menudo se conoce como **problema de la tercera variable**. Este es un problema que no puede ser manejado por la investigación correlacional. Ese método no puede decir cuál de las tres posibilidades en la figura 2.5 es realmente la correcta.

EN BUSCA DE LA CAUSALIDAD: INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL

Sin embargo, *sí existe* un método que demuestra causa y efecto, se le llama **método experimental**. Piense que tiene dos características que lo definen. Primero, en un experimento, el investigador manipula una variable —crea la existencia de por lo menos dos niveles de ella. La variable que el investigador manipula se llama **variable independiente.** Es aquella que el investigador prueba como la posible *causa* en una relación causa-efecto. Cuando decimos que el investigador está "creando" dos (o más) niveles de esta variable, queremos decir exactamente eso. Existe un cierto tipo de evento que *activamente crea* una diferencia entre la experiencia de algunas personas y la de otras personas.

En ocasiones los investigadores realizan experimentos para entender mejor lo que han visto en los estudios correlacionales. Prosigamos con el ejemplo que hemos discutido. Suponga que tiene la corazonada de que las variaciones en el desempeño académico tienen un efecto causal en la autoestima. Para estudiar esta posibilidad usted lleva a cabo un experimento cuya hipótesis indica (predice) que los resultados académicos causan efectos en la autoestima.

En este experimento usted no podrá manipular las calificaciones de la PP, pero es relativamente fácil manipular otras cosas con trasfondos en el desempeño académico. Por ejemplo, podría arreglar las cosas para que algunas personas experimenten éxito y otras fracaso en una tarea cognitiva (empleando engaños para que una sea fácil y otra difícil). Al disponer esto, *crearía* la diferencia entre éxito y fracaso. La manipularía, no la mediría. Estará seguro de que ahora existe una diferencia entre los dos conjuntos de personas en su experimento porque usted la *hizo* existir.

Como en toda investigación, usted haría lo posible para tratar a cada persona en el experimento de la misma manera, salvo en esa condición. Tratar a todos igual —hacer las cosas exactamente igual, salvo aquello que se está manipulando— se conoce como **control experimental**. Ejercer un alto grado de control es importante para la lógica del método experimental, como en un momento se verá.

El control es importante, pero uno no puede controlar todo. Es muy poco probable que cada persona haga el experimento en el mismo momento del día o el mismo día de la semana. Obviamente, es imposible asegurarse de que las personas en el experimento sean exactamente iguales. Uno de los temas principales de este libro, después de todo, es que las personas son diferentes. Por supuesto, algunas personas en el experimento van a tener naturalmente una mejor autoestima que otras, ¿cómo se manejan esas diferencias?

La pregunta nos acerca a la segunda característica que define al método experimental: cualquier variable que no pueda ser controlada —como una diferencia individual— es tratada o se trata mediante una **asignación aleatoria**. En su experimento, usted tendría que asignar aleatoriamente a cada participante a la experiencia de éxito o a la de fracaso.

La asignación aleatoria a menudo se hace al usar medios como lanzar una moneda o construir una lista de números al azar.

El uso de la asignación aleatoria descansa en un supuesto específico: si se estudia a una cantidad suficiente de personas en un experimento, cualquier diferencia importante entre éstas (y de otras fuentes también) se equilibrará entre los grupos. Cada grupo tiene la misma posibilidad de tener tantas personas altas, gordas, deprimidas y seguras, como el otro grupo —*si* cuenta con un número relativamente grande de participantes y usó la asignación aleatoria. Cualquier cosa que importe se debe equilibrar.

Así es que lleva gente a su laboratorio de investigación, uno a la vez, y le asigna de manera aleatoria a una de las dos condiciones experimentales, manipula la variable independiente y ejerce control experimental sobre todo lo demás. En algún punto deberá medir la variable que crea que es el efecto en la relación causa-efecto. A esta variable se le llama **variable dependiente.**

En este experimento su hipótesis era que las diferencias en el éxito y fracaso en las tareas académicas, provoca que las personas difieran en su autoestima (por ejemplo, reactivos de autorreporte preguntando a los participantes cómo se sienten sobre ellos mismos). Después de obtener esta medida para cada una de las personas en el experimento, deberá comparar los grupos unos con otros (para ello usan procedimientos estadísticos de los que no nos ocuparemos aquí). Si la diferencia entre los grupos fuera estadísticamente significativa, entonces concluiría que la experiencia de éxito frente a la de fracaso es la *causa* de que la gente difiera en cuanto a su autoestima.

¿Qué le haría sentirse seguro de esta conclusión causa-efecto? La respuesta, a pesar de todo el detalle, es realmente bastante simple. Su lógica se muestra gráficamente en la figura 2.6. Al inicio del experimento se separó a las personas en dos grupos. (Por cierto, el razonamiento aplica, incluso, cuando la variable independiente tiene más de dos niveles o grupos). Si la suposición acerca del efecto de la asignación aleatoria es correcta, entonces los dos grupos no diferirán uno de otro en este punto. Debido a que se ejerció el control experimental, los grupos seguirán sin diferir, a medida que el experimento avance.

Sin embargo, en cierto momento, se introducirá la diferencia entre los grupos —cuando manipule la variable independiente. Como dijimos anteriormente, sabrá que hay una diferencia en este momento y sabrá *cuál* es porque usted la creó. Por esta razón, si encuentra que los grupos difieren uno de otro en la medida dependiente al final, sabrá que hay sólo una cosa que podrá haber causado la desigualdad (ver figura 2.6). *Tuvo* que haber sido por la manipulación de la variable independiente. Es la única situación en la que se introdujo una divergencia y es la única cosa que pudo haber sido responsable de provocar el efecto.

El razonamiento es sencillo. Debemos notar, sin embargo, que este método no es completamente perfecto. El problema es el siguiente: cuando uno realiza un experimento, uno muestra que la *manipulación* causa la diferencia en la medición dependiente, pero no siempre se está completamente seguro de *qué parte* de esa manipulación lo causó, quizá fue el aspecto de la manipulación en el que usted se enfocó o tal vez fue otra cosa.

Por ejemplo, en el experimento del que hemos estado hablando, la baja autoestima es causa del fracaso y la autoduda. Pero *podría* haber sido el origen de otras cosas acerca de la manipulación. Tal vez las personas que fracasaron se sintieron preocupadas por haber estropeado su experimento al no poder resolver los problemas. No tuvieron



FIGURA 2.6
La lógica del método experimental: A) debido a la asignación aleatoria y al control experimental no existe una diferencia sistemática entre los grupos al inicio; B) la manipulación experimental crea —por primera vez— una diferencia específica; C) si se encuentra entonces que los grupos difieren en alguna forma, la manipulación debió haber causado esta diferencia.

un sentimiento de *fracaso*, pero se sintieron enojados con ellos mismos por crearles un problema; la interpretación de este resultado no implicaría exactamente lo mismo que su primera interpretación. Este problema nos exige siempre estar atentos a cómo percibimos los resultados, incluso aquellos que se derivan de los experimentos.

RECONOCIMIENTO DE LOS TIPOS DE ESTUDIO

¿Qué tan fácil es para usted distinguir los estudios correlacionales de los experimentos cuando los lee en este libro? A primera vista parece fácil. Un *experimento* realiza una comparación entre grupos y un *estudio correlacional* nos da una correlación, ¿cierto? Pues no. Los resultados de los estudios correlacionales no siempre son reportados como correlaciones. En ocasiones, el estudio compara dos (o más) grupos unos con otros con base en una medición dependiente y la palabra *correlación* ni siquiera se menciona.

Suponga que estudió a algunas personas que tenían un 40% de sobrepeso y algunas personas que pesaban 40% menos de lo que debían. Los entrevistó individualmente, juzgó qué tan sociables eran y encontró que las personas pesadas eran más sociables que las delgadas, ¿sería esto un experimento o un estudio correlacional? Recuerde las dos características del experimento: manipulación de la variable independiente y asignación aleatoria de las personas a los grupos. No asignó aleatoriamente a las personas pesadas o delgadas (y no *creó* esas diferencias). Por lo tanto, este es un estudio correlacional. La limitación en la investigación correlacional (la inhabilidad para concluir causa y efecto), aplica aquí.

Una regla de oro es que cada vez que los agrupamientos reflejen *diferencias que ocurran naturalmente* o que se formen sobre la base de alguna *característica que uno mida*, el estudio es correlacional. Esto quiere decir que todos los estudios de diferencias de personalidad son, por definición, correlacionales.

¿Por qué los investigadores de la personalidad hacen que sus estudios parezcan experimentos? En ocasiones se debe a que estudian a las personas a partir de categorías, como grupos culturales o géneros. Sin embargo, tienen el efecto secundario de hacer difícil expresar los resultados como una correlación. Como consecuencia, tenemos estudios correlacionales que a primera vista parecen experimentos.

¿QUÉ TIPO DE INVESTIGACIÓN ES EL MEJOR?

¿Qué tipo de investigación es el mejor, los experimentos o los estudios correlacionales? Ambos tienen ventajas, aunque la ventaja de uno es la desventaja del otro. La prerrogativa del método experimental es, por supuesto, la habilidad de mostrar causa y efecto, algo que el método correlacional no puede hacer.

Los experimentos también tienen inconvenientes. Uno de éstos (como hemos visto) es que en ocasiones existe incertidumbre acerca de qué aspecto de la manipulación fue el importante. Otro inconveniente es que los experimentos en las personas, por lo general, involucran eventos de corta duración en condiciones cuidadosamente controladas. En contraste, el método correlacional permite examinar eventos que se dan en el transcurso de largos periodos (incluso décadas) y de eventos que son mucho más elaborados. Los estudios correlacionales también nos permiten obtener información sobre eventos en los que la manipulación experimental podría no ser ética; por ejemplo, ¿cómo afecta la personalidad al ser criado por padres divorciados?

En ocasiones, los psicólogos de la personalidad también critican experimentos sobre la base de que los tipos de relaciones que obtienen a menudo tienen poco que ver con los problemas centrales de la personalidad. Incluso, experimentos que parecen tener influencia en temas importantes de la personalidad pueden decir menos de lo que parece. Piense en el experimento hipotético descrito antes, en el que se manipuló el éxito y el fracaso académico y se midió la autoestima. Suponga por un momento que a quienes se les dio un resultado de fracaso tuvieron después una autoestima más baja que aquellos a quienes se les dio el resultado de éxito. Uno estaría tentado a concluir a partir de esto, tener resultados académicos bajos a lo largo de la vida, provoca que las personas desarrollen baja autoestima.

Sin embargo, esta conclusión no se justifica. El experimento trató con el resultado de una breve tarea, manipulada de una forma específica. La amplia conclusión a la que estamos tentados a llegar trata con una cualidad básica arraigada en la personalidad. Esta cualidad puede diferir de muchas formas, como del estado momentáneo que se manipuló. El "razonamiento por analogía" al que está tentado a seguir, puede ser engañoso.

Para muchos psicólogos de la personalidad, la única forma en la que realmente entenderemos a la personalidades es observando las diferencias que ocurren de forma natural entre las personas (Underwood, 1975). Estos investigadores están deseando aceptar la limitación sobre la inferencia causal que es inherente en las correlaciones; lo ven como un precio aceptable a pagar. Por otra parte, muchos de estos psicólogos se sienten a gusto *combinando* la estrategia correlacional con las técnicas experimentales, como a continuación se describe.

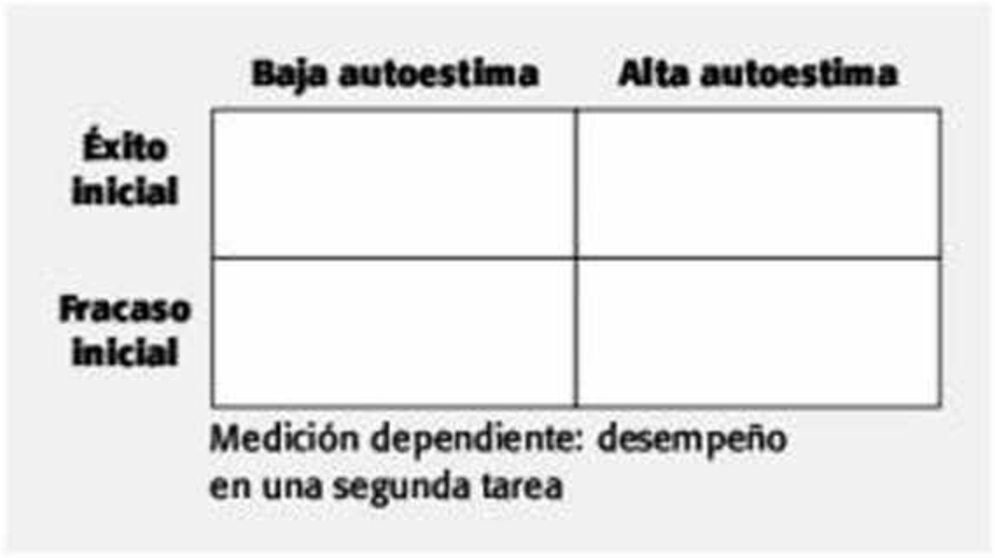


FIGURA 2.7
Diagrama de un estudio hipotético de dos factores. Cada cuadro representa la combinación del valor enlistado por debajo de él y del valor enlistado hacia la izquierda. En los estudios multifactoriales, todas las combinaciones de valores de las variables predictivas se crean de esta forma.

ESTUDIOS MULTIFACTORIALES

Hemos descrito estudios como si siempre implicaran predecir una variable dependiente a partir de una única variable predictiva (manipulación experimental o diferencia individual). Sin embargo, en realidad los estudios observan varios predictores a la vez, empleando diseños multifactoriales. En un **estudio multifactorial**, dos (o más) variables, son manipuladas *æparadamente*, lo que implica crear todas las combinaciones de los diferentes niveles de las variables predictivas. El estudio mostrado en la figura 2.7 tiene dos factores, pero se pueden usar más de dos. Por supuesto, mientras más factores se usen en un estudio, mayor será el conjunto de combinaciones y más complicado será mantener el seguimiento de las cosas.

En ocasiones, todos los factores son manipulaciones experimentales. En otras, todos son variables de la personalidad. Aunque a menudo las manipulaciones experimentales son atravesadas por las variables de las diferencias individuales. El ejemplo mostrado en la figura 2.7 es un diseño de ese tipo. El factor autoestima es el nivel de autoestima que la persona tenía cuando llegó al estudio. Esta es una dimensión de la personalidad (por lo tanto, correlacional). El factor éxito-fracaso es una manipulación experimental que toma lugar durante la sesión. En este experimento en especial, la medición dependiente es el desempeño en una segunda tarea que los participantes intentan después de la manipulación éxito-fracaso.

Estos diseños permiten a los investigadores examinar cómo es que los diferentes tipos de personas responden ante las variaciones de las situaciones. Por consiguiente, ofrecen una mirada a las dinámicas subyacentes de la variable diferencia individual. Debido a que este tipo de estudio combina procedimientos experimentales y diferencias individuales, a menudo es llamado **investigación experimental de la personalidad**.

LECTURA DE DATOS DE UNA INVESTIGACIÓN MULTIFACTORIAL

Debido a que los diseños multifactoriales son más complejos que los estudios de un solo factor, lo que nos pueden decir es también potencialmente más complejo. De hecho, las personas que realizan investigación experimental sobre la personalidad usan estos diseños precisamente por esta razón.

Uno no *siempre* llega a un resultado complejo a partir de un estudio multifactorial. En ocasiones se obtienen los mismos resultados que uno encontraría si se hubiera estu-

diado cada factor de forma separada. Cuando se encuentra que una variable predictiva está ligada al resultado en una forma sistemática, completamente separada de otro factor, al hallazgo se le denomina **efecto principal**. Por ejemplo, el estudio esbozado en la figura 2.7, podría encontrar sencillamente que las personas de ambos niveles iniciales de autoestima se desempeñan peor después del fracaso que después del éxito.

La complejidad se da cuando un estudio encuentra lo que se ha denominado una **interacción**. La figura 2.8 ilustra dos interacciones, cada una es un posible resultado del estudio hipotético de la figura 2.7. En cada caso, la dimensión vertical ilustra la medición dependiente: desempeño en la segunda tarea. Las dos marcas en la línea horizontal

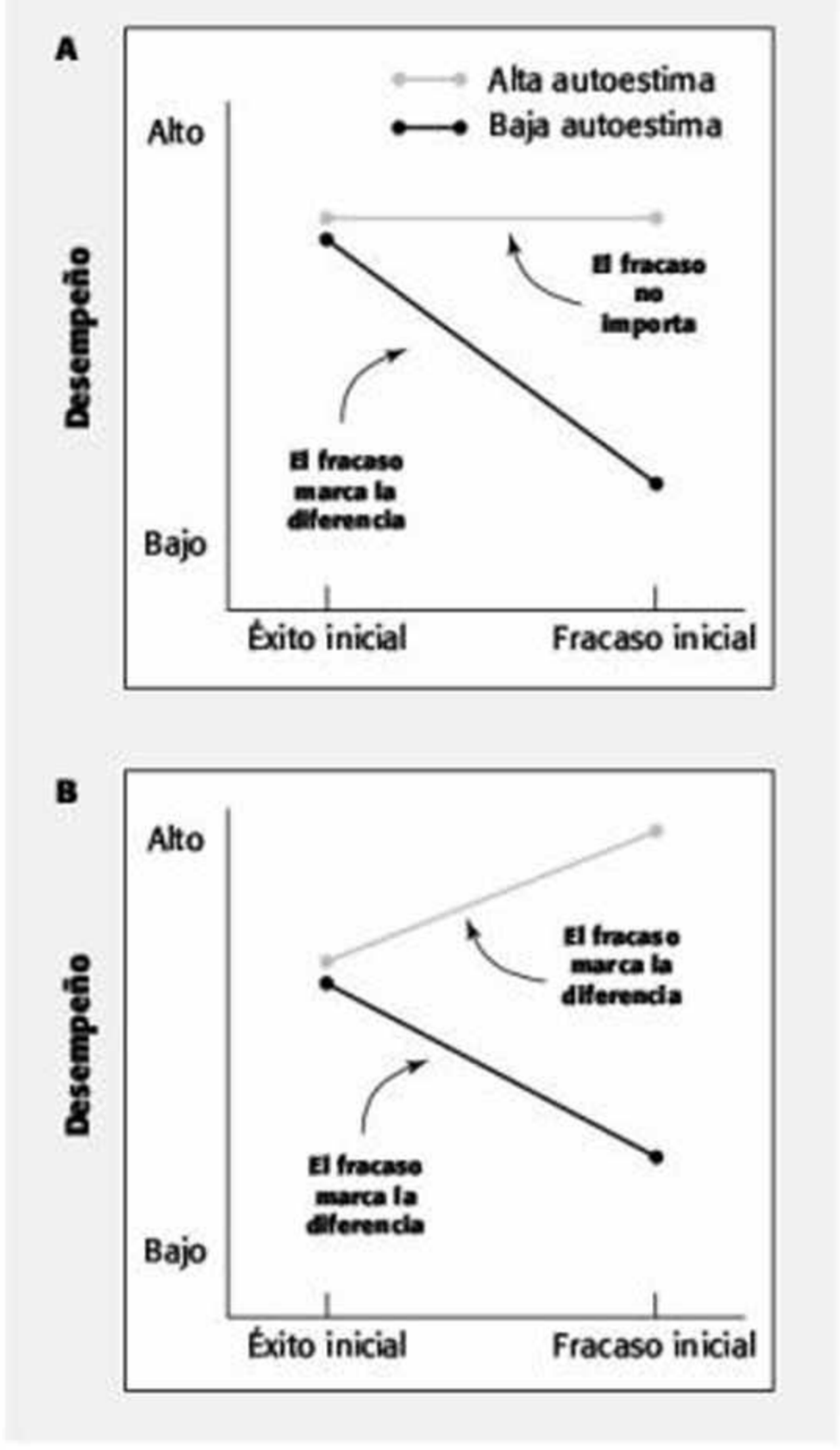


FIGURA 2.8
Dos resultados hipotéticos de un estudio de dos factores que investiga la autoestima y una experiencia inicial de éxito frente al fracaso como predictores de desempeño de una segunda tarea. A) Esta gráfica indica que experimentar un fracaso provoca que las personas con baja autoestima se desempeñen peor posteriormente que si hubieran experimentado éxito; pero experimentar un fracaso no tiene ningún efecto en personas con alta autoestima para desempeñarse mejor después. Así pues, el fracaso influye a ambos tipos de personas, pero lo hace de forma opuesta.

representan los dos valores de la variable manipulada —éxito inicial frente a fracaso inicial. El color de la línea representa la otra variable predictiva: la línea gris representa a las personas con alta autoestima y la línea negra señala a aquellas con baja autoestima.

Enfatizamos que estas gráficas muestran resultados *hipotéticos*. Están destinados para comprender de forma más clara lo que significan las interacciones. La figura 2.8 A ilustra el hallazgo de que la gente con baja autoestima se desempeña peor después de un fracaso inicial, que después de un éxito. Entre las personas con alta autoestima, sin embargo, esto no sucede. Aparentemente, el fracaso no tiene efecto en ellos. Así, el efecto de una variable (éxito frente a fracaso) difiere a través de los dos niveles de la otra variable (grado de autoestima). Este es el significado del término *interacción*. En el caso de la figura 2.8 A, el fracaso tiene efecto en un nivel de la segunda variable (en el grupo de baja autoestima), pero no tiene efecto alguno en el otro nivel de la segunda variable (el grupo de alta autoestima).

Dos puntos más sobre las interacciones: primero, para encontrar una interacción es *absolutamente necesario* estudiar más de un factor por vez. Es imposible encontrar la interacción, a menos que ambas variables involucradas se estudien al mismo momento. Esta es una razón por la que los investigadores usan diseños multifactoriales: permiten la posibilidad de que surjan interacciones.

El segundo punto se revela comparando la figura 2.8 A, con 2.8 B. Las interacciones pueden tomar muchas formas. A diferencia de la interacción apenas descrita, la gráfica en el panel B muestra que el fracaso tiene efecto en ambos tipos de personas, pero estos efectos son opuestos. Las personas con baja autoestima se desempeñan peor después de un fracaso (como en la primera gráfica), pero las personas con alta autoestima se desenvuelven mejor después de un fracaso, quizá porque el fracaso los motiva a esforzarse más.

Estas dos gráficas no son las únicas formas que las interacciones pueden tomar. Lo que la interacción significa depende siempre de su forma. Así, al analizar las interacciones siempre se requiere revisar la forma en la que la otra variable bajo estudio influyó en cada grupo.

• RESUMEN •

La investigación sobre la personalidad siempre se basa en observaciones, tanto de uno mismo como de otros. El deseo de comprender a la persona como un todo integrado llevó a los *estudios del caso a un análisis a fondo* de personas específicas. La necesidad de *generalizar* —conclusiones que se puedan aplicar a muchas personas en vez de a unas cuantas— condujo a desarrollar estudios que involucran el análisis sistemático de muchas personas.

La recopilación de información es sólo el primer paso para analizar relaciones entre variables. Las relaciones entre variables se analizan de dos formas correspondientes a dos tipos de relaciones. La *investigación correlacional* determina el grado en el que dos variables tienden a ir juntas en una forma predecible, cuando se miden en diferentes niveles a lo largo de sus dimensiones. Esta técnica determina dos aspectos de la relación: su dirección y su fuerza. Sin embargo, la relación especial de causa y efecto no se determina con este tipo de estudio.

Una segunda técnica, llamada *método experimental*, permite probar la causa y el efecto. En un experimento se manipula la variable independiente, las demás variables se controlan (se hacen constantes) y cualquier cosa que no puede controlarse se trata por asignación aleatoria. Un efecto que la manipulación causa se mide en la variable dependiente. Las técnicas experimental y correlacional se combinan a menudo en los estudios multifactoriales. Cuando el estudio contiene una variable de personalidad y una manipulación experimental, se denomina *investigación experimental de la personalidad.* Los estudios multifactoriales permiten el surgimiento de interacciones.

• GLOSARIO •

Asignación aleatoria proceso de colocar personas al azar en grupos en un experimento para que sus características se equilibren a través de los grupos.
Causalidad (relación causal) relación en la que la variación en una dimensión provoca variación en otra.
Coeficiente de correlación índice numérico del grado de correlación entre dos variables.
Control experimental mantenimiento constante de variables que no se manipulan.
Correlación relación en la que dos variables o dimensiones cambian al mismo tiempo cuando son medidas de forma repetida.
Efecto principal hallazgo en el que el efecto de una variable predictiva es independiente de otras variables.
Estadística descriptiva estadística usada para describir o caracterizar algún grupo.
Estadística inferencial estadística usada para juzgar si existe una relación entre variables.
Estudio de caso estudio a fondo de un individuo.
Estudio multifactorial estudio con dos (o más) variables predictivas.
Generalidad (generalización) grado en el que una conclusión se aplica a muchas personas.
Ideográfico referente a un enfoque que se centra en una persona en específico a través de situaciones.
Interacción hallazgo en el que el efecto en una variable predictiva difiere en el nivel de otra variable predictiva.
Investigación experimental de la personalidad estudio que involucra un factor de personalidad y un factor experimental.
Método experimental método en el que una variable es manipulada para probar la influencia causal de otra variable.
Muestreo de experiencias método en el que las personas reportan repetidamente sus experiencias actuales.
Personología estudio la persona total, en oposición al estudio de un solo aspecto de la persona.
Problema de la tercera variable posibilidad de que una variable no medida cause variaciones en las dos variables correlacionadas.
Significancia clínica asociación lo suficientemente grande como para tener importancia práctica.
Significancia estadística evidencia estadística de que hay una diferencia, pero no es importante o significativa.
Significancia práctica asociación lo suficientemente grande como para tener importancia práctica.
Variable dimensión a través de la cual existen variaciones.
Variable dependiente variable medida como resultado de un experimento; efecto en una relación causa-efecto.
Variable independiente variable manipulada en un experimento y probada como la causa en una relación causa-efecto.



Temas en la evaluación de la personalidad

FUENTES DE INFORMACIÓN
Calificaciones del observador
Autorreportes
Evaluación implícita
Medidas subjetivas frente a objetivas

CONFIABILIDAD DE LAS MEDICIONES
Consistencia interna
Confiabilidad entre jueces
Estabilidad a través del tiempo

VALIDEZ DE LA MEDICIÓN
Validez de constructo
Validez de criterio
Validez convergente
Validez discriminante
Validez aparente
Cultura y validez
Conjunto de respuestas y pérdida de validez

DOS BASES LÓGICAS DETRÁS DEL DESARROLLO DE LOS MECANISMOS DE MEDICIÓN
Enfoque racional o teórico
Enfoques empíricos

UNA MEJOR EVALUACIÓN: EL DISCURSO QUE NUNCA TERMINA

RESUMEN

A LA MEDICIÓN DE LA PERSONALIDAD se le llama **evaluación**. Es algo que todos hacemos informalmente todo el tiempo. Queremos saber cómo son las personas con las que interactuamos para saber qué esperar de ellas. Es por esto que desarrollamos diferentes maneras de medir a las personas, juzgamos cómo son. Probablemente no piense que esto es una "evaluación", pero lo que hace de manera informal es muy parecido —en principio— a lo que los psicólogos realizan más formalmente.

Formarnos impresiones de cómo son las personas puede ser algo realmente difícil. Es fácil llegar a impresiones engañosas. La evaluación de la personalidad es difícil para los psicólogos. Todos los problemas que usted tiene, también ellos los tienen, pero los psicólogos de la personalidad trabajan duro para manejar esos problemas.

Fuentes de información

La evaluación informal obtiene información de muchas fuentes, lo mismo que la evaluación formal.

CALIFICACIONES DEL OBSERVADOR

Como se sugirió en el capítulo 2, muchas mediciones de la personalidad vienen de alguien que no es la persona a la que se evalúa (Funder, 1991; Paunonen, 1989). A este enfoque se le conoce con el nombre de **calificaciones del observador**.

Existen muchos tipos de calificaciones del observador. Algunos involucran entrevistas. Las personas a las que se evalúa hablan sobre ellas mismas y el entrevistador obtiene conclusiones de lo que se dijo y de cómo se dijo. En ocasiones, las personas entrevistadas hablan acerca de algo *distinto* de sí mismos. Al hacerlo revelan al entrevistador de manera indirecta información acerca de cómo son.

Otros tipos de calificaciones del observador no requieren tal tipo de complejidad. Los observadores pueden hacer juicios acerca de una persona al analizar sus acciones. Quizá sean individuos que ya conocen suficientemente bien a la persona que evalúan como para decir cómo es, por lo que sus calificaciones son sencillamente un resumen de esos juicios. Los observadores pueden incluso mirar las posesiones de una persona y extraer conclusiones acerca de cómo es (ver recuadro 3.1).



Hay gran diversidad de calificaciones del observador. Aquí, un observador califica de manera directa el comportamiento evidente del participante en la investigación.



RECUADRO 3.1 ¿QUÉ DICEN DE USTED SUS COSAS?

Muchas personas suponen que el vasto acceso a la Web y a los medios de comunicación masiva ha homogeneizado por completo la cultura occidental. Todos compran más o menos las mismas cosas y el espacio personal de cada uno se ve, por lo tanto, más o menos igual. ¿No es así?

Sam Gosling y sus colegas encontraron que las personas "representan y traicionan" sus personalidades con los objetos y recuerdos con los que se rodean (Gosling, 2008). Al practicar con una técnica a la que ellos se refieren como "fisgonología" (la ciencia del fisgoneo), estos investigadores estudiaron de manera extensa, durante tres años, las oficinas, habitaciones y otros dominios personales de la gente y encontraron evidencia de mecanismos que conectan a las personas con sus espacios. Se refieren a ellos como notificaciones de identidad, reguladores de sentimientos y residuos conductuales.

Las *notificaciones de identidad* son afirmaciones simbólicas acerca de quiénes somos. Fotografías, premios, calcomanías y otros objetos que simbolizan una identidad pasada, actual o deseada (por ejemplo, pompones de porristas) son notificaciones de identidad. Son indicadores de cómo queremos ser vistos. Pueden estar dirigidos a otras personas que entran en nuestro espacio o pueden estar dirigidos a nosotros mismos, recordatorios a nosotros de quiénes somos (o queremos ser). Las fotografías pueden ser especialmente reveladoras. Éstas dicen "así estoy siendo yo" (Gosling, 2008, p. 16).

Los *reguladores de sentimientos* no envían mensajes sobre nuestras identidades, pero nos ayudan a manejar nuestras emociones. Estar en un estado emocional específico deseado es importante para una variedad de actividades de vida y para regular las emociones con una gran cantidad de formas. Uno puede mejorar su estado de ánimo al observar una fotografía que nos recuerde un tiempo en el que éramos muy felices. Nos podemos calmar con fotografías de escenas tranquilas de naturaleza y con música fácilmente disponible que escuchemos a través de un sistema de sonido de alta calidad. Una bañera rodeada de velas y aceites aromáticos puede ser eminentemente relajante. Y si usted es de esas personas que se nutre de la emoción, también existen muchas cosas que puede incluir en su entorno para estimular esos sentimientos.

Los *residuos conductuales* son, en cierta manera, menos interesantes que cualquiera de los anteriores. Son rastros físicos que dejamos en nuestro entorno a través de las actividades cotidianas (la basura es un caso particular de residuo que se descarta repetidamente). ¿Qué pueden decir esos residuos de usted? Algo sencillo es qué tantos residuos hemos acumulado. Mientras más residuos haya, probablemente usted será menos organizado. Tema aparte es qué *tipos* de residuos aparecen. Como se señaló en el capítulo 1, la personalidad es consistente en diversos ambientes. Del mismo modo, el residuo conductual indica el tipo de cosas que suceden de manera repetida en nuestro espacio vital.

AUTORREPORTES

Otra categoría en las técnicas de evaluación es el **autorreporte**. En éste, las personas indican cómo creen que son o cómo se sienten o cómo actúan. Por lo tanto, los autorreportes se parecen a la introspección que se describió en el capítulo 2. Aunque el autoinforme se puede hacer de forma descriptiva no estructurada, por lo general no es así. La mayoría de los autorreportes les piden a las personas que respondan a un conjunto de reactivos específicos.

Se pueden crear escalas de autorreportes en muchos formatos. Un ejemplo es el formato cierto-falso, en el que se leen los enunciados y decide una y otra opción. Otro formato es la escala de calificación multipuntos, en la que se dispone de un mayor rango de opciones de respuesta; por ejemplo, a lo largo de una escala de cinco puntos que va desde "completamente de acuerdo" hasta "completamente en desacuerdo".

Algunos autorreportes se enfocan en una sola cualidad de la personalidad. A menudo las personas que desarrollan los mecanismos de evaluación desean evaluar *varios* aspectos de la personalidad en la misma prueba (en escalas separadas). A la medida que evalúa varias dimensiones de la personalidad, se le llama **inventario**. El proceso para desarrollar un inventario es prácticamente el mismo que se usa para una sola escala. La diferencia es que para un inventario se desarrolla cada paso por *cada escala del inventario*, en lugar de hacerlo para una sola.

EVALUACIÓN IMPLÍCITA

En la última década creció el interés (aunque por mucho tiempo lo han tenido), por las técnicas llamadas **evaluación implícita**. Estas técnicas pretenden definir cómo es

la persona a partir de la misma persona (como en los autorreportes), pero sin realizarle preguntas de manera directa. En lugar de esto, la persona desarrolla una tarea de algún tipo que le implica realizar juicios sobre estímulos; el patrón de respuestas (por ejemplo, tiempos de reacción) ofrece al que evalúa información sobre cómo es la persona.

Un ejemplo de este tipo de procedimiento es el Implicit Association Test (IAT; para una revisión ver Greenwald, McGhee y Schwartz, 2008) —Test de Evaluación Implícita—. Esta prueba mide los vínculos entre las propiedades semánticas en la memoria que se cree son difíciles de detectar a través de la introspección (y, por lo tanto, son implícitas). El IAT se aplica prácticamente a cualquier tipo de asociación. Si se aplica a las propiedades de la personalidad, el trabajo, por ejemplo, sería categorizar una larga serie de estímulos lo más rápido posible; cada estímulo se categoriza en función de dos dicotomías: "yo" *vs.* "no yo", o "planta" *vs.* "mineral". Uno no sabe qué dicotomía tiene sentido hasta que aparece el reactivo. Algunos reactivos se relacionan con cualidades de la personalidad. Si uno de esos reactivos está fuertemente asociado en su memoria, la respuesta "yo" surgirá más rápidamente. Así pues, el tiempo de reacción a través de un gran número de estímulos puede proporcionar información acerca del sentido implícito de sí mismo.

Las técnicas de evaluación implícita son especialmente importantes en el enfoque de la motivación en la personalidad. Dedicaremos más tiempo a esa técnica en el capítulo 5.

Como ya se señaló, el muestrario de técnicas de evaluación es muy grande. Sin embargo, todas requieren dos cosas: primero, en cada caso, la persona a evaluar realiza una muestra de "comportamiento". Ésta puede ser una acción que alguien más observa; un comportamiento interno, como un cambio en el ritmo cardiaco; el comportamiento al responder preguntas u observar la acumulación de posesiones en un periodo de tiempo largo. Segundo, alguien usa después la muestra de comportamiento como guía para cierto aspecto de la personalidad del individuo.

MEDIDAS SUBJETIVAS FRENTE A OBJETIVAS

Es importante una distinción más entre las medidas. Algunas medidas se denominan **subjetivas** y otras **objetivas**. En las primeras, se realiza la interpretación con base en la medición. Un ejemplo, es el juicio que realiza un observador al señalar que la persona a la que mira se ve nerviosa. El juicio hace que la medición sea subjetiva porque es una *interpretación* del comportamiento. Si la medición es de una realidad física que no requiere una interpretación, entonces es objetiva. Por ejemplo, uno podría contar el número de veces que una persona tartamudea al hablar. Esto no involucra una interpretación. Aunque el conteo se puede usar después para inferir nerviosismo, la medición en sí misma es objetiva.

En cierto grado, el tema atraviesa la distinción entre las calificaciones del observador y los autorreportes. Un observador puede realizar conteos objetivos de actos o desarrollar una impresión subjetiva de la persona. Del mismo modo, una persona que hace un autorreporte puede dar cuenta de eventos objetivos a medida que ocurren (como en el muestreo de experiencias) o señalar una impresión general subjetiva de cómo es una persona. No obstante, debería ser obvio que los autorreportes son especialmente vulnerables a la incorporación de la subjetividad. Incluso, reportes de eventos específicos dejan que se cuelen interpretaciones no intencionales.

Confiabilidad de las mediciones

Todas las medidas de evaluación se enfrentan a diversidad de problemas. Uno de ellos es la **confiabilidad** de la medición, la naturaleza de este tema se transmite al manifestar la pregunta: ¿qué tan seguro está de que al observar a la persona una segunda o tercera

vez, verá lo mismo? Cuando una observación es confiable, cuenta con un alto grado de *consistencia y es replicable.* Una baja confiabilidad significa que lo que se mide es menos consistente. La medición no sólo refleja lo que se pretende encontrar en la persona a la que se mide, también incluye mucha aleatoriedad denominada **error**.

Todos los procedimientos de medición presentan fuentes de error (el error se puede reducir, pero no eliminar). Por ejemplo, cuando se usa un telescopio para observar la luna, un poco de polvo en el lente, imperfecciones menores en el cristal, luces parpadeantes cercanas o corrientes de aire que se arremolinan, contribuyen al error en lo que se ve. Cuando se usa una escala para medir qué tan autosuficientes creen las personas que son, la forma en la que se redacta el reactivo puede ser una fuente de error al contener interpretaciones diversas. El observador que mira el comportamiento de un niño es una fuente de error, en tanto que influyen en éste el nivel de atención que presta, lo que piensa acerca de lo que ve o mil cosas más.

¿Cómo se enfrenta el tema de la confiabilidad en la medición? La respuesta más común es repetir la medición; es decir, realizar la observación más de una vez. Por lo general, esto significa medir la misma cualidad desde un ángulo o un "mecanismo de medición" ligeramente diferente. Esto permite cancelar la diversidad de fuentes de error.

En realidad, la confiabilidad es un conjunto de problemas, no sólo un problema porque surge en varios contextos diferentes. Cada versión del problema tiene un nombre diferente y la táctica que se emplee para tratar cada versión difiere ligeramente de las tácticas que se usen para tratar las otras versiones.

CONSISTENCIA INTERNA

El acto de evaluación más sencillo es la observación o medición única. ¿Cómo se asegura que no incluya errores importantes? Tomemos el ejemplo de la evaluación de aptitudes. Piense sobre lo que haría si quisiera saber qué tan bueno es alguien en un tipo específico de problema —problemas matemáticos o acertijos verbales—. No haría que las personas resuelvan *sólo un* problema porque si lo solucionan fácilmente o no lo hacen, dependería demasiado de algún atributo que contenga en particular ese problema. Si quiere saber (con seguridad) qué tan bien resuelve la persona ese tipo de problema, le daría *varios* problemas.

La misma estrategia aplica a la evaluación de la personalidad. Si emplea el autorreporte para descubrir qué tan autosuficientes se creen las personas que son, no hace sólo una pregunta, sino varias y usa diferentes términos que reflejen la autosuficiencia. En este ejemplo, *cada reactivo* es un "mecanismo de medición". Cuando pasa a un nuevo reactivo, cambia ese mecanismo de medición y trata de medir la misma cualidad. En efecto,



Los evaluadores humanos no son infalibles, en ocasiones perciben las cosas de manera incorrecta.



RECUADRO 3.2 NUEVOS ENFOQUES EN LA EVALUACIÓN: TEORÍA DE RESPUESTA DE REACTIVOS Y PRUEBA ADAPTATIVA POR COMPUTADORA

La idea de que tener muchos reactivos incrementa la consistencia interna de una escala viene de la teoría clásica de pruebas, que guió la construcción de escalas durante años. Más recientemente, ha surgido un enfoque diferente llamado *teoría de respuesta de reactivos (IRT, por sus siglas en inglés)*. La IRT es un intento para incrementar la eficacia de una evaluación (Reeve, Hays, Change y Perfetto, 2007), mientras se reduce el número de reactivos.

La IRT se enfoca en determinar los reactivos más útiles y elegir las respuestas más apropiadas. Determinar la elección de las respuestas más adecuadas o útiles implica la creación de curvas de respuestas. Éstas muestran qué tan frecuentemente se usa cada respuesta y si cada elección mide algo diferente de las otras elecciones (Streiner, 2010). Por ejemplo, la frecuencia de algo: "siempre", "a menudo", "en ocasiones" y "nunca". Si el análisis arroja que "a menudo" y "en ocasiones" se tratan prácticamente de lo mismo, no es necesario presentarlas como opciones separadas.

La IRT también determina la "dificultad" de un reactivo (Streiner, 2010). Por ejemplo, en una escala de evaluación de la ansiedad, es más fácil ratificar el reactivo "me preocupo" que el de "me da pánico". ¿Por qué? Porque el segundo reactivo significa más ansiedad. Un reactivo más difícil referente a la ansiedad distinguirá mejor entre las personas que la tienen de aquellas que no la presentan.

Una aplicación que usa de manera amplia la IRT, es la *prueba adaptativa por computadora* (CAT, por sus siglas en inglés; Bjorner, Chang, Thissen y Reeve, 2007; Cook, O'Malley y Roddey, 2005). Mientras una persona responde una prueba en la computadora, el programa CAT selecciona los mejores reactivos de una base de datos para la persona. Los reactivos que se seleccionan se basan en las respuestas que ofrece la persona en reactivos previos. Por ejemplo, si alguien respalda "siempre soy optimista", no sería útil presentarle preguntas de menor "dificultad" como "en ocasiones soy optimista". La CAT asegura eliminar reactivos de menor dificultad después que se respalda uno de mediana dificultad.

La IRT y la CAT se aplican a un amplio rango de evaluaciones que incluyen aquellas que se dirigen a la personalidad (Samuel, Simms, Clark, Livesly y Widiger, 2010; Walton, Roberts, Krueger, Blonigen y Hicks, 2008) o a los trastornos psicológicos (Gelhorn *et al.*, 2009; Purpura, Wilson y Lonigon, 2010; Uebelacker, Strong, Weinstock y Miller, 2009). Un hallazgo interesante de estos análisis es que las mediciones de los patrones de personalidad normal se traslapan más de lo esperado frente a las de la personalidad anormal (Samuel *et al.*, 2010; Walton *et al.*, 2008).

estamos dejando un telescopio y tomando otro. La cuestión de la confiabilidad es si se ve la misma cosa con cada uno de los diferentes telescopios.

A este tipo de confiabilidad se le llama **confiabilidad interna** o **consistencia interna**. Ésta es la confiabilidad dentro de un conjunto de observaciones de un solo aspecto de la personalidad. Debido a que los diferentes reactivos presentan a su vez diversidad de fuentes de error, usar muchos reactivos debería tender a equilibrar el error. Mientras más observaciones haya, más posibilidad de que el error aleatorio se anule. Debido a que las personas que usan las escalas de autorreporte buscan una buena confiabilidad, la mayoría de las escalas contiene muchos reactivos (vea el recuadro 3.2). Si los reactivos son lo suficientemente confiables, entonces se usan como un índice individual de la cualidad de la personalidad.

¿Cómo puede saber si los reactivos que usa tienen una buena confiabilidad interna?, tener una gran cantidad de ellos, no lo garantiza. La confiabilidad se relaciona con las correlaciones entre las respuestas que las personas dan a los reactivos. Decir que los reactivos son altamente confiables, significa que las respuestas que las personas dan a los reactivos están muy correlacionadas.

Existen varias formas de investigar la consistencia interna. Todas ellas analizan las correlaciones entre las respuestas de las personas a través de los reactivos. Quizá la mejor forma (aunque es algo incómoda) es tomar por separado cada par de reactivos y observar la correlación promedio entre ellos. Una forma más sencilla es separar los reactivos en dos subconjuntos (casi siempre reactivos nones frente a reactivos pares), sumar las puntuaciones de las personas para cada subconjunto y correlacionar los dos subtotales uno con el otro. A este índice se le llama **confiabilidad de división por mitades**. Si dos mitades del

conjunto de reactivos miden la misma cualidad, las personas que puntúen alto o bajo en una mitad, también deberían puntuar alto o bajo en la otra. Así, una fuerte correlación positiva entre mitades evidencia la consistencia interna.

CONFIABILIDAD ENTRE JUECES

Como se señaló, la personalidad no siempre se mide a través de autorreportes. Algunas observaciones son *literales*, las realiza la persona que observa y evalúa a alguien más. El uso de calificaciones que ofrecen observadores, crea un problema de confiabilidad ligeramente diferente. En las calificaciones de los observadores, la persona que *da la calificación* es un "mecanismo de medición". Este mecanismo tiene fuentes de error, tal como los otros mecanismos. ¿Cómo se puede juzgar la confiabilidad en este caso?

Conceptualmente, la respuesta es la misma que en el otro caso. Necesitamos dejar un telescopio y tomar otro. En el caso de las calificaciones de observadores, necesitamos contrastar a este observador contra otro observador. La confiabilidad será alta en la medida en la que ambos vean más o menos lo mismo, cuando observan el mismo evento. Esta observación dual es lógicamente la misma que usar dos reactivos en un cuestionario. Se dice que hay una alta **confiabilidad interjueces,** cuando esos juicios correlacionan alto unos con otros a través de muchas calificaciones.

En muchos casos, tener una alta confiabilidad interjueces requiere que los jueces estén entrenados para observar a fondo. Por ejemplo, los jueces de clavados olímpicos han visto miles de clavados y saben perfectamente qué observar. Como resultado, su confiabilidad interjueces es alta. Lo mismo sucede cuando los observadores evalúan la personalidad, a menudo reciben instrucción y práctica antes de hacer "lo real", por lo que su confiabilidad será alta.

ESTABILIDAD A TRAVÉS DEL TIEMPO

Existe otro tipo de confiabilidad que es importante al medir la personalidad. Este tipo de confiabilidad se refiere a la repetición a través del tiempo. Esto es, la evaluación que se realiza en un tiempo, deberá coincidir bastante bien con la evaluación que se realiza en otro tiempo diferente.

¿Por qué es importante? Recuerde, se supone que la personalidad es estable. Esa es una razón por la que las personas usan la palabra para transmitir un sentido de estabilidad. Si la personalidad es realmente *estable* —no fluctúa de minuto a minuto o de día a día—; entonces, las *mediciones* de la personalidad deben ser confiables a través del tiempo. Las puntuaciones deberán permanecer prácticamente igual cuando se midan una semana, un mes o cuatro días después.



Si todos los jueces ven lo mismo cuando califican un evento, entonces la confiabilidad interjueces será alta.

Tabla 3.1 Tres tipos de confiabilidad. Cada una evalúa la consistencia o repetibilidad de una observación mirando una segunda vez, ya sea con el mismo mecanismo de medición o con uno ligeramente diferente.

Tipo de confiabilidad	Mecanismo de medición	Tipo de consistencia
Confiabilidad interna	Reactivo de prueba	Consistencia dentro de la prueba
Confiabilidad interjueces	Calificador	Acuerdo entre calificadores
Confiabilidad test-retest	Prueba completa	Consistencia a través del tiempo

A este tipo de confiabilidad se le llama **confiabilidad test-retest.** Se determina dando el test (prueba) a la misma gente en dos momentos diferentes. Una escala con una confiabilidad test-retest alta produce puntuaciones la segunda vez (el retest), que son muy semejantes a aquellos de la primera vez. Las personas con puntuaciones altas la primera vez, tendrán puntuaciones altas la segunda vez y las personas con bajas puntuaciones en la primera aplicación, tendrán puntuaciones bajas más adelante. (Para ver un resumen de estos tres tipos de confiabilidad, remitirse a la tabla 3.1).

Validez de la medición

La confiabilidad es un punto inicial en la medición, pero no es el único tema que importa. Puede ser que las mediciones tengan una alta confiabilidad, pero completamente sin sentido. Por lo tanto, otro tema importante es la **validez.** Este tema se refiere a si lo que se mide es lo que uno *cree* que mide (o lo que *trata* de medir). Anteriormente presentamos la confiabilidad en términos de influencias aleatorias con la imagen de un telescopio mientras vemos la Luna a través de él. Para ampliar la misma analogía, el tema de validez es si lo que estamos viendo es realmente la luna o es sólo un farol de la calle (ver también la figura 3.1).

¿Cómo sabe si lo que mide es lo que desea medir? Hay dos formas de responder a la pregunta. Una es la respuesta "en principio" y la otra es un conjunto de tácticas. La repuesta "en principio" es que las personas decidan al comparar entre sí dos tipos de "definiciones". Cuando lee la palabra "definición", probablemente lo que le venga a la mente sea una definición conceptual que detalle el significado de la palabra en términos de las cualidades conceptuales o atributos (como en un diccionario). Nos indica qué información transmite una palabra por consenso entre quienes usan el lenguaje. Sin embargo, los psicólogos también usan otro tipo de definición llamado **definición operacional,** el cual es una descripción de un evento físico.

La diferencia entre los dos tipos de definición es fácil de ejemplificar. Considere el concepto *amor.* Su definición conceptual podría ser algo como "gran afecto por alguien". Sin embargo, hay muchas formas de definir operacionalmente el *amor.* Por ejemplo, podría preguntar a la persona a evaluar que indique, en una escala de calificación qué tanto ama a alguien. Podría medir qué tan a menudo ve a los ojos de esa persona cuando interactúa con ella o qué tan deseoso está para dejar los eventos que disfruta con tal de estar con esa persona. Estas tres medidas difieren la una de la otra de manera considerable. Con todo, cada una la puede tomar como una definición operacional (o una operalización) del amor.

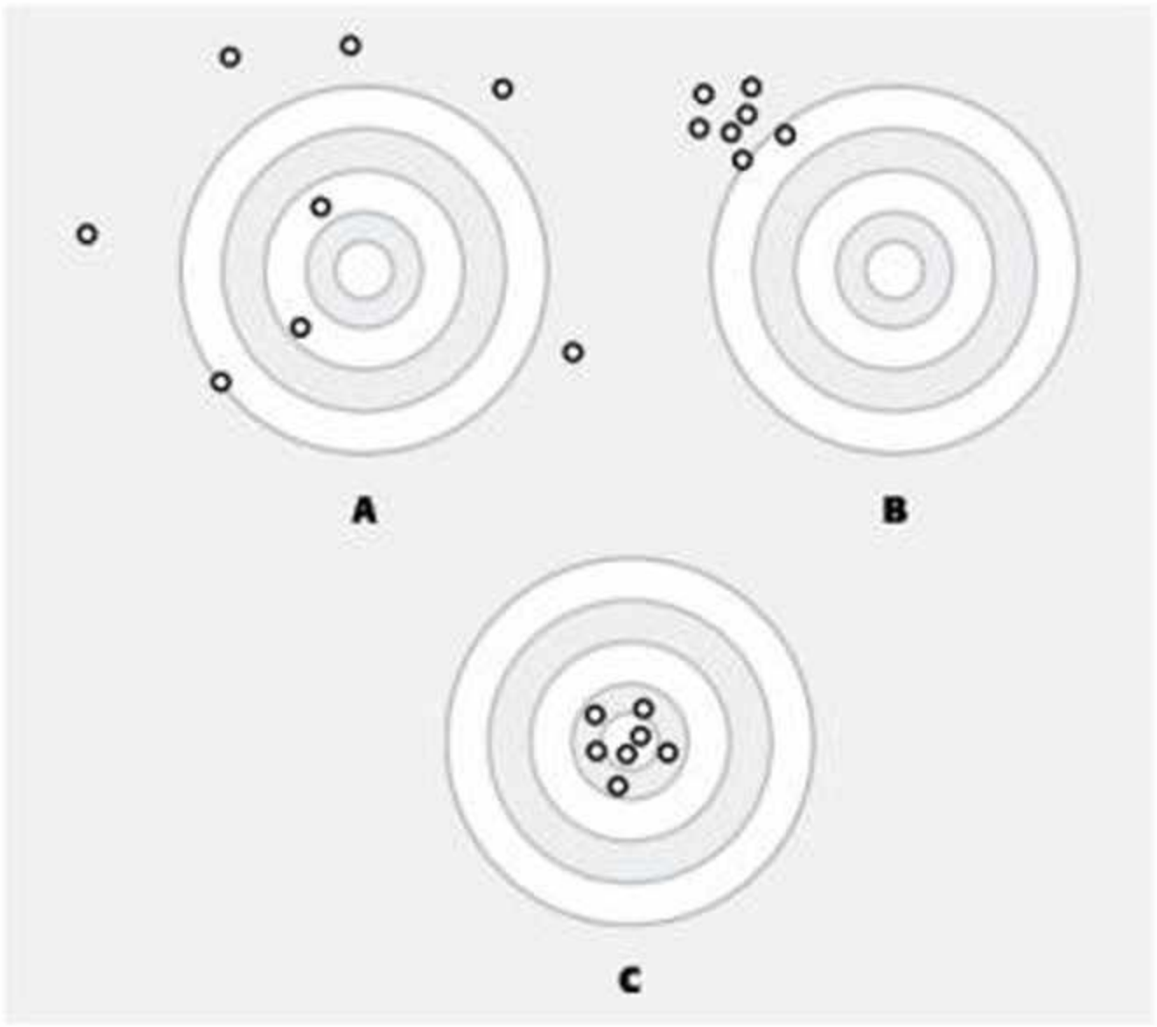


FIGURA 3.1
Una forma sencilla de pensar acerca de la diferencia entre la confiabilidad y la validez, es usar la metáfora del tiro al blanco. A) En ocasiones, cuando las personas tiran al blanco sus tiros caen por todos lados. Este resultado corresponde a una misión que no es ni confiable ni válida. B) La confiabilidad es más alta a medida que los tiros se aproximan entre sí. Sin embargo, los tiros que fallan la marca no son válidos. C) Las buenas mediciones implican que los tiros están juntos (confiables) *y* cerca del blanco (válidos).

La esencia del tema de la validez en la medición se resume en la siguiente pregunta: ¿qué tan bien encaja la definición *operacional* (el evento) con la definición *conceptual* (la cualidad abstracta que tiene en mente medir)? Si ambas están cerca, la medición tiene una alta validez. Si no están cerca, la validez es baja.

¿Cómo decide si ambas están cerca? Los psicólogos, por lo general, hurgan en la definición conceptual hasta que están seguros de lo que son los elementos críticos y entonces ven si los mismos elementos se encuentran en la operacionalización. Si no se encuentran (por lo menos a través de una fuerte implicación), la validez de la operacionalización es cuestionable.

El tema de la validez tiene una importancia crítica. También es extremadamente difícil y se ha convertido en tema de continuo debate en psicología, mientras que los investigadores tratan de encontrar formas cada vez mejores de observar el comportamiento humano (Borsboom, Mellenbergh y van Heerden, 2004). La razón de que éste sea un tema tan importante, es porque los investigadores y evaluadores llegan a conclusiones acerca de la personalidad en términos de lo que *piensan* que están midiendo. Si lo que están midiendo no es lo que ellos creen que están midiendo, obtendrán conclusiones erróneas. De la misma manera, un clínico podría obtener una conclusión equivocada acerca de una persona, si la medida no calcula lo que el clínico piensa que mide.

La validez es importante siempre que algo se evalúa. En la evaluación de la personalidad, desde hace tiempo se analiza con detalle la cuestión de la validez. Al tratar de asegurar que las pruebas de personalidad sean válidas, los teóricos han llegado a distinguir entre varios aspectos de la validez. Estas diferencias también han influido en el proceso práctico para el establecimiento de la validez.

VALIDEZ DE CONSTRUCTO

La idea que tiene usted en este momento sobre la validez, es técnicamente llamada **validez de constructo** (Campbell, 1960; Cronbach y Meehl, 1995; Strauss y Smith, 2009). La validez de constructo es una validez que abarca todo y, por consiguiente, es el tipo de validez más importante (Hogan y Nicholson, 1988; Landy, 1986). La validez de constructo implica que la medición (el mecanismo de evaluación) refleje el constructo (la cualidad conceptual) que el psicólogo tiene en mente. Aunque la palabra *constructo* parece abstracta, sólo significa un concepto; cualquier rasgo, por ejemplo, es un constructo.

Establecer la validez de constructo para una medición es un proceso complejo. Emplea diversos tipos de información, cada aspecto se trata por separado del proceso de validación. Por esta razón, las diversas cualidades que proporciona apoyan la validez de constructo y tienen nombres independientes del propio. En los siguientes párrafos se describen algunos tipos.

VALIDEZ DE CRITERIO

Una parte importante de hacer ver que un mecanismo de evaluación tiene validez de constructo, es mostrar que se relaciona con otras manifestaciones de la cualidad que supuestamente debe medir (Campbell, 1960). La otra "manifestación", por lo general implica un índice conductual o el juicio de un observador entrenado, como un *criterio* externo (un estándar de comparación). El investigador recaba esta información y ve qué tan bien correlaciona el mecanismo de evaluación. A menudo nos referimos a este aspecto como **validez de criterio** (porque emplea un criterio externo) o **validez predictiva** (porque prueba qué tan bien la medición predice algo más de lo que se supone que debe predecir).

Veamos el siguiente ejemplo, suponga que está interesado en la validez de criterio para una medida de dominancia que desarrolla. Una forma de acercarse a este problema sería seleccionar personas que puntúen alto y bajo en su medida y llevarlos a su laboratorio uno a la vez para trabajar en una tarea con otras dos personas. Usted grabaría cada discusión de grupo y calificaría la cinta con el número de veces que cada persona realizó una sugerencia, dio instrucciones, tomó control de la situación, así sucesivamente. Estos criterios conductuales se registran como dominantes. Si las personas que puntúan alto en su medida, realizan estas cosas más que las personas que puntuaron bajo, indicaría un tipo de validez de criterio.

Otra forma de acercarse al problema sería tener a un entrevistador entrenado para que entreviste durante 20 minutos a cada persona que haya respondido la escala y después califique la dominancia de cada persona; esas calificaciones son una forma diferente de criterio para medir la dominancia. Si las calificaciones se relacionan con las puntuaciones en su escala, indicaría un tipo diferente de validez de criterio para su medida.

La validez de criterio se ve como la forma más importante que apoya la validez de constructo. Sin embargo, ha surgido una controversia sobre el proceso que se sigue para establecerla. Howard, 1990 (Howard, Maxwell, Weiner, Boynton y Rooney, 1980), señala que las personas a menudo suponen que el criterio que se usa es un reflejo perfecto del constructo. En realidad, pocas veces ello es cierto. De hecho, a menudo, los investigadores eligen medidas de criterio que son *malos* reflejos del constructo.

Hablamos de este punto para enfatizar lo importante que es ser cuidadoso al decidir qué criterio usar. A menos que el criterio sea bueno, las asociaciones con él serían inútiles. A pesar de este problema, la validez de criterio es pieza clave para validar el constructo.

VALIDEZ CONVERGENTE

Otro tipo de apoyo para la validez de constructo de una medición involucra mostrar que esa medida se relaciona con características que son similares; es decir, las mismas que lo que

se supone debe medir. ¿Qué tanto difiere esto de la validez de criterio? Tan sólo un poco. Sin embargo, en este caso se sabe que la segunda medición pretende evaluar un poco diferente de lo que evalúa la medida. Debido a que este tipo de recolección de información a menudo proviene de diferentes ángulos, se le llama **validez convergente** (Campbell y Fiske, 1959). Es decir, la evidencia "converge" en el constructo que nos interesa, aun cuando un solo hallazgo cualquiera por sí mismo no reflejaría claramente el constructo.

Por ejemplo, una escala que se destina a medir la dominancia debe relacionarse —por lo menos un poco— con medidas de cualidades como liderazgo (positivo) o timidez (inversamente). Las correlaciones no son perfectas porque no son exactamente los mismos constructos, pero tampoco deben estar en cero. Si se desarrolló una medida para evaluar dominancia y no se correlacionó para nada con las medidas de liderazgo y timidez, tendremos que empezar a preguntarnos si nuestra medida realmente evalúa la dominancia.

VALIDEZ DISCRIMINANTE

Es importante mostrar que un mecanismo de evaluación mide lo que está destinado a medir. Pero también es importante mostrar que *no* mide cualidades que *no* está destinada a medir —particularmente cualidades que no encajan con nuestra definición conceptual del constructo (Campbell, 1960)—. A ese aspecto del proceso de validación se le denomina **validación discriminante** (Campbell y Fiske, 1959).

La importancia de la validez discriminante se puede pasar por alto. Sin embargo, la validación discriminante es la mejor línea de defensa contra el problema de la tercera variable en la investigación correlacional que se discutió en el capítulo 2. Esto es, uno no puede saber por qué dos variables se correlacionan. Podría ser que una influye en la otra, pero también puede ser que una tercera variable correlacione con las dos que estudiamos y que sea la responsable real de la correlación. En principio, siempre es posible atribuir el efecto de una dimensión de la personalidad sobre el comportamiento a otra dimensión de la personalidad. Sin embargo, en la práctica, esto se puede hacer mucho más difícil por la evidencia de la validez discriminante. Es decir, si la investigación muestra que la dimensión en la que estamos interesados no se relaciona con otra variable, entonces no se puede recurrir a esa variable, como una explicación alternativa para el efecto de la primera.

Para ilustrar esto, regresemos al ejemplo que se usó al discutir el problema de la tercera variable en el capítulo 2: una correlación entre la autoestima y el desempeño académico. Esta asociación *podría* reflejar el efecto de una variable no medida —por ejemplo, CI—. Supongamos que sabemos que la medición de la autoestima no se relaciona con el CI porque alguien revisó esta posibilidad durante el proceso de validación. Esto haría difícil afirmar que el CI subyace a la correlación entre la autoestima y el desempeño académico.

El proceso para la validación discriminante no tiene fin porque siempre se sugieren nuevas posibilidades para terceras variables. Descartar explicaciones alternativas es, por lo tanto, una tarea desafiante, pero también necesaria. Al iniciar este capítulo (en el recuadro 3.2), discutimos las implicaciones de la teoría de la respuesta a reactivos para la consistencia interna. Esta teoría también proporciona salvaguardas que ayudan a asegurar que los reactivos miden sólo lo que están destinados a medir. Este nuevo método ofrece una herramienta valiosa para mejorar la validez discriminante y ayudar a reducir el problema de la tercera variable.

VALIDEZ APARENTE

Debemos mencionar otro tipo de validez. Éste es mucho más sencillo y un poco más intuitivo y la mayoría de las personas lo consideran menos importante. Se le denomina **validez aparente**. La validez aparente implica que el mecanismo de evaluación aparece de "cara", parece estar calculando el constructo destinado a medir. Se *ve* bien. Un test de

sociabilidad compuesto de reactivos como "prefiero pasar el tiempo con amigos que solo" y "preferiría socializar que leer un libro", tiene alta validez aparente. Un test de sociabilidad compuesto por reactivos como "el verde es mi color favorito" y "prefiero los automóviles importados" es de baja validez aparente.

Muchos investigadores consideran la validez aparente como una conveniencia por dos razones. En primer lugar, algunos creen que se responde más fácilmente a las mediciones con validez aparente, que a las que cuentan con una validez aparente baja. En segundo lugar, los investigadores en ocasiones se enfocan en las diferencias entre las cualidades de personalidad que difieren de forma sutil. A menudo parece imposible separar estas cualidades unas de otras, a menos que se usen mediciones altas en validez aparente.

Por otro lado, la validez aparente de manera ocasional puede estar en detrimento. Esto es cierto cuando el mecanismo de evaluación está destinado a medir algo que la persona a la que se evalúa considera amenazante o vergonzoso de admitir. En estos casos, el desarrollador de la prueba, por lo general, trata de ocultar el propósito del test al reducir su validez aparente.

Ya sea que la validez aparente sea buena, mala o ninguna de las dos, debe quedar claro que no sustituya otros aspectos de la validez. Si un mecanismo de evaluación a la larga es útil, se debe someter a un proceso laborioso de validación del constructo. El punto decisivo es siempre la validez del constructo.

CULTURA Y VALIDEZ

Otro tema importante en la evaluación se refiere a las diferencias culturales. En cierto sentido, éste es un tema de validez y en otro es un tema de generalización. Enmarquemos este tema en la siguiente pregunta: ¿las puntuaciones en una prueba de personalidad tienen el mismo significado para una persona que proviene de una cultura asiática, de una latina o de una afroamericana, que el que tienen para una persona que proviene de una cultura euroamericana y de clase media?

Para tratar esta pregunta existen por lo menos dos aspectos a considerar: El primero es si el constructo psicológico *en sí mismo* tiene el mismo significado de una cultura a otra. Ésta es una cuestión fundamental en cuanto a la naturaleza de la personalidad. ¿Los elementos de la personalidad son los mismos de un grupo humano a otro? Muchas personas suponen que los elementos básicos de la personalidad son universales; esta suposición de hecho es peligrosa.

El segundo aspecto de la pregunta tiene que ver con la manera en la que las personas de diferentes culturas *interpretan* los reactivos de la medición. Si un reactivo tiene significados distintos para un americano de clase media y para otra persona de otra cultura, las respuestas a ese reactivo tendrán también diferentes significados en ambas culturas. Esto a menudo implica traducir la medición a un nuevo idioma después que una persona que no conoce los reactivos originales haga la traducción de los resultados a los reactivos originales. En ocasiones, este proceso revela que los reactivos contienen significados idiomáticos o metafóricos que son difíciles de traducir. El proceso de adaptar una medida de una cultura para su uso en otra cultura es complejo y representa muchas dificultades (Butcher, 1996). Para que esta medida sea válida se debe realizar de manera cuidadosa.

CONJUNTOS DE RESPUESTAS Y PÉRDIDA DE VALIDEZ

Cualquier discusión sobre la validez también debe hacer notar que existen problemas en los autorreportes que interfieren con la validez de la información que se recolecta. Ya se mencionó que los sesgos en el recuerdo pueden distorsionar la imagen e invalidar la información. De la misma manera, las tendencias motivacionales de las personas, también influyen al precisar los recuerdos que reportan.



La tendencia a proporcionar respuestas socialmente aprobadas, en ocasiones enmascara características verdaderas o sentimientos de una persona.

En las respuestas que dan las personas en las evaluaciones existen, por lo menos, dos sesgos denominados **conjunto de respuesta**. Un conjunto de respuesta es una orientación psicológica, una disposición a responder de una forma en particular (Jackson y Messick, 1967). Los conjuntos de respuesta crean distorsiones en lo que se evalúa. Los psicólogos de la personalidad quieren que sus evaluaciones proporcionen información libre de contaminación. Así, los conjuntos de respuesta son problemas.

Dos conjuntos de respuesta son especialmente importantes en la evaluación de la personalidad. Uno de ellos surge claramente cuando el mecanismo de evaluación es un instrumento de autorreporte que, de una forma u otra, hace preguntas a las personas que requieren de una respuesta de "sí" o "no" (o una respuesta en una escala de calificación con "de acuerdo" y "en desacuerdo" como extremos opuestos de la escala). A este conjunto de respuestas se le llama **conformidad**, es decir, la tendencia a decir "sí" (Couch y Keniston, 1960).

Presumiblemente, todo el mundo tiene un poco de esta tendencia, pero varía mucho de persona en persona. Ese es el problema. Si el conjunto no se ve contrarrestado de alguna manera, las puntuaciones de la gente que es altamente conformista, de alguna manera, se inflan. Sus altas puntuaciones reflejan el conjunto de respuestas y no su personalidad. Las personas con personalidades extremas, pero que no son muy conformistas, también tendrán puntaciones elevadas. Sin embargo, en relación a las calificaciones altas, se desconocerá a quién corresponden las de personalidad y a quién las de conformidad.

Muchos ven a la conformidad como un problema contra el que hay que luchar. En los autorreportes se maneja de la siguiente manera: redactar la mitad de los reactivos para que el "sí" signifique estar en un extremo de la dimensión de la personalidad. Redactar la otra mitad de los reactivos para que el "no" signifique estar en ese mismo extremo de la dimensión de la personalidad. Así, el proceso de calificación de la prueba cancela el sesgo que proviene de la tendencia de decir a todo "sí".

Este procedimiento se encarga del problema de sobrentender, pero no todos están convencidos de que sea una buena idea. Los reactivos que se redactan de forma negativa, por lo general, son más difíciles de comprender o más complicados de responder que los reactivos que se redactan de manera positiva. Como resultado, las respuestas pueden ser menos precisas (Converse y Presser, 1986; Schriesheim y Hill, 1981). Por esta razón, algunas personas sienten que es mejor vivir con el problema de conformidad que introducir un tipo diferente de error que surge de una redacción compleja.

Un segundo conjunto de respuestas es tal vez más importante que el de conformidad y también causa más problemas, se trata del denominado **deseabilidad social**. Este problema refleja el hecho de que hay una tendencia de las personas a presentar lo mejor

de sí mismas (en términos socialmente deseados) cuando sea posible. Una vez más, esa tendencia es más fuerte en algunas personas que en otras (Crowne y Marlowe, 1964; Edwards, 1957). Si no se contrarresta, como en el caso de la conformidad, las personas con fuertes preocupaciones sobre deseabilidad social obtendrán puntuaciones que reflejen este conjunto de respuestas, en lugar de sus personalidades. Para ciertas dimensiones de la personalidad, esto no implica un gran problema. La razón de esto es que realmente no hay aprobación o desaprobación social en ningún extremo de la dimensión. Sin embargo, en otros casos, existe el consenso de que es mejor ser de una forma (por ejemplo, honesto o simpático) que de otra (deshonesto o antipático). En estas situaciones, la evaluación se vuelve complicada.

En general, los psicólogos enfrentan este problema al expresar los reactivos de tal manera que el tema de deseabilidad social no sea significativo. Como en muchos otros temas, este proceso trata de evitar que surja la idea de que un tipo de persona recibe mayor aprobación que otro. En ocasiones, esto implica redactar respuestas indeseables en formas que las hagan parecer más aceptables. A veces significa buscar formas para hacer que la gente admita de manera indirecta una cualidad indeseable. Una forma diferente de tratar este problema es incluir reactivos que evalúen el grado de preocupación que tiene la persona respecto de la deseabilidad social y emplear esta información como factor de corrección al momento de evaluar las respuestas de la persona en los demás reactivos. De cualquier forma, éste es un problema al que los psicólogos de la personalidad siempre deben permanecer atentos y vigilar de manera constante al tratar de medir cómo son las personas.

Dos bases lógicas detrás del desarrollo de los mecanismos de medición

Hasta ahora, este capítulo ha tomado en cuenta los temas que surgen al medir cualquier cualidad de la personalidad. Pero, ¿cómo decidir qué cualidades medir en primer lugar? No responderemos completamente esta pregunta en este libro porque la respuesta depende parcialmente de la perspectiva teórica que sirva de base para la evaluación. Sin embargo, abordaremos un tema general. En especial, el desarrollo de medidas de personalidad sigue, con frecuencia, uno de los dos enfoques o estrategias, cada uno de los cuales tiene su propia lógica.

ENFOQUE RACIONAL O TEÓRICO

Una de estas estrategias se llama **enfoque racional** o **teórico** para la evaluación. Esta estrategia desde el inicio se basa en consideraciones teóricas. Primero, el psicólogo desarrolla una base teórica para la creencia de que un aspecto específico de la personalidad es importante. La siguiente tarea es crear una prueba en la que esa dimensión se refleje de forma confiable y válida en las respuestas de las personas. Este enfoque para el desarrollo de pruebas, a menudo lleva a mecanismos de evaluación que tienen un alto grado de validez aparente.

Es importante señalar que el trabajo no termina cuando se desarrolla un conjunto de reactivos. Los instrumentos que se construyen a partir de este punto de inicio deben ser confiables, predecir criterios conductuales y tener una buena validez de constructo. Hasta que se hayan dado esos pasos, la escala no se puede considerar útil para medir.

Se puede afirmar que la mayoría de los mecanismos de evaluación de la personalidad que actualmente existen se han desarrollado siguiendo ese camino. Algunas de estas medidas se enfocan en un solo constructo, otros son inventarios con escalas que se

enfocan en múltiples constructos. Prácticamente todas las medidas que se discuten en los siguientes capítulos se crearon al decidir primero *qué* medir y después *cómo* medirlo.

ENFOQUES EMPÍRICOS

La segunda estrategia se caracteriza por su enfoque **empírico** o basado en datos. Su característica básica es que para decidir qué reactivos incluir en el mecanismo de evaluación, toma en cuenta datos y no aspectos teóricos.

Existen dos variaciones importantes en este tema. En una de ella, la persona que desarrolla la medida usa los datos para decidir qué cualidades de la personalidad *existen* (por ejemplo, Cattell, 1979). Dado que esta línea de pensamiento contribuye de forma importante con la psicología de los rasgos, se discutirá en el capítulo 4. Aquí nos enfocamos en la dimensión empírica —que refleja una orientación bastante pragmática del proceso de evaluación—. Ésta se guía menos por el deseo de entender la personalidad, como por un objetivo práctico: clasificar a las personas en categorías. Si una técnica rápida o poco costosa puede lograrlo, entonces, esta técnica es útil.

En lugar de desarrollar primero la prueba y después validarla contra un criterio, este enfoque trabaja en dirección opuesta. El criterio se forma a partir de clasificar los grupos de gente. Para desarrollar la prueba, se inicia con el mayor número de reactivos posible y se determina el tipo de respuestas posibles que ofrece un grupo criterio distinto al de las personas a evaluar. A este enfoque se le conoce como **criterio clave**. Esta clasificación refleja el hecho de que los reactivos que se conservan son aquellos que distinguen al grupo criterio de las demás personas. Si se encuentra un conjunto de reactivos para cada grupo, entonces la prueba (todos los reactivos del conjunto juntos) se puede usar para decir quién pertenece a qué grupo. Desde ese punto de vista, no importa para nada qué reactivos se parecen. Todos los reactivos se eligen única y exclusivamente porque los miembros de un grupo específico (definido con base en algo más) tienden a responder a ellos de forma diferente que otras personas.

Este método es la base del Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota o MMPI, por sus siglas en inglés (Hathaway y McKinley, 1943), revisado en 1989 como el MMPI-2 (Butcher, Dahlstrom, Graham, Tellegen y Kaemmer, 1989). Este inventario es sumamente largo, se responde cierto-falso y se desarrolla para evaluar la anormalidad. Se presentó un gran número de afirmaciones autodescriptivas a un grupo de personas normales y a grupos de pacientes psiquiátricos —personas a las que clínicos diagnosticaron de manera específica—. Así, el criterio existía de antemano. Si las personas con un diagnóstico estaban de acuerdo o en desacuerdo con un reactivo con más frecuencia que las personas normales y que las personas con diferentes diagnósticos, entonces ese reactivo se incluía en la escala para dicho diagnóstico.

En años recientes, el MMPI-2 se le involucra en controversias por varias razones. La más importante para los propósitos de este libro, es el aumento en el reconocimiento de que las diferentes categorías diagnósticas no son tan diferentes como antes se pensaba. Como resultado, las puntuaciones del MMPI tienden a ser elevadas (si acaso) en varias escalas, en lugar de presentar sólo una elevación. Una consecuencia de reconocer este patrón es la amplia (e intensa) reconsideración de la naturaleza de los diagnósticos psiquiátricos.

Una mejor evaluación: El discurso que nunca termina

Ninguna prueba es perfecta y ninguna prueba se considera jamás terminada sólo porque se usa ampliamente. La mayoría de las escalas de la personalidad que tienen un uso

generalizado, han sido revisadas y reestandarizadas periódicamente. El proceso de establecimiento de validez de constructo requiere no sólo de un único estudio, sino de muchos. Esto toma tiempo. El proceso para establecer la validez discriminante prácticamente nunca termina. Se ha invertido un esfuerzo gigantesco para crear y mejorar las pruebas de personalidad. Esta inversión de esfuerzo es necesaria para que las personas sientan la confianza de saber lo que las pruebas miden. Una parte importante de la evaluación de la personalidad es tener esa confianza.

Las características de las pruebas de personalidad que se comentaron en este capítulo son diferentes a las pruebas que uno puede encontrar en periódicos y revistas, en la TV, en línea, etc. En ocasiones, los reactivos de un artículo de una revista se escriben específicamente para ese artículo. Sin embargo, es muy poco probable que alguien haya revisado su confiabilidad. Es, incluso, menos probable que alguien haya revisado su validez. A menos que se hayan tomado los pasos adecuados para crear un instrumento, debemos ser muy cuidadosos al creer en los resultados que obtengamos de él.

• RESUMEN •

Evaluar (medir la personalidad) es algo que las personas hacen constantemente de manera informal, los psicólogos han formalizado este proceso con diferentes técnicas. Las calificaciones que obtienen las personas a las que se observa las realizan entrevistadores. Un entrevistador, es alguien que observa o que conoce a las personas lo suficientemente bien como para calificar cómo son. Las calificaciones de los observadores son algo subjetivas, pues involucran interpretaciones del comportamiento de las personas. Los autorreportes son análisis que realizan las personas a las que se evalúa. Los autorreportes pueden ser de una sola escala o inventarios multiescala. La evaluación implícita es la medición de patrones de asociaciones de uno mismo que no están abiertos a la introspección. Los mecanismos de evaluación pueden ser subjetivos u objetivos. Las técnicas objetivas no requieren de interpretación mientras se realiza la evaluación. Las técnicas subjetivas involucran algún tipo de interpretación como parte intrínseca de la medición.

Un tema común para toda la evaluación es la confiabilidad, es decir, la capacidad para reproducir la medición. La confiabilidad se determina al comparar una medición contra otra (o varias más). Las escalas de autorreporte tienen por lo general muchos reactivos (cada uno es un mecanismo de medición) que conducen a índices de confiabilidad o consistencia internas. Los juicios del observador se califican a través de la confiabilidad interjueces. La confiabilidad test-retest evalúa la reproducción de la medición a través del tiempo. En todos los casos, la alta correlación entre las mediciones, implica alta confiabilidad.

Otro tema importante es la validez; es decir, garantizar que lo que se mide es lo que se quiere medir. Al intento de determinar si una definición operacional (el mecanismo de evaluación) iguala el concepto que se mide, se le llama validación de constructo. La validez discriminante, validez convergente y la validez de criterio, contribuyen a la validez de constructo. Por lo general, la validez aparente no se toma como un elemento importante de la validez de constructo. La validez está amenazada por el hecho de que las personas tienen conjuntos de respuestas (conformidad y deseabilidad social) que sesgan sus respuestas.

El desarrollo de mecanismos de evaluación sigue uno de dos estrategias o enfoques. La estrategia racional usa una teoría para decidir lo que debe ser medido y después ve cuál es la mejor manera de medirlo. La mayoría de los mecanismos se desarrollan así. La estrategia empírica usa los datos para determinar qué reactivos deben ir en una escala. El MMPI se desarrolló de esta forma, empleó una técnica llamada *criterio clave*, con el que los desarrolladores de la prueba dejan que las respuestas de las personas les digan qué reactivos usar. Se conservan los reactivos de la prueba que los miembros de una categoría diagnóstica responden de manera diferente a las que otorgan otras personas.

• GLOSARIO •

Autorreporte evaluación en la que la persona se califica a sí misma.
Calificaciones del observador evaluación en la que alguien más produce información acerca de la persona a la que se evalúa.
Confiabilidad consistencia a través de mediciones repetidas.
Confiabilidad de división por mitades evaluación de la consistencia interna entre las respuestas a reactivos de una medición, dividiendo los reactivos en mitades y después correlacionándolos.
Confiabilidad interjueces grado de acuerdo entre los observadores de un mismo evento.
Confiabilidad interna (consistencia interna) coincidencia entre respuestas que se dan a los reactivos que se miden.
Confiabilidad test-retest estabilidad de mediciones a través del tiempo.
Conformidad conjunto de respuesta con tendencia a decir "sí" (de acuerdo) al responder a cualquier pregunta.
Conjunto de respuestas orientación sesgada al responder.
Criterio clave desarrollo de una prueba al observar qué reactivos distinguen entre grupos.
Definición operacional definición del concepto por eventos concretos a través de lo que se mide (o manipula).
Deseabilidad social conjunto de respuestas con tendencia a dar una imagen favorable de sí mismo.
Enfoque empírico (en el desarrollo de escalas) uso de datos en lugar de teoría para decidir qué debe ir en una medición.
Enfoque racional (para el desarrollo de escalas) uso de una teoría para decidir lo que se quiere medir y después cuidar cómo medirlo.
Enfoque teórico *Vér* **Enfoque racional.**
Error influencia aleatoria que se incorpora en las mediciones.
Evaluación medición de la personalidad.
Evaluación implícita medición de asociaciones entre el sentido de sí mismo y los aspectos de la personalidad que son implícitos (difícil de tener introspecciones).
Inventario prueba de personalidad que mide varios aspectos de personalidad a escalas diferentes.
Medición objetiva medición que no incorpora una interpretación.
Medición subjetiva medición que incorpora una interpretación personal.
Validez grado en el que la medición realmente mide lo que debe medir.
Validez aparente la escala "parece" medir lo que se supone que mide.
Validez de constructo grado en el que una medición se relaciona con otras características conceptualmente similares a lo que se supone que evalúa.
Validez de criterio grado en el que una medición correlaciona con un criterio aparte que refleja el mismo concepto.
Validez discriminante grado en el que una escala *no* mide cualidades no intencionadas.
Validez predictiva grado en el que la medición predice otras variables a pronosticar.



La perspectiva de los rasgos

TIPOS Y RASGOS
Puntos de vista nomotéticos e ideográficos de los rasgos

¿QUÉ RASGOS SON LOS IMPORTANTES?
Una herramienta clave: Análisis factorial
Dejemos que la realidad se revele a sí misma
Iniciar a partir de una teoría
Otro punto de inicio teórico: El círculo interpersonal

EL MODELO DE LOS CINCO FACTORES: ¿LAS CINCO DIMENSIONES BÁSICAS DE LA PERSONALIDAD?
¿Cuáles *son* los cinco factores?

REFLEXIONES SOBRE LOS CINCO FACTORES EN EL COMPORTAMIENTO
Rasgos sociales: extroversión y amabilidad
Escrupulosidad, apertura y neuroticismo

RELACIONES CON LOS PRIMEROS MODELOS, OTRAS VARIACIONES
Ampliación y condensación del modelo de los cinco factores
¿Es mejor usar los rasgos supraordinados?
Rasgos, situaciones e interaccionismo
¿Es el comportamiento realmente semejante a los rasgos?
Situacionismo
Interaccionismo
Otros aspectos del interaccionismo
¿Era el problema tan serio como parecía?

EL INTERACCIONISMO SE CONVIERTE EN UNA NUEVA PERSPECTIVA DE RASGOS: EXPRESIÓN CONTEXTO-DEPENDIENTE DE LA PERSONALIDAD
Encajan las piezas: Puntos de vista de los rasgos y del comportamiento

EVALUACIÓN
Comparación de los individuos: Perfiles de la personalidad

PROBLEMAS EN EL COMPORTAMIENTO Y CAMBIO CONDUCTUAL
El modelo de los cinco factores y los trastornos de la personalidad
Interaccionismo y problemas conductuales
Cambio conductual

PSICOLOGÍA DE RASGOS: PROBLEMAS Y PROSPECTOS

RESUMEN

"Quiero que conozcas a un amigo mío de la preparatoria. Es muy extrovertido. Es amistoso, pero no anda todo el tiempo con una multitud de gente. Se podría decir que es sociable, pero también es independiente".

"Mi profesor de psicología es listo, pero no tiene remedio. Debe pasar todo el tiempo en su oficina. No me lo imagino haciendo algo interesante o divertido. Supongo que no puede evitarlo. Sencillamente es quien es".

EL ENFOQUE DE LOS RASGOS en la personalidad ejemplifica dos puntos que se establecieron en el capítulo 1 sobre el concepto de la personalidad. Uno es el punto de vista de que las personas son consistentes en sus acciones, pensamientos y sentimientos a través del tiempo y de las situaciones. De hecho, el concepto de rasgo se refiere a que las personas son las mismas, aun cuando el tiempo pase y se muevan de una situación a otra. Los rasgos son cualidades que las personas llevan consigo, que les pertenecen, que son parte de ellas.

Un segundo punto es que las personas difieren entre sí de muchas maneras, el campo de la psicología de la personalidad se guía, en parte, por el énfasis en estas diferencias entre las personas; este énfasis es especialmente importante para la perspectiva de los rasgos. Para este punto de vista, la personalidad consiste, en cierta medida, en un patrón de cualidades rasgo. La composición del patrón difiere de una persona a otra. La intersección entre esos rasgos en una persona dada define su personalidad.

Tipos y rasgos

La idea de que las personas difieren en forma fundamental se remonta, al menos, a Hipócrates (cerca de 400 años a. C.); posteriormente, sus ideas las enriqueció Galeno (cerca de 150 d. C.). En ese entonces la idea era, más específicamente, que las personas se dividen en diferentes tipos o categorías. Se clasificó a las personas en cuatro grupos: *colérico* (irritable), *melancólico* (depresivo), *sanguíneo* (optimista) y *flemático* (tranquilo). Se pensó que cada tipo refleja exceso de uno de los cuatro fluidos básicos del organismo.

Más adelante, Jung (1933) argumentó que las personas son introvertidas o extrovertidas. Alguien **introvertido** tiende a preferir actividades solitarias. Al enfrentar el estrés, los introvertidos tienden a retraerse en sí mismos. Un **extrovertido** prefiere pasar tiempo con otros. Cuando enfrentan estrés, los extrovertidos tienden a buscar a más personas.

En una tipología verdadera se ve a los **tipos** como categorías distintas y discontinuas (figura 4.1 A). Las teorías de los tipos se han esfumando al paso de los años (aunque quedan algunas personas que aún las apoyan; para debates ver Gangestad y Snyder, 1985; Meehl, 1992; Robinson, John, Caspi, Moffitt y Strouthamer-Loeber, 1996; Strube, 1989; York y John, 1992).

A diferencia de las tipologías, las teorías de los **rasgos** suponen que las personas ocupan diferentes puntos en dimensiones que varían continuamente (figura 4.1 B). Por esta razón, a esto en ocasiones se le llama enfoque *dimensional*. En las teorías de los rasgos, las diferencias entre las personas son más *cuantitativas* que cualitativas. Las diferencias entre las personas se determinan con base en *qué tanto* incorporan varias características en su personalidad.

PUNTOS DE VISTA NOMOTÉTICOS E IDEOGRÁFICOS DE LOS RASGOS

hasta ahora hemos hablado de que los rasgos son propios de cada individuo y que las diferencias entre las personas se deben a la cantidad de cualidades que tienen. A la creencia de que los rasgos existen en todas las personas se le llama punto de vista **nomotético** (Allport, 1961). El término *nomotético* deriva de la palabra griega que significa "ley". Este punto de vista sostiene que cada persona se encuentra en algún punto de cada rasgo que existe. Esto permite las comparaciones entre las personas.

En contraste, tenemos el punto de vista **ideográfico** (Allport, 1961), que enfatiza la singularidad de cada persona. En el capítulo 2, empleamos este término para referirnos a la investigación que se enfoca en cómo la experiencia de uno varía a través de las situaciones. En este contexto, el término implica que los rasgos son individualizados. Un rasgo

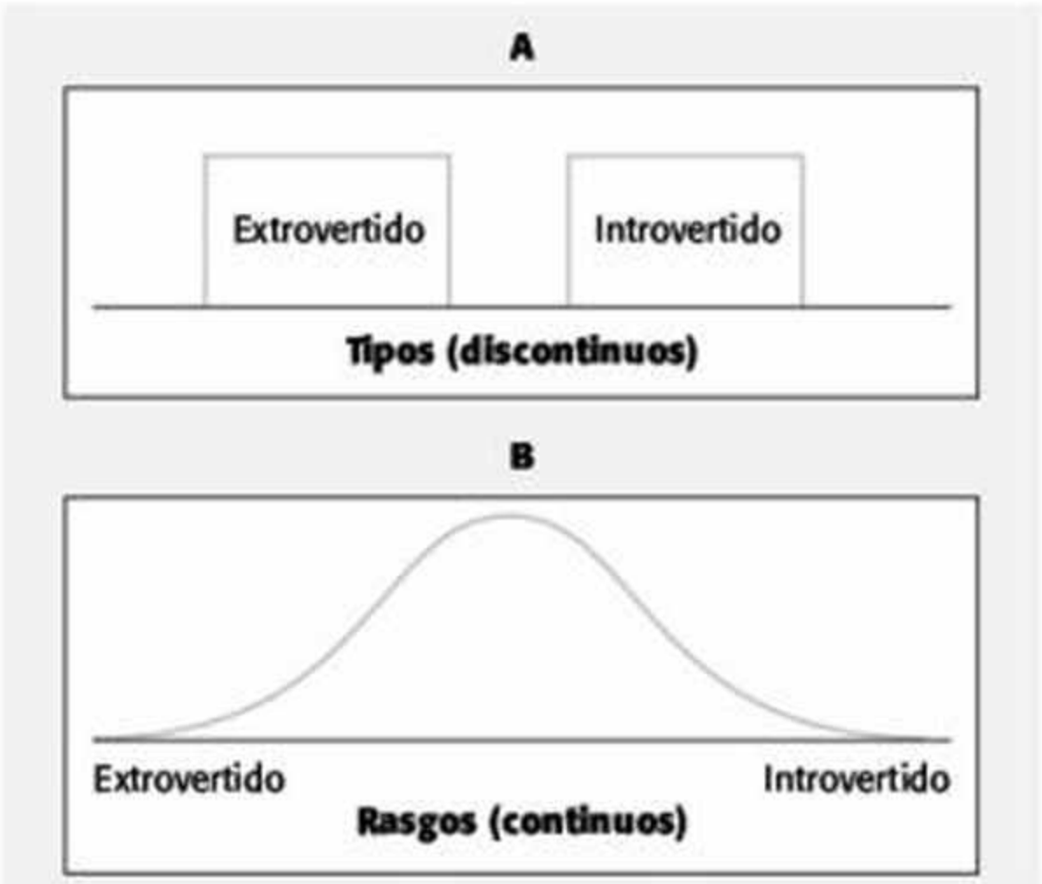


FIGURA 4.1
A) Las primeras teorías del tipo señalan una discontinuidad entre dos o más categorías de persona. B) Las teorías de los rasgos indican que los rasgos son dimensiones continuas de variabilidad en algunas características y que el grado de presencia frente a la ausencia de características, se distribuye a través de la población.

determinado puede existir sólo para una persona en el mundo. Incluso cuando el mismo término se aplique a dos personas, sus connotaciones difieren unas de otras (Dunning y McElwee, 1995). Aun cuando las connotaciones sean las mismas, el rasgo puede diferir en importancia, por lo que las personas no pueden ser comparadas de forma significativa (Britt y Shepperd, 1999).

A algunos especialistas les gusta el punto de vista ideográfico, porque piensan que el nomotético no deja lugar a la singularidad. En respuesta, quienes apoyan el punto de vista nomotético afirman que la unicidad surge de *combinaciones* únicas de niveles en muchas dimensiones de los rasgos; sin embargo, las dimensiones en sí mismas son iguales para todos. Como Eysenck afirmó "el individuo único es simplemente un punto de intersección de muchas variables cuantitativas" (1952, p. 18).

Los psicólogos que se inclinan por el sistema ideográfico creen que los puntos de vista nomotéticos son simplificaciones (aun cuando en ocasiones las usan). Allport (1961) creía que no debemos olvidar el hecho de que los rasgos que comparten las personas siempre tienen un sabor especial (que se debe tal vez a las diferencias con las que se expresan los rasgos) que varía de persona a persona.

¿Qué rasgos son los importantes?

Pensar sobre la personalidad en términos de rasgos nos lleva rápidamente a hacer la siguiente pregunta: ¿cuáles son los rasgos que conforman la personalidad? Es una pregunta difícil de responder con certeza. De hecho, existen serios desacuerdos sobre cómo *empezar* a responderla. Antes de describir esta desavenencia, regresemos un poco y consideremos un problema que todos los teóricos de los rasgos comparten junto con una herramienta que ayuda a manejar este problema.



RECUADRO 4.1 UNA MIRADA MÁS CERCANA AL ANÁLISIS FACTORIAL

El proceso de análisis factorial es complejo, pero su lógica es bastante sencilla. Es un intento de encontrar patrones de asociación en un conjunto de variables.

El primer paso es recolectar datos. Esto es más complicado de lo que podría parecer. Primero, uno debe decidir qué aspectos del comportamiento desea medir. ¿Queremos autorreportes? ¿Calificaciones del observador? Como puede ver, el primer paso —recolección de datos— implica muchas decisiones.

Usemos un ejemplo. Imagine estar interesado en cómo enfrenta la gente el estrés. Ha decidido usar autorreportes: las calificaciones de las personas sobre las cosas que hicieron el año pasado durante el suceso que más les estresó. Para recolectar datos, debe hacer que 300 o más personas recuerden un evento estresante y que respondan a 28 reactivos (que enlistan cosas que las personas, en ocasiones, hacen cuando se encuentran bajo estrés). He aquí algunos de esos reactivos.

1. Tomó medidas rápidamente antes de que las cosas salieran de control.
2. Rehusarse a creer que era algo real.
3. Hacer algo concreto para mejorar la situación.
4. Tratar de convencerse de que eso no estaba sucediendo.
5. Seguir pensando que las cosas seguían igual.
6. Cambiar o crecer como persona en una forma diferente.
7. Tratar de ver el lado positivo de las cosas.

El segundo paso es calcular la correlación de cada reactivo con cada uno de los demás reactivos (parte alta del panel A). Cada correlación refleja el grado en el que las 300 personas respondieron un reactivo de la misma manera que otro. Existen correlaciones fuertes entre los reactivos 1 y 3; entre el 6 y el 7 y entre el 2, el 4 y el 5 (que también se correlacionan fuertemente unos con otros). Los demás son bastante débiles.

Como les pidió a las personas que calificaran 28 reactivos (y no sólo los siete), su matriz de correlación será gigantesca. Interpretar el patrón de correlaciones será una verdadera tarea. Sin embargo, ésta aminorará con el tercer paso, llamado *factor de extracción*, el cual reduce la matriz a un número menor de dimensiones subyacentes (por ejemplo, los vínculos entre los reactivos 2, 4 y 5 podrían formar una dimensión). Estas dimensiones con algún aspecto fundamental en común se llaman *factores*. Los factores son entidades brumosas que uno puede imaginar y medir, pero no ver.

El siguiente paso es calcular las *cargas del factor* de cada reactivo en cada factor. Las cargas nos dicen las relaciones entre los reactivos y los factores (panel B, derecha). Cada carga indica qué tanto refleja el reactivo la dimensión subyacente. Un número grande (una gran carga) significa que el reactivo se relaciona estrechamente con esa dimensión, un número pequeño significa que no. Como se ha mostrado, los reactivos 1 y 3 se cargan en el factor A, los reactivos 6 y 7 cargan en el factor B y los reactivos 2, 4 y 5 cargan en el factor C. Cargas similares surgen para todos los 28 reactivos, dejándonos saber qué reactivos van juntos.

Una vez que está claro cuáles reactivos forman factores, usted se encuentra en el último paso.

A. Matriz de correlación hipotética

Reactivo	1	2	3	4	5	6	7
1	•	0.10	0.75	−0.05	0.03	0.12	0.00
2		•	−0.02	0.52	0.61	−0.007	−0.08
3			•	0.17	0.00	0.09	0.15
4				•	0.71	0.11	0.08
5					•	0.06	−0.04
6						•	0.59
7							•

Quiere transmitir la esencia de la cualidad subyacente, pero su única guía son los reactivos cargados en él. A menudo, los reactivos son ambiguos, nublan la imagen. En nuestro ejemplo se muestran fácilmente un par de factores. Los reactivos del factor A muestran una tendencia para tratar de solucionar el problema. A esto se le podría llamar *enfrentamiento enfocado en el problema*. Dado el contenido de los reactivos 2, 4 y 5, el factor C podría ser *negación*. El factor B parece ser una *reinterpretación positiva* o *crecimiento postraumático* o *mirando el lado positivo*, pero es difícil asegurarse de cuál es el mejor. Sin embargo, es importante ser cuidadosos, porque el nombre que elija guiará su pensamiento.

B. Cargas hipotéticas del factor

Factor	A	B	C
Reactivo 1	(0.62)	0.15	0.01
Reactivo 2	0.03	−0.08	0.49
Reactivo 3	(0.54)	0.04	(0.20)
Reactivo 4	0.10	0.11	0.56
Reactivo 5	0.07	0.08	(0.50)
Reactivo 6	−0.02	(0.72)	(0.12)
Reactivo 7	0.08	(0.48)	0.08

UNA HERRAMIENTA CLAVE: ANÁLISIS FACTORIAL

La personalidad se refleja de muchos modos —por ejemplo, en palabras descriptivas—. Si cada palabra que describe la personalidad significara un rasgo diferente, el psicólogo se volvería loco al organizar las cosas. Esto es un problema que los psicólogos de los rasgos enfrentan: poner orden a tanta diversidad. Sin embargo, quizá muchas palabras reflejen un número pequeño de dimensiones subyacentes de rasgos. De ser así ¿cómo saber cuáles son las dimensiones?

Una herramienta que se usa a menudo para esto es una técnica estadística llamada **análisis factorial**. La idea básica es simple: si dos cualidades correlacionan cuando evalúan a muchas personas, reflejan un rasgo que contribuye con ambas cualidades. Los *patrones* de correlación entonces revelan dimensiones de rasgos que están debajo de las cualidades que se miden. El análisis factorial es esencialmente una versión más compleja de la correlación. En lugar de ver una correlación entre *dos* variables, el análisis factorial se fija en correlaciones entre *muchas* variables.

Debido a que el proceso del análisis factorial es muy complejo, no se usó de forma extensa hasta la era de las computadoras. El enorme aumento del poder de las computadoras a lo largo de los últimos años ha llevado a una mayor sofisticación de dichos procedimientos (Bentler, 1990; Jöreskog y Sörbom, 1979).

El proceso inicia al recolectar mediciones de muchas variables (generalmente de autorreportes o de calificaciones de observadores) de un gran número de personas. Después de que se recolectan los datos, se computan las correlaciones entre cada par de variables (ver recuadro 4.1). El conjunto de correlaciones entonces se somete a un procedimiento llamado *extracción de factor*. En él se destilan las correlaciones para obtener un conjunto más pequeño de **factores**. Cada factor representa variaciones compartidas (cosas en común que subyacen al factor) entre varias de las mediciones (y no sólo una a la vez).

Una vez que se extraen los factores, cada uno se describe como un conjunto de **cargas de factor**. Imagine a éstas como correlaciones entre el factor y cada reactivo (calificación) que contribuye a su existencia. Se dice que los reactivos que correlacionan fuertemente con el factor (por lo general, mayor a 0.40), están "cargados" en dicho factor. Se dice que los reactivos que no correlacionan fuertemente con el factor, no están cargados en él. Los reactivos que están cargados en el factor nos dicen de "qué trata" el factor.

El último paso en el análisis corresponde a categorizar los factores. Recuerde que un factor se define por los reactivos que están cargados en él. Así, uno elige una categoría que indique lo más precisamente posible la esencia de esos reactivos, en especial de aquellos con las cargas más fuertes. En el estudio de la personalidad, al factor se le ve como el reflejo estadístico de un rasgo. Cuando uno nombra un factor, está mencionando el rasgo.

Designar a los factores es bastante subjetivo. Varios nombres podrían parecer igualmente adecuados, pero el que se elige puede tener importantes consecuencias. A menudo las personas olvidan que la categoría se infiere de las correlaciones y se apoyan en la categoría para saber qué es el rasgo. Si la categoría que elegimos es engañosa, puede crear problemas más tarde.

Como herramienta para la psicología de los rasgos, el análisis factorial hace tres cosas. Primero, reduce las múltiples reflexiones de la personalidad a conjuntos más pequeños de rasgos. Segundo, proporciona una base para discutir que algunos rasgos importan más que otros. Es decir, si un factor representa mucha de la variabilidad en las calificaciones, se trata de un rasgo importante; si constituye poca, entonces es menos importante. Tercero, ayuda a desarrollar mecanismos de evaluación. Uno conserva reactivos (o calificaciones) que revelan fuertemente un reflejo muy marcado del rasgo y descarta aquellos reactivos que no lo hacen. Mediante la creación y prueba repetida de reactivos, aquellos que no funcionan bien midiendo un rasgo en específico suelen reemplazarse por reactivos que sean mejores.

El análisis factorial es una herramienta muy útil; sin embargo, es sólo una herramienta. Hay un vacío en todo lo que hemos dicho hasta ahora, pues no hemos hablado acerca de *qué significa recolectar en primer lugar*. Un análisis factorial puede señalar únicamente lo que le introducimos. Así, la decisión de qué medir tiene un fuerte impacto en lo que surge como rasgos.



Mientras que los extrovertidos prefieren las actividades que involucran a otras personas, los introvertidos prefieren actividades solitarias y estar solos.

¿Cómo decidir qué medidas recolectar? Como señalamos antes, diferentes personas iniciaron de formas diversas. Regresemos a esa pregunta.

DEJEMOS QUE LA REALIDAD SE REVELE A SÍ MISMA

La respuesta que algunos dan a esa pregunta es que los investigadores deben determinar *empíricamente* qué rasgos conforman la personalidad. Si uno inicia con preconcepciones, irá por un mal camino. Éste fue un argumento de Raymond Cattell, primero en contribuir con la psicología de los rasgos y también de los primeros en usar el análisis factorial (Cattell, 1947, 1965, 1978; Cattell y Kline 1977).

Una aproximación empírica se enfocó en el lenguaje como fuente de información (ver Goldberg, 1982). Un lenguaje que haya evolucionado a lo largo de miles de años tiene palabras para describir muchas cualidades humanas. Presumiblemente, cualquier rasgo que importa tiene palabras que lo describen. De hecho, mientras más palabras haya para una cualidad de la personalidad, probablemente importe más. A esto se le llama **criterio léxico** de importancia. Siguiendo esta idea, Cattell (1947, 1965) tomó un conjunto de términos de rasgos, recolectó las calificaciones de ellos y realizó el análisis factorial de las calificaciones. Los factores que surgieron fueron los rasgos que él pensó que importaban.

Cattell pensó que la personalidad está atrapada en un conjunto de 16 dimensiones. Estas dimensiones resurgieron en el análisis a través de varios tipos de datos y los vio como los rasgos primarios de la personalidad. Estos 16 factores primarios proporcionaron el nombre para su inventario de la personalidad: 16 Factores de la Personalidad o 16PF, por sus siglas en inglés (Cattell, Eber y Tatsuoka, 1977).

INICIAR A PARTIR DE UNA TEORÍA

No todos están de acuerdo en que un inicio empírico es mejor. Hans Eysenck (1967, 1970, 1975, 1986; Eysenck y Eysenck, 1985), otro importante contribuyente de la psicología de los rasgos, argumentó que debíamos iniciar con ideas bien desarrolladas acerca de lo que queremos medir y después medir dichas cualidades. Para enmarcar sus ideas, Eysenck inició con la tipología de Hipócrates y Galeno y con las observaciones que hicieron Jung y Wundt (Eysenck, 1967). Se dedicó a estudiar si los tipos que identificaron Hipócrates y Galeno (y que otros reidentificaron) se crean al combinar niveles altos y bajos de dos súper rasgos.

Los dos súper rasgos que Eysenck postuló como dimensiones clave de la personalidad son la *extroversión vs* la introversión y el *neuroticismo*, también llamado *estabilidad emocional*. La dimensión de extroversión se refiere a las tendencias hacia la sociabilidad, la vivacidad, la actividad y la dominancia. La dimensión neuroticismo se refiere a la facilidad y a la frecuencia con la que una persona se altera y angustia.

Tabla 4.1 Rasgos comunes entre las cuatro categorías de personas que se derivan de las dos grandes dimensiones de la personalidad que propone Eysenck. Cada categoría resulta de combinar moderadamente extremos de introversión o extroversión, ya sea niveles alto o bajo de neuroticismo. (Las categorías dentro de cada cuadro son los nombres de los tipos de personalidad que propuso Galeno en el siglo II a. C.) *Fuente:* Adaptado de Eysenck, 1975.

	Neuroticismo bajo		**Neuroticismo alto**	
Introvertido	Pasivo Cuidadoso Pensativo Pacífico Controlado Confiable Apacible Calmado	**Flemático**	Callado Pesimista No sociable Sobrio Rígido De humor cambiante Ansioso Reservado	**Melancólico**
Extrovertido	Sociable Abierto Conversador Sensible Despreocupado Vivaz Despreocupado Líder	**Sanguíneo**	Activo Optimista Impulsivo Cambiante Nervioso Agresivo Incansable Sensible	**Colérico**

Estas dimensiones pueden crear más diversidad de la que uno piensa. La tabla 4.1 representa cuatro conjuntos de personas con combinaciones de altas y bajas en estas dimensiones. La categoría tipo para cada grupo está en negritas. Al mirar a estas personas mantenga dos cosas en mente: Primero, aunque la forma de la tabla 4.1 sugiere discontinuidad, ambas dimensiones son continuas. Segundo, las descripciones son de casos bastante extremos y bien definidos. La mayoría de las personas están más cerca del medio en ambas dimensiones, así tienen características menos extremas.

Como indica la tabla 4.1, las personas que son introvertidas y que también son emocionalmente estables (bajas en neuroticismo), tienden a ser cuidadosas, controladas, calmadas y reflexivas en sus acciones. La combinación de introversión y alto neuroticismo, por otro lado, crea una cualidad más pesimista y ansiosa. Así, los introvertidos pueden diferir sustancialmente, dependiendo de sus niveles de neuroticismo. Lo mismo los extrovertidos. Cuando la extroversión se combina con un neuroticismo bajo, el resultado es sociabilidad despreocupada y fácil de llevar. En un extrovertido, el neuroticismo alto introduce una cualidad nerviosa agresiva. Así, el impacto de una dimensión difiere en función de la posición de la persona en la otra dimensión del rasgo. En los términos que se usaron en el capítulo 2, los rasgos interactúan.

Eysenck evaluó estas dimensiones y usó medidas de autorreportes (Eysenck y Eysenck, 1975). También usó el análisis factorial para ayudar a crear estas medidas, pero lo hizo con un objetivo diferente al de Cattell. Éste usó el análisis factorial para encontrar qué

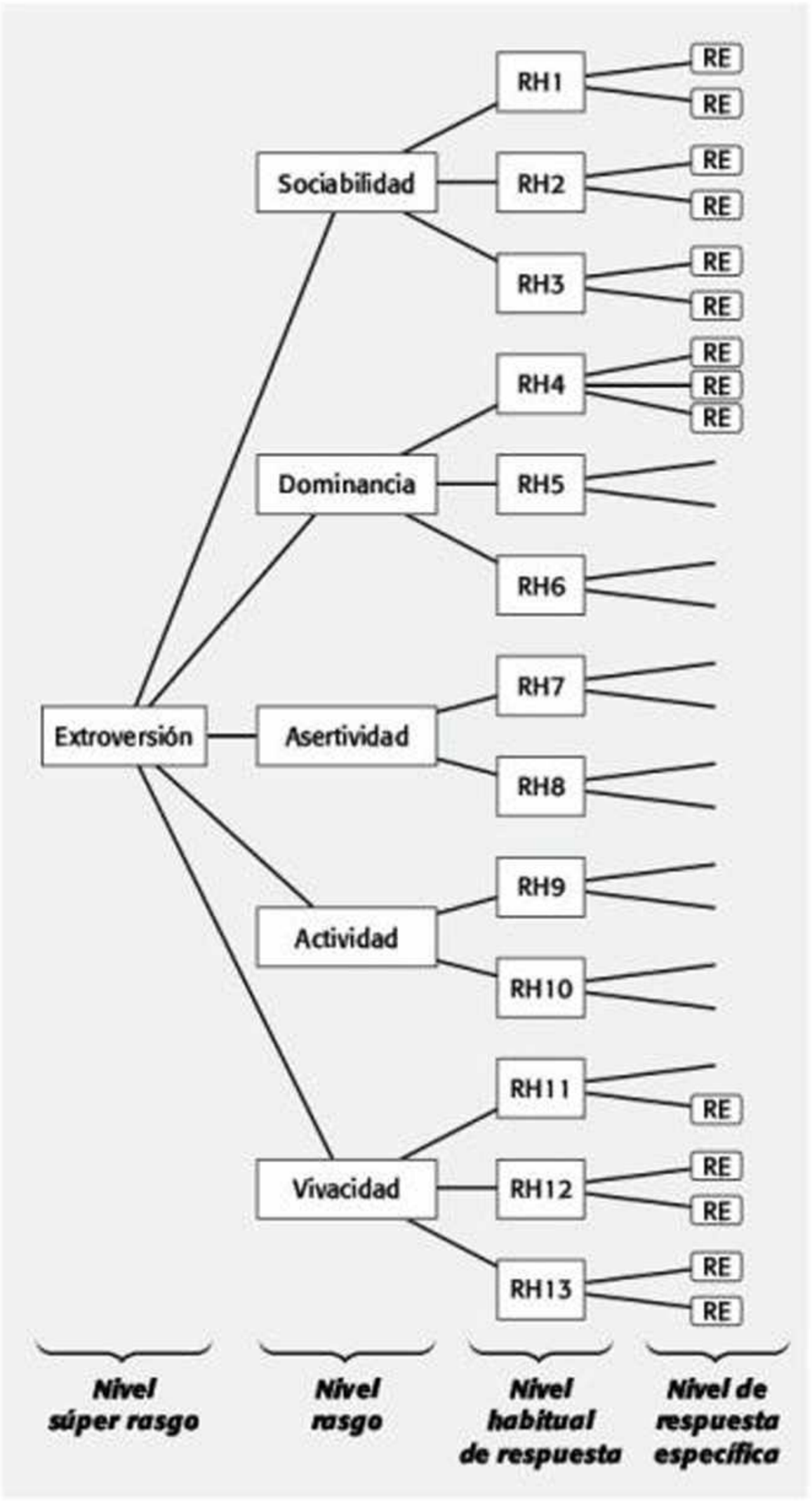


FIGURA 4.2
El punto de vista jerárquico de Eysenck que aplica a la extroversión. El nivel más alto del modelo (súper rasgos) incluye los elementos que se representan en el siguiente nivel inferior (rasgos). Estos elementos, a su vez, están formados por cualidades de un nivel aún más bajo (hábitos), los cuales se componen de asociaciones entre estímulos y respuestas.
Fuente: Adaptado de *The Biological Basis of Personality* (1967, p. 36), por H.J. Eysenck. Reimpresión cortesía de Charles C. Thomas, Editor, Springfield, IL.

dimensiones *existen* y Eysenck lo usó para refinar sus escalas, seleccionó los reactivos que los caracterizan bien y para confirmar que las escalas miden dos factores, como se pretendía.

Aunque Eysenck y Cattell tuvieron un inicio muy diferente, las estructuras de rasgos que crearon tienen semejanzas significativas. Las dos dimensiones que Eysenck vio como súper rasgos, se asemejan a dos de los primeros tres factores del 16PF de Cattell. Las semejanzas son aún más fuertes en los **factores de segundo orden** del 16PF. Un análisis de segundo orden dice si los factores *en sí mismos* forman factores (o correlacionan en grupos). Un factor de segundo orden del 16PF es virtualmente idéntico al de extroversión (Cattell y Kline, 1977); otro es similar al de neuroticismo.

La figura 4.2 muestra otra reflexión del punto de vista de Eysenck de las convergencias en que la extroversión se encuentra en lo más alto de una jerarquía desplegada de cualidades, como en el neuroticismo. Cada súper rasgo se conforma por rasgos componentes (que se asemejan a los rasgos primarios de Cattell). Los rasgos componentes, a su vez, reflejan hábitos que derivan de respuestas específicas. Eysenck creía que todos los niveles se encuentran involucrados en el comportamiento, pero para él los súper rasgos eran los más importantes.

Dos puntos más sobre la perspectiva de Eysenck son: En primer lugar, él creía que la extroversión y el neuroticismo se relacionan con aspectos del funcionamiento del sistema nervioso. (Volveremos sobre este aspecto en el capítulo 7). En segundo lugar, existe una tercera dimensión de la perspectiva de Eysenck llamada *psicoticismo*, la cual ha recibido menos atención que las otras (Eysenck y Eysenck, 1976). Ésta involucra, en parte, una tendencia hacia el desapego psicológico de y falta de preocupación por otras personas. Las personas que puntúan alto en este rasgo tienden a ser hostiles, manipuladoras e impulsivas (Eysenck, 1992).

OTRO PUNTO DE INICIO TEÓRICO: EL CÍRCULO INTERPERSONAL

La personalidad es otro punto que parte de la teoría y enfatiza los aspectos interpersonales. Jerry Wiggins *et al.* (Wiggins, 1979; Wiggins, Phillips y Trapnell, 1989), argumentaron que el corazón de los rasgos humanos se refiere a la vida interpersonal. Wiggins propuso un conjunto de ocho patrones, a los que llamó **círculo interpersonal**, dispuestos alrededor de dos dimensiones que subyacen a las relaciones humanas (ver figura 4.3). Las dimensiones centrales son dominancia (o *status*) y amor,



FIGURA 4.3
El *círculo interpersonal* es un conjunto de patrones de personalidad que se expresan en términos del dominio relativo de dos rasgos: amor (dimensión horizontal) y dominancia (dimensión vertical). El punto medio de cada rasgo es en el que se cruzan las líneas.
Fuente: Adaptado de Wiggins, Phillips y Trapnell, 1989.

Wiggins argumentó (como lo hizo Eysenck) que las diferentes personalidades surgen de combinaciones de valores en las dos dimensiones centrales. Una persona con alta dominancia y dirigida hacia el extremo insensible del amor parecerá arrogante y calculadora. Sin embargo, si ponemos el mismo grado de dominancia con calidez en la dimensión del amor, tendremos a una persona gregaria y extrovertida.

La introversión y extroversión aparecen en este círculo interpersonal (en las esquinas inferior izquierda y superior derecha de la figura), pero aquí no representan una dimensión fundamental. En lugar de esto, se ven como el resultado de la intersección de las otras dos cualidades.

El modelo de los cinco factores: ¿Las cinco dimensiones básicas de la personalidad?

A pesar de los diferentes puntos de inicio, ha comenzado a surgir un consenso sustancial acerca de los rasgos básicos. Este consenso emergente armoniza varias de las ideas que ya se presentaron, pero va más allá de ellas. El consenso emergente afirma que la estructura de la personalidad puede incorporar cinco factores supraordinados. A menudo nos referimos a ellos como el *modelo de los cinco factores* o los *cinco grandes* (Goldberg, 1981; McCrae y Costa, 2003; Wiggins, 1996). La evidencia de la perspectiva de los cinco factores en la estructura de la personalidad se fue acumulando lentamente durante mucho tiempo (Digman, 1990). En 1949, Fiske no pudo reproducir los 16 factores de Cattell, pero en su lugar encontró cinco. Este hallazgo quedó en la oscuridad hasta cerca de la década de 1960, cuando Norman (1963), Borgatta (1964) y Smith (1967) abordaron el mismo tema general con diferentes mediciones. Cada uno llegó a las mismas conclusiones: cinco factores proporcionaron el mejor recuento de los datos.

Durante las décadas de 1980 y 1990, hubo una explosión de investigación en este tema. Se estudiaron diversas muestras, se incluyeron las calificaciones que maestros dieron a los niños (Digman e Inouye, 1986); calificaciones de los pares (McCrae y Costa, 1987); frecuencia en la que las personas realizan tipos particulares de acciones (Botwin y Buss, 1989) y evaluaciones no verbales (Paunonen, Jackson, Trzebinski y Forsterling, 1992). El modelo también se probó contra medidas que se desarrollaron a partir de líneas de pensamiento completamente diferentes (Costa y McCrae, 1988a; McCrae y Costa, 1989). Peabody y Goldberg, 1989, (Peabody, 1984), emplearon escalas que se eligieron para asegurar palabras *comunes* para los rasgos y no palabras que significaran más para los psicólogos. Haas (2002) incluso exploró la idea de que los proverbios capturan los cinco factores.

Actualmente se han recolectado datos de muchas culturas e idiomas. Los hallazgos, como grupo, sugieren que los cinco factores pueden trascender muchas fronteras de lenguaje y cultura (por ejemplo, Benet-Martínez y John, 1998; Church, 2001; Katigbak, Church, Guanzon-Lapeña, Carlota y del Pilar, 2002; McCrae y Costa, 1997; McCrae, Zonderman, Costa, Bond y Paunonen, 1996; Paunonen *et al*, 1992; Saucier y Ostendorf, 1999; Somer y Goldberg, 1999; Stumpf, 1993). Las culturas que se examinaron en este trabajo son tan diversas como las de Turquía (Somer y Goldberg, 1999) y de Filipinas (Katigbak *et al.*, 2002). Un estudio de calificaciones de observadores recolectó datos en 50 culturas (McCrae *et al.*, 2005). Se ha discutido (Gosling, 2001), que los factores (o por lo menos algunos de ellos) ¡aplican para los animales inferiores!

Ha habido algunas fallas para encontrar los patrones y algunas imperfecciones en los hallazgos (por ejemplo, Benet y Waller, 1995; Church y Burke, 1994; Di Blas y Forzi,

Tabla 4.2 Categorías que usaron autores diversos para referirse a los "cinco grandes" factores en la personalidad. Las categorías en las filas son de (en orden) Fiske (1949), Norman (1963), Borgatta (1964), Digman (1990) y Costa y McCrae (1985). La última fila proporciona una caracterización de Peabody y Goldberg (1985) del dominio de vida al que pertenece el rasgo.

1	2	3	4	5
Adaptabilidad social	Control emocional	Conformidad	Deseo de lograr	Intelecto cuestionador
Insurgencia	Emoción	Amabilidad	Escrupulosidad	Cultura
Asertividad	Emoción	Simpatía	Responsabilidad	Inteligencia
Extroversión	Neuroticismo	Obediencia amistosa	Deseo de lograr	Intelecto
Extroversión	Neuroticismo	Amabilidad	Escrupulosidad	Apertura a la experiencia
Poder	Amor	Trabajo	Afecto	Intelecto

1999; Lanning, 1994). Saucier y Simonds (2006) advirtieron que el patrón es más claro en los idiomas occidentales y es más difícil de encontrar en algunos otros idiomas. Sin embargo, es impresionante que el cuerpo de trabajo, como un todo, se ajusta al modelo de los cinco factores (Digman, 1990; John, 1990; McCrae y Costa, 1997, 2003; McCrae y John, 1992; Ozer y Reise, 1994).

¿CUÁLES *SON* LOS CINCO FACTORES?

Teniendo en cuenta lo que hemos dicho hasta ahora, lo que sigue tal vez lo sorprenderá. Aún existe cierto desacuerdo en cuanto a lo que *son* las cinco dimensiones (Briggs, 1989; John, 1990; Johnson y Ostendorf, 1993; Pytlik Zillig, Hemenover y Dienstbier, 2002; Saucier, 1992).

Este desacuerdo proviene de por lo menos dos fuentes; primero, recuerde que nombrar los factores puede ser difícil. Se hace observando los reactivos que conectan con el factor y se trata de extraer el hilo subyacente que los relaciona. Pero la mayoría de las palabras tiene múltiples connotaciones y las palabras de los rasgos a menudo retratan mezclas de factores en lugar de sólo un factor por palabra (Hofstee, de Raad y Goldberg, 1992). Es normal, entonces, que haya desacuerdos en la interpretación.

Segundo, exactamente tal y como se vea un factor depende de qué reactivos se estudian. Si se deja fuera una cualidad en especial o si no está bien representada en los reactivos, su importancia se perderá para el rasgo (Peabody y Goldberg, 1989). Así, los estudios con medidas ligeramente diferentes, pueden llevar a su vez a diversas conclusiones acerca de lo que definen los factores, aun cuando exista un acuerdo de que hayan surgido más o menos los mismos.

La tabla 4.2 muestra los cinco rasgos y se usó una variedad de nombres para cada uno. Peabody y Goldberg (1989), sugirieron que los cinco factores son el equivalente metafórico de una pieza de música en la que hay un tema y una serie de variaciones. Eso es más o menos lo que se ve en la tabla 4.2. Las categorías que se enlistan bajo cada factor comparten un tema, pero también hay algunas variaciones. Algunas de las bases para la variación se muestran en la tabla 4.3, que enlista ejemplos de términos descriptivos que se incluyeron en los cinco factores, en uno u otro estudio.

Por lo general, el primer factor es usualmente llamado *extroversión*, pero existe una gran variedad en lo que incluye. Esto ayuda a explicar las diferentes categorías. En ocasiones, parece que se basa en asertividad, en otras en espontaneidad y energía. Algunas

Tabla 4.3 Conjunto de adjetivos bipolares y unipolares que reflejan los cinco principales factores de la personalidad.

Factor		Reactivo
Extroversión	Audaz-tímido	Gregario
	Fuerte-sumiso	Abierto
	Seguro de sí mismo-inseguro	Energético
	Conversador-silencioso	Feliz
	Espontáneo-inhibido	Solitario (inverso)
Neuroticismo	Nervioso-sereno	Preocupado
	Ansioso-calmado	Nervioso
	Exaltado-sereno	Temeroso
	Relajado-inquieto	Tenso
Amabilidad	Amigable-poco amigable	Celoso (inverso)
	Cálido-frío	Considerado
	Amable-poco amable	Malévolo (inverso)
	Educado-grosero	Sensible (inverso)
	De buen carácter-irritable	Quejumbroso (inverso)
Escrupulosidad	Cauteloso-imprudente	Limpio
	Serio-frívolo	Perseverante
	Responsable-irresponsable	Planificador
	Minucioso-descuidado	Cuidadoso
	Trabajador-perezoso	Excéntrico (inverso)
Intelecto	Imaginativo-sencillo	Experto
	Intelectual-irreflexivo	Perceptivo
	Fino-tosco	Imaginativo
	Poco curioso-curioso	Verbal
	Poco creativo-creativo	Original

Fuente: Basado en Digman y Inouye, 1986; McCrae y Costa, 1987; Norman, 1963; Peabody y Goldberg, 1989.

veces se basa en dominancia y confianza y en otras en una tendencia hacia la felicidad. A menudo transmite un sentido de sociabilidad (Watson, Clark, McIntyre y Hamaker, 1992), pero algunos argumentan que esto es una consecuencia de otras características de extroversión (Lucas, Diener, Grob, Suh y Shao, 2000). Sin embargo, los extrovertidos interactúan más con otros en el día a día (Sristava, Angelo y Vallereaux, 2008).

Existe un importante consenso (aunque aún no se llega a la unanimidad) acerca del significado del segundo factor. La mayoría de la gente considera al segundo factor *neuroticismo* o *estabilidad emocional*, como a aquel al que Eysenck se refería con esas categorías. Aunque existen otros matices, lo que se encuentra en el corazón de este factor es la experiencia subjetiva de la ansiedad y la angustia general.

El tercer factor en la tabla 4.3 comúnmente se conoce como *amabilidad*. Este rasgo a menudo se caracteriza como el reflejo de una preocupación para mantener relaciones. También puede implicar cuidado y apoyo emocional, lo que requiere de la inhibición del afecto negativo (Graziano y Eisenberg, 1999). En efecto, al parecer esta inhibición ocurre automáticamente entre las personas que puntúan alto en amabilidad (Haas, Omura, Constable y Canli, 2007). El polo opuesto de esta dimensión tiene una cualidad antagonista u oposicionista que raya en la hostilidad (Digman, 1990). Ajustándose

a esto, la gente que puntúa bajo en amabilidad elige mostrar su poder como una forma para resolver conflictos sociales más que las personas que puntúan alto en amabilidad (Graziano, Jensen-Campbell y Hair, 1996). También existe evidencia de que ellos realmente *experimentan* más conflictos (Asendorpf y Wilpers, 1998).

La esencia del cuarto factor también es un poco difícil de capturar. La categoría que es más común que se use es la de *escrupulosidad*. Sin embargo, no refleja completamente las cualidades de planeación, persistencia y de esfuerzo determinado hacia las metas (Digman y Inouye, 1986). En efecto, debido a que la palabra *escrupulosidad* tiene dos matices en su significado, carga tanto en este factor como en el de amabilidad. Esto significa que la palabra escrupulosidad no es adecuada para este factor. Digman (1990) sugirió que se debería ver como *deseo de lograr* o simplemente *voluntad*. Otros sugirieron nombres que incluyen *fuerza* y *responsabilidad*. Roberts, Walton y Bogg (2005) recientemente examinaron cualidades que varios teóricos consideraron parte de la escrupulosidad y concluyeron que no hay una sola medida que las incluya a todas.

El mayor desacuerdo se refiere al último factor. El desacuerdo surge en parte de las diferencias en las mediciones. Al inicio, Cattell midió aspectos de inteligencia. Después ya no lo hizo y empezó a utilizar el término *cultura* para referirse a las cualidades que quedaron. La categoría se aceptó. Peabody y Goldberg (1989) señalaron, sin embargo, que cuando se volvieron a introducir las medidas relacionadas con la inteligencia, éstas se unieron a la cultura. Ellos sugirieron que sería más apropiado etiquetar a este factor con el nombre *intelecto*. Costa y McCrae (1985) prefirieron, sin embargo, otra categoría: *apertura* a la experiencia.

Peabody y Goldberg (1989) argumentaron que la medición del factor de Costa y McCrae conecta con un aspecto del intelecto (el lado imaginativo), pero falla en el otro aspecto (el lado lógico). Ellos afirmaron que cuando se miden ambos aspectos se funden (implicando que este factor es realmente intelecto). Por otro lado, existe evidencia de que las cualidades de intelecto y apertura tienen sus bases en diferentes aspectos del cerebro (DeYoung, Shamosh, Green, Braver y Gray, 2009).

Reflexiones de los cinco factores en el comportamiento

Durante algún tiempo, la mayoría del trabajo que se realizó sobre el modelo de los cinco factores se dirigió a ellos mismos: se mostró que éstos existen en diversas culturas y emergen a partir de muchas formas de evaluación. Sin embargo, recientemente los investigadores han recurrido más a mirar cómo es que estos cinco rasgos se reflejan o expresan en el contexto más amplio de la vida de las personas.

RASGOS SOCIALES: EXTROVERSIÓN Y AGRADABILIDAD

Iniciemos con los rasgos de naturaleza más social: la extroversión y la amabilidad. Varios proyectos sugieren que ambos se relacionan con situaciones sociales, pero de forma diferente. Parece ser que la extroversión se relaciona con el *tener impacto social* y la amabilidad con vincularse más a *mantener relaciones positivas con otros* (Jensen-Campbell y Graziano, 2001). Ajustándose a esto, la extroversión predice que las personas conformen fraternidades y hermandades (Anderson, John, Keltner y Kring, 2001), pero la amabilidad no lo hace. En un estudio con adolescentes (Jensen-Campbell *et al.*, 2002), tanto la extroversión como la amabilidad se relacionaban con la aceptación de los pares, pero la amabilidad también protegía de ser victimizado por los pares. Los adultos que puntúan alto en amabilidad también reportan un mayor apoyo social de miembros de su familia (Branje, van Lieshout y van Aken 2004). Todo esto tiene sentido si la amabilidad se trata en gran parte de mantener buenas relaciones.



Las personas altas en amabilidad se preocupan por mantener relaciones positivas con otros.

Una gran variedad de hallazgos se ajusta también a esta idea. La amabilidad predice aprobación de las tácticas de resolución de conflictos entre los niños (Jensen-Campbell, Gleason, Adams y Malcolm, 2003). Los adultos agradables se enojan menos ante los malos resultados de otras personas, que los menos agradables (Meier y Robinson, 2004). Así, la amabilidad hace corto circuito con las respuestas agresivas (Meier, Robinson y Wilkowsli, 2006). La amabilidad se relaciona con una mayor capacidad de respuesta paterna (Clark, Kochanska y Ready, 2000), con menos negatividad en las interacciones maritales (Donnellan, Conger y Bryant, 2004) y con una menor búsqueda de venganza después de haber sido lastimado (McCullough y Hoyt, 2002). La amabilidad también predice menos pleitos en parejas románticas, menos protestas a los intentos de peleas de otros (Schmitt y Buss, 2001) y mayor cooperación al resolver dilemas sobre recursos (Koole, Jager, van den Berg, Vlek y Hofstee, 2001). La amabilidad también se ha ligado a un menor abuso de sustancias (Chassin, Flora y King, 2004; Lynam, Leukefeld y Clayton, 2003; Walton y Roberts, 2004) y menos comportamiento antisocial (Miller, Lynam y Leukefeld, 2003).

La extroversión también es útil socialmente en formas que difieren de los efectos de la amabilidad. Los hombres extrovertidos interactúan mejor con mujeres que no conocen que los introvertidos (Berry y Miller, 2001) y los extrovertidos tienen un saludo de mano firme que transmite confianza (Chaplin, Phillips, Brown, Clanton y Stein, 2000). Cuando los extrovertidos y los introvertidos cuentan historias para ponerse al tanto con sus amigos, los extrovertidos construyen sus historias junto con sus amigos, mientras que los introvertidos construyen las tramas solos (Thorne, Korobov y Morgan, 2007). Por otro lado, los extrovertidos son menos cooperativos que los introvertidos cuando se enfrentan a dilemas de recursos sociales (Koole *et al.*, 2001).

Las investigaciones también han encontrado que estas dos dimensiones de rasgos se relacionan de forma consistente con los valores personales y metas de vida. La extroversión se relaciona con valorar los logros y la estimulación; mientras que la amabilidad con valorar la generosidad y la tradición (Roccas, Sagiv, Schwartz y Knafo 2002). La extroversión se vincula con deseos de tener una carrera de estatus alto, influencia política, un estilo de vida excitante e hijos; y la amabilidad con deseo por tener un grupo que proporcione bienestar y relaciones familiares armoniosas, aunque en realidad se relaciona inversamente con deseos de riqueza, influencia política y un estilo de vida excitante (Roberts y Robins, 2000).

ESCRUPULOSIDAD, APERTURA Y NEUROTICISMO

En años recientes, la escrupulosidad también ha recibido una gran cantidad de atención. Una mayor escrupulosidad predice menos sexo no seguro (Trobst, Herbst, Masters y Costa, 2002) y otros comportamientos riesgosos (Markey, Markey y Tinsley, 2003). Las personas escrupulosas tienen menos probabilidad de conquistar a la pareja romántica de otra persona y son menos sensibles a su atracción (Schmitt y Buss, 2001). La escrupulosidad se relaciona con mayor sensibilidad paterna hacia niños pequeños (Clark *et al.*, 2000) y con el uso de la negociación como una estrategia para la resolución de conflictos (Jensen-Campbell y Graziano, 2001). Se ha visto que la escrupulosidad también es importante en el desarrollo de relaciones en la adolescencia (Jensen-Campbell y Malcolm, 2007).

También se vincula la escrupulosidad con el deseo de tener una carrera, pero no necesariamente con un alto estándar de vida (Roberts y Robins, 2000). La escrupulosidad en la adolescencia predice un mayor logro académico (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003; Noftle y Robins, 2007; Poropat, 2009; Wagerman y Funder, 2007) y se relaciona con una alta religiosidad en la vida adulta (McCullough, Tsang y Brion, 2003). La escrupulosidad también predice calificaciones de los pares para la influencia social en escenarios organizacionales (Harms, Roberts y Wood, 2007).

Asimismo, la escrupulosidad parece tener implicaciones en la salud. En un estudio sobre los factores de riesgo para el cáncer, la escrupulosidad llevó a reglas domésticas más estrictas acerca de fumar (Hampson, Andrews, Barckley, Lichtenstein y Lee, 2000). Las personas que puntúan alto en escrupulosidad viven más (Kern y Friedman, 2008; Martín, Friedman Schwartz, 2007) debido, presumiblemente, a que se cuidan más (Christensen *et al.*, 2002). En coherencia con esto, la escrupulosidad se relaciona con diversos tipos de comportamientos ligados con la salud (Bogg y Roberts, 2004; Roberts *et al*, 2005). De hecho, se ha relacionado a la escrupulosidad en la niñez con conductas saludables 40 años después (Hampson, Goldberg, Vogt y Dubanoski, 2006). La escrupulosidad también se ha relacionado con un menor abuso de sustancias (Chassin *et. al.*, 2004; Lynam *et al.*, 2003; Roberts y Bogg, 2004; Walton y Roberts, 2004) y en general, con menos comportamiento antisocial (Miller, Pedersen, Earleywine y Pollock, 2003).

La apertura a la experiencia se vincula con un rango de experiencias sociales (McCrae, 1996). Se ha encontrado que también predice un mayor compromiso ante los cambios existenciales de la vida (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). La apertura se relaciona con actitudes interraciales más favorables (Flynn, 2005) y con una menor probabilidad de estigmatizar a otros (McCrae *et al*, 2007). La apertura se relaciona con una mayor satisfacción sexual en el matrimonio (Donnellan *et al.*, 2004). Las personas que puntúan alto en apertura afirman que desean expresarse artísticamente y rechazan la posibilidad de tener una vida fácil y perezosa (Roberts y Robins, 2000). También reaccionan menos intensamente ante el estrés (Williams, Rau, Cribbet y Gunn, 2009). Por otro lado, se ha encontrado que la apertura predice más arrestos previos entre prisioneros (Clower y Bothwell, 2001).

El neuroticismo se ha estudiado durante décadas; se le relaciona con la angustia en una amplia variedad de circunstancias difíciles; por ejemplo, interacciones más problemáticas entre parejas casadas (Donnellan *et al.*, 2004) y con menor satisfacción en su relación. Las personas que son altamente neuróticas también tienen más probabilidad de distanciarse de sus compañeros después de un evento negativo (Bolger y Zuckerman, 1995). El neuroticismo perjudica el desempeño académico (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003), inclusive predice un tono emocional negativo al escribir historias sobre uno mismo (McAdams *et al.*, 2004); vaticina también una muerte temprana (Hampson y Friedman, 2008), en parte (pero no exclusivamente) debido a que las personas altas en neuroticismo, fuman más (Mroczeck, Spiro y Turiano, 2009). La muerte sucede incluso antes, si uno desarrolla un mayor nivel de neuroticismo a lo largo del tiempo (Mroczek y Spiro, 2007).

Relaciones con los primeros modelos

Actualmente, cuando las personas se refieren a la psicología de los rasgos, generalmente piensan primero en el modelo de los cinco factores. Sin embargo, recuerde que al inicio de este capítulo se presentaron otros modelos que precedieron al de los rasgos. Hablemos ahora cómo es que el modelo de los cinco factores se relaciona con ellos.

La comparación más fácil de hacer es con la teoría de Eysenck. En la tabla 4.2 se ve que es obvio que dos de los "cinco grandes" son virtualmente iguales a los súper

rasgos de Eysenck: extroversión y estabilidad emocional. Se ha sugerido que la tercera dimensión de Eysenck, psicoticismo, es una mezcla de la amabilidad y escrupulosidad (Goldberg 1993b; Zuckerman, Kuhlman, Joireman, Teta y Kraft, 1993).

Una segunda semejanza con Eysenck es que los cinco factores son rasgos supraordinados que incorporan rasgos más estrechos. Por ejemplo, Paul Costa y Robert McCrae (1985, 1992) desarrollaron una medición llamada Inventario NEO de Personalidad (NEO-PI-R; NEO para neuroticismo, extroversión, apertura; después de que se acuñó el nombre del inventario se agregaron amabilidad y *escrupulosidad*; la R es de revisado). El NEO-PI-R incluye seis rasgos estrechos para cada dominio del modelo de cinco factores. Estos seis rasgos estrechos se combinan en una puntuación para ese súper rasgo. Así, muchas personas que usan el modelo de cinco factores comparten con Eysenck la idea de que el corazón de los rasgos son los súper rasgos, los cuales a su vez, se componen de facetas más específicas.

Otra comparación útil es con el círculo interpersonal de Wiggins y sus colegas. Las dimensiones básicas del círculo son dominancia y amor. El amor puede ser el equivalente de amabilidad. Si se viera a la dominancia como un equivalente aproximado de la extroversión, el círculo interpersonal comprendería dos aspectos del modelo de cinco factores (McCrae y Costa, 1989; Peabody y Goldberg, 1989). Trapnell y Wiggins (1990) expandieron una medición del círculo interpersonal para tener escalas adicionales y que se ajustara aún mejor al modelo de los cinco factores (ver también Saucier, 1992).

Sin embargo, esta comparación con el círculo interpersonal también hace surgir un problema. Como se señaló anteriormente (ver figura 4.3), Wiggins vio a la extroversión como una combinación de dos cualidades en el círculo y no como una dimensión básica. ¿Representa esto un conflicto con el modelo de los cinco factores? Eso depende de cómo definamos *extroversión*. Recuerde, existen diversas opiniones sobre cómo ver este factor. Si se trata realmente de dominancia y asertividad, encajaría con el círculo interpersonal.

En suma, el modelo de los cinco factores de la personalidad se desplegó de una gran variedad de modelos anteriores. Los datos hacen que este conjunto de rasgos amplios se vean como si representaran aspectos universales de la personalidad (McCrae y Costa, 1997). Sin embargo, recuerde que lo que resulta de un análisis factorial, depende de lo que se introduzca. Puede ser peligroso extraer conclusiones demasiado a prisa. No obstante, hoy por hoy, el modelo de los cinco factores parece ofrecer la mejor promesa de consenso acerca de las dimensiones de la personalidad que la psicología de los rasgos haya jamás visto.

Otras variaciones

Sin embargo, el consenso no es unánime, existen desacuerdos por razones diversas (por ejemplo, Block, 1995, 2001; Eysenck, 1992, 1993; Zuckerman, 1992); hay otros modelos de rasgos que difieren del modelo de los cinco factores.

Uno de ellos es el modelo de Tellegen (1985). Se parece mucho al de Eysenck (1975, 1986), también tiene tres súper rasgos, aunque con algunos otros matices y orígenes. Tellegen (1985) reformula ligeramente el neuroticismo como una tendencia a experimentar emociones negativas y la extroversión como una tendencia hacia las emociones positivas. La emocionalidad positiva (como la extroversión) se liga al éxito social y la negativa (como el neuroticismo) se vincula con índices de desajuste (Shiner, Masten y Tellegen, 2002). El tercer factor de Tellegen, fuerza, se asemeja al psicoticismo del modelo de Eysenck, pero desde una dirección opuesta. También predice resultados similares: un bajo nivel de fuerza se relaciona con un comportamiento criminal y antisocial (Krueger, 2002; Shiner *et al.*, 2002) y (en interacción con una afectividad negativa alta) con consumo de drogas (Shoal y Giancola, 2003).

Zuckerman y sus colegas (1993) adoptaron la idea de cinco factores, pero la llevaron en otra dirección. Propusieron la existencia de "5 alternativos". Una vez más, recuerde que lo que resulta del análisis factorial depende parcialmente de lo que introducimos en él. Estos teóricos incluyeron cosas ligeramente diferentes. El factor de sociabilidad de este modelo se asemeja al de extroversión (si uno la ve mayoritariamente social). Neuroticismo-ansiedad es mayormente neuroticismo, pero sin la hostilidad que otros incluyeron. La hostilidad es una agresión-hostilidad, lo que de otra forma parecería amabilidad (inversa). La búsqueda impulsiva de sensaciones se ve como la escrupulosidad (inversa). El último factor en este modelo es la actividad. Lo que parece ser la diferencia más importante entre éste y otros modelos de cinco factores, es que Zuckerman *et al.* posicionaron la hostilidad fuera del neuroticismo. Existen varias razones por las que ésta podría ser una mejor posición para el neuroticismo (Carver, 2004; Jang, Livesly, Angleitner, Riemann y Vernon, 2002; Peabody y DeRaad, 2002; Saucier y Goldberg, 2001).

AMPLIACIÓN Y CONDENSACIÓN DEL MODELO DE LOS CINCO FACTORES

La idea de que lo que resulta depende de lo que se introduce, también se refleja en un punto de vista que se construye sobre el modelo de los cinco factores, aumentando otro factor. Ashton y sus colegas creen que el modelo de los cinco factores está incompleto. En pruebas realizadas en siete idiomas, encontraron un sexto súper rasgo al que llamaron *honestidad-humildad* (Ashton, Lee, Perugini *et al.*, 2004). Trabajos posteriores establecen que este factor también se encuentra en el análisis de palabras en inglés (Ashton, Lee y Goldberg, 2004). Ashton y sus colegas sugieren que hay una tendencia a asimilar este rasgo por la amabilidad en algunas medidas, pero es una cualidad diferente que sobresale por sí misma, si se le permite. Ellos desarrollaron una medida (y modelo) al que llamaron el marco teórico HEXACO (Ashton y Lee, 2007) y han demostrado que este factor adicional agrega validez predictiva mucho más allá del marco teórico de los cinco factores (Ashton y Lee, 2008).

Algunos han establecido un argumento opuesto: el modelo de los cinco factores se condensa en dos dimensiones. Esto es, al colocar los cinco rasgos en un análisis de alto orden se producen dos factores. El primero lo define un (bajo) neuroticismo, amabilidad y escrupulosidad. Digman (1997) lo llamó *socialización* debido a que todas estas cualidades influyen en si la gente se lleva bien en unidades sociales. El segundo lo definen como la extroversión y la apertura. Digman lo caracteriza como que refleja *crecimiento personal* porque estas cualidades influyen cuando las personas están expuestas a sí mismas a nuevas cosas, fomentando así el crecimiento. De Young (2006) encontró dos factores de alto orden iguales y los llamó *estabilidad* y *plasticidad*. Él argumentó que, respectivamente, reflejan una necesidad orgánica para mantener una estructura de funcionamiento psicológico estable y una necesidad de explorar y crecer.

¿ES MEJOR USAR LOS RASGOS SUPRAORDINADOS?

Queda por lo menos una cuestión que preguntar, incluso para las personas que aceptan el modelo de los cinco factores. Como hemos dicho, éste es un modelo de súper rasgos. Los súper rasgos tienen facetas. Como se señaló antes, el NEO-PI-R de Costa y McCrae mide seis facetas de cada factor. Quienes usan el modelo de cinco factores, a menudo señalan la utilidad de examinar patrones de rasgos dentro de cada factor (Costa y McCrae, 1995; Goldberg, 1993a).

¿Se pierde algo cuando los rasgos de nivel más bajo se combinan para formar súper rasgos? Esto es esencialmente lo que Cattell y Eysenck argumentaron cuando mostraron su desacuerdo sobre el significado de los factores de segundo orden (ver también Briggs, 1989; H.E.P. Cattell, 1993; Funder, 1991; John, 1990). La evidencia sugiere que en ocasiones algo de hecho se pierde cuando las facetas de los rasgos se unen.

Paunonen y Ashton (2001a) compararon los "cinco grandes" factores con escalas de facetas específicas y pronosticaron 40 conductas que midieron a través de autorreportes y calificaciones de pares. Se eligieron las conductas porque tenían alguna importancia social (conducta altruista, fumar, consumo de alcohol, religiosidad, etc.). Las escalas de facetas de un buen número de comportamientos contribuyeron de manera significativa a la predicción al usar los cinco factores como indicadores. Por lo tanto, algo se pierde si se usan únicamente los "cinco grandes"; un buen número de investigaciones cuentan con hallazgos conceptuales similares (Mershon y Gorsuch, 1988; Paunonen, 1998; Paunonen y Ashton, 2001b; Shimmack, Oishi, Furr y Funder, 2004; Wolfe y Kasmer, 1988).

Sin embargo, una mejor predicción a partir de rasgos estrechos específicos tiene un costo. Éste es que para entender los resultados hay que considerar un gran número de rasgos a la vez. En términos generales, esa es la compensación: usar súper rasgos crea una imagen que es mucho más intuitiva y fácil de tener en mente, mientras que usar rasgos estrechos a menudo puede dar una mayor precisión.

También se sugiere una postura intermedia (DeYoung, Quilty y Peterson, 2007). Esta postura deriva de la evidencia de que un conjunto amplio de facetas dentro de un súper rasgo determinado se puede reducir a dos aspectos por rasgo. DeYoung *et al.* sugieren que esta postura intermedia proporciona muchos beneficios del enfoque de facetas, pero mantiene un número manejable de variables.

Rasgos, situaciones e interaccionismo

Pasemos ahora a un tema muy diferente relacionado con la perspectiva de los rasgos en la personalidad. La psicología de los rasgos experimentó una controversia importante a lo largo del periodo de 1970 a 1990 aproximadamente. La forma en la que los investigadores reaccionaron a esta controversia tuvo un fuerte impacto en las perspectivas actuales de los rasgos, aunque este impacto es diferente de todo lo que hemos discutido hasta ahora.

¿ES EL COMPORTAMIENTO REALMENTE SEMEJANTE A LOS RASGOS?

La pregunta que sacudió las bases de la psicología de los rasgos al inicio de la década de 1970, es si el comportamiento muestra una consistencia parecida a los rasgos. Como dijimos al inicio de este capítulo, se supone que los rasgos son aspectos *estables* de la personalidad que influyen en el comportamiento en *un amplio rango de escenarios*. En primer lugar, la razón para adoptar rasgos fue para reportar la consistencia en pensamientos y acciones a través del tiempo y las circunstancias (ver también el recuadro 4.2); también deben predecir las diferencias en los comportamientos que se relacionan con los rasgos.

Entonces, fue algo sorpresivo encontrar que a menudo las medidas de rasgos y comportamiento no correlacionan adecuadamente (Mischel, 1968; Vernon, 1964). Mischel (1968) señaló que las correlaciones entre los rasgos de los autorreportes y el comportamiento real característico fueron modestas —cerca del 0.30. Esto significa que el rasgo explica cerca del 9% de la variación en el comportamiento, con el restante 91% que no se explica. Estimaciones posteriores oscilaron hacia arriba, pero aun así, la proporción de varianza considerada, no pareció alta.

Entonces, ¿qué tenemos que pensar acerca de los rasgos? Si los rasgos no predicen las acciones de las personas, entonces, ¿cuál es su utilidad?

SITUACIONISMO

Ciertamente algunas personas llegaron tan lejos como para preguntar por qué el concepto de personalidad debe ser considerado útil. A la forma más extrema de esta perspectiva se le llama **situacionismo**: la idea de que las fuerzas situacionales determinan el comportamiento,



RECUADRO 4.2 ¿QUÉ TAN ESTABLE ES LA PERSONALIDAD A TRAVÉS DE LARGOS PERIODOS?

A menudo las discusiones sobre consistencia y estabilidad en la personalidad se enfocan en periodos relativamente cortos. Sin embargo, el concepto de rasgo implica estabilidad a través de periodos más largos. ¿La personalidad de las personas es la misma años después?

Aunque la investigación sobre esta pregunta ha sido difícil (requiere seguir a las personas durante años), varios proyectos han proporcionado información al respecto (para reseñas, ver Caspi, Roberts y Shiner, 2005; Roberts, Walton y Viechtbauer, 2006). Como un todo, la evidencia es impresionante muestra tanto continuidad y cambio. Esto puede sonar contradictorio, pero no lo es.

Cuando los investigadores observan un rasgo determinado a través de un lapso, por lo general encuentran un alto grado de estabilidad en las calificaciones de las personas en las dimensiones del rasgo (por lo tanto, una fuerte correlación positiva a través del tiempo). De hecho, una reseña de 152 estudios longitudinales encontró que las correlaciones entre los rasgos se hacen cada vez más fuertes de la universidad hasta la adultez media y de ahí hasta la adultez madura (Roberts y Del Vecchio, 2000; ver también Costa y McCrae, 1988b; 1989; McCrae, 1993). Por consiguiente, si Rachel es más amable que la mayoría de las personas de la muestra cuando esté en el último año de preparatoria, muy probablemente será más amable que la mayoría de las mismas personas cuando hayan pasado cuatro años desde que terminaron la universidad y que cuando todos tengan 50 años.

Sin embargo, también es posible hacer una segunda pregunta respecto a la estabilidad: ¿se da un cambio absoluto en la posición que ocupa una persona en una dimensión del rasgo a lo largo del tiempo? Es decir, si Rachel tiene seis en una escala de 10 en amabilidad a los 18 años, ¿seguirá con el seis cuando tenga 28 años? La respuesta a esta pregunta es que tiende a haber un cambio sistemático general (a nivel promedio), a través del tiempo. Estos cambios ocurren tanto en la adolescencia como a lo largo de la adultez. Aunque es interesante que tendemos a pensar en la adolescencia como un periodo de grandes cambios, Roberts *et al.* (2006), encontraron que los cambios más grandes en los rasgos ocurren en la adultez joven (de los 20 a los 40 años).

Como grupo, los adolescentes tienden a salir más altos en amabilidad y más bajos en neuroticismo entre los 12 y los 17 años (Klimastra, Hald, Raaijmakers, Btpranjem y Meeus, 2009). Estos cambios son consistentes con el desarrollo de una mayor madurez durante este periodo. A través de la adultez, las personas tienden a salir aún más altos en amabilidad hasta cerca de los 60 años y aún más bajos en neuroticismo hasta cerca de los 40 años, cuando las curvas se aplanan (Roberts *et al*, 2006). Las personas también se vuelven más escrupulosas a medida que envejecen, incluso hasta los 70 años, la apertura a la experiencia tiende a ser estable a través de la adultez hasta cerca de los 50 años, luego cae en picada.

La extroversión es quizá el caso más desconcertante. Resultados de varios estudios parecen contradictorios. Roberts *et al.* (2006) habrán, quizá, resuelto el acertijo dividiendo la extroversión en subcomponentes de *vitalidad social* (sociabilidad y emoción positiva) y *dominancia social* (seguridad y acción). La dominancia social aumenta en la adolescencia y en la adultez temprana, después se estabiliza. La vitalidad social aumenta en la adolescencia, cae hasta cerca de los 25 años y luego cae aún más iniciando a los 55 años aproximadamente (Roberts *et al.*, 2006). Por lo tanto, incluso cuando el orden de la clasificación permanece bastante estable, los niveles globales muestran un cambio considerable.

no la personalidad. Este punto de vista lo promovieron algunos psicólogos sociales que tradicionalmente enfatizan el papel del ambiente, en lugar de la personalidad, como causante de las acciones de las personas. Esta visión argumenta que las correlaciones entre rasgos y comportamiento eran bajas porque las variables situacionales aplastan el efecto de la personalidad.

Esto resultó ser incorrecto. Funder y Ozer (1983) señalaron que los efectos de situaciones y rasgos por lo general se reportaban en diferentes estadísticas, haciéndolos difícil de comparar. Estos investigadores revisaron varios estudios famosos acerca del impacto de las situaciones en el comportamiento y convirtieron las estadísticas originales en correlaciones. Para sorpresa de muchos, estas correlaciones tenían *prácticamente la misma magnitud* que los coeficientes de personalidad que habían criticado tan severamente.

INTERACCIONISMO

Otro enfoque para comprender los vínculos débiles entre los rasgos y las acciones es el **interaccionismo** (por ejemplo, Ekehammer, 1974; Endler y Magnusson, 1976; Magnusson y Endler, 1977; Ozer, 1986; Pervin, 1985). El interaccionismo es la idea de que los rasgos y las situaciones interactúan para influir en el comportamiento. Ni la situación sola ni la persona sola proporciona una explicación completa.

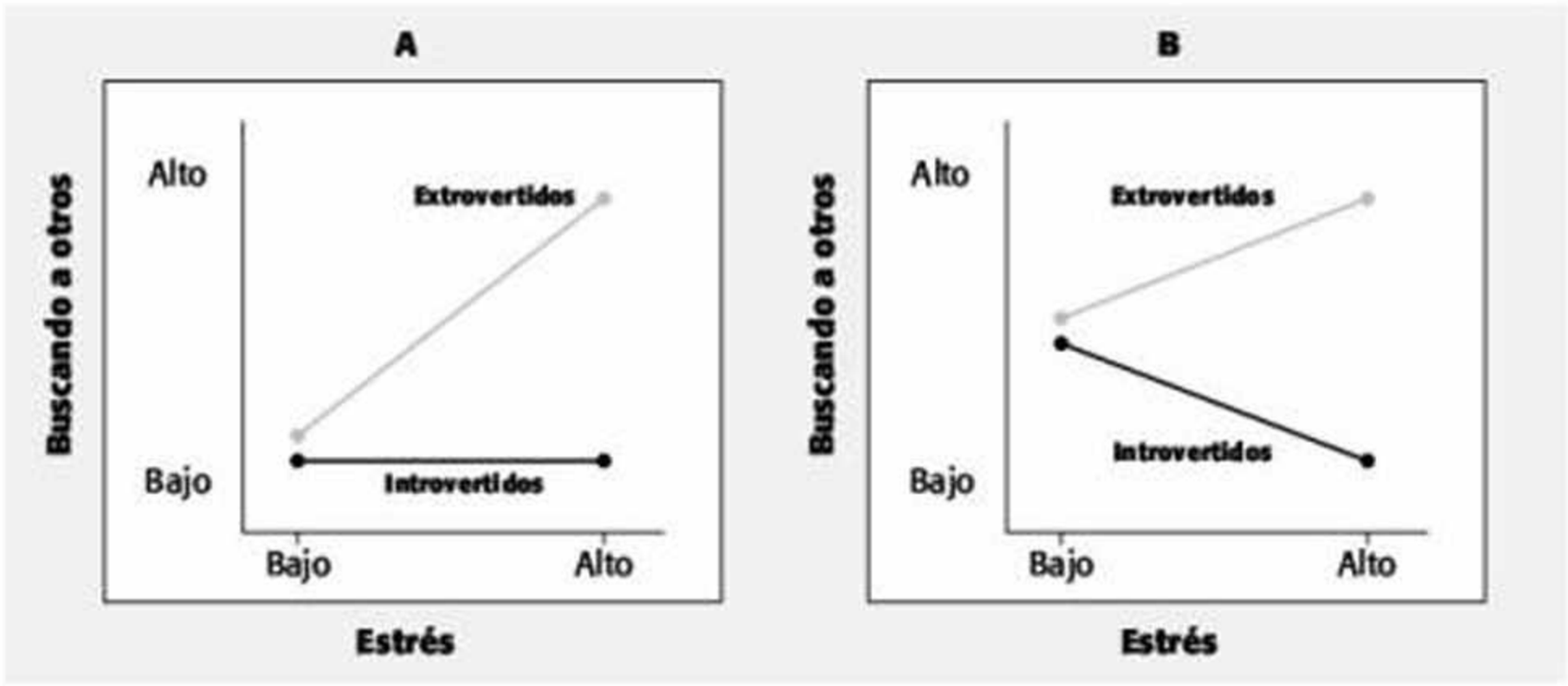


Figura 4.4
Interaccionismo. A) En ocasiones, existe una interacción entre una situación y una variable rasgo, de tal manera que variaciones en la situación afectan a algunas personas, pero no a todas. B) Algunas veces, la interacción es incluso más interesante, a algunas personas les afecta en una forma y a otras personas de manera opuesta.

El término *interaccionismo* se asocia, en parte, a una comprensión que se basa en el análisis de varianza de cómo dos variables (o en este caso, dos tipos de variables) influyen en un resultado. Recuerde del capítulo 2 cómo la investigación experimental de la personalidad, a menudo combina dos variables como factores en un único estudio. Cuando se examina una situación y un rasgo en el mismo estudio, existen tres fuentes de influencia en el comportamiento. A veces, las variaciones en una *situación* tienen un efecto en todas las personas; por ejemplo, situaciones estresantes pueden provocar que todo el mundo busque a otras personas para obtener apoyo social. En ocasiones, las variaciones en un *rasgo* tienen efecto en todas las situaciones; por ejemplo, los extrovertidos pueden siempre pasar más tiempo con otras personas que los introvertidos.

Sin embargo, también es posible que la situación y el rasgo *interactúen* (ver figura 44). Aquí, interactuar implica que las variaciones de la situación afectan de manera diferente a las personas. Por ejemplo, el estrés puede provocar que los extrovertidos busquen más a otros, pero ello no afecta a los introvertidos. Esta interacción podría ocurrir *además de* uno o ambos de los efectos globales o puede suceder *en lugar de* ellos. En el último caso, esto crearía una imagen de efectos débiles tanto para el rasgo como la situación.





Algunas situaciones restringen el comportamiento y esconden las diferencias individuales. Otras situaciones permiten la libre expresión de la personalidad.



Las personas ejercen su capacidad de elección respecto de los escenarios en los que se desenvuelven, lo que a su vez influye en los comportamientos que realizan. Algunas personas eligen ir a partidos de fútbol, mientras que otras prefieren no hacerlo.

En este punto de vista, las situaciones y disposiciones pueden interactuar de muchas formas para determinar el comportamiento. Tal vez lo más obvio (en el caso de la figura 4.4 A), es que la situación influye en un tipo de personas, pero no en otros tipos. En ocasiones, un cambio situacional provoca un tipo de cambio conductual en una persona y un cambio conductual *diferente* en otra persona. Por ejemplo, una situación estresante puede provocar que los extrovertidos busquen a los demás, en tanto que los introvertidos se aíslan (figura 4.4 B).

Ésta es otra forma de describir este tipo de interacciones: algunas situaciones permiten una fácil expresión de la personalidad. Otras situaciones obligan al comportamiento en canales y previenen así la expresión de la personalidad (Monson, Hesley y Chernick, 1982; Schutte, Kenrick y Sadalla, 1985). Al primer conjunto se le denomina situaciones *débiles*, al segundo se le llama situaciones *fuertes* (Mischel, 1977). Pongamos el siguiente ejemplo, el jardín del campus de un colegio un domingo por la tarde, es una situación débil. Se pueden expresar fácilmente las diferencias individuales. De hecho, esta situación parece invitar a hacerlo. Un campamento militar es una situación fuerte. Desalienta la expresión de cualquier diferencia individual.

OTROS ASPECTOS DEL INTERACCIONISMO

El modelo de análisis de varianza deriva de la investigación en laboratorio, un contexto en el que los investigadores colocan a las personas en situaciones idénticas. Ésta lleva a suponer que las personas fuera del laboratorio también entran en situaciones idénticas. Por supuesto, esto es equivocado —así lo señalan muchos autores (por ejemplo, D.M. Buss, 1984; Emmons y Diener, 1986; Emmons, Diener y Larsen, 1986; Magnus, Diener, Fujita y Pavot, 1993; Scarr y McCartney, 1983). En la vida fuera del laboratorio (y aunque raro, incluso también dentro del laboratorio), las personas eligen los ambientes en los que entran.

Algunas personas asisten a la iglesia, otras no; hay quien opta por ir a partidos de béisbol, otras a conciertos de rock, y algunas más van a la campiña. Al elegir los ambientes a los que entran, las personas también influyen en los comportamientos en los que se embarcan. De hecho, existe evidencia de que las personas eligen a su pareja matrimonial en parte basándose en si esta pareja les permite ser quienes son (Caspi y Herbener, 1990). Las elecciones que las personas toman sobre las situaciones en las que entran dependen en parte de sus personalidades (Brandstätter, 1983; Emmons y Diener, 1986; Emmons *et al.*, 1986).

Otra forma en la que las personas y situaciones interactúan, es que las personas difieren en los tipos de respuestas que provocan de otros (Scarr y McCartney, 1983). Algunas personas hacen que sonriamos de forma natural, otras nos hacen fruncir el ceño en el momento en que entran a la habitación en la que nos encontramos (Thorne, 1987). De hecho, las personas activamente se manipulan unas a otras empleando tácticas como el encanto, la coerción o el silencio (Buss, Gomes, Higgins y Lauterbach, 1987). Todos estos efectos cambian la situación,

es así que, *la situación es realmente diferente para una persona de lo que es para otra.* Esta influencia recíproca es otra forma en la que las personas y las situaciones interactúan.

¿ERA EL PROBLEMA TAN SERIO COMO PARECÍA?

Tratar de comprender por qué existían lazos débiles entre el rasgo y el comportamiento, llevó a descubrir una gran cantidad de información acerca de cómo se relacionan. Sin embargo, en el proceso surgió la duda de si este problema era tan serio como parecía.

Después de que Mischel (1968) escribió que la personalidad correlaciona aproximadamente en 0.30 con el comportamiento, hizo que los demás señalaran que los estudios que dirigían esa conclusión no eran los mejores (Block, 1977; Hogan, DeSoto y Solano, 1977). Estudios más recientes y que se diseñaron cuidadosamente (por ejemplo, Conley, 1985; Deluty, 1985; Funder y Blcok, 1989; Funder y Colvin 1991; Moskowitz, 1994), encontraron una correlación mucho más fuerte que ésa.

También hay razones estadísticas que explican que ¡una correlación de 0.30 no es tan mala! Más de un rasgo influye en muchas de las acciones. Por ejemplo, cuando uno va a una fiesta en la que no conoce a nadie, lo que hagamos depende no sólo de qué tan extrovertidos seamos, sino también de qué tan predispuestos estemos a desarrollar ansiedad. Suele suceder que cuando varios rasgos influyen en un comportamiento, el *simple hecho de que exista una influencia múltiple*, pone límites en qué tan fuerte podrá ser la correlación para cada rasgo en lo individual (Ahadi y Diener, 1989). Este límite es, de hecho, casi igual al tan denotado coeficiente de correlación de 0.30.

Quizá el problema central realmente nunca haya sido tan serio como parecía en 1968. Pero el trabajo que abordó el problema nos ha dicho mucho sobre cómo surge el comportamiento. De hecho, este trabajo ha llevado a muchas personas a mantener una visión de los rasgos mucho más elaborada que la que de otra forma se hubiera podido desarrollar. Consideremos ahora la siguiente perspectiva.

El interaccionismo se convierte en una nueva perspectiva de rasgos: Expresión contexto-dependiente de la personalidad

Los psicólogos han dedicado mucho esfuerzo al desarrollo de ideas que se conocen de manera colectiva como *interaccionismo*. Sin embargo, los que no son psicólogos se acercan naturalmente a rasgos con una mentalidad interaccionista. Es decir, la gente parece saber intuitivamente si un rasgo que influye en el comportamiento varía de uno a otro escenario. En realidad, uno no debería esperar que un rasgo determinado opere todo el tiempo —sino sólo en situaciones en las que es relevante.

Esto se refleja en el hecho de que a menudo, las personas utilizan protecciones verbales al discutir sobre la personalidad (Wright y Mischel, 1988). Una *protección* (en este contexto) es una palabra o frase que limita la aplicabilidad del rasgo. Por ejemplo, uno podría describir a alguien como "tímido *con* los extraños" o "agresivo cuando se le *hacen bromas*". La protección esencial se evidencia *en ocasiones*. Usar una protección implica que uno piensa que el comportamiento que se basa en el rasgo, sucede únicamente en algunos tipos de situaciones (ver también Shoda, Mischel y Wright, 1989).

Esta evidencia, junto con las ideas más generales del interaccionismo, llevó a Mischel y Shoda (1995) a profundizar en el análisis de cómo los rasgos afectan al comportamiento (ver también Cervone, 1997, 2004; Mischel, Shoda y Mendoza-Denton, 2002). En este punto de vista, los rasgos no son tendencias independientes para actuar, sino patrones de vínculos entre situación y acción. Dada una situación *x* es probable que se de *y*. Un punto clave es que no se debería esperar que una acción determinada suceda todo el tiempo porque la situación



FIGURA 4.5
Distribución de los rasgos en la situación ligada a la frecuencia de los estados. Las personas se comportan ocasionalmente como extrovertidas, aun cuando sean esencialmente introvertidas (como Pati); las personas se comportan de vez en cuando como introvertidas aun cuando sean esencialmente extrovertidas (como Jenifer). El rasgo generalizado de la persona se refleja en el hecho de que esos estados son más frecuentes. *Fuente:* Basado en Fleeson, 2001.

que la provoca no siempre está presente. Así, el comportamiento puede parecer inconsistente en diversas situaciones, en particular en aquellas que son muy diferentes. Pero en situaciones que pueden parecerle similares a la persona, el comportamiento es consistente (Furr y Funder, 2004). Por consiguiente, existe mucha consistencia, a pesar de la variabilidad.

Otro punto clave en esta teoría es que el patrón de enlace entre la situación y comportamiento difiere de una persona a otra. Ésta es una fuente de individualidad, de unicidad: el patrón de enlace situación–comportamiento que la persona ha establecido a lo largo del tiempo y la experiencia. Nos referimos a este patrón como la **firma conductual** de la persona. Aun cuando dos personas tiendan hacia un mismo tipo de comportamiento, las situaciones que disparan ese comportamiento pueden diferir de una persona a otra. De ser así, estas dos personas actuarán de forma diferente en muchas situaciones, a pesar de tener el mismo rasgo. Esto, de hecho, puede ser una manera en la que existan los rasgos ideográficos. El patrón único de enlace de situación a la acción de cada persona, crea un rasgo que es sólo un poco diferente del de cualquier otra persona.

La idea de que los rasgos representan patrones de enlace situación-acción, abre otras posibilidades también. Por ejemplo, imagine a una persona que es sobretodo introvertida, pero que ocasionalmente actúa como extrovertida; por ejemplo, al volverse conversadora. Desde la perspectiva del modelo de enlace, esto significa que existen clases de situaciones (tal vez poco frecuentes) que enlazan o ligan dichas acciones para esta persona. De acuerdo con esta forma de pensar, no habría contradicción en la idea de que una persona en una situación puede desplegar cualidades desde un extremo de una dimensión del rasgo y cualidades del extremo opuesto de la dimensión en otra.

Fleeson (2001) reporta información considerable que apoya este argumento; por ejemplo, él encontró que la mayoría de las personas hacen cosas que reflejan el rango completo de una dimensión del rasgo. Sencillamente es que las cosas que ellos hacen más a menudo reflejan una porción más estrecha de esa dimensión (ver figura 4.5). Asimismo, otros investigadores (Fleeson, Malanos y Achille, 2002) demostraron que las emociones positivas que se vinculan con la extroversión varían de hora en hora, justo con el grado de comportamiento extrovertido que la persona realiza.

El punto de vista del vínculo maneja mejor algunos problemas que otras perspectivas han tenido al estudiar los rasgos. No distorsiona el concepto de rasgo, pero claramente

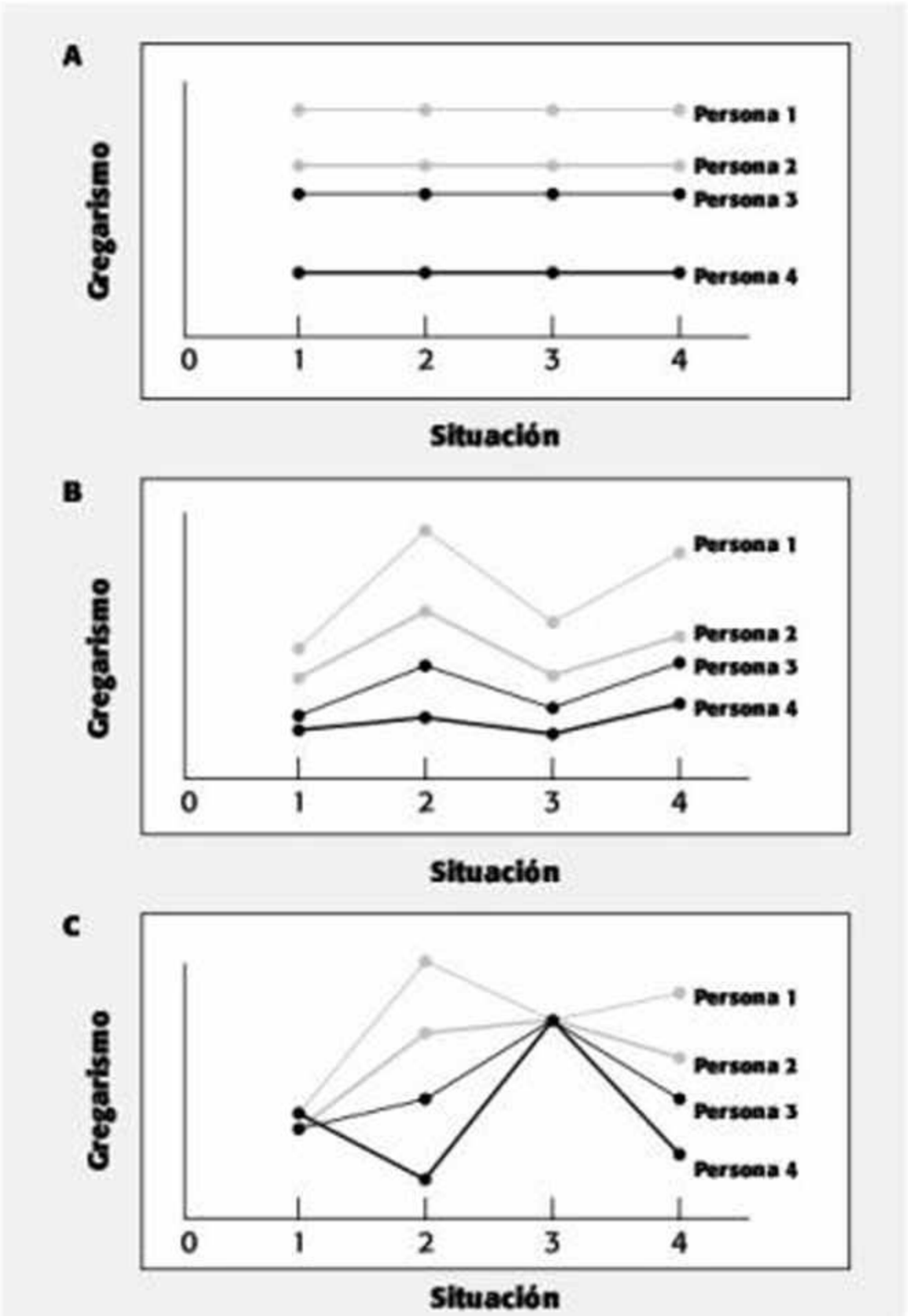


FIGURA 4.6
Tres puntos de vista de los efectos de los rasgos en el comportamiento (que retratan el rasgo de gregarismo). A) Un modelo ingenuo, en el que se supone que la gente despliegue sus rasgos en un nivel relativamente constante, sin importar en qué situación se encuentren (a lo que Magnusson y Endler, 1977, llamaron *consistencia absoluta*). B) Un modelo en el que las situaciones influyen en los niveles globales en los que el rasgo se expresa, pero las personas mantienen el mismo orden (*consistencia relativa*). C) Un *modelo interaccionista*, en el que algunas situaciones (2 y 4) permiten o, incluso, disparan diferencias individuales, mientras que otras (1 y 3) no lo hacen.

agrega algo al concepto que discutimos en la primera parte de este capítulo. Esta teoría tiene otros elementos que consideraremos en el capítulo 12. Por ahora, lo importante es que el impacto de los rasgos parece depender del contexto (ver también Fleeson y Leicht, 2006). Esta conclusión es consistente con la perspectiva interaccionista.

ENCAJAN LAS PIEZAS: ENFOQUES DE LOS RASGOS Y DEL COMPORTAMIENTO

Uunamos estas ideas con lo que hemos discutido hasta ahora. Si usted hubiera leído únicamente la primera mitad de este capítulo, se pudo sentir tentado a suponer que la mayoría de los teóricos de los rasgos apoyan la idea que se expresó en la figura 4.6 A o B,

en la que los rasgos tienen una influencia *constante* en el comportamiento. Las personas que hablan del modelo de cinco factores tienden a no comentar mucho acerca de cómo interactúan los rasgos y las situaciones. Puede resultar fácil inferir a partir de sus afirmaciones que el panel A o el B es lo que ellos suponen.

Sin embargo, los rasgos no funcionan de esa manera. La investigación apenas descrita lo deja en claro. En ocasiones los rasgos influyen mucho en el comportamiento, pero en otras ocasiones no lo hacen para nada. La importancia del rasgo depende en la situación (figura 4.6 C). Este enfoque dinámico del papel de los rasgos en el contexto social, constantemente variable, reconoce las complejidades en la creación del comportamiento.

Esta imagen es ciertamente más convincente que las ideas simples. Sin embargo, es interesante que la idea central no sea tan nueva. Algunos teóricos de los rasgos, de épocas anteriores, hablaron mucho sobre esto, pero no tan detalladamente como lo hacemos ahora. Ya en 1937, Gordon Allport escribió que "los rasgos surgen a menudo en una situación y no en otra" (p. 331). Su concepción del rasgo incluye explícitamente la suposición de que el rasgo no influye en todos los comportamientos y que puede no influir en una determinada categoría de conductas en todo momento (Zuroff, 1986). En lugar de esto, el efecto de un rasgo depende de si es evocado en esa situación. Allport incluso creía que las personas tienen rasgos *contradictorios*. El hecho de que los rasgos contradictorios son despertados por diferentes situaciones, evita que esto no sea un problema (Fleeson, 2001, 2005).

Allport también anticipó otro tema contemporáneo cuando señaló que las personas eligen las situaciones a las que quieren entrar y que cambian activamente las situaciones en las que están (Zuroff, 1986). Así, los planteamientos como el de *interaccionismo*, viene de mucho tiempo atrás.

Evaluación

La perspectiva de los rasgos se enfoca en la evaluación más de lo que lo hacen otros puntos de vista sobre la personalidad. De hecho, en la primera parte de este capítulo discutimos cómo es que varios teóricos desarrollaron sus mediciones. En esta sección hablaremos brevemente de cómo se usan estas medidas.

Comparación de individuos: Perfiles de la personalidad

El enfoque de los rasgos hace un amplio uso de los inventarios de autorreporte, los cuales piden a la persona que describa los puntos de vista que tiene respecto de sí misma realizando calificaciones de algún tipo. Las calificaciones más comunes implican indicar si un adjetivo se aplica a uno mismo o no, o en qué posición de la dimensión o continuo (anclado por adjetivos opuestos) uno se ubica, en si estamos de acuerdo o en desacuerdo con una afirmación. Las calificaciones se hacen con decisiones de "sí-no" o "de acuerdo-en desacuerdo" o usando escalas con puntos múltiples.

Recuerde que los rasgos se ven como cualidades fundamentales de la personalidad que se reflejan en diversos comportamientos. Es por esto que los autorreportes, por lo general, incluyen calificaciones para reflexiones diversas sobre cada rasgo que se mide. Una escala que usa adjetivos, tendría entonces varios adjetivos para cada rasgo; una escala compuesta por afirmaciones incluiría afirmaciones que implican diversas formas en las que el rasgo se expresa.

Sin tener en cuenta la forma exacta del inventario, la psicología nomotética de los rasgos supone que todos estamos ubicados en algún lugar a lo largo de la dimensión de cada rasgo. Los inventarios que miden estos rasgos se emplean para crear *perfiles*. Un perfil de la personalidad describe el lugar de la persona en cada dimensión que mide el

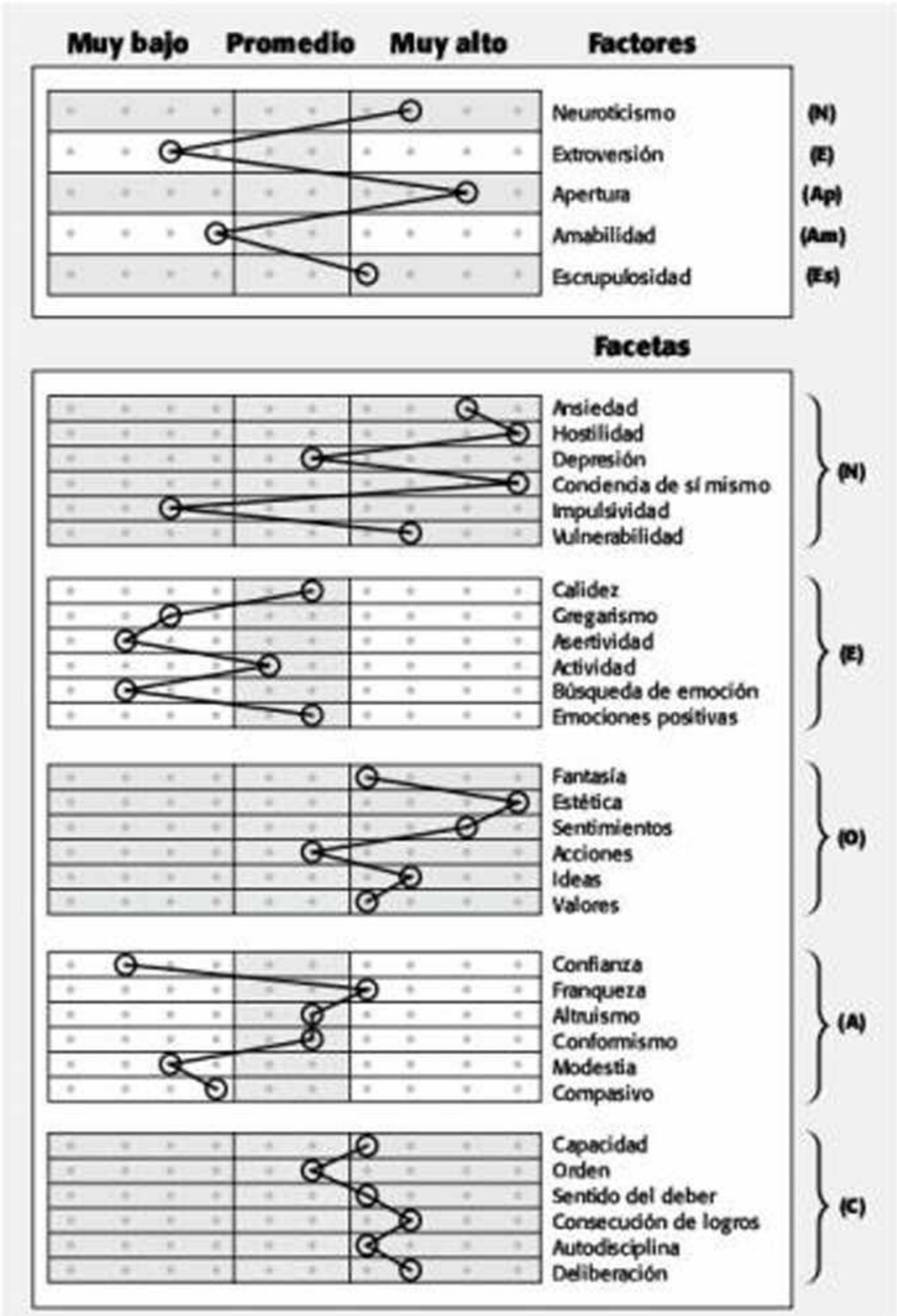


FIGURA 4.7
Ejemplo de un perfil de personalidad, adaptación del NEO-PI-R. Éste proporciona tanto un perfil global de los cinco factores principales (porción superior de la figura), como un perfil de las facetas dentro de cada uno de los "cinco grandes" (porción inferior). El perfil superior brinda un resumen rápido y sencillo de la personalidad; el inferior aporta un cuadro más detallado.
Fuente: Reproducido con permiso especial del editor, Psychological Assessment Resources Inc., 16204 North Florida Avenue, Lutz, Florida 33549, del NEO Preonality Inventory Revised por P.T. Costa, Jr. y R.R. McCrae, PhD, copyright 1978, 1985, 1989, 1992, por Psychological Assessment Resources, Inc. (PAR). Prohibida su posterior reproducción sin permiso de PAR.

inventario (ver figura 4.7). Conocer las dimensiones y la posición de la persona en cada una puede crear un sentido de cómo es la persona o cómo actuará.

Más aún, los teóricos de los rasgos creen que los rasgos pueden *interactuar* unos con otros. Para ponerlo en otras palabras, la forma en la que un determinado nivel de un rasgo influye en el comportamiento puede diferir de persona a persona, en función de en dónde se encuentra cada persona en otros rasgos. Por ejemplo, dos personas aventureras pueden demostrar su audacia de forma diferente, en función de qué tan sociables son. El que es más sociable se puede embarcar en intercambios interpersonales riesgosos, el menos sociable puede escalar montañas. Así, un rasgo determinado se refleja en formas

únicas para cada persona gracias al efecto modificador de diferencias en *otros* rasgos. (Recuerde la discusión anterior sobre la extroversión y el neuroticismo y la tabla 4.2). Esto es cierto aun cuando cualquier dimensión particular de rasgos sea la misma de una persona a otra.

Problemas en el comportamiento y cambio conductual

El enfoque de los rasgos fue el punto de inicio para los primeros esfuerzos al evaluar un trastorno. Dichos esfuerzos se basaron en la idea de que los problemas reflejan directamente los rasgos de las personas. Las diferencias entre las categorías de problemas ocurren debido a que cada rasgo (o grupo de rasgos) se relaciona con un tipo diferente de problema.

El esfuerzo por entender la psicopatología a partir de este punto de vista que se basa en los rasgos fue, en su mayor parte, un esfuerzo por categorizarla. Categorizar es una cuestión para determinar los indicadores de los rasgos en el comportamiento de las personas que se relacionan con una clase determinada de problema. Esto llevó a la taxonomía para identificar y etiquetar problemas (Wiggins, 1973) y se revisó varias veces.

Algunos rasgos se relacionan con problemas porque los rasgos en sí mismos lo son. Como se señaló anteriormente, el modelo de Eysenck tiene una dimensión llamada *psicoticismo*. El *psicoticismo* es la tendencia hacia ciertos tipos de comportamientos problemáticos, como acciones antisociales y abuso de alcohol y drogas (Sher, Bartholow y Wood, 2000). Como las personas varían en el psicoticismo, lo hace también el grado en el que tendrán probabilidades de exhibir dichos problemas. El *neuroticismo* es la tendencia hacia la angustia emocional. Muchos trastornos se caracterizan por tener un alto nivel de angustia. Así, la gente que es alta en neuroticismo, tiene mayor probabilidad de expresar esos problemas que las personas bajas en neuroticismo.

EL MODELO DE LOS CINCO FACTORES Y LOS TRASTORNOS DE LA PERSONALIDAD

La influencia emergente del modelo de los cinco factores de la personalidad, ha llevado a renovar el interés en los rasgos que se relacionan con los trastornos, particularmente con los de la personalidad (ver Clark, 2007; Costa y Widiger, 2002; Widiger y Mullins-Sweatt, 2009; Widiger y Trull, 2007). Los trastornos de la personalidad son patrones de comportamiento estables y duraderos que se desvían de las expectativas culturales normales y que interfieren con la vida de la persona o con las vidas de otros. Muchos teóricos sospechan que los trastornos de la personalidad son esencialmente manifestaciones extremas de varios de los "cinco grandes" rasgos (Larstone, Jang, Livesley, Vernon y Wolf, 2002; Markon, Krueger y Watson, 2005; Widiger, Trull, Clarkin, Sanderson y Costa, 2002).

Investigaciones recientes indican que éste podría ser el caso. Por ejemplo, O'Connor y Dyce (2001) encontraron que todos los trastornos de la personalidad se representan dentro del modelo de los cinco factores. Reynolds y Clark (2001), también encontraron que los "cinco grandes" hacían un buen trabajo representando trastornos de la personalidad y que las escalas de facetas (escalas estrechas dentro de los cinco dominios) hacían un trabajo aún mejor. Existe una segunda edición de un volumen que se editó y contiene diversas reseñas que evidencian de manera relevante afirmaciones teóricas acerca de la relación entre los "cinco grandes" y los trastornos de la personalidad (Costa y Widiger, 2002). Un estudio reciente encontró, incluso, que para los clínicos los "cinco grandes" son más útiles clínicamente que las categorías del sistema diagnóstico (Samuel y Widiger, 2006).



Incluso las personas propensas a asustarse no experimentarán temor a menos que se encuentren en una situación que lo provoque.

Esta investigación sobre los cinco factores y los trastornos no se ha limitado a los trastornos de la personalidad. La pregunta surge más generalmente sobre anormalidades de todo tipo (Krueger, Watson y Barlow, 2005; Nigg *et al.*, 2002; O'Connor, 2002). ¿Llegarán a reflejar extremos de rasgos específicos? Es posible que esta área de investigación siga siendo un foco importante de exploración para años futuros.

INTERACCIONISMO Y PROBLEMAS CONDUCTUALES

Como ya se describió en este capítulo, la evidencia que sugería una mala relación entre los rasgos y las acciones, llevó al desarrollo del *interaccionismo*. La lógica del interaccionismo es útil no sólo para entender el comportamiento normal, sino para entender los problemas.

Un principio del interaccionismo es que las diferencias individuales importan en unas situaciones, pero no en otras. Aplicada a los problemas, la idea toma una connotación ligeramente distinta, piense en un rasgo como la *vulnerabilidad* o *susceptibilidad* hacia un problema. Decir que una persona es susceptible a un problema no significa que *tiene* el problema. Más bien, significa que el problema surgirá más fácilmente en esta persona que en otra. Para ponerlo en términos del interaccionismo, la susceptibilidad importa en algunas situaciones, pero no en otras (recuerde la figura 4.4).

La susceptibilidad importa, generalmente, en situaciones que involucran una gran cantidad de estrés. Por lo tanto, a este enfoque se le denomina **modelo diátesis-estrés** (*diátesis* significa "susceptibilidad"). En este modelo se requiere una interacción entre la diátesis y el estrés para que el problema se desarrolle (Meehl, 1962). Los modelos diátesis-estrés son bastante comunes al analizar los problemas psicológicos.

CAMBIO CONDUCTUAL

¿Qué hay del proceso de cambio terapéutico del comportamiento? El enfoque de los rasgos es inherentemente pesimista acerca del cambio. Si los rasgos definen la personalidad de las personas, ¿cómo se pueden resolver los problemas sin cambiar la personalidad de los individuos? Los rasgos son estables. Cualquier cambio que la terapia provoque, probablemente será en cómo se desplieguen los rasgos, no en los rasgos en sí mismos.

Por otro lado, el enfoque interaccionista también tiene una implicación aquí. Si los problemas surgen a través de una interacción entre susceptibilidades y situaciones difíciles, debería ser útil para las personas susceptibles entrar en situaciones en las que sea probable que ocurran tensiones relevantes. Evitar estas situaciones debería ayudar a prevenir que surjan problemas.

Ciertamente esto es algo que a menudo las personas hacen por sí mismas. Como señalamos antes en este capítulo, las personas ejercen cierto control sobre las situaciones en las que deciden entrar. Justo como algunas personas eligen ir a la iglesia y otras no, algunas personas eligen evitar entrar en situaciones en las que sus vulnerabilidades los coloquen en riesgo. Por ejemplo, personas tímidas pueden evitar bares para solteros. Personas con mal genio pueden tratar de evitar discusiones; personas que rutinariamente sobregiran sus tarjetas de crédito pueden cancelar sus tarjetas y usar sólo dinero en efectivo. No siempre es posible evitar; sin embargo, las personas pueden aprender a conocer qué estresores pueden controlar y cuáles no. Ese conocimiento les permitirá manejar de mejor manera sus vidas.

Psicología de los rasgos: problemas y prospectos

El enfoque de los rasgos es, en muchos aspectos, el más básico de los enfoques de la personalidad. Los mismos conceptos de tipo y rasgo surgieron literalmente hace miles de años para explicar la consistencia en el comportamiento a través del tiempo y las circunstancias. Estos conceptos se han elaborado y embellecido a través de los años, pero en cierta forma, su esencia permanece igual.

Por otro lado, algunas personas encuentran este punto de vista poco satisfactorio, por lo que se ha criticado en varios frentes (Block, 1995; para más opiniones de ambas partes, ver Block [2010] y los comentarios que le han seguido). Un problema es que en los primeros años las teorías de los rasgos tenían muy poco qué decir acerca de cómo trabaja la personalidad o cómo pasa la persona de un rasgo a la acción. Para ponerlo de una forma diferente, el enfoque de los rasgos tenía poco que decir acerca del funcionamiento intrapersonal. Esto resultó en una imagen de la personalidad que la hace ver estática y vacía. McAdams (1992) llamó a la psicología de los rasgos la "psicología del extraño" porque proporciona información que sería importante si se desconoce a las personas, pero no retrata los aspectos dinámicos de la personalidad, etiquetar a una persona como *amistosa, sociable* o *dominante* le da un nombre a lo que uno ve, pero no dice mucho acerca de cómo o por qué la persona actúa de esa manera. Ésta ha sido la crítica principal al concepto del rasgo.

Existen muchas respuestas a esta crítica. Una de ellas es que la psicología de los rasgos no pretende presentar una imagen completa de las personas sino un punto de vista (McAdams y Walden, 2010: McCrae, 2010). Otra respuesta es que en años recientes se han desarrollado intentos mucho más serios para conocer cómo operan los rasgos en el comportamiento. Un ejemplo que ya se describió es el trabajo de Mischel y Shoda (1995), sus colegas y otros que siguen sus ideas, y no se parece mucho al enfoque de los rasgos que se desarrolló en el pasado, pero puede ser el enfoque de los rasgos del futuro.

Otra respuesta es que la perspectiva de los rasgos desarrolla vínculos con otras perspectivas que influyen en los rasgos y proporcionan un sentido de mecanismo (ver capítulo 7).

La idea de que el punto de vista de los rasgos tiene muy poco qué decir a favor del proceso de la personalidad, a menudo se hace conjuntamente una segunda crítica: las teorías de los rasgos en ocasiones recurren a explicaciones circulares. Por ejemplo, imagine a una mujer que actúa de forma dominante —no solamente ocasionalmente sino a menudo y no sólo en una situación o con un grupo de personas, sino en muchas situaciones y con quien se encuentre a su alrededor. Uno se puede sentir justificado para concluir que ella tiene un alto nivel del rasgo de dominancia.

Pero hágase dos preguntas y piense en respuestas naturales que le vienen en mente. Pregunta 1: ¿Por qué ella se comporta así? (Respuesta: Porque es dominante). Pregunta 2: ¿Cómo sabe usted que ella es dominante? (Respuesta: Porque se comporta de esa manera). El problema aquí estriba en que la información acerca de su comportamiento se usa para inferir la existencia de un rasgo, que a su vez se usa para explicar el comportamiento. A esto se le llama *razonamiento circular*, porque puede dar vueltas y vueltas en un círculo sin final. La circularidad se rompe cuando el rasgo se usa para predecir algo nuevo y en ocasiones los teóricos de los rasgos hacen esto. Sin embargo, esta perspectiva de la personalidad es más vulnerable que la mayoría de las críticas sobre la circularidad.

Un punto final que favorece el futuro del enfoque de rasgos es el siguiente: no importa qué tanto hayan tratado varias personas de prescindir del uso de los rasgos como mecanismos explicativos, el concepto de rasgo ha mantenido un papel activo en el vocabulario de trabajo de la psicología de la personalidad. La larga historia de estos conceptos da fe de su resistencia. Sin embargo, de alguna manera parece que la psicología de la personalidad los necesita. El hecho de que haya sobrevivido el paso del tiempo, parece implicar una exactitud fundamental que es difícil de negar.

• RESUMEN •

El enfoque de los rasgos inicia con la suposición de que la personalidad la conforman cualidades estables internas, las cuales se reflejan en el comportamiento. Los tipos son categorías discontinuas de cualidades, cada persona cae en una categoría o en otra. Sin embargo, este concepto ya no es importante en la psicología de la personalidad. Los rasgos son dimensiones continuas de variabilidad, a lo largo de las cuales las personas se ubican. La mayoría de los enfoques de rasgos son nomotéticos, enfatizan las diferencias de las personas, pero suponen que las dimensiones de los rasgos están presentes en todas. El enfoque ideográfico enfatiza la unicidad y trata a algunas dimensiones como únicas para personas concretas.

El análisis factorial es una herramienta que usan muchos psicólogos de los rasgos. Nos dice qué reactivos (o calificaciones, etc.) van juntos. Más aún, mientras mayor variabilidad en las calificaciones del factor a explicar, más importante es el factor. El análisis factorial también indica en qué medida lo que se observa del factor lo caracteriza bien y cuándo no lo hace, lo que ayuda a refinar las escalas.

En la psicología de los rasgos una pregunta importante es ¿cuáles son los rasgos básicos e importantes? Algunos investigadores creen que debemos dejar que la realidad nos diga cuál es la estructura de la personalidad. Otros afirman que debemos iniciar con una teoría. Se han desarrollado diversas perspectivas teóricas, una enfatiza rasgos que tienen

una larga historia en ideas sobre la personalidad (extroversión y neuroticismo) y otra que destaca los rasgos más relevantes para la interacción social (el círculo interpersonal).

Actualmente, muchos apoyan la idea de que existen cinco factores principales en la personalidad. La evidencia a favor de este punto de vista es muy fuerte y los cinco factores tienen un ajuste razonable con los aspectos de los modelos preexistentes de la estructura de la personalidad. Existe desacuerdo acerca de la naturaleza precisa de los cinco factores, pero las categorías que se usan comúnmente para ellos son *extroversión, amabilidad, escrupulosidad, emocionalidad* y *apertura*. Una investigación reciente ha examinado cómo es que estos rasgos se relacionan con los comportamientos y las experiencias en la vida de las personas.

La utilidad del concepto de rasgo se cuestiona por el hallazgo de que frecuentemente no se predijo bien el comportamiento a partir de los autorreportes de rasgos. Esto llevó a algunos a dudar si los rasgos realmente influyen en el comportamiento. El situacionismo —la idea de que el comportamiento lo controlan influencias conductuales, resultó equivocado—. El interaccionismo mantiene que la personalidad y las situaciones interactúan de diversas formas para determinar la conducta. Por ejemplo, algunas situaciones permiten, incluso, disparar diferencias individuales, mientras que otras situaciones no lo hacen. Las personas también eligen a qué situaciones entrar y después influyen en la naturaleza de las situaciones con sus propios comportamientos. De hecho, las personas también varían con respecto al nivel de consistencia; es decir, en qué medida son o no consistentes.

La idea de que la influencia de los rasgos sobre el comportamiento depende de las situaciones, se ha expandido a una perspectiva de la estructura de la personalidad más amplia, en la que los rasgos son vínculos entre situaciones y acciones. Esta perspectiva explica la estabilidad durante el transcurso del tiempo en una persona, así como la variabilidad a través de situaciones. Este punto de vista de la naturaleza de los rasgos proporciona un sentido de proceso para los modelos de rasgos.

La evaluación de la personalidad, a partir de la perspectiva de la psicología de los rasgos, trata de desarrollar un perfil de personalidad del individuo al que evalúa —una descripción de la ubicación de la persona en las dimensiones que mide el inventario, para estos psicólogos, el perfil tiene la clave para entender la singularidad de la persona.

En cuanto a los problemas en el comportamiento, los teóricos de los rasgos afirman que algunos problemas son consecuencia de tener un rasgo que es intrínsecamente problemático, como el psicoticismo o el neuroticismo. Otros tipos de problemas surgen de tener una posición extrema en alguna dimensión de un rasgo. El interés en la relación entre los trastornos de la personalidad y el modelo de los cinco factores está aumentando. La postura interaccionista sugiere la siguiente posibilidad (llamado *modelo diátesis-estrés*): ciertas disposiciones pueden crear una susceptibilidad a un tipo de problema, pero éste ocurre únicamente bajo ciertas condiciones, por lo general involucran el estrés. El cambio conductual terapéutico, desde la perspectiva de los rasgos, implica cambiar cómo se refleja el rasgo en el comportamiento, ya que los rasgos de las personas son difíciles de alterar. De forma alternativa, puede implicar evitar situaciones en las que surge la conducta problema.

• GLOSARIO •

Análisis factorial procedimiento estadístico que se usa para encontrar las dimensiones básicas que subyacen a un conjunto de medidas.

Carga de factor correlación entre una medida individual y el factor al que se está relacionando.

Círculo interpersonal patrones de personalidad derivados de niveles variables de dominancia y amor.

Criterio léxico índice de la importancia de un rasgo basado en un número de palabras que se refieren a él.

Extrovertido persona que es abierta y prefiere actividades sociales y emocionales.

Factor A dimensión que subyace a un conjunto de medidas interrelacionadas, como los reactivos en un inventario de autorreporte.

Factor de segundo orden factor que emerge de un análisis factorial ejecutado en un conjunto de factores encontrados previamente.

Firma conductual patrón del enlace situación-comportamiento que la persona ha establecido a través de las experiencias en un dominio específico.

Ideográfico perteneciente a un enfoque que se centra en la singularidad individual de una persona.

Interaccionismo idea de que las situaciones y la realidad interactúan para determinar el comportamiento.

Introvertido persona que prefiere actividades solitarias.

Modelo diátesis-estrés teoría que sostiene que la vulnerabilidad más el estrés crea problemas en el comportamiento.

Nomotético perteneciente a un enfoque que se centra en normas y en variaciones entre personas.

Rasgos dimensiones continuas de la personalidad en la que las personas varían.

Situacionismo idea de que las situaciones son los determinantes principales del comportamiento.

Tipos categorías distintas y discontinuas de personas.

La perspectiva motivacional



ELEMENTOS TEÓRICOS BÁSICOS
Necesidades
Motivaciones
Presión

NECESIDADES, MOTIVOS Y PERSONALIDAD
Estados y disposiciones motivacionales
Medición de la motivación: Test de Apercepción Temática o ejercicio de construcción de historias a partir de dibujos

ESTUDIOS SOBRE DISPOSICIONES MOTIVACIONALES ESPECÍFICAS
Necesidad de logro
Necesidad de poder
Necesidad de afiliación
Necesidad de intimidad
Patrón de necesidades: inhibición de la motivación de poder

MOTIVACIÓN ÍMPLICITA Y DE AUTODISTRIBUCIÓN
Valor del incentivo
Diferencias entre motivación implícita y la motivación de autoatribución

MOTIVACIÓN DE ACERCAMIENTO Y DE EVITACIÓN
Acercamiento y evitación en otros motivos

MOTIVACIÓN Y EL MODELO DE RASGOS DE LOS CINCO FACTORES
Rasgos y motivos como distintos y complementarios

EVALUACIÓN
Otras evaluaciones implícitas
Personología y el estudio de las narrativas

PROBLEMAS EN EL COMPORTAMIENTO Y CAMBIO CONDUCTUAL
La necesidad de poder y el abuso del alcohol
Enfocándose en y motivación para el cambio

TEORÍAS MOTIVACIONALES: PROBLEMAS Y PROSPECTOS

RESUMEN

"Estoy en el curso premédico y verdaderamente deseo ingresar a una muy buena escuela de medicina. Las materias no son fáciles para mí, por lo que tengo que estudiar más que algunas personas. No puedo descansar ni siquiera los fines de semana porque estoy llevando una carga de materias demasiado pesada. Sin embargo, no me importa, porque cuando salgo bien, me siento realmente satisfecho".

LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS dedica, por lo menos, parte de su tiempo a planear lo que hará cuando termine la universidad. Algunos tienen ambiciones que persiguen a toda velocidad (como el alumno del curso premédico que acabamos de leer). La mayoría de los alumnos universitarios también dedica parte de sus energías a mantener relaciones estrechas. Algunos piensan en casarse próximamente y en construir una vida junto a alguien.

Probablemente, estas dos preocupaciones le serán familiares. Trabajo y amor son dos temas en la vida de todo el mundo. Pero la gente varía mucho en la importancia que le otorga a estos temas en su vida. Por supuesto que estos temas lo son todo en la vida. Algunas personas tienen un profundo deseo de influir en otros —quizá en la política o en el mundo del espectáculo o manejando una compañía exitosa—. Otras desean encontrar orden y significado en su vida, hay quienes buscan la verdad y otros la belleza.

Hay mucha diversidad en las preocupaciones en las que se concentran las personas en su vida. Sin embargo, a pesar de la diversidad, todas tienen algo en común: implican la existencia de necesidades y motivaciones extras a los pensamientos y acciones de las personas. ¿Cómo describen las personas sus preocupaciones? "*Necesito* encontrar mi alma gemela. *Necesito* tener logros en mi vida. *Deseo* desempeñarme bien en la escuela. *Necesito* sentir que tengo el control." También existen diferencias individuales aquí. Para cualquier aspecto de la vida que uno imagine, algunas personas sienten una profunda necesidad y otras no.

Si las necesidades y motivaciones influyen en los pensamientos y acciones de las personas en esta forma, entonces son importantes. Se puede argumentar que las necesidades de una persona definen lo que esta es. Esta idea es la base de la perspectiva de la personalidad que examinaremos en este capítulo.

Elementos teóricos básicos

NECESIDADES

El principio fundamental de este enfoque es que el comportamiento se entiende mejor como reflejo de la fuerza de las necesidades de una persona. Una **necesidad** es un estado interno que es menos que satisfactorio, es la falta de algo necesario para el bienestar. Henry Murray (1938), quien inició este enfoque de la personalidad, definió *necesidad* como la fuerza direccional interna que determina cómo es que la gente busca o responde a objetos o situaciones en el ambiente.

Algunas necesidades son biológicas (necesidades para alimento, agua, aire, sexo y evitación del dolor). Otras —como las necesidades de poder, logro e intimidad— derivan de necesidades biológicas o son inherentes a nuestra composición psicológica. Es más fácil empezar con las necesidades biológicas porque la biología es un buen modelo para explicar cómo funcionan las necesidades. Las necesidades biológicas se tienen que satisfacer repetidamente a lo largo del tiempo. A medida que el tiempo pasa, las necesidades se vuelven gradualmente más intensas y la persona actúa para satisfacerlas. Por ejemplo, con el tiempo nuestro cuerpo empieza a necesitar alimento. Cuando la necesidad se vuelve lo suficientemente fuerte, haremos algo para procurarnos comida. Eso reduce la necesidad.

La fuerza de la necesidad influye en la intensidad del comportamiento relacionado. Mientras más fuerte sea la necesidad, más intensa será la acción. La intensidad se refleja de varias formas, como vigor, entusiasmo y minuciosidad. Pero la intensidad también se expresa en formas menos obvias. Por ejemplo, la fuerza de la necesidad puede ayudar a establecer prioridades —qué acción hacer primero y cuál dejar para después—. Mientras más fuerte sea la necesidad, más pronto se reflejará en una acción. La figura 5.1 muestra cómo al priorizar se crea una corriente continuamente cambiante de acciones, a medida que la fuerza de las necesidades crece y disminuye. La necesidad mayor en un determinado momento es la que se muestra como comportamiento.



Cada necesidad tiene asociada a ella alguna categoría de *objetos meta*. Cuando estamos sedientos, necesitamos agua, no alimento.

Las necesidades son directivas: ayudan a determinar cuál de las múltiples acciones posibles ocurrirá en un tiempo determinado. Son directivas en dos sentidos. Primero, cuando uno tiene una necesidad, se refiere a algo en particular; cuando uno necesita agua, uno no sólo *necesita algo*, uno necesita *agua*. Entonces, las necesidades se relacionan con clases de objetos o eventos meta. Las necesidades también son directivas ya que crean movimiento, ya sea *hacia* el objeto o *alejándose* de él. Una necesidad tiene como objetivo obtener algo o evitar algo, la sed refleja una necesidad relacionada con el agua, pero es más que *relacionada* con agua. El temor a nadar, también refleja una necesidad relacionada con el agua. La sed refleja una necesidad de *obtener* agua. Moverse hacia, adelante o alejarse, es parte de la direccionalidad de todas las necesidades.

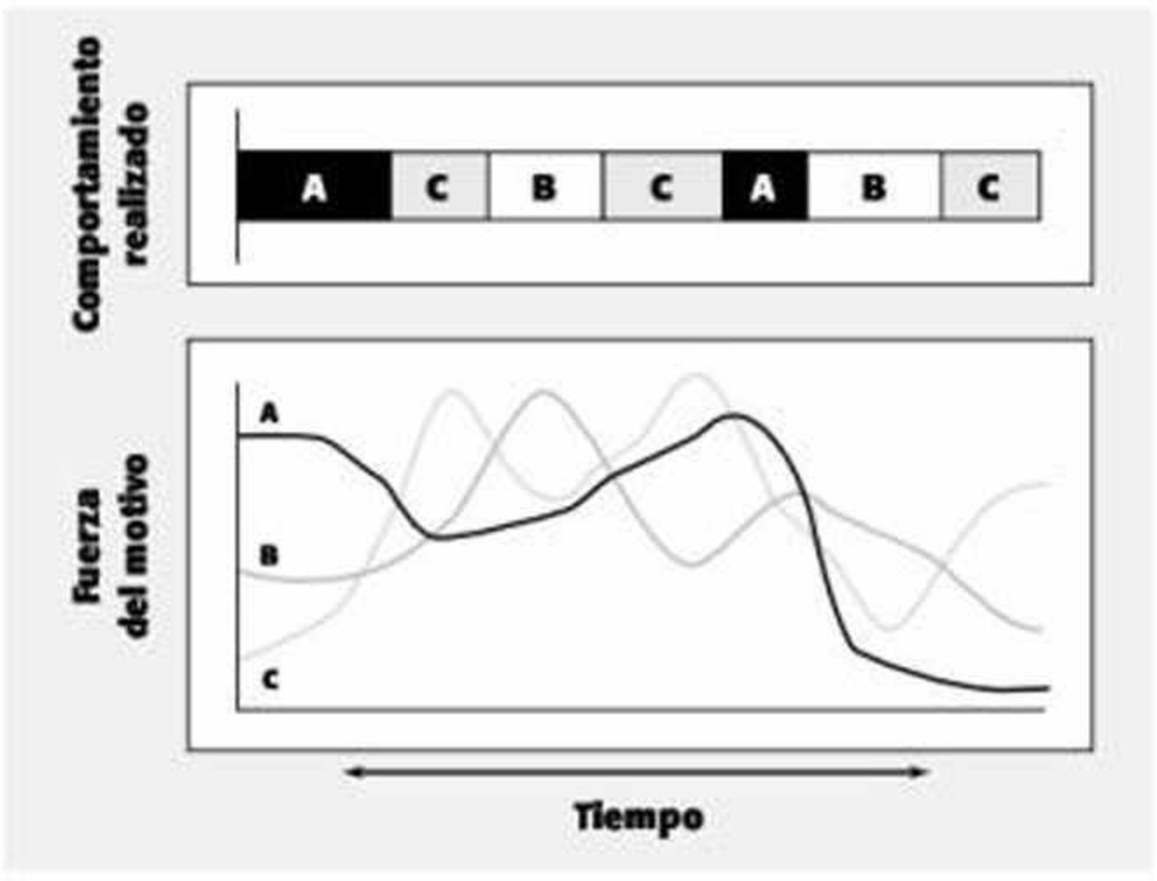


FIGURA 5.1
Exposición gráfica que explica los cambios en el comportamiento con el paso del tiempo a través de variaciones en las fuerzas relativas de varios motivos a lo largo del mismo tiempo. Las letras en la parte superior del diagrama indican cuál de las tres actividades realizará la persona en un momento dado (cambiando de una a otra). Las tres líneas indican los niveles de las tres motivaciones relacionadas con esas tres actividades. Cuando una motivación se eleva por encima de las otras dos, el comportamiento cambia.



FIGURA 5.2
Los estados de necesidad interna y la presión externa influyen en la motivación para realizar acciones específicas, lo que a su vez se reflejará en un comportamiento evidente.

MOTIVACIONES

Las necesidades trabajan a través de los **motivos**. Los motivos se encuentran un paso más cerca del comportamiento. David McClelland (1984), quien contribuyó de manera importante con esta perspectiva de la personalidad, afirma que las motivaciones son agregados de *cogniciones con matices afectivos, organizados alrededor de experiencias preferidas* y *metas*. Las motivaciones aparecen en nuestros pensamientos y preocupaciones. Los pensamientos se relacionan con metas deseadas o no deseadas. Por lo tanto, están armonizados emocionalmente. Las motivaciones eventualmente producen acciones.

Para ejemplificar la relación entre la necesidad y la motivación, la necesidad de alimento sucede en los tejidos de nuestro cuerpo. Pero la necesidad resulta en un estado motivacional llamado *hambre*. A diferencia de la necesidad de alimento, el hambre se experimenta directamente. Crea una preocupación mental y conduce al comportamiento que reducirá el hambre (y la necesidad de alimento). Así, distinguimos la necesidad de los motivos, en parte por la existencia de una experiencia subjetiva. Una necesidad es una condición física que uno no siente directamente. Crea un estado motivacional que uno *sí* experimenta.

PRESIÓN

Las necesidades y los eventos externos influyen en las motivaciones. Murray (1938) usó el término **presión** para referirse a dichas influencias externas. Una presión es una condición externa que crea un deseo de obtener (o evitar) algo. Por lo tanto, tiene una influencia motivacional, tal como la tiene una necesidad interna (ver figura 5.2).

Puede ser más fácil entender los efectos de la necesidad y la presión considerando una motivación biológica. Imagine que su necesidad de alimento crea una motivación de hambre. Uno responde almorzando un emparedado sencillo, seco y que se desmenuza, con ello satisface su necesidad de alimento. Pero apenas lo termina, alguien entra con una pizza extragrande (o con cualquier cosa que uno encuentre irresistible). De improviso uno ya no está tan satisfecho como lo estaba un momento antes. La motivación para comer se ha vuelto a despertar —no por una necesidad sino por una presión—. Esta idea también se aplica a los motivos puramente psicológicos. Ver a alguien más recibir una condecoración, puede incrementar nuestra motivación para obtener reconocimiento. Estar cerca de alguien que está comprometido, puede incrementar nuestra motivación para estar en una relación profunda.

Aunque se pueden distinguir de forma clara las necesidades de los motivos, las personas no siempre lo hacen. Una razón de ello es que es muy difícil distinguir entre las necesidades psicológicas y las biológicas. La necesidad de logro no involucra algún déficit corporal. Por esta razón, es común que la gente que escribe sobre necesidades y motivaciones en la personalidad emplee estos dos términos como intercambiables.

Necesidades, motivos y personalidad

Cuando los motivos son fuertes, influyen en el comportamiento. Los motivos varían a través del tiempo y de las situaciones. Las personas también varían en su *disposición* moti-

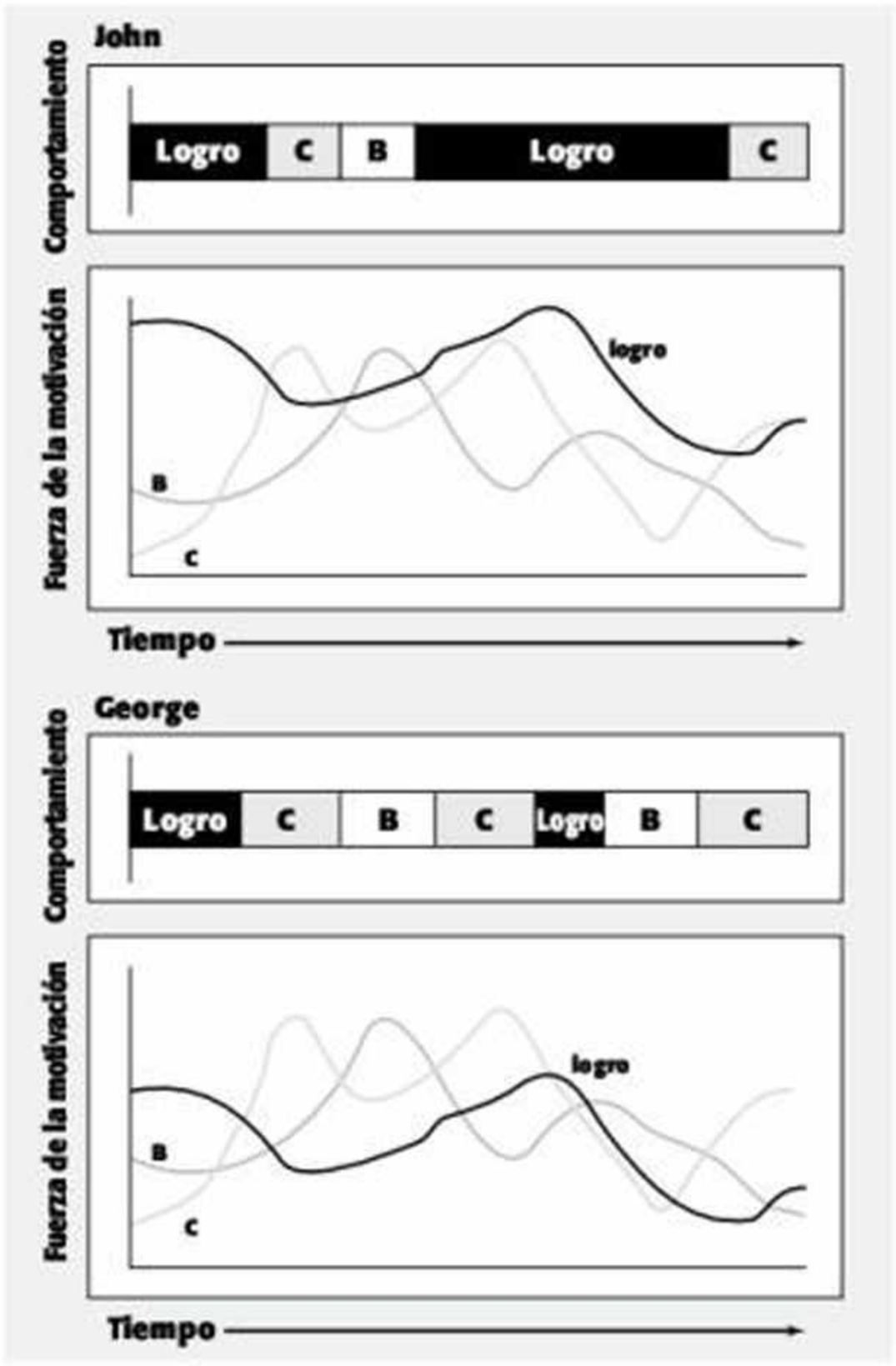


FIGURA 5.3
John tiene una alta necesidad disposicional para el logro; la de George es menor. Suponga que esta necesidad fluctúa para ambos siguiendo el mismo patrón a través del tiempo. Los niveles de otras necesidades de John y George son idénticos (y también fluctúan). La diferencia en la necesidad disposicional para el logro crea una gran diferencia en las acciones abiertas que John y George realizan (las barras sobre las líneas).

vacional. Es decir, algunos individuos tienen de forma natural un motivo determinado mucho más tiempo que otras personas. Estas **disposiciones motivacionales** empiezan a formar una imagen de la personalidad.

ESTADOS Y DISPOSICIONES MOTIVACIONALES

Ya hemos mostrado cómo pensar acerca de las fluctuaciones temporales (ver figura 5.1). Las personas cambian de actividades de manera constante a medida que una necesidad se satisface, otras se construyen. El comportamiento en marcha refleja la necesidad que en ese momento sea la mayor. Este modelo proporciona un sentido de cómo la gente cambia de una acción a otra con el paso del tiempo.

Ahora agreguemos la idea de que las personas varían en sus niveles disposicionales de necesidades, esto se ejemplifica con las diferencias en la altura total de las líneas. Estas diferencias pueden tener grandes efectos en el comportamiento de momento a momento. Por ejemplo, John tiene una alta necesidad disposicional para el logro, mientras que para George es menor. Suponga que este motivo asciende y desciende y sigue el mismo patrón

para ambos con el paso del tiempo. Suponga también que ambos tienen patrones idénticos en todas sus demás necesidades. Como muestra la figura 5.3, John y George expresarían patrones de comportamiento muy diferentes a través del tiempo. ¿Por qué? Porque incluso cuando las otras necesidades de John sean elevadas, su necesidad de logro es tan alta, que se inclina a permanecer por encima de las demás. Como resultado, tiende a realizar cosas relacionadas con el logro la mayor parte del tiempo. En cuanto a George, su motivación de logro raramente llega lo suficientemente alto como para ser la motivación más fuerte. Así, George no se dedica a comportamientos relacionados con el logro muy a menudo.

Henry Murray (1938) fue el primero en desarrollar una perspectiva de la personalidad organizada en términos de necesidades y motivaciones. Él y sus colegas generaron la lista de necesidades que creían que subyacen a la personalidad. Murray creía que todas las personas tienen las mismas necesidades básicas, pero que también tienen una tendencia disposicional hacia *un nivel específico* de cada necesidad.

MEDICIÓN DE LA MOTIVACIÓN: EL TEST DE APERCEPCIÓN TEMÁTICA O EJERCICIO DE CONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS A PARTIR DE DIBUJOS

Para desarrollar el enfoque motivacional de la personalidad, los autores han tenido que medir los motivos. Por varias razones no empezaron preguntando a las personas por sus motivaciones, sino que usaron otra estrategia. Esta fue una decisión fortuita. Sin embargo, el *porqué* de ser fortuito, nos lleva más allá de nuestra historia.

¿Cuál fue esta estrategia alternativa? Morgan y Murray (1935) sugirieron que las necesidades se *proyectan* en la fantasía de la persona, de la misma manera en la que se proyecta una película en una pantalla. (Esta idea deriva de la teoría psicoanalítica, tema del capítulo 8). Murray llamó a este proceso **apercepción**. La idea de que las personas hacen esto fácilmente y a menudo condujo a la elaboración del **Test de Apercepción Temática** (TAT) (Morgan y Murray, 1935; Murray, 1938; Smith, 1992).

Para evaluar las motivaciones con el TAT, se presentan una serie de imágenes y se le pide al evaluado que cree una historia sobre cada imagen. Las imágenes son ambiguas. Se supone que la historia que uno escribe debe describir lo que está sucediendo, los pensamientos y sentimientos de los personajes, la relación entre los personajes (si hay más de uno) y el resultado de la situación. La suposición clave es la siguiente: los temas de las historias que construye el evaluado reflejarán los motivos implícitos a través de la apercepción.

¿Realmente las historias imaginarias reflejan las necesidades de las personas? Los estudios iniciales probaron el procedimiento creando necesidades situacionales. Uno de estos estudios se dedicó a la necesidad de alimento. Se privaba de alimento a las personas durante diferentes lapsos para que tuvieran necesidades de alimento diferentes. Posteriormente, al elaborar sus historias, las necesidades relacionadas con el alimento fueron diferentes en la imaginería del TAT (Atkinson y McClelland, 1948).

Otro estudio inicial manipuló la motivación de logro al otorgar a algunas personas una experiencia de éxito y a otras una experiencia de fracaso. El fracaso debía incrementar temporalmente la necesidad de logro creando un déficit de logro. Como se esperaba, el fracaso causó una mayor imaginería de logro que lo que ocurrió en el grupo que no experimentó el fracaso (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). Sin embargo, inesperadamente la imaginería también era elevada en el grupo que había experimentado éxito (Winter, 1998). La motivación puede ser estimulada por cualquier circunstancia que apunte a la relevancia de la motivación.

Estudios sobre disposiciones motivacionales específicas

El procedimiento de la apercepción se usó para medir las *disposiciones* motivacionales. Las imágenes del TAT se emplearon en algunos de estos estudios, pero también se han desarro-

llado variaciones del TAT con otras imágenes. A este procedimiento en sus formas diversas, se le conoce actualmente con el nombre de **ejercicio dibujo historia** (PSE, por sus siglas en inglés). Los investigadores han usado este procedimiento para estudiar varias disposiciones motivacionales en detalle, como se indicará en las siguientes secciones.



Las personas con una alta motivación de logro tienen una fuerte necesidad de tener éxito.

NECESIDAD DE LOGRO

Una de las numerosas necesidades que Murray identificó y la primera en recibir atención por parte de la investigación fue la **necesidad de logro**. Este motivo lo estudiaron durante décadas David McClelland, John Atkinson y muchos otros (por ejemplo, Atkinson y Birch, 1970; Atkinson y Raynor, 1974; Heckhausen, 1967; Heckhausen, Schmalt y Schneider, 1985; McClelland *et al.*, 1953).

La motivación de logro es el *deseo de hacer las cosas bien, de sentir placer al superar obstáculos*. La necesidad de logro se refleja en las respuestas del PSE que mencionen desempeñarse bien en algo, alcanzar metas o superar obstáculos para alcanzar metas, tener sentimientos positivos respecto al éxito o sentimientos negativos acerca del fracaso.

Las personas que difieren en la motivación de logro difieren en varias formas en las situaciones relacionadas con el mismo. Considere el propio acto de elegir una tarea. Las tareas (o problemas dentro de una tarea) pueden ser fáciles, difíciles o de dificultad moderada. Si se le da la oportunidad, ¿qué tipo de dificultad preferiría? (Al planear sus materias del próximo semestre, ¿elegirá materias y profesores fáciles, difíciles o de dificultad moderada?)

Las personas con una baja necesidad del logro prefieren tareas que sean muy fáciles o muy difíciles (Atkinson, 1957). Es fácil entender las tareas fáciles. En ellas no hay mucha presión de logro y es bueno hacer algo bien aun cuando todos los demás también lo hagan bien. Entonces, ¿por qué las personas con una baja motivación de logro eligen una tarea difícil? Sin duda no es por el reto. Parece que es porque desempeñarse mal en un problema difícil no se refleja mal en ellos y siempre queda la posibilidad (por muy remota que esta sea) de tener suerte y salir exitosos. Por el contrario, las personas con una alta necesidad de logro tienden a preferir tareas de dificultad moderada. También trabajan más duro en las tareas de dificultad moderada que en tareas que son muy difíciles o muy fáciles (Clark y McClelland, 1956; French, 1955).

¿Por qué las personas con alta motivación de logro prefieren tareas de dificultad moderada? Quizá porque estas tareas dan más información acerca de su habilidad (Trope, 1975, 1979). Si uno se desempeña bien en una tarea fácil, uno no aprende mucho acerca de su habilidad porque todo el mundo sale bien. Si uno *fracasa* en una tarea *difícil*, tampoco aprende de su habilidad, porque casi *nadie* se desempeña bien en ella. Sin embargo, en la tarea de dificultad moderada, uno puede descubrir muchas cosas. Tal vez las personas con necesidad de logro alta desean saber cosas acerca de sus habilidades. Trope (1975, 1980) probó esto haciendo que la gente eligiera los reactivos de la prueba. Descubrió una manera para manipular (de forma independiente) la dificultad de los reactivos y su **diagnosticidad** (qué tanto dicen sobre la habilidad). Las personas con una alta necesidad de logro mostraron una fuerte preferencia por reactivos diagnósticos (ver figura 5.4), mientras que la dificultad en sí misma resultó no ser importante.

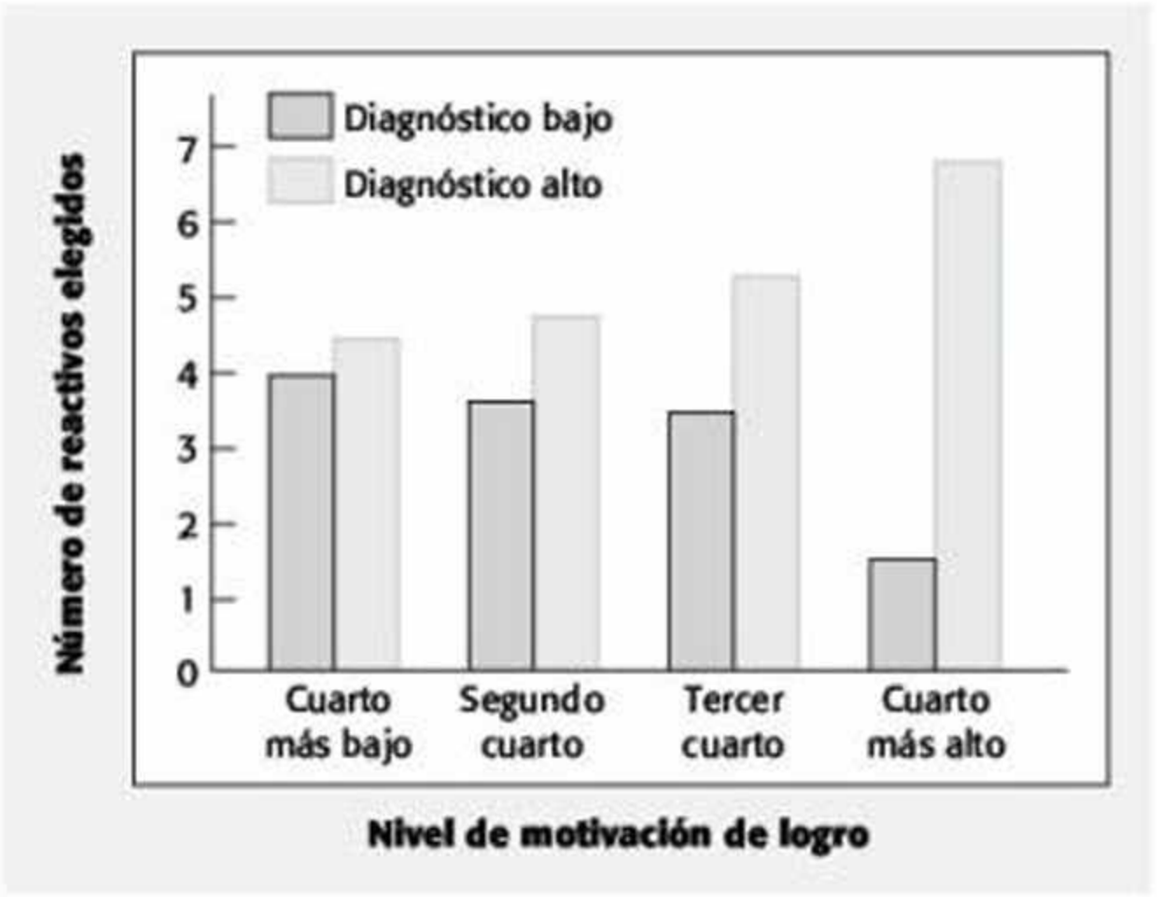


FIGURA 5.4
Los participantes en este estudio eligieron los reactivos a trabajar y esperaban que fueran, o que no sean, altamente diagnósticos de sus habilidades. Esta figura divide a los participantes en cuatro niveles de motivación de logro que van de muy baja a muy alta. Existe una presencia cada vez más fuerte a favor de los reactivos de diagnóstico alto entre aquellos con altos niveles de motivación de logro.
Fuente: **Basado en Trope, 1975.**

Se han estudiado los efectos de la motivación de logro en muchos dominios a lo largo de los años. La necesidad de logro se relaciona con una mayor persistencia frente al fracaso (por ejemplo, Feather, 1961), mejor desempeño en tareas (por ejemplo, Lowell, 1952), calificaciones más altas (Schultz y Pomerantz, 1976) y mayor logro académico entre 20000 estudiantes en Holanda (Hustinx, Kuyper, van der Werf y Dijkstra, 2009). De hecho, se establece que la necesidad de logro en determinadas culturas juega un papel importante para el surgimiento económico y su decadencia.

Esta idea llevó a estudios de la literatura de diversas civilizaciones en diferentes momentos de su historia. La literatura se interpreta por sus temas, de forma muy parecida a la manera en la que se interpretan las respuestas del PSE. El crecimiento económico y la decadencia de una cultura se trazan sobre el mismo periodo. Un impresionante estudio de este tipo (Bradburn y Berlew, 1961), examinó la historia de Inglaterra de 1500 hasta justo después de 1800. Los investigadores dividieron este periodo en segmentos de 50 años y codificaron la imaginería de logro y desarrollo económico en cada uno. La imaginería de logro se mantuvo estable durante 100 años, después cayó y posteriormente aumentó de manera considerable. El índice de desarrollo económico siguió un patrón casi idéntico a la caída y surgimiento —pero 50 años después—. Esto sugiere que los cambios en la motivación de logro tuvieron consecuencias económicas.

McClelland (1961) realizó otro estudio de este tipo aún más complejo. Este estudio se enfocó en un periodo mucho más estrecho —1925 a 1950—, pero estudió a 23 culturas alrededor del mundo. McClelland codificó la imaginería de logro a partir de libros infantiles en ambos puntos de la historia. Desarrolló dos medidas de crecimiento económico a lo largo del periodo en el que se intervino y comparó la imaginería de logro con el crecimiento económico. Una asociación moderadamente fuerte surgió entre la imaginería de logro en 1925 y el crecimiento económico de 1925 a 1950. Como en el primer estudio, virtualmente no había relación entre el crecimiento económico y la imaginería de logro posterior. Este patrón sugiere que la motivación (que se refleja en la imaginería) produjo el logro económico, en lugar de que fuera al revés.

La motivación de logro predijo éxito económico en estos estudios, pero en otro estudios la motivación de logro es menos útil. Por ejemplo, las personas que se encuentran en altos niveles en la política, tienen la tarea de mover a los demás (algo que se basa en una necesidad diferente) y a menudo tienen poco control personal sobre los resultados (Winter, 2010). Como consecuencia, la necesidad de logro se frustra en lugar de producir buenos resultados. De hecho, la motivación de logro se ha ligado a una menor efectividad entre los presidentes de EUA (Spangler y House, 1991). Winter (2010) también encontró que la necesidad de logro es valiosa en el mundo de los negocios sólo cuando el control es relativamente alto.

Un aspecto interesante en la literatura de la motivación de logro es que, al inicio, se sabía mucho más acerca de sus efectos en hombres que en mujeres porque la mayoría de los estudios se realizaron únicamente en varones. Además, aun cuando los estudios abordaron la motivación de logro a través del género, por lo general se centraron en actividades estereotipadamente masculinas (por ejemplo, salario) en lugar de estudiar una variedad de necesidades de logro entre mujeres. Parte de este trabajo sugiere que las necesidades de logro se expresan de diversas formas entre mujeres, dependiendo de la dirección que ellas tomen en sus vidas.

Elder y MacInnis (1983) reclutaron a dos conjuntos de chicas de 17 a 18 años. Un grupo estaba orientado a la familia y el otro tenía una mezcla de intereses familiares y profesionales. Los motivos de logro que se evaluaron al mismo tiempo, predijeron resultados diferentes en los dos grupos conforme se movían hacia la adultez. Entre las mujeres orientadas a la familia, aquellas con una alta necesidad de logro invirtieron energía en actividades que conducen al matrimonio y a la familia. De hecho, expresaron el logro al crear y mantener una familia. Entre las mujeres que tenían una carrera en mente, su alta necesidad de logro las llevó a aplazar matrimonio y carrera. Presumiblemente, esto se debía a que se enfocaban en sus carreras. Así, lo que una mujer valora como una meta, determina los comportamientos que seguirán a partir de sus necesidades de logro.

Otra manera de expresar esto es diciendo que las mujeres con necesidades de logro buscan el logro en formas que se ajusten a la percepción que tienen de ellas mismas y del mundo en el que viven. Parece razonable decir que este principio también debería influir en las carreras que las mujeres consideran. Jenkins (1987) estudió las elecciones de carrera de mujeres estudiantes del último año de universidad en 1967. Quienes tenían una alta necesidad de logro, eran propensas a convertirse en maestras, pero no a dedicarse a los negocios. ¿Por qué? La enseñanza les proporcionaba una salida a sus necesidades de logro, pero no entraban en conflicto con los roles tradicionales de las mujeres. Las carreras de negocios no encajan tan bien con esos roles. Por lo tanto, las necesidades de logro de estas mujeres se canalizaron hacia otros aspectos de sus ambientes sociales.

NECESIDAD DE PODER

la **necesidad de poder** es otra motivación que de manera extensa estudiaron David Winter (1973) y otros. La necesidad de poder es *la motivación para tener impacto en otros, tener prestigio, sentirse fuerte* comparado con los demás. Las respuestas PSE que reflejan la necesidad de poder, tienen imágenes de acciones fuertes y enérgicas —especialmente la acción que evoca respuestas emocionales fuertes en otros—. Las respuestas que muestran preocupación acerca del estatus o posición también reflejan necesidad de poder.

¿Qué tipos de comportamiento reflejan la motivación de poder? No es de sorprender que las personas con alta necesidad de poder busquen posiciones de autoridad e influencia y se rodeen de símbolos de poder (Winter, 1972, 1973). Por ejemplo, estudiantes con una alta motivación de poder, tienen posibilidades de ser titulares de cargos en organizaciones estudiantiles (Greene y Winter, 1971). La motivación de poder también predice la posibilidad de mantener puestos ejecutivos en organizaciones (Harms, Roberts y Wood, 2007). Las personas con un nivel alto en la necesidad de poder se



La necesidad de poder a menudo se expresa en la tendencia a adquirir posiciones de estatus alto y a rodearse uno mismo con símbolos de poder.

interesan en controlar la imagen que presentan a los demás (McAdams, 1984). Desean incrementar sus reputaciones y quieren que los demás perciban su autoridad e influencia. No es de sorprender que tiendan a ser algo narcisistas, absorbidos en su importancia (Carroll, 1987). También son más activos sexualmente que otras personas con un nivel menor de esta motivación (Schultheiss, Dargel y Rohde, 2003).

La motivación de poder puede ser útil en muchos contextos. Las personas con una alta motivación de poder tienen menos posibilidades de hacer concesiones en negociaciones políticas que quienes tienen una necesidad de poder más baja (Langner y Winter, 2001); esto puede producir mejores resultados en sus negociaciones. Cuando las personas a las que les motiva el poder ganan, aprenden implícitamente (fuera de su conciencia) a mantener su manera de actuar. Y cuando pierden, dejan de actuar de la manera en que lo hacían (Schultheiss, Wirth, Torges, Pang, Villacorta y Welsh, 2005).

Existe evidencia de que la motivación de poder también aumenta la efectividad al manejar a otros. Por ejemplo, los presidentes de EUA con alta motivación de poder, fueron más efectivos que aquellos con una menor motivación de poder (Spangler y House, 1991). Winter (2010) argumentó que lo que hace efectiva a la motivación del poder en la política (donde la motivación de logro es ineficiente), es que a las personas altas en la motivación de poder no les molesta la falta de control en situaciones políticas. Simplemente ajustan su comportamiento en un continuo esfuerzo por tener influencia.

En sus vidas personales, los hombres con una alta necesidad de poder se inclinan a decir que la esposa ideal es una mujer dependiente (Winter, 1973). Una mujer independiente representa una amenaza potencial. Una mujer dependiente tiende a permitir que el hombre se sienta superior. Un estudio posterior, encontró que las esposas de hombres con un alto nivel de necesidad del poder, de hecho tenían menos posibilidades de tener una carrera fuera de casa (Winter, Stewart y McClelland, 1977).

Esto no quiere decir que la necesidad de poder es algo que sólo importa a los hombres. También las mujeres varían en esta necesidad y las investigaciones han demostrado que predice resultados importantes entre ellas. En un estudio (Jenkins, 1994) se encontró que las mujeres con una alta necesidad de poder tienen más satisfacciones relacionadas con el trabajo que las mujeres con una menor necesidad de poder, pero también tienen más *insatisfacciones*. Estas mujeres también realizaron mayores avances en su desarrollo profesional a lo largo de un periodo de 14 años —pero únicamente al encontrarse en puestos donde el poder era relevante.

El nivel de necesidad de poder que tiene una persona, también influye en la forma en la que se relaciona con otros. La necesidad de poder se relaciona con tomar una orientación activa, asertiva y controladora en las interacciones con los pares (McAdams, Healy y Krause, 1984). A las personas con alta necesidad de poder, las recompensan expresiones de baja dominancia de los demás (en efecto, son particularmente atentos a ellos;

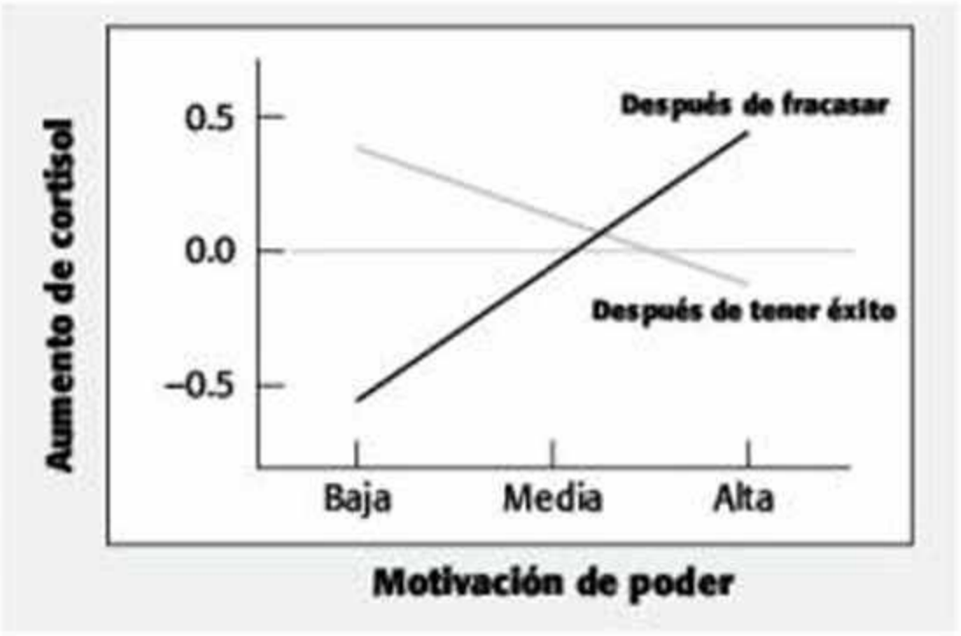


FIGURA 5.5
El aumento del cortisol, la hormona del estrés, después de un fracaso, fue mayor entre las personas con alta necesidad de poder; el aumento del cortisol después del éxito fue mayor entre personas con una baja necesidad de poder. *Fuente*: Basado en Wirth *et al.*, 2006.

Schultheiss y Hale, 2007) y se sienten alterados por las expresiones de alta-dominancia de otros (Schultheiss, Pang, Torges, Wirth y Treynor, 2005). Estas personas también se sintieron más enojadas con los demás cuando éstos no respondieron mejor a sus esfuerzos por ejercer su influencia (Fodor y Wick, 2009). El estilo dominante de interacción que caracteriza a la necesidad de poder, presenta matices más ominosos: hombres con altas necesidades de poder tienen más posibilidades que los hombres con bajas necesidades de poder, de abusar físicamente de sus parejas al discutir (Mason y Blankenship, 1987).

El deseo de dominar a menudo llega al éxito, pero en ocasiones se frustra por el fracaso. Las personas con una alta necesidad de poder, tienen un aumento de cortisol, la hormona del estrés, después de un fracaso (Wirth, Welsh y Schultheiss, 2006). Es interesante que, ¡las personas con baja necesidad de poder tengan un aumento en el cortisol después de un éxito! Aparentemente, esto constituye un estresor y difiere entre estos dos tipos de personas (ver figura 5.5). Tanto el éxito como el fracaso pueden ser estresantes, pero lo son para diferentes personas. El estrés parece ser la consecuencia cuando el resultado *no* se relaciona con la motivación o con lo acostumbrado.

Oliver Schultheiss y sus colegas encontraron que la necesidad de poder también se relaciona con la hormona sexual testosterona (hablaremos más sobre la influencia de la testosterona en la personalidad en el capítulo 7). Existe un débil vínculo entre la necesidad del poder y la basal de testosterona (Schultheiss *et al.*, 2005). Aún más interesante, sin embargo, es lo que sucede con la testosterona después del éxito y del fracaso. Entre los hombres, una alta necesidad de poder se relaciona con un mayor incremento en la testosterona después del éxito y con una mayor reducción en la testosterona después del fracaso. Entre las mujeres, sin embargo, las asociaciones fueron mucho más complejas.

Por otro lado, también existe evidencia de que la hormona sexual estradiol (que se relaciona químicamente de forma estrecha con la testosterona), juega un papel en la mujer semejante a la que la testosterona juega en el hombre (Stanton y Schultheiss, 2007). Primero, una alta motivación de poder se relacionaba con un alto nivel basal de estradiol. Más impresionante fue que, después de una competencia, los cambios en el estradiol eran muy similares a aquellos mostrados en la testosterona por los hombres en el primer estudio. Entre los ganadores, el estradiol se incrementaba más entre quienes tenían una alta motivación de poder. Entre los perdedores, el estradiol disminuyó más entre quienes tenían un muy alto nivel de motivación de poder. En un estudio posterior de Stanton y Edelstein (2009) surgió un patrón similar, al demostrar que las mujeres que no tomaron anticonceptivos orales tenían una mayor correlación entre el estradiol y la motivación de poder que otras mujeres.

¿La motivación de poder es algo bueno o malo? Winter ha sugerido que la motivación de poder se manifiesta en dos caminos, depende de si la persona adquiere o no un sentido de responsabilidad durante la socialización (Winter, 1988; Winter y Barenbaum, 1985). Para quienes tienen un alto sentido de responsabilidad, el motivo conlleva una búsqueda consciente de prestigio, en la que el poder se expresa en formas socialmente aceptadas. Para los que no tienen este sentido de responsabilidad, sin embargo, la motivación los lleva a formas problemáticas de influir a otros, e incluye la agresividad, la explotación sexual y el consumo de alcohol y de drogas.

Winter y Barenbaum (1985) reportaron una considerable cantidad de apoyo para este razonamiento. En una muestran entre hombres con nivel bajo en responsabilidad, la necesidad de poder se relacionó con problemas de bebida, pleitos y posesividad sexual. Entre hombres con un alto nivel de responsabilidad, la necesidad de poder se relacionó inversamente con todas esas tendencias. De forma similar, Maggae y Langner (2008) encontraron que las dos formas de motivación de poder, dieron como resultado decisiones antisociales y prosociales, respectivamente. Los hombres con alta necesidad de poder sin sentido de responsabilidad también mostraron un notable incremento en la testosterona cuando se imaginaban y experimentaban éxito relacionado con el poder (Schultheiss, Campbell y McClelland, 1999; Schultheiss y Rohde, 2002).

Todo esto sugiere que la motivación de poder puede ser "domesticada" a través de una sociabilidad adecuada. Sin embargo, existe un atributo importante en esta conclusión: las decisiones prosociales fomentan lo bueno en nuestro grupo. Pero en ocasiones, hay problemas más grandes que se entrometen. Winter (2007) analizó las comunicaciones que se realizaron durante una serie de crisis que desencadenaron en guerras y otro conjunto de comunicaciones que se resolvieron pacíficamente. Los resultados muestran que las crisis de guerra involucraron mayores alardes de motivación de poder, pero —paradójicamente— también mayores niveles de responsabilidad. Winter notó que en muchas circunstancias, ir a la guerra parece ser la cosa más responsable que hacer. Así, el sentido de responsabilidad cuidadosamente socializado puede domesticar la motivación de poder, pero sólo hasta cierto punto.

NECESIDAD DE AFILIACIÓN

Otra motivación que ha recibido una gran cantidad de atención en el inicio del desarrollo de la perspectiva motivacional, es la motivación de afiliación. La **necesidad de afiliación** es *la motivación para pasar tiempo con otros y para formar lazos sociales amistosos*. Esta no es una necesidad para dominar a otros, sino para estar en relaciones sociales, interactuar con otros (para una reseña ver, Sokolowski, 2008). En esta necesidad, las interacciones sociales no son un medio para un fin, sino que son un objetivo por derecho propio. En las respuestas de PSE, la necesidad de afiliación se refleja en la preocupación por lograr la aceptación de los demás y por los intentos activos para establecer o mantener relaciones positivas con otros individuos.

Los estudios han descubierto varias manifestaciones de este motivo. Por ejemplo, las personas que buscan afiliarse quieren ser vistas como agradables y amables. Si un grupo ejerce presión sobre ellas, son más proclives a ceder, que los individuos con menores necesidades de afiliación (Hardy, 1957). Estas personas se ponen nerviosas al pensar que otros están juzgando sus destrezas interpersonales (Byrne, McDonald y Mikawa, 1963). Prefieren interactuar con parejas que sean cálidas, comparados con quienes son reservados (Hill, 1991). Tienen más posibilidades de hacer concesiones al negociar (Lagner y Winter, 2001) y tienen más probabilidad de iniciar contactos y de tratar de establecer amistades (Crouse y Mehrabian, 1977). Son especialmente sensibles a expresiones de enojo de otros (Schultheiss *et al.*, 2005).

La iniciación activa de contacto social sugiere que las necesidades de afiliación van más allá de la preocupación por la aceptación. Esta necesidad también lleva a participar activamente en eventos sociales. Por ejemplo, Sorrentino y Field (1986) investigaron el surgimiento

del liderazgo en grupos de discusión que tenían reuniones en sesiones de cinco semanas. Al final, a los miembros del grupo se les pedía que indicaran a quiénes percibían como líderes del grupo. Las personas con una alta necesidad de afiliación fueron nominadas más a menudo que aquellos bajos en necesidad de afiliación.

Como sugirió la investigación de Sorrentino y Field, las personas con una fuerte motivación de afiliación dedicaron más tiempo a actividades sociales que las personas con un bajo nivel de esa motivación. Estas personas realizaron más llamadas telefónicas (Lansing y Heyns, 1959) y al llamarles, tenían más posibilidades de comprometerse en alguna actividad social —conversar o escribir cartas, por ejemplo (Constantian, 1981; McAdams y Constantian, 1983)—. Cuando están solos, tienen más posibilidades de expresar el deseo de estar interactuando con otros (McAdams y Constantian, 1983; Wong y Csikszentmihaly, 1991).



La necesidad de intimidad es el deseo de experimentar relaciones cálidas, cercanas y significativas con otros.

Los vínculos entre la motivación de logro y la satisfacción en las relaciones, son complejos (Meyer y Pepper, 1977). Parcialmente, la felicidad depende del equilibrio de las necesidades de afiliación entre parejas. Es decir, maridos y esposas bien ajustados tienen necesidades de afiliación que *correlacionan* con el otro. Para decirlo de forma concreta, si uno tiene una baja necesidad de afiliación, le irá mejor con una persona que tenga una necesidad de afiliación similar. Si su necesidad de afiliación es alta, le irá mejor con alguien cuya necesidad de afiliación también sea alta.

NECESIDAD DE INTIMIDAD

Otra motivación que ha surgido como un enfoque de investigación, es la **necesidad de intimidad**. De manera intensa Dan McAdams (1982, 1985, 1989) y sus colaboradores la estudiaron. La motivación de intimidad es *el deseo de experimentar intercambios cálidos, cercanos y comunicativos con la persona, sentirse cercano a otra persona.* La motivación de intimidad comparte, con la motivación de afiliación, el deseo de estar con otros como un fin, no como un medio. Sin embargo, va más allá de la necesidad de afiliación, en su énfasis en la cercanía y en compartir abiertamente con otra persona.

McAdams propuso esta necesidad, en parte, porque sentía que la necesidad de afiliación no se enfocaba lo suficiente en los aspectos positivos y afirmativos de las relaciones. Además, la necesidad de afiliación es una orientación activa, de lucha y "de hacer", mientras que la necesidad de intimidad, como McAdams la vio, es más una orientación "de ser" (McAdams y Powers, 1981). Por supuesto, ambas no son completamente diferentes. McAdams y Constantian (1983) reportaron una correlación de 0.58 entre ambas.

¿Qué tipos de conductas reflejan la motivación de intimidad? En un estudio, las personas con un nivel alto en la necesidad de intimidad, reportaron tener más intercambios uno a uno con otras personas, aunque no tuvieron más interacciones en grupos grandes (McAdams *et al.*, 1984). Las interacciones que reportaron personas motivadas hacia la intimidad involucraron también más autorrevelaciones. Para ponerlo de otra manera, las personas con una alta necesidad de intimidad tienen más posibilidades de compartir con sus amigos sus esperanzas, miedos y fantasías. La comprensión va en ambos sentidos: las personas

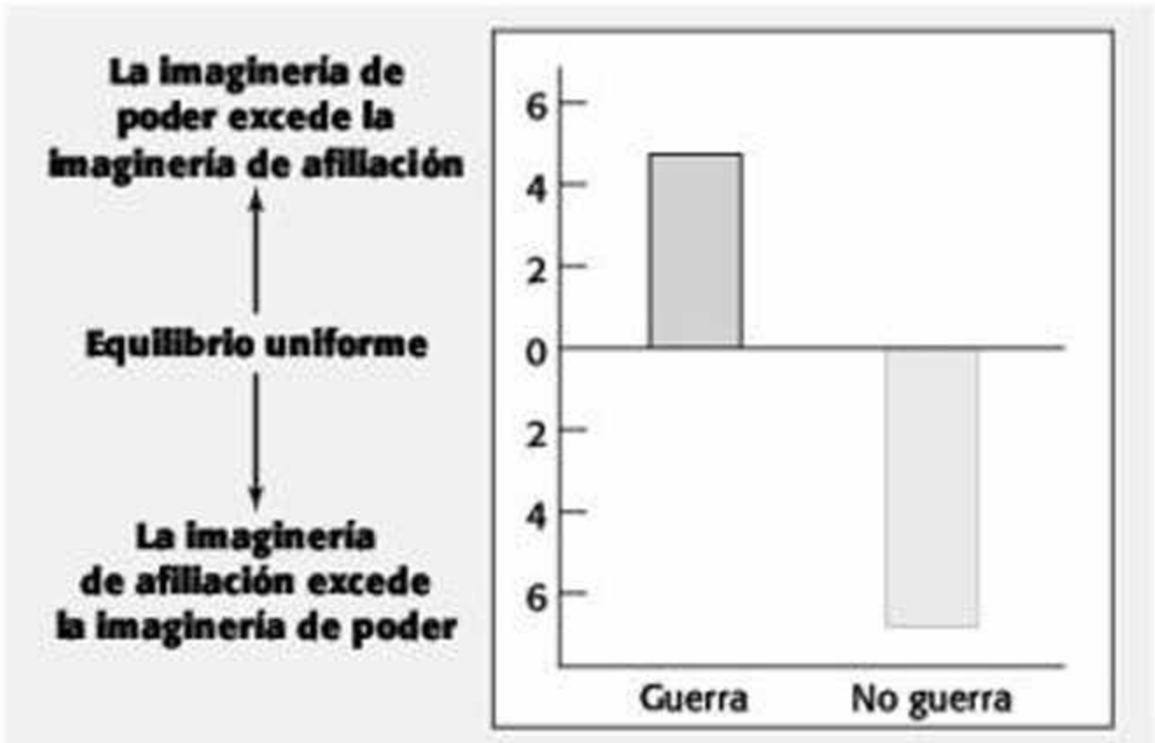


FIGURA 5.6
Equilibrio de la imaginería de la motivación de poder frente a la imaginería de motivación de afiliación en los discursos de los soberanos, durante el año anterior al ingreso de la Gran Bretaña a la guerra (18 casos), en comparación con el año anterior para que la Gran Bretaña no entrara a la guerra (36 casos). *Fuente*: **Basado en Winter, 1993, tabla 3.**

con una alta necesidad de intimidad reportan dedicarse más a *escuchar* que las personas con una baja necesidad de intimidad, tal vez porque están más preocupadas por el bienestar de sus amigos. En efecto, parece que la intimidad implica tanto autorrevelaciones como revelaciones de la pareja (Laurenceau, Barret y Pietromonaco, 1998).

Como tener interacciones cercanas es importante para las personas con alta necesidad de intimidad, no debería sorprendernos que estas personas definan sus vidas parcialmente en términos de dichas interacciones. McAdams (1982) coleccionó recuerdos autobiográficos entre estudiantes con altas y bajas necesidades de intimidad. Se les pidió que reportaran una experiencia especialmente jubilosa o trascendente de su pasado y después una importante experiencia de aprendizaje. El contenido se codificó de varias formas. Por ejemplo, algunos eventos involucraron una considerable intimidad psicológica o física con otra persona; otros no. El análisis reveló que la motivación de intimidad correlacionaba fuertemente con contenido de la memoria que también implicaba intimidad.

¿Cómo actúan las personas con una alta necesidad de intimidad cuando están con otros? Ríen, sonríen y tienen más contacto visual cuando conversan, que otras personas con baja necesidad de intimidad (McAdams, Jackson, y Kirshnit, 1984). No tratan de dominar la escena social (que es lo que las personas con necesidad de poder hacen). En lugar de esto, parecen ver las actividades en grupo como oportunidades para que los miembros del grupo se involucren en una forma comunitaria (McAdams y Powers, 1981).

El deseo de intimidad es bueno para las personas, basado en la evidencia de un estudio en el que los hombres escribieron fantasías narrativas a la edad de 30 años y 17 años después se evaluaron (McAdams y Vaillant, 1982). Los hombres con altas motivaciones de intimidad a los 30, tuvieron una mayor satisfacción marital y laboral a los 47, que aquellos con menor motivación de intimidad. Otra investigación encontró que las mujeres con una alta motivación de intimidad reportaron más felicidad y gratificación en sus vidas que aquellas con una menor motivación de intimidad a menos que estuvieran viviendo solas (McAdams y Bryant, 1987).

Es interesante que las necesidades de intimidad (necesidad de estar cerca) no parezcan coexistir bien con la necesidad de poder (necesidad de influir o dominar a otros). Las personas que tiene altas ambas necesidades, a menudo se encuentran mal ajustadas (Zeldow, Daugherty y McAdams, 1988).

PATRÓN DE NECESIDADES: INHIBICIÓN DE LA MOTIVACIÓN DE PODER

Hasta ahora hemos discutido las necesidades individualmente. De hecho, durante muchos años así se han analizado —una a la vez—. Sin embargo, algunos estudios han examinado patrones que involucran varias necesidades a la vez —en ocasiones, en combinación con otras características—. Un patrón bastante bien conocido, combina una baja necesidad de afiliación con una alta necesidad de poder, en conjunción con la tendencia a inhibir la expresión de esta última. A este patrón se le conoce como **inhibición de la motivación de poder** (McClelland, 1979). El interés por este patrón depende del contexto en el que se le examina.

Uno de estos contextos es el de liderazgo. Siga esta línea de razonamiento: una persona alta en necesidad de poder quiere influir en la gente. Tener una baja necesidad de afiliación le permite tomar decisiones difíciles sin preocuparse acerca de ser antipático. Tener un alto autocontrol (inhibiendo el uso del poder), significa que la persona querrá seguir procedimientos ordenados y quedarse dentro del marco de la organización. Una persona así funcionará muy bien en la estructura de un negocio.

En efecto, este patrón se relaciona con el éxito gerencial. En un estudio que abarcó un periodo de 16 años, personas con un patrón de inhibición de poder se movieron más hacia niveles de gerencia más altos que otros, pero sólo quienes eran gerentes, no técnicos (McClelland y Boyatzis, 1982). Entre gerentes cuyos trabajos se basaban en destrezas de ingeniería, la personalidad no importaba. Esto es comprensible porque el valor gerencial de estas personas depende de manera importante de sus destrezas específicas.

También existe evidencia de que las personas con este patrón son particularmente efectivas para persuadir (Schultheiss y Brunstein, 2002). Su capacidad de persuasión surge tanto de una mayor fluidez verbal como del uso eficiente de claves no verbales, como los gestos. Presumiblemente, ser más persuasivo les ayuda a estas personas a ser efectivos movilizando a los demás.

El patrón de una alta motivación de poder y de baja motivación de afiliación puede ser bueno para mover a los demás, pero incluso esto puede ser una bendición mixta. Winter (1993) argumentó que este patrón es propicio para iniciar guerras. Datos históricos muestran que altos niveles de imaginería de poder y bajos niveles de imaginería de afiliación en las declaraciones de los políticos, predecían ir a la guerra. Por ejemplo, los discursos de los gobernantes de la Gran Bretaña contenían más imaginería de poder que imaginería de afiliación el año anterior a que su país entrara en guerra, mientras que sucedió lo contrario durante un año sin guerra (ver figura 5.6). En otro caso que involucra a líderes de EUA —la crisis de los misiles cubanos en 1962— hubo más imaginería de afiliación que de poder antes de que se evitara con éxito una guerra.

Motivación implícita y de autoatribución

Como se señaló al inicio de este capítulo, para la perspectiva motivacional la personalidad es un sistema de múltiples motivos. Cada motivo existe en todas las personas. El comportamiento, en un momento dado, depende en parte de qué tan intensos son los diferentes motivos, lo que se determina parcialmente por la personalidad y por el contexto.

VALOR DEL INCENTIVO

Este análisis suena razonable, pero le falta algo. Predice que si nuestra necesidad de afiliación es más intensa que las demás necesidades, uno se dedicará a una acción de afiliación. Pero ¿qué acción? Se requiere de conceptos adicionales para abordar esta pregunta (McClelland, 1985).

Uno de estos conceptos es el **incentivo**: grado en el que una determinada acción puede satisfacer nuestra necesidad. Es como una ponderación personalizada de qué tan relevante es la acción para la necesidad. Los valores del incentivo determinan cómo se expresará la motivación conductualmente. Por ejemplo, una persona con una alta necesidad de afiliación que ama la música, asistirá a clubes y conciertos con amigos. Una persona con una alta necesidad de afiliación que ama los deportes, asistirá a juegos de fútbol y básquetbol con amigos. Pero las personas no se involucran en todos los comportamientos relacionados con necesidades, pues eligen formas de éstas que se basan en los valores de los incentivos que las diferentes actividades tienen para ellos.

No introdujimos el concepto de incentivo anteriormente en el capítulo junto con el concepto de necesidad. Sin embargo, es claro que se necesita algo así para explicar la diversidad del comportamiento. Las personas difieren en las actividades en las que se involucran, aun cuando satisfagan la misma necesidad. Como se señaló anteriormente, algunas mujeres satisfacen su necesidad de logro a través de sus carreras, otras logran vidas familiares fuertes. Estas actividades difieren de manera importante, pero ambas pueden satisfacer la necesidad de logro.

Este principio se relaciona en el interaccionismo, como se dijo en el capítulo 4, hay personas que eligen por sí mismas en qué situaciones entrar y cuáles evitar, crean así una interacción entre persona y situación. No dijimos, *por qué* diferentes personas eligen situaciones distintas. Una respuesta es que las diferentes situaciones tienen valores distintos de *incentivo* para diferentes personas, incluso cuando las situaciones satisfacen la misma necesidad.

Tanto las necesidades como los incentivos influyen en el comportamiento, pero en forma diferente. McClelland (1985) dijo que la fuerza de la necesidad se relaciona con *frecuencias* a largo plazo *de acciones de cualquier tipo relevantes a la necesidad.* El valor del incentivo, por otra parte, se debe relacionar con *las elecciones dentro del dominio de acción.* En el punto de vista de McClelland, las necesidades influyen en el comportamiento principalmente a un nivel no consciente, mientras que los valores influyen en el proceso de elección más consciente.

DIFERENCIAS ENTRE MOTIVACIÓN IMPLÍCITA Y MOTIVACIÓN DE AUTOATRIBUCIÓN

El último párrafo fue engañosamente sencillo, pero tiene grandes implicaciones. Al inicio del capítulo, describimos el desarrollo del TAT o PSE para evaluar la motivación. Dijimos que la decisión de emplear esa estrategia en lugar de preguntar a las personas acerca de sus motivaciones, fue fortuita. ¿Por qué? Porque permitió el descubrimiento de algo que ahora parece ser de hecho muy importante.

En la gran mayoría del trabajo descrito hasta ahora se usó el procedimiento PSE. Y, a partir de un amplio rango de hallazgos, hay confianza en que evalúa los motivos de las personas. Sin embargo, dado el gran esfuerzo que se requiere para calificar el PSE, otros investigadores crearon escalas de autorreporte mucho más sencillas para medir motivos. Pretendieron que estos autorreportes evaluaran los mismos motivos que el PSE. Pero resultó que los autorreportes correlacionaron mal con la evaluación PSE (McClelland, Koestner y Weinberger, 1989; Pang y Schultheiss, 2005; Schultheiss y Brunstein, 2001). ¿Por qué? ¿Qué está sucediendo?

McClelland y sus colegas argumentaron que los dos tipos de evaluación, de hecho, miden cosas diferentes (McClelland *et al.*, 1989). Emplearon el término **motivo implícito** para referirse a lo que mide el PSE (Schultheiss y Brunstein, 2010). Llamaron *implícitos* a los motivos porque la persona puede o no estar consciente de ellos. Usaron el término **motivo de autoatribución** para referirse a lo que miden los autorreportes (también denominado ahora como *motivo explícito*). Un creciente cuerpo de evidencia indica que los motivos implícitos y los motivos de autoatribución son diferentes. Los *motivos implícitos* son lo que hemos estado llamando *motivos* o *motivaciones.* Los *motivos de autoatribución* están más cerca a lo que describimos en la sección precedente como *incentivos*.

McClelland *et al.* (1989) sostuvieron que los motivos implícitos son más básicos. Son las preferencias recurrentes para los tipos de experiencias afectivas que McClelland creía que se encuentran en el corazón de los motivos (el sentimiento de "hacerlo mejor" para el motivo de logro, el sentimiento de "ser fuerte" para el motivo de poder, el sentimiento de "estar cerca" para el motivo de afiliación). Los motivos implícitos son vistos como primitivos y automáticos (Schultheiss, 2002; Schultheiss y Brunstein, 2010). Debido a que son básicos, son buenos indicadores para predecir tendencias conductuales más amplias a lo largo del tiempo. En contraste, los motivos de autoatribución se relacionan con metas de acciones específicas. Dicen cómo es que las personas actuarán en una situación en particular. Por esta razón, predicen mejor respuestas en escenarios estructurados.

Esta distinción se ha seguido en varios proyectos. Brunstein y Maier (2005) ampliaron la idea de que tanto los motivos de logro implícitos como de autoatribución juegan un papel importante, pero diferente en el comportamiento de logro. Encontraron evidencia de que el motivo de logro implícito actúa primariamente como energía que impulsa hacia un esfuerzo cuando la persona se queda atrás. El motivo de logro autoatribuido, en contraste, actúa ante todo como una influencia en la toma de decisiones; por ejemplo, cómo buscan las personas información acerca de sus destrezas en comparación con otras personas (por ejemplo, al elegir continuar una tarea o no).

La evidencia de que estas cualidades son diferentes, también proviene de investigaciones en las que las personas completaron el PSE y medidas de autorreportes y registros de experiencias memorables que registraron durante 60 días (Woike, 1995). Los registros se codificaron con base en la relevancia del motivo y los sentimientos. La fuerza de los motivos implícitos (PSE), se relacionó con la frecuencia del registro de sentimientos que se relacionan con dicho motivo; la fuerza de los motivos de autoatribución no. Los motivos de autoatribución se relacionaron con la frecuencia del registro de motivos que a su vez se vincularon con eventos y no con sentimientos (pero las puntuaciones del PSE no).

Entonces parece que, los dos aspectos de la motivación se ligan con diferentes aspectos de la memoria. La evidencia posterior de que se ligan con diferentes aspectos de la memoria proviene de estudios que muestran que los motivos de autoatribución predicen el recuerdo de memorias generales relacionadas con el autoconcepto, mientras que los motivos implícitos predicen el recuerdo de eventos específicos (Woike, Mcleod y Goggin, 2003).

Otro ejemplo del valor de distinguir entre motivos implícitos y de autoatribución, proviene de un conjunto de estudios que realizaron Baumann, Kaschel y Kuhl (2005). Ellos argumentaron que las personas en ocasiones tienen intenciones relacionadas con motivos (explícitos), que encajan mal con sus disposiciones motivacionales implícitas. Cuando esto sucede, la persona se estresa, lo que tiene un efecto adverso en su bienestar. Ellos argumentaron más allá afirmando que esta tendencia es particularmente pronunciada entre personas que también son malas regulando emociones negativas. La evidencia de estos tres estudios se ajusta a esa imagen.

La idea de que la incongruencia entre nuestros motivos implícitos y explícitos puede ser problemática, se ha estudiado en muchos otros contextos. Como en el trabajo de Baumann *et al.* (2005), se piensa que las discrepancias crean estrés teniendo influencias conflictivas en el comportamiento. Por ejemplo, existe evidencia de que la discrepancia de este tipo puede llevar a una alimentación no saludable (Job, Oertig, Brandstätter y Allemand, 2010). Más generalmente, se ha propuesto que el bienestar óptimo es consecuencia de tener motivos explícitos que sean congruentes con nuestros motivos implícitos y actuar de forma que se satisfaga a ambos motivos (Schüler, Job, Fröhlich y Brandstätter, 2008).

McClelland creía que tanto los motivos implícitos como los motivos de autoatribución eran importantes, pero que se deberían estudiar de manera separada. La evidencia parece apoyar esta creencia, en ocasiones tiene sentido esperar que un motivo implícito prediga un resultado, pero no un motivo de autoatribución. En ocasiones, lo contrario es verdadero. Por esta razón, es importante asegurarnos cuál es el que queremos medir

Tabla 5.1 Ejemplo de una hipótesis que muestra la interacción entre el motivo de afiliación e intimidad y el rasgo introversión-extroversión

	Motivo afiliación-intimidad	
	Bajo	**Alto**
Extrovertido	Relación íntima no sobresaliente como un deseo	El deseo de una relación íntima lleva a una única relación estable
Introvertido	Relación íntima no sobresaliente como un deseo	Deseo de relaciones íntimas, pero dificultad para mantenerlas, ya que tener un alto foco en el propio mundo destruye la conexión con otra persona

Fuente: Basado en Winter *et al*, 1998.

y medirlo correctamente (McClelland, 1989). La diferencia entre los motivos de atribución implícita y de autoatribución, es un aspecto de la perspectiva motivacional de la personalidad que cada vez recibe más una atención más estrecha.

Motivación de acercamiento y de evitación

Otra distinción que también está siendo cada vez más importante, es la diferencia entre el acercamiento y la evitación. Como se señaló al inicio de este capítulo, una motivación es ya sea la disponibilidad para acercarse a algo o para evitarlo. Hasta ahora sólo hemos escrito respecto del acercamiento. Por ejemplo, las personas motivadas hacia el logro tratan de aproximarse al éxito. Pero cualquier tarea de logro también conlleva una posibilidad de fracasar. Parece probable que el deseo de evitar un fracaso también juegue un papel aquí. Justo como Atkinson (1957) vinculó la necesidad de logro con la capacidad de sentir orgullo al tener éxito, la necesidad de evitar el fracaso se relaciona con una tendencia a sentir vergüenza después del fracaso (McGregor y Elliot, 2005).

Una manera sencilla de evitar el fracaso, es evitar por completo las situaciones de logro. *Nunca intentar* nos permite no fracasar. Otra forma de evitar fracasar, es *el hecho mismo de tener éxito.* Puede ser que algunas personas que luchan por lograr, no les importa tanto tener éxito como el hecho de que tener éxito les permite evitar el fracaso.

La mayoría de la reciente investigación sobre el logro, realmente mide ambos motivos. Mucho de esto deriva de la teoría del comportamiento de logro de Atkinson (1957). Esta teoría realiza predicciones más claras para las personas cuya única motivación es acercarse al éxito y para personas cuya única motivación es evitar el fracaso. Las predicciones son menos claras tanto para las personas que califican alto y bajo en ambos motivos. Es por esta razón que los estudios a menudo incluyen sólo los dos grupos que fueron altos en un motivo y bajos en el otro.

La estrategia siguió la teoría, pero tiene un efecto secundario malo: confunde por completo ambos motivos. Esto provoca ambigüedad en la interpretación (capítulo 2). Si los grupos actúan de distinta manera, ¿se debe a la diferencia en la motivación de acercamiento al éxito o es por la diferencia en la motivación para evitar el fracaso? No hay forma de saberlo, aunque hay una tendencia a que las interpretaciones se enfoquen en el motivo de acercamiento al éxito.

En años recientes, la distinción entre la motivación de acercamiento y la de evitación, ha resurgido como un foco de la investigación de logro. Andrew Elliot y sus colegas han realizado casi toda la investigación al respecto (por ejemplo, Elliot, 2005; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 2001). Parte de su teoría es que el logro

puede reflejar cualquiera de estos motivos; sin embargo, cualquiera que sea el motivo principal, influirá en muchos aspectos de la experiencia de la persona.

Elliot y McGregor (2001) encontraron que el motivo para tener éxito dominando el material de un curso (acercamiento) se relacionaba con las estrategias de estudio que involucran la explicación detallada del material. El motivo de evitación se relaciona con la memorización. La motivación de la evitación también se relaciona con la dificultad para organizar de forma eficiente el tiempo de estudio. Elliot y Sheldon (1997) encontraron que las tendencias motivacionales también tienen efectos diferentes en las experiencias subjetivas. Las personas que enfocan su esfuerzo en tratar de evitar el fracaso, reportan menos bienestar emocional y menos satisfacción con su desempeño que las personas que tratan de acercarse al éxito.

Aunque por lo general podría ser mejor acercarse que evitar, también existe evidencia de que las personas se desempeñan mejor cuando hacen cosas que les son familiares. Las personas con un alto temor al fracaso, específicamente, se vuelven inquietos y molestos imaginando situaciones de éxito (Langens y Schmalt, 2002). Como se sugirió en el contexto de la motivación de poder, puede ser que lo que nos resulte estresante, sea lo que nos es poco familiar.

ACERCAMIENTO Y EVITACIÓN EN OTROS MOTIVOS

Una vez que uno ha comprendido la idea de que la motivación de acercamiento y evitación son independientes, se da cuenta de que esta idea tiene implicaciones para cada motivo que podamos pensar (ver también Carver, Lawrence y Scheier, 1999; Higgins, 1997; Ogilvie, 1987). Pruébelo. Elija un motivo. Identifique un comportamiento que refleje ese motivo. Después vea si puede encontrar el motivo opuesto que podría crear el mismo comportamiento. Por ejemplo, las acciones de afiliación pueden provenir del deseo de estar con otros (necesidad de afiliación), pero también pueden venir del deseo de evitar estar solo (Boyatzis, 1973; Pollak y Gilligan, 1982). Estos motivos no son iguales. Uno es el motivo de acercarse, el otro es el motivo de evitar. El mismo problema puede surgir en cualquier motivo que podamos pensar.

RECUADRO 5.1 EL PROCESO QUE SUBYACE AL TAT O AL PSE

Vea bien el dibujo que está a la derecha. Algo está sucediendo, pero ¿qué pasa? Decídalo usted. Haga una historia que encaje con el dibujo. Incluya la siguiente información (y cualquier otra cosa que desee agregar):

- ¿Qué les acaba de suceder a estas personas?
- ¿Qué relación hay entre ellas?
- ¿Cuáles son sus pensamientos y sentimientos actuales?
- ¿Cuál será el resultado de esta situación?

Lo que usted acaba de hacer es similar a lo que la gente hace al responder el Test de Apercepción Temática (TAT; Morgan y Murray, 1935) o al ejercicio, dibujo, historia —PSE por sus siglas en inglés— (McClelland *et al.*, 1989). La idea es que las motivaciones de las personas se ponen de manifiesto en lo que se les viene a la mente cuando tratan de darle sentido a una imagen ambigua. La ambigüedad hace menos probable que la presión nos dicte el contenido de nuestra historia y hace más posible que nuestros motivos influyan en lo que escribimos.

Cuando la gente completa un PSE, escribe historias para varios dibujos. Las diferentes historias tienden a provocar historias con diferentes temas. Algunas imágenes provocan historias relacionadas con el logro de forma natural, otras se inclinan más a temas de afiliación. Sin embargo, al paso de varios dibujos, las tendencias disposicionales surgen en las narrativas de las personas. Probablemente, estas tendencias al contar historias, reflejan los motivos que subyacen a la personalidad de las personas.



Si se encuentra interesado en los motivos que dominan su propia personalidad, analice la historia que escribió y vea si hay evidencia de alguno de los motivos que ya se discutieron en este capítulo.

Ilustración de Stephen P. Scheier. Reproducida con su permiso.

Como sucedió con el comportamiento de logro, se ha empezado a acumular evidencia de que los motivos de acercamiento y evitación tienen diferentes consecuencias en otros dominios. Un ejemplo poderoso es un estudio sobre compromiso entre parejas románticas (Frank y Brandstätter, 2002). Este estudio encontró que el compromiso que se basa en el acercamiento predice mayor satisfacción en la relación de 6 a 13 meses después. Sin embargo, el compromiso que se basa en la evitación (por ejemplo, evitar el proceso de rompimiento), predijo en el seguimiento, una menor satisfacción en la relación.

La idea de que un comportamiento dado se puede basar ya sea en la motivación de acercamiento o en la de evitación (o en alguna combinación de ambos) hace que surjan preguntas muy amplias sobre por qué la gente hace las cosas que hace. En general, ¿las personas se mueven hacia las metas o tratan de evitar o escapar de las cosas? ¿Las acciones difieren dependiendo del motivo que sea más importante? ¿Difieren los sentimientos que van con las acciones?

La idea general de que cualquier motivo de acercamiento tiene un motivo de evitación correspondiente, tiene implicaciones muy amplias. Complica enormemente la imagen del comportamiento humano. Dejaremos de lado esta idea por el resto del capítulo, pero debe tener en mente que siempre se encuentra en el fondo.

Motivación y el modelo de rasgos de los cinco factores

Al pensar sobre las disposiciones motivacionales como el centro de la personalidad, surge naturalmente la pregunta respecto de la relación entre la perspectiva motivacional y la visión de los rasgos que se describió en el capítulo 4. ¿Absorbe el modelo de los cinco factores las cualidades que los teóricos motivacionales ven como importantes?

Una forma de acercarse a esta pregunta es analizar las medidas de la motivación de autoatribución. Stumpf (1993) usó una de estas medidas, el Formato de Investigación de la Personalidad (PRF, por sus siglas en inglés, Jackson, 1984) y concluyó que incorporaba a los "cinco grandes", excepto el neuroticismo. Costa y McCrae (1988a) también encontraron que muchas de las escalas del PRF, reflejaban cualidades subyacentes del modelo de los cinco factores. Por otro lado, varias escalas del PRF incluyen dos o más de los cinco factores en lugar de sólo en uno, lo que sugiere que esos motivos se relacionan con varios rasgos. Este patrón general también lo encontraron Paunonen *et al.* (1992). En contraste, se encontró un apoyo algo mejor para el ajuste con el modelo de rasgos de los cinco factores en una medida de necesidades diferente (Piedmont, McCrae y Costa, 1992).

RASGOS Y MOTIVOS COMO DISTINTOS Y COMPLEMENTARIOS

El intento de ajustar los motivos al modelo de los cinco factores, se ve como un esfuerzo de integración a través de fronteras teóricas. Sin embargo, muchos creen que este esfuerzo es erróneo y que los rasgos y los motivos son básicamente diferentes (Winter, John, Stewart, Klohnen y Duncan, 1998). Note que la evidencia apenas revisada involucra motivos de autoatribución, no motivos implícitos. El hecho de que los motivos de autoatribución y los implícitos no se relacionen fuertemente, es razón suficiente para ser cautelosos al concluir que rasgos y motivos son lo mismo. También existe evidencia aparte de que los motivos implícitos se relacionan mal con el modelo de rasgos de los cinco factores (Schultheiss y Brunstein, 2001).

Winter *et al.* (1998) propusieron una integración, pero de diferente tipo: señalaron que los motivos son deseos fundamentales y que los rasgos canalizan cómo se expresan estos deseos. Así, argumentaron que los motivos y los rasgos interactúan para producir comportamiento. En cierto sentido, esto se asemeja al argumento que se describió en el capítulo relacionado con los motivos implícitos y el valor del incentivo. En el punto de vista de Winter *et al.*, los rasgos pueden representar patrones de preferencias de incentivos.

Para apoyar esta postura, Winter *et al.* presentaron dos estudios de extroversión y de motivos (derivados del PSE). Los estudios examinaron la vida de mujeres a lo largo de varias de décadas. Winter *et al.* argumentaron que las necesidades de intimidad tendrían diferentes efectos entre introvertidas y extrovertidas (ver tabla 5.1). Para las mujeres con una baja necesidad de intimidad, no debería importar que fueran introvertidas o extrovertidas. La intimidad no es una gran necesidad para ellas. La situación complicada ocurre entre aquellas con altas necesidades de intimidad. Una mujer extrovertida con altas necesidades de intimidad funcionaría bien en relaciones porque las extrovertidas se sienten cómodas en y son buenas en varios tipos de intersecciones sociales. En contraste, las introvertidas con altas necesidades de intimidad deben tener problemas. Su alta orientación dirigida hacia el interior, debe interferir con sus relaciones, sus parejas pueden verlas como lejanas o reservadas. El resultado debería ser una mayor probabilidad de problemas maritales. Eso es exactamente lo que se encontró.

La base de esto parece ser que los motivos implícitos existen en un nivel diferente de abstracción que los rasgos. La manera exacta en la que estos constructos se relacionan unos con otros, depende de investigación posterior.

Personología y el estudio de las narrativas

La investigación sobre los efectos de las disposiciones motivacionales, tiende a tomar uno de dos enfoques. Algunos estudios examinan cómo es que las personas responden a eventos específicos, en el laboratorio o en el campo. Otros estudios recolectan evidencia de un motivo disposicional (o conjunto de motivos) en un tiempo determinado y relacionan el motivo con algún resultado que se da después de un tiempo considerable.

Estos dos enfoques difieren grandemente del que Murray, el padre de este punto de vista, avala. Murray creía que la forma adecuada para entender la personalidad, es estudiar a la *persona en su totalidad* y hacerlo durante un largo periodo de tiempo. El trabajo en el que basó su teoría, fue un estudio intensivo de 51 hombres universitarios (Murray, 1938). A cada uno se le realizaron diversas pruebas y un equipo de profesionales los entrevistó y se logró conocer la personalidad de cada hombre de forma exhaustiva.

Este enfoque fue ideográfico. Se enfocó en el patrón de cualidades que hacía única a cada persona. A Murray no le gustaban los métodos nomotéticos debido a que pensaba que su enfoque sobre la comparación, evita que investiguen profundamente la vida de la persona; para Murray, el enfoque nomotético, produce sólo un entendimiento superficial. Las preocupaciones de Murray lo llevaron a acuñar el término **personología** para referirse al enfoque que él preferiría. Definió *personología* como el estudio de vidas individuales y de los factores que influyen en su curso. Él creía que la personología era más significativa que los demás enfoques por su énfasis en la historia de vida de la persona. De acuerdo con Murray (1938), "la historia de una personalidad *es* la personalidad" (p. 604).

En años recientes se ha visto un resurgimiento del interés en esta forma de pensar acerca de la personalidad. Por ejemplo, Dan McAdams, cuyo trabajo en la motivación de la intimidad ya se indicó, describió de manera amplia la idea de que la identidad toma la forma de una narrativa ampliada —una historia de vida que cada uno de nosotros escribe y vive a lo largo del tiempo (McAdams, 1985; McAdams y Pals, 2006)—. Esta narrativa tiene capítulos, héroes e hilos temáticos que se repiten e impregnan la línea de la historia (ver también Rabin, Zucker, Emmons y Frank, 1990).

He aquí un ejemplo de cómo pueden ser diferentes las narrativas de persona a persona. Algunos temas enfatizan el crecimiento ("Me entere cómo hacer que nuestra relación mejore"), otras enfatizan la seguridad ("Espero que no vuelva a suceder") (Bauer, McAdams y Sakaeda, 2005). Como otro ejemplo del enfoque narrativo, McAdams

(2006) identificó una constelación de temas centrados en la redención personal —la transición de un estado de sufrimiento a un estado psicológico mejor— que caracteriza las vidas de algunos estadounidenses de mediana edad.

Desde este punto de vista, la identidad de la persona radica en mantener una narrativa coherente a través del tiempo (McAdams y Pals, 2006; Singer, 2004). Esta forma de pensar habla directamente de la singularidad de cada persona porque cada historia de vida es única (Singer, 2005). Si este enfoque se volverá más importante en la psicología de la personalidad en lo futuro, queda por verse, pero seguramente es un desarrollo que Murray hubiera aplaudido.

Evaluación

Le evaluación de la personalidad desde el punto de vista motivacional, es cuestión de determinar los niveles de las disposiciones motivacionales de la persona. La técnica de evaluación más asociada con la evaluación de estas disposiciones es el PSE (Smith, 1992; Winter, 1996).

Al inicio de este capítulo, describimos la esencia de un procedimiento a través del cual se administra el PSE (ver también recuadro 5.1). Las personas que lo responden ven una serie de dibujos ambiguos en los que no queda claro qué es lo que sucede. Se les pide que construyan una historia de cada dibujo. La historia debe describir lo que sucede, los pensamientos y sentimientos de los personajes, las relaciones entre ellos (si hay más de un personaje) y el resultado de la situación. Los temas que se manifiestan en las historias, reflejan los motivos implícitos a través de la apercepción.

La calificación de las respuestas que dieron las personas, puede ser compleja (Winter, 1994), pero existe una versión simplificada. Se ve qué tipos de eventos toman lugar en la historia y qué temas e imágenes están presentes. Los eventos que involucran superación de obstáculos, alcanzar metas y tener sentimientos positivos acerca de dichas actividades, reflejan la motivación de logro. Eventos en los que las personas eligen estar con otras personas y que enfatizan las relaciones entre las personas, reflejan la motivación de afiliación. Las historias con imágenes de una persona controlando a otra, reflejan la motivación de poder. Se pueden presentar diversos temas en una historia determinada y se califican de forma independiente, de tal manera que se puedan usar las historias para evaluar diferentes motivos al mismo tiempo.

El uso de historias escritas a partir de historias ambiguas, es el centro del método para evaluar motivos en la investigación que derivan de este punto de vista. Por supuesto, no sólo son historias lo que puede calificarse para la imaginería motivacional. Cualquier cosa escrita —discursos, diarios, cartas, etc.— se pueden calificar de la misma manera (Winter, 1994). Sin embargo, las variaciones del PSE son el método más popular para evaluar la motivación implícita.

El PSE se usa ampliamente para evaluar motivos, pero ha tenido su dosis de crítica. Se han levantado cuestionamientos respecto de su consistencia interna y su confiabilidad test-retest relativamente bajas (Entwisle, 1972; Lilienfeld, Wood y Garb, 2000). Los defensores de esta técnica han respondido que existen buenas razones para que ambas sean bajas. Los dibujos de cualquier PSE varían considerablemente en cuanto a contenido, por lo que no es de sorprender que hagan aparecer diferentes tipos de historias. Esto reduce la consistencia interna. También al pedir a la persona que elabore varias historias en la misma sesión, la puede presionar de manera implícita y con ello evita la repetición. Esto puede reducir tanto la consistencia interna como la confiabilidad test-retest (Atkinson y Raynor, 1974). Sin embargo, existe evidencia de que la confiabilidad del PSE, no necesariamente es tan baja como alguna vez se creyó (Lundy, 1985; Schultheiss, Liening, y Shad, 2008; Schultheiss y Pang, 2007).

Otra crítica que se le hace al PSE es mucho más pragmática: se requiere de una gran cantidad de tiempo y esfuerzo aplicarla y calificarla. Esta es la razón principal por la que

la gente quiere desarrollar medidas de autorreporte de los motivos. Sin embargo, como se señaló al inicio del capítulo, actualmente existe evidencia sustancial de que los motivos de autoatribución (que se evalúan con escalas de autorreporte) y los motivos implícitos (que se evalúan con la imaginación de historias) no son lo mismo. Cada uno representa algo acerca de la experiencia motivacional, pero lo que se interpreta difiere de lo que el otro capta.

OTRAS EVALUACIONES IMPLÍCITAS

Las personas que trabajan dentro de la tradición motivacional en la personalidad, se han basado en gran medida en el PSE como herramienta principal para la evaluación implícita. Sin embargo, en años recientes se han desarrollado otras formas para evaluar constructos implícitos (ya se discutieron en el capítulo 3). El razonamiento detrás de esto no se basa en el concepto de proyección, sino en la idea de que una gran cantidad del conocimiento de la persona es de naturaleza asociativa (debido en gran parte a procesos de condicionamiento que se discutirán en el capítulo 10). Si uno le pide a la gente que realice una introspección acerca del conocimiento, no serán capaces de darle una respuesta exacta porque el conocimiento no es explícito (capaz de ser verbalizado), sino que se encuentra en el patrón de asociaciones. Esto bien puede representar diferentes fuentes de información que crear conocimiento explícito (Rudman, Phelan y Heppen, 2007).

Un ejemplo de un procedimiento derivado de este razonamiento, es el test de asociación implícita (IAT, por sus siglas en inglés; Greenwald, McGhee y Schwartz, 2008). Mide vínculos entre propiedades semánticas en la memoria que se cree son difíciles de detectar por la introspección. Como se señaló en el capítulo 3, el IAT se puede aplicar virtualmente a cualquier tipo de asociación. Cuando se aplica a las propiedades de la personalidad, los tiempos de reacción para las diferentes asociaciones, pueden ser informativos del sentido implícito de sí mismo. Así como los motivos implícitos y explícitos predicen diferentes aspectos del comportamiento, las mediciones (IAT) explícitas e implícitas del autoconcepto contribuyen separadamente, al predecir el comportamiento (Back, Schmukle y Egloff, 2009).

Algunas investigaciones han comparado al TAT y al IAT (Sheldon, King, Houser-Marko, Osbaldiston y Gunz, 2007). Ambas medidas se correlacionaron y tenían patrones de correlación parecidos con otras escalas. Esto sugiere que pueden estar midiendo cosas similares.

Problemas en el comportamiento y cambio conductual

Las personas que trabajan dentro del enfoque motivacional de la personalidad se han interesado en dominios específicos de la actividad humana (por ejemplo, logro, afiliación, poder e intimidad) y en la idea más general de la motivación como concepto. No han dedicado tanto esfuerzo a analizar los problemas en el comportamiento. Sin embargo, la literatura tiene algunos vínculos tentativos para algunos problemas.

LA NECESIDAD DE PODER Y EL ABUSO DEL ALCOHOL

Se ha sugerido que la necesidad de poder puede jugar un papel en el desarrollo de un problema con la bebida (McClelland, Davis, Kalin y Wanner, 1972). Esta idea surge en parte del hallazgo de que beber alcohol lleva a tener sentimientos de poder. Así, con una necesidad de poder puede satisfacer esa necesidad, al menos en parte, bebiendo. Esto no satisface la necesidad por mucho tiempo, porque el sentimiento de poder es ilusorio. Desaparece cuando la persona está sobria.

La idea de que el abuso del alcohol puede reflejar una necesidad de poder, conduce a algunas recomendaciones para el tratamiento. En particular, sugiere que las personas que están usando el alcohol de esta manera no están conscientes de hacerlo. Probablemente



Los seminarios motivacionales, a menudo se usan para incrementar la motivación de logro de las personas en los negocios.

se beneficiarían de darse cuenta de lo que están haciendo. Los terapeutas pueden tratar el tema productivamente y alentar otras formas para satisfacer la motivación de poder, en lugar de tratar sólo el síntoma. Un estudio (Cutter, Boyatzis y Clancy, 1977) encontró que este enfoque puede ser más efectivo que las terapias tradicionales, provocando casi el doble de la tasa de rehabilitación en el seguimiento después de un año.

ENFOCÁNDOSE EN Y MOTIVACIÓN PARA EL CAMBIO

Los psicólogos que contribuyen con el enfoque de la motivación en la personalidad, también han tenido muy poco que decir sobre el cambio conductual. Murray, el padre de este enfoque, era un terapeuta, pero no desarrolló nuevas técnicas. En general, aplicó las técnicas psicodinámicas existentes en ese momento a los problemas de las personas.

Parecería, sin embargo, que el estudio que acabamos de discutir presenta algunas sugerencias acerca del cambio conductual. Como se señaló, algunas personas parecen usar el alcohol como una forma de satisfacer temporalmente el deseo de poder. Un programa que se desarrolló para estas personas se enfocó en dos cosas: hacerles más conscientes de que este motivo estaba detrás de su bebida y ayudarles a encontrar otras formas para satisfacer su necesidad de poder, haciendo así que beber fuese innecesario.

Una implicación más amplia de esta discusión es que las personas pueden *a menudo* no ser conscientes de los motivos que están detrás de sus comportamientos. Muchos problemas de conducta reflejan necesidades y motivos de autoatribución. Si es así, mire más de cerca las tendencias motivacionales de la persona, éstas podrían revelar algo acerca de la fuente del problema. Conocer la fuente puede hacer que sea más fácil hacer los cambios.

Otro programa de estudio, llevado a cabo por McClelland y sus colegas (McClelland, 1965; McClelland y Winter, 1969), también ha tenido implicaciones indirectas para la terapia. Se trató de un programa de entrenamiento desarrollado para elevar la motivación de logro entre empresarios (ver también Lemann, 1994). El programa tenía sus raíces en la idea de que pensar mucho sobre ideas relacionadas con el logro, incrementa nuestra motivación del mismo.

El programa inició al describir la naturaleza del motivo de logro e instruir a las personas sobre cómo calificar los protocolos del TAT para la imaginería de logro. Después se les enseñó a las personas a usar la imaginería de logro en sus pensamiento lo más posible. Al enseñarse a uno mismo a pensar en términos de logro, incrementaron la probabilidad de usar una orientación de logro en cualquier actividad que emprendieran.

El pensamiento relacionado con el logro es importante, pero no es suficiente en sí mismo. Un segundo objetivo del entrenamiento, fue vincular estos pensamientos con patrones de acción específicos y concretos. Era importante asegurarse de que los patrones trabajaran fuera del programa de entrenamiento. A las personas se les animaba a pensar

en términos de logro en todas partes —no sólo en las sesiones de entrenamiento— y a poner los patrones de acción en movimiento. Las personas que participaron en el curso escribían sus planes para los siguientes dos años. Se les enseñó a planear de manera más real y a establecer metas desafiantes, pero no fuera de su alcance. Esta planeación les proporcionó una forma de volver la orientación de logro que aprendieron en una autorreceta para el curso de la actividad. Entonces, esta receta se podría usar para guiar hacia el logro real más adelante.

¿Fue efectivo el curso? La respuesta parece ser sí. En un seguimiento de dos años, los participantes tuvieron más logros en negocios y más posibilidades de emprender nuevas aventuras empresariales y de emplear más personas que antes, comparados con los participantes del grupo testigo (McClelland y Winter, 1969).

Este programa demostró que es posible cambiar el comportamiento relacionado con el logro de la gente, pero queda la pregunta de si cambian sus necesidades subyacentes. También permanece incierto qué tanto de estos efectos se pueden generalizar al dominio de la terapia. No obstante, los estudios parecen proporcionar sugerencias interesantes acerca del cambio conductual.

Teorías motivacionales: problemas y prospectos

Las teorías que se representaron en este capítulo prestan atención a los procesos motivacionales y las presiones que ponen a la gente, como una forma de especificar cómo es que las disposiciones influyen en las acciones. Al proporcionar un tipo de funcionamiento intrapersonal, —este acercamiento a las disposiciones evade una de las críticas de las teorías de los rasgos.

Una crítica que es más difícil de evadir es que las decisiones sobre qué cualidades estudiar, fueron arbitrarias. Murray desarrolló su lista de necesidades con base en su propia intuición (y de la lista de otras personas). Otros investigadores trabajaron esta tradición y han salido adelante sin críticas. Sin embargo, McAdams señaló una omisión en dicha lista —la necesidad de intimidad— que es sorprendentemente obvia como motivo humano. Esto sugiere que la lista intuitiva de Murray estaba incompleta. Una respuesta a esta crítica es que los motivos que hemos examinado más cercanamente, son aquellos que se ajustan con las ideas que aparecen en toda la psicología también. Esta convergencia sugiere que las necesidades realmente son fundamentales.

Otra crítica se apoya menos en la teoría que en su funcionamiento. Murray fue explícito al decir que las dinámicas de la personalidad pueden ser entendidas únicamente considerando múltiples necesidades a la vez. Sin embargo, la investigación de enfoque motivacional de la personalidad rara vez lo ha hecho. Para examinar su dinámica, las personas estudian más a menudo un motivo a la vez. Ocasionalmente, los investigadores se han extendido al punto de ver grupos específicos de dos o tres necesidades, pero incluso eso ha sido raro.

A pesar de estas limitaciones, el trabajo sobre la personalidad desde el punto de vista de las disposiciones motivacionales, ha seguido hasta el día de hoy. De hecho, esta área de trabajo ha gozado de un resurgimiento en la década pasada. La idea de que las personas varían respecto de lo que las motiva, cuenta con un gran atractivo intuitivo. El atractivo adicional deriva de la idea de que los estados motivacionales aumentan y disminuyen a través del tiempo y de las circunstancias. Estas ideas proporcionan una forma de incorporar tanto influencias situacionales como disposicionales de una forma integrada. El futuro de esta perspectiva parece asegurado gracias a estas ventajas y al creciente interés por entender cómo es que los motivos implícitos y los motivos de autoatribución trabajan juntos.

• RESUMEN •

El enfoque motivacional de la personalidad supone que el comportamiento refleja un conjunto de necesidades subyacentes. A medida que una necesidad se vuelve más intensa, tiene más posibilidades de influir en el comportamiento. El comportamiento también se ve afectado por la presión: estímulos externos que provocan tendencias motivacionales. Las necesidades (y la presión) varían en cuanto a fuerza de momento a momento, pero las personas también difieren en sus patrones de fuerza crónica de la necesidad. De acuerdo con este punto de vista, la diferencia es la fuente de las diferencias individuales en la personalidad.

Murray catalogó las motivaciones humanas, muchas de las cuales otros autores las estudiaron de manera sistemática. Una de éstas (que estudiaron McClelland, Atkinson y otros), fue la necesidad de logro: la motivación de superar obstáculos y de alcanzar metas. Las personas con altos niveles de motivo de logro se comportan de forma diferente a aquellos con bajos niveles en varias formas: los tipos de tareas y el nivel de dificultad que prefieren, su persistencia y sus niveles de desempeño. La investigación inicial sobre el logro tendía a ignorar cómo es que los motivos de acercamiento y evitación pueden influir independientemente del comportamiento. Trabajos recientes analizan estas distintas influencias.

La necesidad de poder —la motivación de ser fuerte en comparación con otras personas— también se ha estudiado de forma extensa. Las personas que puntúan algo en esta necesidad tienden a buscar posiciones de influencia, se rodean con accesorios de poder y se llenan de energía cuando los grupos que guían tienen dificultades. Las personas con altos niveles de diferencia, tienden a elegir como amigos a personas que no son influyentes o populares, protegiéndose a sí mismos de competencia no deseada. La motivación de poder puede llevar a formas desagradables de influencia social, a menos que se maticen por un sentido de responsabilidad.

La necesidad de afiliación es el deseo de pasar tiempo con otras personas —de desarrollar y mantener relaciones—. Las personas que puntúan alto en esta necesidad, son responsivas a la influencia social, pasan una gran porción de su tiempo comunicándose con otras personas y cuando están solas, a menudo fantasean sobre estar con otros. Un motivo relacionado, que no está representado en la lista de Murray, pero que ha recibido mucha atención en los últimos años, es la necesidad de intimidad. Las personas altas en esta necesidad desean relaciones cálidas, cercanas y comunicativas con otros. Las personas con fuerte necesidad de intimidad, tienden a pasar más tiempo en interacciones uno a uno y menos tiempo en grupos. Tienden a participar en interacciones que involucran una gran cantidad de autorrevelaciones y se preocupan por el bienestar de sus amigos.

La investigación también se ha dedicado a estudiar patrones de motivos, tales como el motivo de inhibición de poder. Este patrón se define por tener más de necesidad de poder que de necesidad de afiliación y por restringir la necesidad de poder. Las personas con este patrón funcionan bien en carreras gerenciales, pero el patrón también se ha ligado a posiciones políticas que preceden a guerras.

Los teóricos de este punto de vista usan otros conceptos además de los motivos al hablar acerca del comportamiento. El valor del incentivo —grado en el que una acción dada satisfará una necesidad determinada para una persona— ayuda a explicar por qué las personas con la misma motivación la expresan de forma diferente. De hecho, el concepto de incentivo proporciona una entrada a un tema más amplio. Específicamente, la técnica de evaluación de motivos que emplea el ejercicio-dibujo-historia (PSE, por sus siglas en inglés) no se relaciona bien con la evaluación al usar autorreportes. Lo que evalúa el PSE se ha llamado motivos de autoatribución o motivos implícitos. Se cree que los motivos

implícitos funcionan casi siempre de forma inconsciente y los motivos de autoatribución funcionan casi siempre de forma consciente. Un área de interés activo se refiere a cómo es que estos dos aspectos de la motivación funcionan y se relacionan unos con otros.

Murray enfatizó el estudio de la vida de personas en lo individual a profundidad y a en largos periodos. Acuñó el término *personología* para referirse al estudio de la persona en su totalidad y la personología era su meta, este énfasis no ha sido fuerte en el trabajo de otros autores, pero ha resurgido recientemente en el trabajo de McAdams y sus colegas.

La contribución a la evaluación que más se identificó con la perspectiva motivacional, es el PSE. Se basa en la idea de que los motivos de las personas se reflejan en la imaginería que "aperciben" —esto es, leer estímulos ambiguos, como un conjunto de dibujos que representan personas en situaciones ambiguas—. También hay medidas de autorreportes para la motivación, pero parecen medir algo diferente que lo que mide el PSE.

El enfoque motivacional de la personalidad ha ignorado el problema de analizar los problemas de comportamiento, aunque al menos hay algunas evidencias que ligan la necesidad de poder con el abuso del alcohol. Sin embargo, es posible inferir a partir de esta evidencia que muchos problemas en el comportamiento surgen de la inapropiada canalización de los motivos. También es razonable que se ayude a las personas al incrementar la conciencia sobre el motivo que subyace al problema para que así se canalice el motivo en formas alternativas. La investigación que se refiere al incremento en la necesidad de logro, sugiere que puede ser posible alterar los niveles disposicionales de las personas de los motivos que confirman la personalidad.

• GLOSARIO •

Apercepción proyección de un motivo en un estímulo externo a través de la imaginería.

Diagnosticidad grado en el que una tarea proporciona información respecto de algo.

Disposición motivacional tendencia disposicional hacia un nivel alto o bajo de algún motivo.

Ejercicio, historia, dibujo (PSE, por sus siglas en inglés) pruebas que se basan en la construcción de historias a partir de dibujos para evaluar la fuerza de los motivos a través de una narrativa fantasiosa.

Incentivo grado en el que una acción puede satisfacer una necesidad específica para una persona.

Motivación de inhibición de poder condición de tener más necesidad de poder que de afiliación, pero restringiendo su uso.

Motivos grupos cognitivo-afectivos organizados alrededor de la disposición para un cierto tipo de experiencia.

Motivo de autoatribución motivo que se reporta conscientemente.

Motivo implícito motivo evaluado indirectamente porque es relativamente inaccesible a la conciencia.

Necesidad condición insatisfactoria interna que motiva el comportamiento.

Necesidad de afiliación necesidad de formar y mantener relaciones y de estar con gente.

Necesidad de intimidad necesidad de tener comunicación cercana y compartir con alguien más.

Necesidad de logro necesidad de superar obstáculos y alcanzar metas.

Necesidad de poder necesidad de tener influencia sobre otras personas.

Personología estudio de la persona en su totalidad.

Presión estímulo externo que incrementa el nivel de un motivo.

Test de Apercepción Temática (TAT) método específico de evaluación de la fuerza de un motivo a través de la narrativa fantasiosa.



Genética, evolución y personalidad

PARA DETERMINAR LA INFLUENCIA GENÉTICA EN LA PERSONALIDAD
Método de estudio de gemelos
Investigación sobre adopción

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONALIDAD TIENEN INFLUENCIA GENÉTICA?
Temperamentos: Actividad, sociabilidad y emocionalidad
Perspectivas actuales de los temperamentos
Herencia de los rasgos
Temperamentos y el modelo de los cinco factores
Genética de otras cualidades: ¿Qué tan diferentes son?
Influencias ambientales

NUEVOS ENFOQUES DE LA GENÉTICA Y LA PERSONALIDAD
Correlaciones entre genética y las influencias ambientales
Interacciones gen-ambiente
Efectos ambientales en la expresión genética
Genética molecular

EVOLUCIÓN Y COMPORTAMIENTO HUMANO
Sociobiología y psicología evolutiva
Semejanza genética y atracción
Selección de pareja y competencia por la pareja
Retención de la pareja y otros temas
Agresión y el síndrome del joven macho

EVALUACIÓN

PROBLEMAS EN EL COMPORTAMIENTO Y CAMBIO CONDUCTUAL
Esquizofrenia y trastorno bipolar
Consumo de sustancias y comportamiento antisocial
Evolución y problemas de comportamiento
Cambio conductual: ¿Qué tanto se puede cambiar?

GENÉTICA Y EVOLUCIÓN: PROBLEMAS Y PROSPECTOS

RESUMEN

Dos recién nacidos duermen en cunas detrás de la ventana de cristal del cunero del hospital. Uno descansa pacíficamente durante horas, rara vez llora y sólo se mueve un poco. El otro agita sus brazos y piernas, arruga su rostro y desgarra el aire con aullidos penetrantes. ¿Qué podría haberlos hecho ser tan completamente diferentes tan temprano en la vida?

Un grupo de hombres jóvenes entre los 16 y 18 años ha estado pasando el tiempo alrededor de la piscina, frescos, miran a las mujeres que pasan y tratan de superar unos a otros al usar frases hirientes. Ocasionalmente los temperamentos se encienden, las líneas de sus caras se endurecen y hay algunos empujones y bromas. Sin embargo, uno de ellos ha ido más lejos. De repente surge un destello de acero oscuro y al aire lo invaden disparos. Más tarde, la afligida madre del fallecido grita: "¿Por qué los hombres hacen estas cosas?"

EL CUERPO CON EL QUE caminamos es parte de lo que somos. Algunas personas tienen cuerpos grandes; otras, pequeños. Algunos cuerpos son fuertes, otros son frágiles. Algunos cuerpos son coordinados, otros son torpes. Algunas personas prefieren las muñecas a una cierta edad, otras se inclinan por los juegos de Lego.

Nuestro cuerpo no es nuestra personalidad, pero ¿influye en ella? Esta idea se remonta por lo menos hasta Hipócrates y Galeno. Como se señaló en el capítulo 4, Hipócrates propuso la existencia de cuatro tipos de personalidades. Galeno añadió la idea de que cada una refleja el exceso de un fluido corporal. La idea de que la composición física de las personas determina sus personalidades, ha surgido repetidamente desde entonces.

Sin embargo, el término *composición física* ha significado diferentes cosas en momentos distintos. A principios y mediados del siglo XX, quería decir físico o constitución corporal (ver recuadro 6.1). Actualmente, la composición física significa genes. Muchas personas ahora creen que la mayoría de las cualidades de la personalidad están determinadas genéticamente.

Para determinar la influencia genética en la personalidad

¿Cómo decidimos si determinada cualidad de la personalidad es heredada? El parecido a la familia es un punto de partida, pero esto representa un serio problema. Los miembros de una familia se parecen debido a la herencia. Pero también se pueden parecer porque han estado cerca unos de otros y han aprendido a actuar como el otro (ver capítulo 10).

Para tener una imagen más clara, necesitamos usar mejores métodos. Los psicólogos se han dirigido a la disciplina de la genética en busca de ideas. El resultado fue una mezcla de psicología y genética llamada **genética conductual**. Este es el estudio de las influencias genéticas en las cualidades conductuales, incluyendo la personalidad (Plomin, 1997; Plomin, DeFries y McClearn, 1990; Plomin y Rende, 1991).

MÉTODO DE ESTUDIO DE GEMELOS

El **estudio de gemelos** es un método que la genética conductal usado de manera amplia. Éste toma ventaja de dos eventos reproductivos inusuales que producen dos tipos de gemelos. Un tipo de evento ocurre poco después de la concepción. El óvulo fertilizado normalmente se divide en dos células, después en cuatro, después en ocho y eventualmente forma una persona. Sin embargo, en ocasiones las primeras dos células se separan y cada una crece *separadamente* hasta ser una persona. Estas personas son gemelos idénticos o **gemelos monocigóticos** (MZ), porque provienen de lo que fue una sola célula y son 100% iguales genéticamente.



La comparación entre gemelos idénticos y fraternos puede proporcionar información sobre las características que se heredan.



RECUADRO 6.1 PERSPECTIVAS BIOLÓGICAS TEMPRANAS: FÍSICO Y PERSONALIDAD

La idea de que los cuerpos de las personas se relacionan con sus personalidades se refleja en los estereotipos populares: el gordo alegre, el héroe fuerte y aventurero, el intelectual frágil, ¿tiene esto algo de verdad?

Esta idea ha tenido una larga vida. Kretschmer (1925), clasificó a las personas como delgadas, musculares u obesas y encontró que cada grupo era propenso a diferentes conjuntos de trastornos. W. H. Sheldon (1942) amplió la idea de categorías a dimensiones y analizó la personalidad normal. Él creía que cada cualidad se relacionaba con una de tres capas del embrión. Por esa razón los nombró como las capas:

Endomórfico es la tendencia a la gordura (refleja la digestión). Los endomorfos son suaves y redondos.
Mesomórfico es la tendencia hacia la musculatura (refleja predominancia de los huesos y músculos). Los mesomorfos son rectangulares, duros y fuertes.
Ectomórfico es la tendencia hacia la delgadez (refleja la piel y el sistema nervioso). Los ectomórficos son delicados y frágiles, fácilmente se sienten abrumados por la estimulación.

La mayoría de las personas tiene un poco de cada cualidad.

Paralelamente a las dimensiones físicas, Sheldon propuso tres aspectos de *temperamento*. *Viscerotonía* supone cualidades como relajación, tolerancia, sociabilidad, amor por la comodidad y despreocupación. *Somatotonía* supone cualidades como audacia, asertividad y deseo de aventura y actividad. *Cerebrotonía* significa evitación de interacción, control de sí mismo, sensibilidad al dolor y una intensidad mental que se aproxima a la aprehensividad.

Tal como lo predijo, Sheldon encontró que los temperamentos y los somatotipos van juntos. Lo mesomórfico se relaciona con la somatotonía, lo endomórfico con la viscerotonía y lo ectomórfico con la cerebrotonía. Estudios posteriores también apoyaron este punto de vista.

Todos estos estudios afirman que los tipos de cuerpos se relacionan con la personalidad, pero ¿por qué? ¿El físico causa la personalidad?, ¿la relación es circular? Los tipos de cuerpo reflejan estereotipos bien conocidos que incluyen expectativas sobre cómo actúan las personas (Gacsaly y Borges, 1979). Esto puede provocar una asociación entre físico y comportamiento, que; sin embargo, surgiría de la presión social, no del tipo de cuerpo ***per se***.

Es difícil saber por qué existen asociaciones entre el cuerpo y la personalidad. Debido a esto, en parte, muchas personas se mostraron escépticas acerca de las asociaciones y el interés en ellas gradualmente decayó. Las ideas de Sheldon ya no influyen en la psicología de la personalidad, pero él abordó un tema que resurgió sólo un par de décadas después. Él creía que la personalidad, junto con el tipo de cuerpo, se heredaba. Nunca comprobó esta creencia. De hecho, en su tiempo no se sabía cómo probarla. Sin embargo, otros encontraron formas de hacerlo, como los hallazgos que se presentarán en la primera mitad de este capítulo.

El segundo tipo de evento ocurre en la concepción misma. Por lo general, sólo un óvulo es liberado del ovario de la madre, pero ocasionalmente se liberan dos. Si ambos óvulos son fertilizados y se desarrollan simultáneamente, el resultado son gemelos fraternos o **dicigóticos** (DZ, por sus siglas en inglés). Generalmente, los gemelos DZ son tan parecidos como cualquier par de hermanos o hermanas o hermano y hermana. Pero resultó que nacieron al mismo tiempo, en lugar de hacerlo por separado. Como cualquier par de hermanos (mujeres u hombres), los gemelos DZ en promedio son 50% iguales genéticamente (aunque pares específicos varían de 0% a 100%). Curiosamente, muchos gemelos se equivocan al decir qué tipo de gemelos son y los errores son tan comunes en los gemelos MZ como en los DZ. Un estudio encontró que en el 30% de las parejas, un gemelo se equivocó y en 12% de las parejas, ambos gemelos se equivocaron (Scarr y Carter-Saltzman, 1979).

En un estudio de gemelos, la correlación se calcula entre pares de gemelos idénticos y sus cogemelos y alguna cualidad (ver figura 6.1). Lo mismo se hace con pares de gemelos fraternos del mismo sexo. Después se comparan las dos *correlaciones*. Si los gemelos idénticos son más similares uno con otro que los gemelos fraternos, se debe, presumiblemente, a la diferencia en grado de la semejanza genética.

Al índice de influencia genética en un rasgo se le conoce como estimado de **heredabilidad.** Este índice representa la cantidad de variabilidad en la población que se examinó.

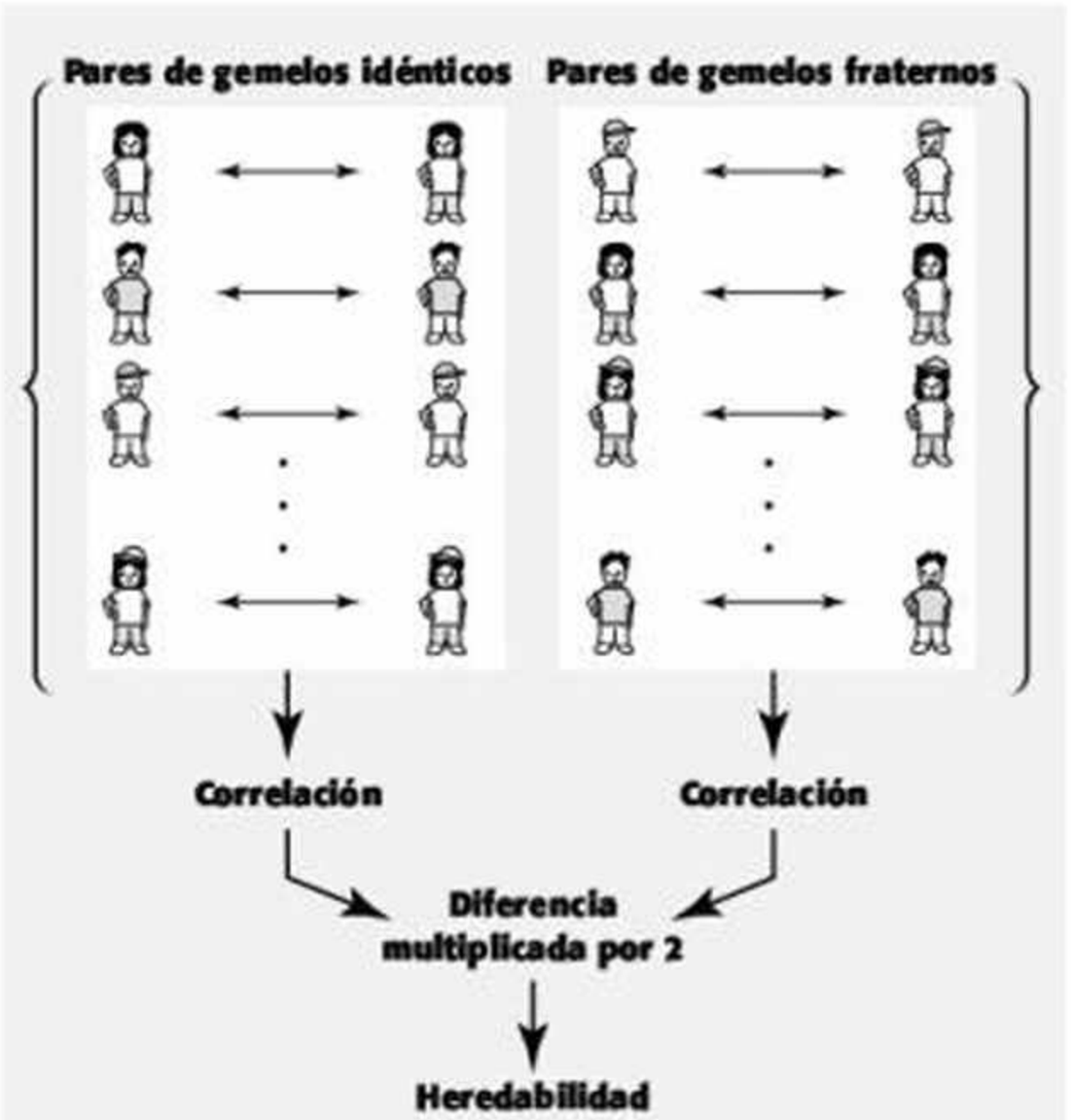


FIGURA 6.1
Un método de estudio básico con gemelos examina pares de gemelos idénticos y gemelos fraternos del mismo sexo que hayan sido criados juntos. Los miembros de cada par de gemelos, se evalúan en la variable de interés y se calcula una correlación independiente para cada tipo de gemelo. La correlación para los gemelos fraternos (DZ), se sustrae de la correlación para los gemelos idénticos (MZ). Al multiplicar esta diferencia por dos, obtenemos el índice de heredabilidad de la característica —un estimado de la proporción de varianza en esa característica y que se explica

por la herencia del rasgo considerado. A mayor heredabilidad, más fuerte la evidencia de que los genes son importantes. Tenemos que ser cuidadosos aquí porque las personas a menudo interpretan demasiado lo que este término implica. No representa la *cantidad* de característica conductual que es heredada por una persona. Tampoco explica *por qué* son importantes los genes.

El método de estudio de gemelos se basa en la suposición de que el grado de semejanza de las experiencias de vida de los cogemelos criados juntos, es tan grande para los gemelos DZ que para los gemelos MZ. Esto es de una importancia crítica. Uno no podría concluir que una diferencia entre correlaciones viene de la herencia, si los padres trataran de forma diferente a los gemelos DZ que a los gemelos MZ. La diferencia en la superposición genética se confundiría con la diferencia en el tratamiento.

¿Se trata de forma más o menos igual a los dos tipos de parejas de gemelos? La respuesta es un muy cauteloso sí. Es más probable que vistan igual a los gemelos MZ que los gemelos DZ, pero las diferencias son pequeñas (Plomin *et al.*, 1990). Las personalidades de los gemelos MZ no se parecerían más entre sí, si se les trata igual o no (Loehlin y Nichols, 1976). Aun así, un estudio encontró que los gemelos DZ que *pensaban* ser MZ, eran más parecidos que otros gemelos DZ (Scarr y Carter-Saltzman, 1979). Un estudio posterior encontró que las parejas MZ recordaron experiencias un tanto más similares que las parejas de gemelos DZ, pero estas semejanzas no se relacionaron con semejanzas de personalidad (Borkenau, Riemann, Angleiter y Spinath, 2002).

INVESTIGACIÓN SOBRE ADOPCIÓN

Otra forma de estudiar la herencia, es a través de los **estudios de adopción**, que dan cuenta del parecido de los niños adoptados con sus padres biológicos y los padres adoptivos. El parecido a los padres biológicos tiene base genética, mientras que el parecido a los padres adoptivos tiene base ambiental.

Otro método combina características de los estudios de gemelos con características de los estudios de adopción. En ocasiones es posible estudiar a gemelos MZ adoptados y criados por separado. Debido a que crecieron en diferentes hogares, el impacto ambiental los hizo *diferentes* en lugar de parecidos. La semejanza entre estos pares de gemelos se puede comparar tanto con gemelos MZ como con gemelos DZ criados juntos. Si la herencia es importante, entonces los gemelos MZ —aun cuando hayan sido criados por separado— tendrían que ser más parecidos entre los gemelos DZ. Si la herencia es *verdaderamente* importante, entonces los gemelos MZ criados por separado deberían ser casi tan similares como los gemelos MZ criados juntos.



¿Qué características de la personalidad tienen influencia genética?

Para estudiar los efectos de la genética en la personalidad (Johnson, Vernon y Feiler, 2008) durante más de cinco décadas se han usado los métodos de estudio de gemelos y de adopción. Los primeros estudios se concentraron en los **temperamentos**.

TEMPERAMENTOS: ACTIVIDAD, SOCIABILIDAD Y EMOCIONALIDAD

Arnold Buss y Robert Plomin (1984) usaron el término *temperamento* para referirse a *un rasgo de personalidad heredada, presente en la infancia temprana*. Ellos buscaron signos de posibles temperamentos al observar el comportamiento de niños pequeños. Trabajos posteriores indicaron la existencia de tres dimensiones de diferencias individuales en la personalidad normal que merecen ser llamadas temperamentos: *nivel de actividad, sociabilidad* y *emocionalidad*.



Los temperamentos influyen en muchos tipos de comportamiento; por ejemplo, el nivel de actividad se expresa a través de los tipos de actividades de ocio a las que las personas eligen dedicar su tiempo.

El *nivel de actividad* es el resultado global de energía o comportamiento de la persona. Éste tiene dos aspectos altamente correlacionados: *vigor* (la intensidad del comportamiento) y el *tempo* (su velocidad). Las personas altas en nivel de actividad prefieren actividades de alta intensidad y de ritmo rápido. Quienes son bajos en el nivel de actividad toman un acercamiento más relajado hacia las cosas. La *sociabilidad* es la tendencia a preferir estar con otras personas y no solo. Es el deseo de compartir actividades, junto con la responsividad y estimulación que son parte de la interacción. Ser sociable es valorar intrínsecamente el proceso de interacción con otros. *Emocionalidad* es la tendencia a ser emocionalmente excitado —fácil e intensamente— en situaciones molestas.

Las primeras evidencias de que estos temperamentos se heredan provino de estudios de gemelos en los que los padres calificaron a sus hijos (Buss y Plomin, 1974; Plomin 1974; Plomin y Rowe, 1977). Las correlaciones entre las calificaciones de los padres sobre la actividad, emocionalidad y sociabilidad fueron fuertes para los gemelos MZ; sin embargo, fueron casi inexistentes para gemelos DZ. La investigación sobre adopción también señaló influencias genéticas (Loehlin, Willerman y Horn, 1985).

PERSPECTIVAS ACTUALES DE LOS TEMPERAMENTOS

En las últimas tres décadas, los investigadores del desarrollo se han interesado cada vez más en el estudio de los temperamentos, pero actualmente abordan su naturaleza de forma un poco diferente. Mary Rothbart y sus colegas abogan por los **temperamentos** de **acercamiento** y **evitación**, los cuales reflejan tendencias para aproximarse a las recompensas y evitar amenazas, respectivamente (por ejemplo, Derryberry y Rothbart, 1997; Rothbart, Ahadi y Evans, 2000; Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher, 2001; Rothbart y Bates, 1998; Rothbart, Ellis, Rueda y Posner, 2003; Rothbart y Posner, 1985; ver también Eisenberg, 2002; Eisenberg *et al.*, 2004; Koshanska y Knaack, 2003; Nigg, 2000). El temperamento de evitación, de alguna forma, se parece a la emocionalidad de Buss y Plomin (1984). También parece haber cierto parecido entre el temperamento de acercamiento y la sociabilidad, aunque éste es menos claro.

Los teóricos recientes proponen un tercer temperamento que por lo general llaman **control voluntario**. Este temperamento consiste en una manera estar enfocado y contenido. Refleja, en parte, manejo de atención (persistencia de la atención durante tareas largas). También refleja la habilidad de suprimir el comportamiento de acercamiento cuando no es apropiado en determinada situación. Este temperamento parece implicar un tipo de planificación frente a la impulsividad. Altos niveles en este temperamento temprano en la vida, se relacionan con menos problemas con el comportamiento antisocial posteriormente (Kochanska y Knaack, 2003).

HERENCIA DE LOS RASGOS

Los primeros estudios de gemelos se hicieron antes de que los teóricos de los rasgos empezaran a converger en la idea de que la personalidad tiene cinco factores básicos (ver capítulo 4). Con el surgimiento del modelo de los cinco factores, el trabajo se ha enfocado cada vez más en la influencia genética de estas cinco dimensiones (Bergeman *et al.*, 1993; Heath, Neale, Kessler, Eaves y Kendler, 1992; Jang, Livesley y Vernon, 1996; Jang, McCrae, Angleitner, Riemann y Livesley, 1998; Loehin, 1992; Tellegen *et al.*, 1988; Viken, Rose, Kaprio y Koskenvuo, 1994). La respuesta es claramente sí. Los efectos son sustanciales y extraordinariamente consistentes entre los factores (Bouchard, 2004). De hecho, existe evidencia de una influencia genética invariable en los cinco factores a través de las culturas. Yamagata *et al.* (2006) concluyeron que los cinco factores pueden representar una herencia común para la especie humana.

La mayoría de los estudios de gemelos en la personalidad adulta usan autorreportes o reportes de personas cercanas a los gemelos. Se ha criticado este enfoque por posibles sesgos. Para manejar esta preocupación, Borkenau, Riemann, Angleitner y Spinath (2001) llevaron a cabo un estudio de gemelos en el que se usaron videograbaciones de participantes adultos y después personas que no los conocían, los calificaron. Este estudio también encontró evidencia de influencias genéticas en todos los rasgos del modelo de los cinco factores.

TEMPERAMENTOS Y EL MODELO DE LOS CINCO FACTORES

Los súper rasgos que componen el modelo de los cinco factores, son amplios y generalizados en su influencia. En cuanto a esto, son muy parecidos a los temperamentos. De hecho, los cinco factores tienen una gran semejanza conceptual con las cualidades que otros llaman *temperamentos* (Caspi, Roberts y Shiner, 2005; Digman y Shmelyov, 1996; Halveson, Kohnstamm y Martin, 1994). Una semejanza obvia es que el temperamento que Buss y Plomin (1984) llamaron *emocionalidad* y Rothbart y Posner (1985) nombraron temperamento de *evitación* se parecen mucho al *neuroticismo*.

La extroversión de los "cinco grandes" también tiene matices de un temperamento de acercamiento. (Algunas personas piensan que la extroversión trata de acercarse a las recompensas sociales). La extroversión sugiere una preferencia por estar con otros, implicando un

posible vínculo con la sociabilidad (Depue y Morrone-Strupinsky, 2005). Eysenck (1986) incluyó la actividad en su perspectiva de extroversión y sugirió que ésta puede combinar la sociabilidad con la actividad.

Otro de los cinco factores —agradabilidad— también tiene rasgos de sociabilidad aunque, de nueva cuenta, ambos no son idénticos. Ser agradable sugiere estar a gusto con las personas; sin embargo, va más allá de tan sólo llevarse bien. Una pregunta pendiente es determinar si la agradabilidad surge de un temperamento de sociabilidad.

El rasgo de escrupulosidad se define parcialmente por la ausencia de impulsividad, y se caracteriza por la planeación, la persistencia y el enfoque hacia las actividades de la vida. Dada la posibilidad de que la impulsividad, o bien el control de impulsos, sean parte del temperamento (Pedersen, Plomin, McClearn y Friberg, 1998; Rothbart *et al*., 2003), esto sugeriría otra relación entre temperamentos y el modelo de los cinco factores.

El último de "los cinco grandes" es la apertura a la experiencia o el intelecto. Al recordar lo visto en el capítulo 4, es difícil de precisar este rasgo, de manera que tiene diversas caracterizaciones. Algunos lo relacionan con la inteligencia, la cual es otra cualidad que se podría considerar como del temperamento (y de hecho también hay disputas acerca de lo que es exactamente la inteligencia). La inteligencia tiene las características que Buss y Plomin utilizaron para definir los temperamentos: está determinada genéticamente (Bouchard, Lykken, McGue, Segal y Tellegen, 1990; Plomin, 1989) y sus efectos en la conducta son significativos, se manifiestan de forma temprana y continúan a lo largo de la vida. Si consideramos a la inteligencia como un temperamento, la relación entre ésta y el quinto rasgo del modelo de los cinco factores representaría incluso otro vínculo entre el temperamento y los modelos de los rasgos.

En síntesis, aunque la correspondencia no es perfecta, el conjunto de cualidades propuesto como temperamentos con base biológica es muy similar a las cualidades del modelo de los cinco factores. Preguntas interesantes surgen en puntos donde el parecido resulta menos claro. Por ejemplo, ¿por qué la actividad y sociabilidad se deberían considerar fundamentales, en vez de la extroversión? ¿La extroversión es en realidad un rasgo o dos? Como se mencionó en el capítulo 4, existen varias formas de dividir las cualidades de la conducta y, a veces, se vuelve difícil saber cuál es mejor.

Genética de otras cualidades: ¿qué tan diferentes son?

La evidencia de que los genes influyen en el comportamiento, se extiende de forma bastante amplia. Han surgido muchos efectos, algunos de los cuales se relacionan fácilmente con la personalidad. Por ejemplo, existe un efecto genético en el riesgo de divorcio (McGue y Lykken, 1992), que opera a través de la personalidad (Jockin, McGue y Lykken, 1996). Hay un efecto genético sobre tener eventos de vida adversos, lo que una vez más parece operar a través de la personalidad (Saudino, Pedersen, Lichtenstein, McClearn y Plomin, 1977). La herencia influye en qué tanto apoyo social tienen las personas (Kessler, Kendler, Heath, Neale y Eaves, 1992), lo que puede reflejar la personalidad (Brissette, Scheier y Carver, 2002; Kendler, 1997). Las actitudes sobre varios temas también tienen influencia genética (Eaves, Eysenck y Martin, 1989; Olson, Vernon, Harris y Jang, 2001; Tesser, 1993), lo que nuevamente puede reflejar la personalidad.

Hallazgos de este tipo hacen que surja una pregunta: ¿hasta qué punto son distintos e independientes los diversos efectos? Los temperamentos y súper rasgos estudiados antes son muy amplios. Cuando se encuentra evidencia de que algún comportamiento tiene influencia genética, uno se tiene que preguntar si éste es un efecto *independiente* o si el efecto está ahí porque el comportamiento se relaciona con un temperamento o súper rasgo. Por ejemplo, la felicidad tiene una alta heredabilidad, pero su heredabilidad se explica completamente por la heredabilidad del neuroticismo, la extroversión y la escrupulosidad (Weiss, Bates y Luciano, 2008).

No se ha explorado mucho la pregunta acerca de cuántas cualidades distintas son influencias independientemente de la herencia. Sin embargo, es una pregunta importante para comprender las influencias genéticas en la personalidad. Un estudio la ha explorado dentro del marco del modelo de los cinco factores (Jang *et al.*, 1998). Este estudio encontró que no sólo los cinco súper rasgos eran heredables, sino también la mayoría de los rasgos facetas. De hecho, las influencias genéticas sobre las facetas, eran independientes de las influencias genéticas en los rasgos globales. Esto sugiere que *muchas* cualidades distintas son por la influencia genética, no solamente algunas de las más amplias.

INFLUENCIAS AMBIENTALES

Los estudios que otorgan un poderoso papel a la genética en la personalidad, también lo hacen con los factores ambientales. Sin embargo, curiosamente el ambiente no siempre hace iguales a los gemelos, como uno podría suponer. Parece ser que, principalmente, el ambiente afecta la personalidad y hace *diferentes* a los gemelos (Plomin y Daniels, 1987). A esto se le conoce como **efecto del ambiente no compartido**.

¿Cuáles podrían ser las fuentes de influencia del ambiente no compartido? No existe mucha información al respecto, hay supuestos racionales (Dunn y Plomin, 1990; Rowe, 1994). Por ejemplo, a menudo, los grupos de amigos que tienen los hermanos son totalmente diferentes. Los pares tienen una gran influencia en los niños. Tener diferentes amigos puede provocar que las personalidades de los gemelos vayan en direcciones diferentes. De ser así, se trata de una influencia ambiental que no comparten los gemelos.

Otro punto es que los hermanos desarrollan roles en las familias que representan unos y no otros (Daniels, 1986; Hoffman, 1991). Por ejemplo, si un niño ayuda a menudo a otro con la tarea, los dos desarrollan estilos de interacción que divergen. Otro ejemplo, los padres en ocasiones favorecen a un hijo sobre el otro. Esto puede afectar la relación de los hijos, tal vez al inducir diferencias entre ambos. Nuevamente los efectos serían ambientales, pero diferirían de un niño al otro.

Aún restan preguntas acerca de los efectos ambientales. Existen razones metodológicas para creer que la importancia del ambiente no compartido se sobreestima (Rutter, 2006). Además, cuando se emplean medidas de comportamiento en lugar de escalas de calificación, los efectos que se comparten son más fuertes (Turkheimer, 1998). Por ejemplo, en un estudio donde cierto comportamiento videograbado fue calificado por extraños (Borkenau *et al.*, 2001), se encontró un efecto ambiental compartido mucho más amplio que el que por lo general se encuentra. Así, las variaciones en los métodos de investigación también influyen en las conclusiones que surgen.

Nuevos enfoques de la genética y la personalidad

Muchos aspectos de la personalidad tienen una alta heredabilidad. Sin embargo, en años recientes, es evidente que esto es menos descriptivo de lo que parece (Johnson, Turkheimer, Gottesman y Bouchard, 2009). Una razón es porque el tamaño de la influencia genética y ambiental depende parcialmente de qué tanta variabilidad haya en cada dominio. Es decir, el índice de heredabilidad se relaciona con una población específica en un ambiente en particular. Si uno o el otro cambian sustancialmente, el índice de heredabilidad también se modifica de manera importante.

Este punto se ejemplifica con un estudio sobre los efectos genéticos y ambientales en una prueba de CI de vocabulario (Rowe, Jacobson y Van den Oord, 1999). Como se muestra en el lado izquierdo de la figura 6.2, entre las familias en las que los padres tenían poca educación, el ambiente compartido tuvo un mayor efecto, pero la genética no tuvo

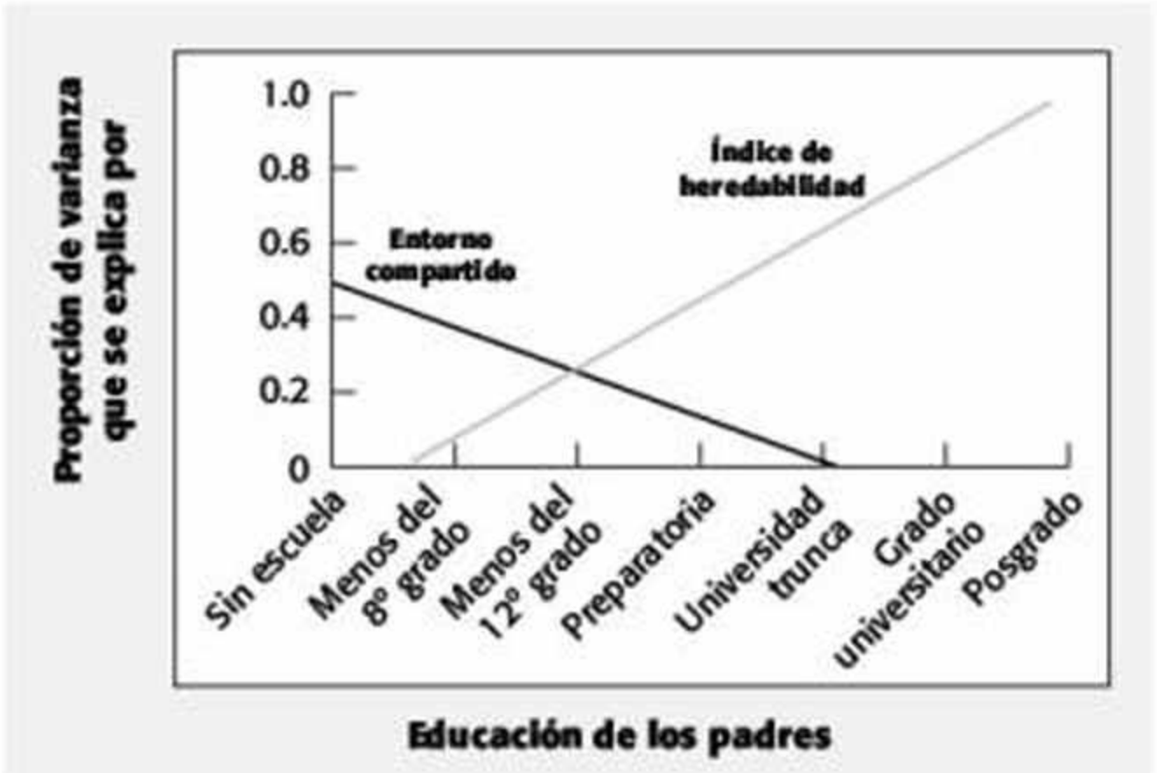


FIGURA 6.2
Variabilidad en el CI de vocabulario que se debe a factores genéticos y por factores ambientales compartidos al examinar una función del nivel educativo de los padres. La heredabilidad es muy baja entre los hijos de padres con escasa educación, pero es muy alta entre los hijos de padres con un muy alto nivel de educación.
Fuente: Adaptado de Rowe *et al.*, 1999.

ninguno. En el lado derecho de la figura, donde la educación de los padres era muy alta, hubo un efecto genético muy grande y ninguno ambiental. Este tipo de patrón significa que debemos ser cautelosos al generalizar las estimaciones de heredabilidad de una muestra en un universo de personas.

CORRELACIONES ENTRE INFLUENCIAS GENÉTICAS Y AMBIENTALES

Cada vez se reconoce más la importancia de los dos tipos de interacción entre genes y ambiente (Rutter, 2006). Uno de ellos es una correlación entre la influencia genética y la ambiental. Originalmente se suponía que las influencias genéticas y ambientales eran distintas e independientes, pero este supuesto resultó ingenuo.

Dickens y Flynn (2001) ilustraron este punto al usar la inteligencia como ejemplo. Las personas con alta inteligencia (más que aquellos con menor inteligencia) gravitan en ambientes que favorecen el aprendizaje. En dichos ambientes aprenden más. Como resultado, sus CI se incrementan. El *ambiente* tuvo un efecto real en sus CI. Pero la posibilidad de que sucediera, surgió de su composición genética. Por lo tanto, las dos influencias se correlacionan.

¿Por qué es importante esto? Resulta muy difícil resolver la responsabilidad causal. La magnitud del efecto ambiental se explica por la variabilidad y no por el efecto genético. Si se confunde el efecto ambiental con el genético (porque están correlacionados), éste se lleva el crédito por lo que el ambiente hace. Por otro lado, en ocasiones el ambiente ejerce un efecto debido a la influencia genética.

Dickens y Flynn (2001) argumentaron esto en el contexto del CI, pero se aplica fácilmente a la personalidad. Como lo dijimos en el capítulo 4, las personas gravitan hacia ambientes que se ajustan a sus intereses —que les permiten ser quienes son—. Tal vez esos ambientes, incluso, induzcan a las personas a desarrollar más de lo que en primer lugar les llevó ahí. Una persona que sea ligeramente introvertida y que empiece a leer más, podría descubrir el placer de las actividades solitarias y se vuelva aún más introvertida. Alguien que es ligeramente extrovertido y que se involucra en actividades grupales, podría descubrir que le gusta estar al mando de un grupo y desarrolla mayor extroversión.

Este tema surge cada vez que un factor genético hace que sea más probable que una persona experimente un ambiente diferente a los de otras personas. En ocasiones, el impacto viene de genes de fuera, como cuando la composición genética de los padres les lleva a crear ambientes adversos para sus hijos. A veces, el impacto se da cuando la propia composición genética de las personas influye en los ambientes que buscan. A veces sucede cuando la composición genética de las personas influye en las respuestas que inducen de las personas que les rodean. (Como dijimos en el capítulo 4, algunas personas siempre nos harán sonreír y otras nos harán fruncir el ceño con el simple hecho de entrar a la habitación).

INTERACCIONES GEN-AMBIENTE

Una forma diferente de interacción entre genes y ambiente es una intersección entre los dos. El concepto de interacción surgió en los capítulos 2 y 4. En el 4, hablamos de las interacciones rasgo-situación. Dijimos que las situaciones pueden provocar reacciones distintas en personas que presentan rasgos diferentes. El punto aquí es el mismo, sólo hay que sustituir la *composición genética* en el lugar del *rasgo*.

Los genetistas han creído desde hace mucho tiempo que las interacciones gen-ambiente (G-A) eran raras y poco importantes (Rutter, 2006). Ésta también ha sido una suposición ingenua. Muchos estudios proporcionan evidencia de interacciones G-A (ver Rutter, 2006; capítulo 9). La mayoría de ellos señala cómo interactúan los factores genéticos ante situaciones adversas de la vida o estrés, como el maltrato infantil. Al tratar de probar de forma adecuada dichos efectos, se presentan diversos problemas técnicos (ver Moffitt, Caspi y Rutter, 2006) y existe un gran debate sobre la utilidad de investigarlo (Caspi, Hariri, Holmes, Uher y Moffitt, 2010). Sin embargo, ahora parece que esto será una parte importante en el campo de la investigación futura.

EFECTOS AMBIENTALES EN LA EXPRESIÓN GENÉTICA

La idea de la interacción G-A es que los genes hacen a las personas más susceptibles que otras a las influencias ambientales; sin embargo, los ambientes también influyen en la manera en la que actúan los genes. Las ambientes no cambian las cadenas de ADN que conforman el gen, pero sí afectan su habilidad de funcionamiento. La **expresión del gen** es un término que se emplea cuando el gen se dedica al proceso de crear una proteína. Curiosamente, la expresión del gen no es la misma a lo largo de todo el cuerpo. La expresión del gen varía por región y tipo de célula involucrada (por ejemplo, las neuronas, los glóbulos).

Diversos factores que afectan la accesibilidad del gen a otros químicos, influyen sobre la expresión del gen. Una de estas influencias es la **metilación**; es decir, la adhesión de grupos químicos de metilo a lo que se denomina la *región promotora* del gen (su interruptor en "encendido"). Cuando hay más metilación, hay menos expresión del gen. Este efecto no involucra un cambio del gen mismo. Por esta razón, se le llama efecto **epigenético** (significa: "en adición a la genética"). El nivel de estrés, incluso una dieta, afectan la metilación (Champagne y Mashoodh, 2009; Gilbert y Epel, 2009).

Existe evidencia creciente de que muchas variaciones en el ambiente afectan la expresión del gen (Cole, 2009; Gilbert y Epel, 2009; Rutter, 2006). La mayor parte de esta evidencia es de investigación en laboratorio con animales, pero cada vez se estudia más en seres humanos. Una parte importante de la investigación que hasta ahora se ha realizado en humanos involucra genes implicados en las respuestas del estrés. Por ejemplo, el aislamiento social crónico puede alterar en forma importante la expresión de los genes que implican respuestas inmunes (Cole, 2009).

Un aspecto asombroso de la investigación sobre la expresión de los genes, es el descubrimiento de que los cambios epigenéticos (patrones de metilación), se pueden pasar de una generación a la siguiente, justo como las influencias genéticas se trasladan hacia adelante (Gilbert y Epel, 2009). Ahora relacione este planteamiento con el hecho de que los cambios epigenéticos reflejan experiencias con el ambiente. La conclusión ineludible es que los cambios que provocan las experiencias con el ambiente, se pueden heredar (Champagne y Mashoodh, 2009) —idea que habría provocado el ridículo 40 años atrás.

GENÉTICA MOLECULAR

Dentro de la discusión de las secciones precedentes, de manera gradual, se desliza otro tema. Actualmente existen formas de estudiar las influencias genéticas —no disponibles hace pocos años—. El esfuerzo por mapear el genoma humano —el mapa genético del cuerpo— fue absolutamente exitoso. El primer "borrador" se completó en el 2000, años antes de lo previsto. La identificación de las secuencias de los genes es más rápida y menos cara. Cada vez hay más posibilidad de identificar los genes específicos que influyen en las diferencias entre las personas, desde la vulnerabilidad a trastornos hasta cualidades normales de la personalidad. Muchos investigadores creen que la habilidad para identificar los genes que se vinculan con esas diferencias revolucionarán la medicina, la psiquiatría y la psicología (Plomin, 1995; Plomin y Crabbe, 2000; Plomin, DeFries, Craig y McGuffin, 2003).

Gran parte del genoma humano es idéntica para todos. El interés se centra en las partes que varían. A los diferentes patrones de ADN (material genético) que ocurren en una ubicación particular, se les llama **alelos**. A la existencia de una diferencia se le llama **polimorfismo**. Una diferencia de **genotipo** entre personas significa que éstas tienen diferentes alelos en una ubicación en particular. Además nos referimos a la investigación en gemelos como **genética cuantitativa**. Y al intento de relacionar diferencias en ubicaciones particulares de genes con otras diferencias medibles entre personas, se le llama **genética molecular** (Carey, 2003) o **genómica**. No hace mucho —para propósitos prácticos— los genes se trataron como abstracciones que se inferían de patrones de herencia. Actualmente, cada vez más se ven como lo que son: secuencias específicas de ADN en ubicaciones particulares de cromosomas (Cole, 2009).

La pregunta es si las ubicaciones específicas influyen en una cualidad determinada de la personalidad. La respuesta a esta pregunta no es sencilla. Es muy posible que muchos genes se relacionen con una cualidad determinada de la personalidad (Plomin y Crabbe, 2000). A pesar de esto, los primeros estudios genómicos sobre el tema usaron lo que se llama una **estrategia del gen candidato**. Se examinaron selectivamente las ubicaciones de genes determinados, se evidenció el vínculo de esos genes con procesos biológicos específicos y con base en el razonamiento teórico que los liga con la personalidad, se han identificado muchos genes que tienen una clara relevancia en la personalidad normal. Un ejemplo de ello es el gen llamado *DRD4*, el cual se relaciona con receptores de dopamina en el cerebro. Este gen tiene muchos alelos, uno más largo que los otros.

Dos equipos de investigación encontraron, casi simultáneamente, que las personas con el alelo largo tenían puntuaciones más altas en las escalas de personalidad que se relacionan con la búsqueda de novedad (Benjamin *et al.*, 1996; Ebstein *et al.*, 1996). Otro gen candidato que se relaciona con la función de la dopamina, llamado *DRD2*, también se vincula con la medida de personalidad de búsqueda de diversión (Reuter, Schmitz, Corr y Hennig, 2006). Estos hallazgos se ajustan al punto de vista de que la dopamina está involucrada con la búsqueda de recompensas. (Se examinará en el capítulo 7).

Otro gen candidato se relaciona con el uso de la serotonina en el cerebro. Se le llama gen transportador de serotonina o *5HTTLPR*. Varios grupos de investigadores han encontrado un vínculo del alelo corto de este gen con las puntuaciones altas en neuroticismo y con puntuaciones bajas en amabilidad (por ejemplo, Greenberg *et al.*, 2000; Lesch *et al.*, 1996; Sen *et al.*, 2004). Otros lo han relacionado con la impulsividad y la agresividad (para una reseña, ver Carver, Johnson y Joormann, 2008). Las asociaciones con el neuroticismo han sido algo difíciles de replicar. Se empieza a acumular evidencia de que el polimorfismo *5HTTLPR* se trata más de impulso frente a restricción, que sobre neuroticismo *per se* (Carver *et al.*, 2008; Carver *et al.*, 2011).

Los descubrimientos de genes únicos son muy emocionantes. Aunque, repetimos, es muy posible que la mayoría de las influencias genéticas sobre el comportamiento involucren pequeñas contribuciones de muchos genes (Plomin y Crabbe, 2000). De hecho, ésta podría ser una razón por la que los descubrimientos de genes únicos han sido tan difíciles de replicar. Aun cuando los medios siguen tocando fanfarrias cada vez que hay un nuevo descubrimiento "del gen para" una cosa u otra, esto es engañoso (Kendler, 2005). A algunos investigadores les preocupa que los estudios de genes candidatos, específicamente, sean susceptibles a falsos positivos.

Por esta razón y el rápido avance de la tecnología, otros genetistas moleculares argumentan abandonar la estrategia del gen candidato. Actualmente es posible llevar a cabo **estudios de asociación del genoma completo** (GWAS, por sus siglas en inglés), en los que se examina el genoma completo para cualquiera y todas las diferencias que lo relacionan con un resultado de interés. Este tipo de estudio, hecho de forma apropiada, involucra a un gran número de participantes en la investigación (hay tantos genes que probar que tan sólo este gran número crea la posibilidad para falsos positivos). Este tipo de estudio también es muy costoso. Sin embargo, algunos creen que es el camino a seguir en el futuro de la genómica conductual.

Ya sea que los estudios del gen candidato sigan o los GWAS ocupen su lugar, es claro que las herramientas de la genómica molecular cambiarán radicalmente la naturaleza de la investigación genética dirigida a muchos temas, incluyendo la personalidad. Es de algún interés que este reciente enfoque genético (como el anterior), no especifique realmente qué aspectos de la personalidad son importantes. En lugar de esto, proporciona herramientas para probar las contribuciones a cualquier aspecto de la personalidad que interese al investigador.

Evolución y comportamiento humano

Ahora cambiaremos un poco de dirección. Los seres humanos somos todos miembros de una especie que ha evolucionado a través de milenios. La perspectiva de que los humanos son producto de la evolución lleva a la posibilidad de que antiguos procesos evolutivos



Los psicólogos evolutivos creen que incluso los actos de altruismo, como realizar trabajos de ayuda en desastres para la Cruz Roja, tienen una base genética.



RECUADRO 6.2 TEMA TEÓRICO: ADAPTACIONES UNIVERSALES Y EXPLICACIÓN DE DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Los conceptos básicos de la selección natural y la genética de la población son simples. Si una característica difiere de persona a persona, significa que cada gen detrás de dichas características tiene varias formas potenciales o alelos. *Selección* significa que un alelo tiene más posibilidades de mostrarse en la siguiente generación porque *ayudó* a la supervivencia o a la reproducción o tiene menos posibilidades de mostrarse porque *interfirió* con la supervivencia o con la reproducción. Esta es una **selección direccional**: un giro hacia una proporción mayor del alelo adaptado en la siguiente generación de la población. Si sigue adelante lo suficiente, la selección direccional puede incluso eliminar las diferencias individuales. A lo largo de muchas generaciones, aquellos que no tienen el alelo adaptado fracasan en reproducirse y una mayor proporción de la siguiente generación tiene el alelo adaptado. En principio, así es como una característica se vuelve universal en la población.

Muchas características influyen en la supervivencia. Por ejemplo, en un mundo en el que la fuerza es importante (lo que probablemente era cierto durante la evolución humana), ésta nos hace más propensos a sobrevivir lo suficiente como para reproducirnos. Los genes de la fuerza se trasladan hacia la siguiente generación. Mientras que estos genes estén bien representados en la población, ésta tenderá a sobrevivir y a crear otra generación.

Pero espere, si algunas características son más adaptativas que otras, ¿por qué existen diferencias individuales? ¿Por qué no somos más altos y fuertes e inteligentes y cautelosos y cualquier otra cosa que sea bueno ser? Lo complicado de la selección es que depende del contexto el que un valor sea adaptativo. En ocasiones, un valor que es útil en un ambiente en otro es fatal. Por ejemplo, la apertura a la experiencia se adapta a un ambiente benigno, pero si existen muchas enfermedades en el ambiente, no ser tan abierto es una adaptación. De hecho, existe evidencia de que una mayor prevalencia de una enfermedad en un ambiente en particular se relaciona con un menor nivel de apertura entre la población que vive en ese ambiente (Schaller y Murray, 2008). A la larga, es necesaria la variabilidad en la población para que ésta sobreviva en un mundo que cambia. De ahí la importancia de otro tipo de selección que se llama **selección estabilizadora**, que mantiene la variabilidad genética (Plomin, 1981). La selección estabilizadora se da cuando un valor intermedio de una característica es más adaptativo que el valor en cualquiera de sus extremos. Presumiblemente, los valores intermedios reflejan combinaciones de alelos, en lugar de alelos específicos y probablemente involucran múltiples genes. Por lo tanto, la predominancia de valores intermedios implica, variabilidad genética.

¿Cómo puede un valor intermedio de una característica ser más adaptativo que un valor extremo? He aquí un ejemplo. Es importante para la gente ser sociable, porque los humanos somos una especie sociable. Ser poco sociable no es adaptativo, pero tampoco lo es ser muy sociable. Una persona sociable en extremo, difícilmente soporta estar sola y la vida requiere en ocasiones, estar solos.

Los valores intermedios son especialmente adaptativos en muchos de los dominios que son relevantes para la personalidad. Es por esto que los rasgos de personalidad varían de persona a persona: existe una diversidad genética en estos rasgos. De otra manera, todos compartirían la misma personalidad.

influyen en gran medida en el comportamiento humano actual. Esta línea de pensamiento está relacionada con otras áreas que incluye, por ejemplo, a la *sociobiología* y la *psicología evolutiva* (Barkow, Cosmides y Tooby, 1992; Bjorklund y Pellegrini, 2002; D. M. Buss, 1991, 1995; Caporael, 2001; Herschl, 2002; Segal, 1993; Tooby y Cosmides, 1989, 1990). En años recientes el trabajo que se deriva este grupo de ideas ha crecido rápidamente.

SOCIOBIOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

La **sociobiología** estudia las bases biológicas del comportamiento social (Alexander, 1979; Barash, 1986, 2001; Crawford, 1989; Crawford, Smith y Krebs, 1987; Dawkins, 1976; Lumsden y Wilson, 1981; Wilson, 1975). La suposición central que subyace a este campo, es que la mayoría de las formas de interacción social —quizá todas— son producto de la evolución. Esto es, se conservaron genéticamente los patrones porque en algún punto de la prehistoria tuvieron una ventaja adaptativa.

Los sociobiólogos se enfocaron a la pregunta sobre cómo se construyeron los patrones (ver también el recuadro 6.2). Su trabajo se dirigió en direcciones sorprendentes. Por ejemplo, les llevó a explicar el altruismo, tendencia que parece ser muy difícil de demostrar en términos evolutivos. El *altruismo* es actuar por el bienestar de otros, hasta el

punto de sacrificar el propio bienestar (potencialmente, la propia vida), por alguien más. El altruismo puede conferir una *des*ventaja biológica. Es decir, siendo altruista uno podría ayudar a alguien, pero también podría morir. Esto evitaría que nuestros genes se transmitieran a la siguiente generación. Si los genes no se transmiten, la tendencia genéticamente basada hacia el altruismo, desaparecería rápidamente.

Sin embargo, algunos señalan que el proceso de evolución no es completamente una cuestión de supervivencia individual (Wilson y Wilson, 2008). Lo que al final importa es el *acervo genético* para una población. Si un *grupo* en una población sobrevive, prospera y se reproduce en una tasa alta, sus genes se transmiten a generaciones subsecuentes más que los genes de otros grupos.

Esto significa que, además de reproducirnos, hay formas para que nuestros genes se transmitan. Cualquier cosa que ayude a *nuestra parte del acervo genético* a reproducirse, nuestros genes pasan a la siguiente generación, a esta idea se le llama **aptitud inclusiva** (Hamilton, 1964). Si uno actúa de manera altruista con un pariente, esto ayuda a que nuestro pariente sobreviva. Si un acto extremadamente altruista (en el que uno muere), salva a un gran número de nuestros parientes, ayuda a que se transmitan aspectos de nuestra composición genética porque nuestros parientes se asemejan a nosotros genéticamente. A este fenómeno se le llama en ocasiones *selección de parentesco*.

Por lo tanto, se argumenta que la tendencia a ser altruista tiene base genética. Este argumento implica que las personas serán más altruistas con los de su grupo de parentesco que hacia extraños (especialmente competidores). Esto parece ser cierto (Burnstein, Crandall y Kitayama, 1994). Ajustándose a este punto de vista, parece ser que existe una contribución genética a la preocupación empática por otros, la que podría ser la verdadera razón del altruismo (Burnstein *et al.*, 1994; Mathews, Batson, Horn y Rosenman, 1981; Rushton, Fulkee, Neale, Nias y Eysenck, 1986). De hecho, existe evidencia de que la cercanía emocional, que se incrementa con la relación genética, es la base del efecto de la relación en el altruismo (Kochmaros y Kenny, 2001).

La idea de que las tendencias altruistas son parte de la naturaleza humana, se ha ampliado para sugerir una base evolutiva para la cooperación, inclusive entre aquellos que no son parientes. La idea es, en esencia, que nuestros antepasados lejanos sobrevivieron mejor cooperando que siendo individualistas. Así, adquirieron una tendencia hacia ser serviciales en general. Una persona ayuda a otra con la expectativa de que esta ayuda le será devuelta, una idea denominada **altruismo recíproco** (Trivers, 1971).

¿Es posible que esto haya sucedido? ¿La gente no engañaría ni tomaría sin dar? En ocasiones. Pero se castiga a los que lo hacen (Fehr y Gächter, 2002). Desde un punto de vista evolutivo, el tema es si la cooperación lleva a mejores resultados para el grupo. Existe evidencia de que sí lo hace, al menos en las situaciones que estudiaron los psicólogos (Axelrod y Hamilton, 1981). Esto llevó a algunos a concluir que la tendencia a cooperar es parte de la naturaleza humana (Guisinger y Blatt, 1994; Kriegman y Knight, 1988; McCullough, 2008). También existe evidencia de que castigar a las personas que no cooperan lleva a mejores resultados para el grupo (Fehr y Gächter, 2002). Tal vez castigar a aquellos que no marchan con el grupo sea una construcción genética de la naturaleza humana.

SEMEJANZA GENÉTICA Y ATRACCIÓN

La idea de que las personas actúan de manera altruista con sus parientes, la han ampliado Rushton y sus colegas (Rushton, 1989a; Rushton, Russell y Wells, 1984) en la **teoría de la semejanza genética**. Idea que ya se trató. Un gen "sobrevive" (está representado en la siguiente generación) por cualquier acción que provoca la reproducción de cualquier organismo en el que existen copias del gen. Esto podría significar altruismo hacia nuestro grupo de parentesco, pero para Rushton significa otras cosas también.



Tanto hombres como mujeres compiten por compañeros a los que desean.

Rushton y sus colegas (1984), argumentaron que la semejanza genética tiene influencia en quien nos atrae. Específicamente, nos atraen más los extraños que se nos parecen genéticamente que aquellos que no. ¿Cómo es que esto ayuda a la supervivencia del gen? Si uno se siente atraído por alguien, posiblemente nos involucremos sexualmente, lo que podría resultar en tener descendencia. La descendencia tiene genes de ambos padres. Si uno se siente atraído por alguien con genes parecidos a los propios, incrementamos la probabilidad de que genes parecidos a los nuestros sean copiados (de un padre o del otro o de ambos) a una nueva persona, sobreviviendo en la siguiente generación.

¿Las personas *se* sienten atraídas por otros cuyos genes se asemejan a los propios? Tal vez. Rushton (1988) le pidió a parejas que se hicieran pruebas de sangre que proporcionaban un índice aproximado de semejanza genética. Encontró que las parejas que estaban involucradas sexualmente, tenían 50% de los marcadores genéticos en común. Cuando tomó los datos y asignó aleatoriamente las parejas, éstas compartían sólo un 43% de los marcadores —significativamente menor. Rushton siguió adelante y comparó parejas que habían tenido hijos con aquellas que no tenían hijos. Quienes tenían hijos compartían 52% de los marcadores genéticos; quienes no tenían hijos compartían 44%. Por lo tanto, entre las parejas sexualmente activas, quienes eran más parecidos también tenían más probabilidad de reproducirse.

Este efecto de atracción no se limita al sexo opuesto. Las personas también tienden a formar amistades con quienes les son similares genéticamente. Rushton (1989b) repitió su estudio con pares de hombres que eran amigos cercanos (todos heterosexuales). Los pares de amigos compartían 54% de marcadores genéticos y las parejas aleatorias sólo compartían el 48%. Nuevamente, la semejanza genética se relaciona con la atracción.

¿Por qué la amistad con personas del mismo sexo genéticamente similares podría ser adaptativo? El punto es lograr que los genes lleguen a nuestra descendencia. Tener amigos de nuestro mismo sexo no lo haría directamente. Sin embargo, hay dos formas en las que puede ayudar. La primera es parecida a la idea que ya se discutió sobre el altruismo y la selección de parentesco. Es más probable que seamos altruistas con un amigo cercano que con un desconocido, haciendo posible que el amigo viva para que se reproduzca. La segunda posibilidad es que uno podría conocer al hermano del mismo sexo de nuestro amigo del sexo opuesto. Si este hermano es también genéticamente semejante a nosotros, se puede desarrollar una atracción que tendría el potencial para que ocurra la actividad sexual y resulte descendencia.

¿Cómo es que la gente detecta las semejanzas genéticas en otros? Esto aún no es claro. Una posibilidad es que nos sentimos atraídos por otros que comparten nuestras características faciales y corporales. Las personas que se nos asemejan nos parecen familiares y, por lo tanto, nos atraen. Otra posibilidad es que la semejanza genética se transmite a través del olor. En coherencia con esto, existe evidencia de que las mujeres prefieren el olor de hombres que son genéticamente semejantes a sus padres (Jacob, McClintock,

Zelano y Ober, 2002). Uno podría reconocer, fuera de nuestra conciencia, a aquellos que son parecidos a nosotros a través de claves físicas sutiles.

También es posible que la cultura juegue un papel en todo esto. Si uno desciende de europeos del este, uno podría sentirse más cómodo con gente con la que comparte sus tradiciones (de Europa del este). Pudiera ser que sean las tradiciones familiares las que nos acerquen, pero el resultado es sentir atracción por personas que vienen de nuestra parte del acervo genético.

Existe por lo menos un hallazgo que contradice este principio. Garver-Apgar *et al.* (2006) buscaron los genes que ayudan a que el sistema inmunológico distinga al yo de los patógenos. Es más adaptativo ser capaz de distinguir la mayor cantidad de patógenos posibles para que nuestro sistema inmune los neutralice. Los investigadores pensaron que este es un caso por el que uno se debe sentir atraído; no por aquellos que nos asemejan, sino por quienes son diferentes a nosotros. Como se predijo, encontraron que las mujeres que diferían de sus parejas en estos genes en específico, fueron más responsivas sexualmente a ellos y se sintieron menos atraídas por otros hombres.

A la idea general de que las personas eligen a sus compañeros con base en características particulares se le llama **apareamiento selectivo** (Thiessen y Gregg, 1980). El emparejamiento definitivamente no es al azar. Las personas eligen a sus parejas con base en una gran variedad de características, aunque hay limitaciones en cuanto a qué tan fina es la selección (Lykken y Tellegen, 1993). A menudo, las características que influyen en la selección del compañero son semejantes a las propias (Buss, 1985; Rushton y Bons, 2005).

SELECCIÓN DE PAREJA Y COMPETENCIA POR LA PAREJA

Hemos hablado con cierta extensión acerca de la importancia de conseguir genes para la siguiente generación. (A partir de este punto de vista, en ocasiones se afirma que la persona es la forma a través de la cual los genes crean otros genes [Barash, 2001]). Entonces, obviamente, la perspectiva evolutiva de la personalidad se enfoca principalmente en el apareamiento (Gangestad y Simpson, 2000). En efecto, desde este punto de vista, la vida se trata de aparearse (aunque surgen otros temas cuando se piensa en las complejidades del apareamiento). Así como ciertas cualidades brindan ventajas de supervivencia, también confieren ventajas reproductivas.

El apareamiento involucra competencia. Los machos compiten unos contra otros, las hembras compiten unas con otras. Pero el objeto de competencia es diferente entre los sexos. Trivers (1972) argumentó que en los machos y las hembras evolucionaron diferentes estrategias, basadas en sus roles reproductivos. Las hembras humanas invierten más en sus descendientes que los machos. Los llevan en sus vientres durante nueve meses y están más vinculadas con su cuidado después del nacimiento. La regla general en la biología es que el sexo que invierte más, genera menos descendientes a lo largo de su vida debido al compromiso de tiempo y energía para cada uno. Por lo tanto, es más selectivo en cuanto al compañero a elegir (aunque no todo el mundo está de acuerdo con esto; ver Small, 1993). El sexo que menos invierte, puede crear más descendientes y es menos discriminativo.

Dada la diferencia en cuanto a inversión biológica, la estrategia de las mujeres es la tendencia a evitar aparearse hasta identificar al mejor hombre disponible. *Mejor* se define como una cualidad de contribución genética, cuidado paterno y apoyo material para la pareja y el descendiente. Por el contrario, la estrategia que los hombres emplean es maximizar las oportunidades sexuales copulando lo más frecuentemente posible. Esto implica buscar parejas que estén disponibles y sean fértiles (Buss, 1994a, 1994b). En este punto de vista, los hombres tienden a ver a las mujeres como *objetos sexuales*, mientras que las mujeres tienden a ver a los hombres como *objetos de éxito*.

Estas diferencias en la orientación deberían producir diferentes estrategias para tratar de tener la oportunidad de aparearse. David Buss y David Schmitt (1993) analizaron las diferencias en cuanto a cómo compiten hombres y mujeres por sus parejas, cómo las eligen y cómo difieren sus estrategias a corto y largo plazos (ver también Buss, 1994a, 1994b;

Feingold, 1992; Schmitt y Buss, 1996). Si los hombres están interesados en encontrar parejas fértiles, las mujeres deberían competir subrayando sus atributos relacionados con la fertilidad —juventud y belleza—. Si las mujeres quieren encontrar parejas que les proveerán a ellas y a sus bebés, los hombres tendrían que competir haciendo hincapié en su estatus, dominancia personal y ambición y riqueza o potencial de riqueza (Sidanius, Pratto y Bobo, 1994; Sprecher, Sullivan y Hatfield, 1994).

¿Qué es lo que los hombres y las mujeres realmente *hacen* para competir por sus parejas? Estudiantes universita rios reportan hacer más o menos lo que acabamos de describir (Buss, 1988). Las mujeres intensifican su belleza con maquillaje, joyas, vestidos y peinados. También juegan a ser difíciles de alcanzar para así incitar un amplio interés entre muchos hombres, lo que permite a las mujeres ser muy selectivas una vez que se identifican los candidatos (ver también Kenrick, Sadalla, Groth y Trost, 1990). Los hombres, por otra parte, hacen alarde de sus logros y ganancias potenciales, muestran sus posesiones costosas y flexionan sus músculos. De hecho, el simple hecho de ver mujeres hace que los hombres desplieguen aún más estas cualidades (Roney, 2003). En coherencia con esta imagen, las personas atienden selectivamente a los signos de dominancia entre los hombres y a los signos de atracción física entre las mujeres (Maner, DeWall y Gailliot, 2008).

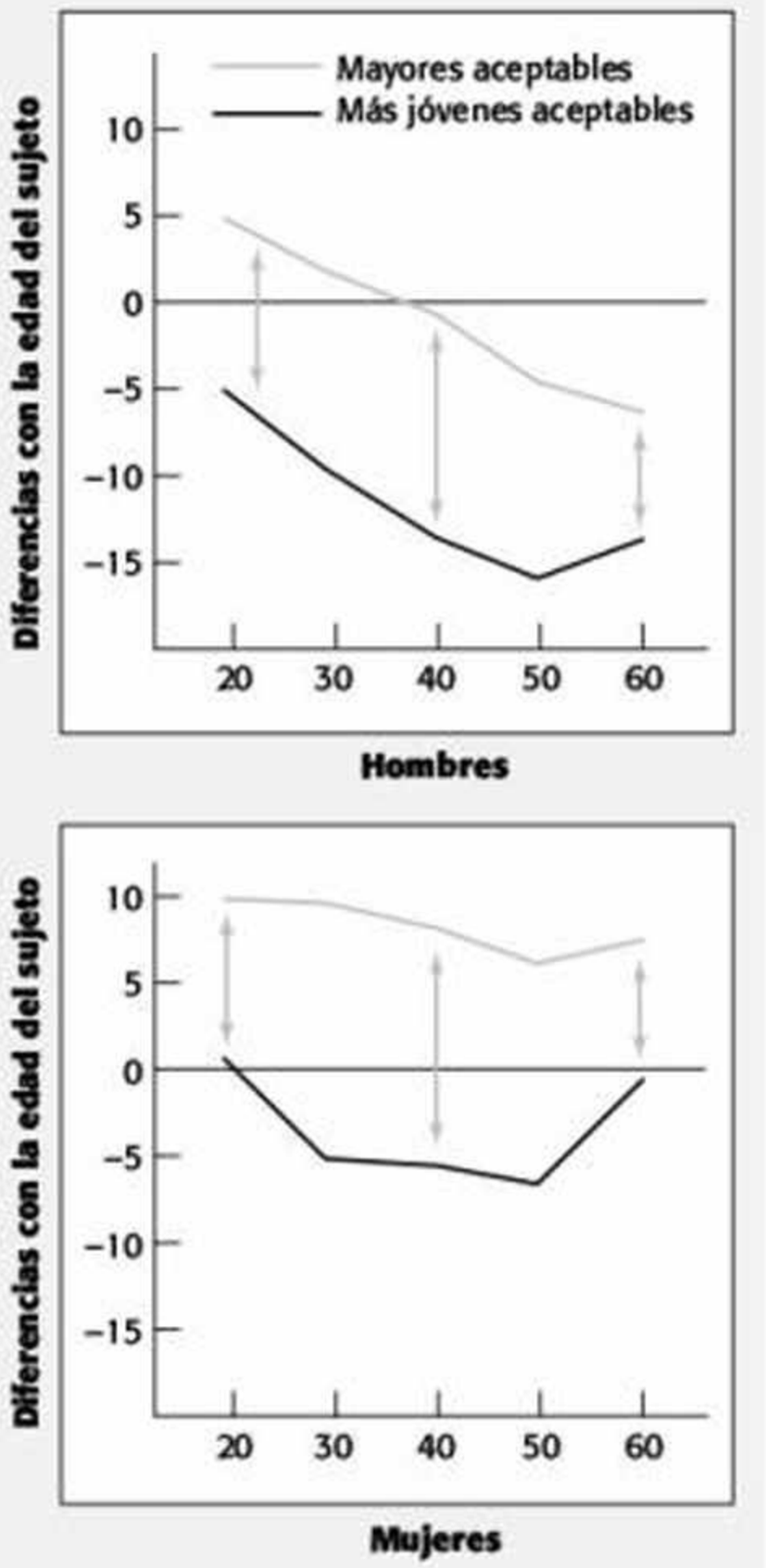


FIGURA 6.3
Los anuncios para solteros colocados por hombres y mujeres a menudo especifican el rango de edades de las personas del sexo opuesto a quienes le gustaría conocer. En esta muestra de anuncios, conforme los hombres aumentaban de edad, expresaban una preferencia cada vez mayor por mujeres más jóvenes. Las mujeres tendían a preferir a hombres un poco mayores de lo que ellas eran, y el grado de esa preferencia no cambió con el paso del tiempo.
Fuente: Adaptada de Kenrick y Keefe, 1992.

Buss (1989) examinó las preferencias de pareja en 37 diferentes culturas alrededor del mundo. Las diferencias culturales fueron relativamente raras. Las preferencias de los estudiantes universitarios de EUA, no fueron tan diferentes de las que tienen personas en otras partes del mundo. Los hombres (más que las mujeres) se sienten atraídos hacia claves de capacidad reproductiva. Las mujeres (más que los hombres) se sienten más atraídas a claves que indican recursos (ver también Singh, 1995). El tema de recursos puede no ser un caso de "más es mejor". Puede ser que los hombres que no tienen un nivel de recursos aceptable, no tengan posibilidades de ganar (Kenrick, Sundie, Nicastle y Stone, 2001). Las mujeres también se sienten atraídas hacia claves de dominancia y alto estatus (Cunningham, Barbee y Pike, 1990; Feingold 1992; Kenrick *et al.*, 1990; Sadalla, Kendrick y Venshure, 1987), en particular la dominancia que se expresa socialmente en formas positivas (Jensen-Campbell, Graziano y West, 1995).

Tabla 6.1 Resumen de predicciones a partir de la psicología evolutiva para las diferencias sexuales en las tendencias de apareamiento.

Tema	Mujeres	Hombres
Limitaciones reproductivas	Pueden producir un número limitado de hijos a lo largo de su vida	Se pueden reproducir sin límite a lo largo de la vida
Estrategia reproductiva óptima	Ubican y retienen a la pareja con mejores cualidades	Se aparean tan amplia y frecuentemente como sea posible
Cualidad deseada en la pareja potencial	Recursos para protegerlas y apoyarlas, así como a los descendientes	Capacidad de maternidad
Bases para evaluar el potencial de la pareja	Capacidad de ganancias, estatus, posesiones, generosidad	Atractivo físico, salud, juventud
Base principal para los celos	Apego emocional de la pareja con otra persona	Infidelidad sexual de la pareja

A pesar de estas diferencias de género, las cualidades apenas mencionadas no siempre están en un alto rango en las listas de características deseadas de las personas. Esto lleva a algunos a mostrarse escépticos de su importancia. Pero los rangos pueden también ser engañosos. Otros investigadores han dado a las personas "presupuestos" ajustados para conseguir lo que ellos quieren en una pareja (Li, Bailey, Kenrick y Linsenmeier, 2002). En esta situación, los hombres vieron al atractivo como una necesidad, en lugar de una opción, las mujeres vieron como necesidades el estatus y los recursos y ambos vieron la gentileza y la inteligencia como necesidades. Es decir, dado que no podían ser demasiado selectivos acerca de todo, eligieron estas cualidades primero.

Los científicos han investigado las implicaciones del modelo evolutivo de diversas maneras. Por ejemplo, la investigación muestra que los hombres prefieren mujeres más jóvenes —especialmente a medida que envejecen— en congruencia con la búsqueda de capacidad reproductiva. Esto proviene de un estudio de rangos de edad que se especificaron en anuncios para solteros (Kenrick y Keefe, 1992). Como se ilustra en la figura 6.3, hombres que pasan los 25 años especificaron un rango de edad que va significativamente por debajo de sus propias edades. En contraste, las mujeres tienden a expresar una preferencia por hombres ligeramente más grandes que ellas.

También en coherencia con las predicciones del modelo evolutivo, son los resultados de otros estudios de diferencias de género (ver tabla 6.1). Comparados con las mujeres, los hombres están más interesados en el sexo casual (Bailey, Gaulin, Agyei y Gladue, 1994; Buss y Scmitt, 1993; R. D. Clark y Hatfield, 1989: Oliver y Hyde, 1993), desean mayor variedad sexual (Schmitt, 2003) y son menos selectivos en sus criterios para ligues de una noche (Kenrick, Groth, Trost y Sadalla, 1993). Los hombres también se excitan más fácilmente con erótica visual que las mujeres (Bailey *et al.*, 1994). El compromiso de los hombres hacia sus relaciones se tambalea cuando se exponen a una mujer extremadamente atractiva, en tanto que en las mujeres ocurre cuando se exponen a hombres sumamente dominantes (Kenrick, Neuberg, Zierk y Krones, 1994). En el caso de la confianza en el propio valor como pareja, en un hombre se altera cuando se expone a otro demasiado dominante (pero no atractivo) y en la mujer se perturba cuando se expone a otra que es muy atractiva (pero no dominante)(Gutierres, Kenrick y Patch, 1999). Los hombres sobreinterpretan las sonrisas y el contacto físico de las mujeres, como si implicaran interés sexual y las mujeres son demasiado conservadoras al juzgar el compromiso de los hombres en las relaciones que van formando (Buss, 2001).

Tanto hombres como mujeres experimentan celos, pero existe una diferencia en lo que provoca esta emoción. En teoría, evolutivamente es importante que los hombres se preocupen por la paternidad (desean apoyar a sus *propios* hijos, no a los de alguien más). Por lo tanto, los hombres se deberían sentir especialmente celosos ante la infidelidad

sexual. En teoría, a las mujeres les preocupa más si el hombre la apoya a ella y a sus hijos. Así, las mujeres deberían sentir celos de un hombre que tiene lazos emocionales con otra mujer, en lugar de tener sexo *per se*.

Datos de varios estudios se ajustan con este punto de vista: los hombres se sintieron más perturbados por pensamientos de infidelidad sexual y las mujeres por pensamientos de infidelidad emocional (Buss, Larsen, Westen y Semmelroth, 1992; ver también Bailey *et al.*, 1994). Sin embargo, este hallazgo en particular ha sido impugnado, porque al hacer la pregunta de forma diferente se borran las diferencias de género (DeSteno, Bartlett, Braverman y Salovey, 2002; Harris, 2002, 2003) y por la dificultad para obtener el efecto en muestras de personas que no son estudiantes (Sabini y Green, 2004).

Los celos se deben a lo que nuestra pareja hace y también a la presencia de rivales. Nuevamente, existe evidencia de una diferencia de género que se relaciona con las cualidades que a cada uno importan. Los hombres son más celosos cuando el rival potencial es dominante que cuando es físicamente atractivo; las mujeres son más celosas cuando la rival potencial es físicamente atractiva (Dijkstra y Buunk, 1998).

RETENCIÓN DE LA PAREJA Y OTROS TEMAS

El primer desafío en el apareamiento es *conseguir* una pareja. El siguiente reto es *retenerla*. Hombres y mujeres tienen el potencial para extraviarse y en ocasiones, otras personas tratan de hacer que esto suceda (Schmitt, 2004; Schmitt y Buss, 2001). Las personas emplean varias tácticas para evitar que esto suceda (Buss y Shackelford, 1997). Algunas tácticas las usan por igual hombres y mujeres, pero otras difieren de acuerdo con el género. Por ejemplo, los hombres gastan mucho dinero en sus mujeres y les conceden deseos. Las mujeres se tratan de ver más atractivas y hacen saber a los demás que su pareja está apartada.

El uso de tácticas para retener a la pareja también se relaciona de forma predecible con otros factores en la relación, pero es diferente lo que hacen hombres y mujeres. Los hombres emplean más sus tácticas si piensan que su esposa es físicamente atractiva. Los hombres también se esfuerzan más por cuidar a una esposa joven —independientemente de la edad del hombre y de la duración de su relación—. Por el contrario, las mujeres se esfuerzan más por cuidar a los maridos que tienen altos ingresos. También se esfuerzan más si su marido lucha por alcanzar un estatus más alto (independientemente del ingreso actual).

Aunque las estrategias de apareamiento son el punto de inicio para la mayoría de las investigaciones sobre diferencias de género, otros investigadores las han aplicado ampliamente. Como ya se señaló, los temas que se relacionan con el apareamiento, traen consigo situaciones complejas y diferentes. Muchos sugieren que las diferencias evolutivas provocan que hombres y mujeres tengan estilos de comunicación muy diferentes —y de hecho, *necesidades* diferentes (por ejemplo, J. Gray, 1992; Tannen, 1990)—. A los hombres se les ve poseedores de un enfoque individualista orientado hacia el problema y a su solución. Las mujeres, por su parte, presentan un enfoque inclusivo, compartido y comunitario. El argumento también se dirige hacia las implicaciones de las diferencias en metas y patrones de comunicación que provocan gran cantidad de malos entendidos entre hombres y mujeres.

Debemos señalar que la discusión hasta ahora enfatizó las diferencias de género, no las semejanzas. Por supuesto, existen muchas semejanzas. Ambos géneros buscan parejas que tengan un buen sentido del humor y una personalidad agradable (Feingold, 1992), que sean afables y emocionalmente estables (Kenrick *et al.*, 1993), inteligentes (Li *et al.*, 2002), cariñosos y amorosos (Buss, 1994b). También ambos parecen preferir parejas cuyas caras sean simétricas (Grammer y Thornhill, 1994). La forma en la que hombres y mujeres se buscan, va mucho más allá de ver al otro como objetos sexuales y objetos de éxito (Buss, 1994b). No obstante, las diferencias de género también son importantes.

AGRESIÓN Y EL SÍNDROME DEL JOVEN MACHO

La competencia por las oportunidades de apareamiento lleva consigo muchas posturas masculinas; por ejemplo, la forma riesgosa al manejar (Nell, 2002). Cuando los hombres se

enfrentan a una dura competencia por recursos escasos (mujeres), el resultado en ocasiones es la confrontación y una violencia potencialmente grave (Hilton, Harris y Rice, 2000).

A este patrón se le llama *síndrome del joven macho* (Wilson y Daly, 1985). Por una parte, se le ve como un efecto de las presiones evolutivas que viene desde hace mucho tiempo y, por otra, como una respuesta a una situación que provoca el patrón. Es decir, aunque el patrón de comportamiento se codifica en los genes de cada hombre, tiene posibilidades de surgir cuando las situaciones actuales predicen fracaso en la reproducción. El peor caso sería ser un hombre soltero, desempleado y, por lo tanto, un mal candidato para ser pareja.

En línea con este análisis, existe clara evidencia de que los homicidios entre competidores es un asunto principalmente masculino (Daly y Wilson, 1990). La figura 6.4 muestra la tasa de homicidios en Chicago durante un periodo de 16 años, se omiten los casos en los que la persona era un pariente. Hay más posibilidades de los hombres se maten entre sí que las mujeres. También es obvio que principalmente las edades en que matan corresponden a las de apareamiento. De acuerdo con Daly y Wilson, estos asesinatos primordialmente provienen de conflictos sobre "dar la cara" y estatus (vea también Wilson y Daly, 1996). Eventos triviales escalan en violencia y terminan con alguien que muere.

¿Por qué asesinar en lugar de desplegar un ritual de agresividad? Nadie lo sabe con certeza. Seguramente el fácil acceso a las armas en Estados Unidos juega un papel importante para ello. Cuando no hay disponibilidad de armas, estas mismas presiones tienen posibilidades de resultar en golpizas y gritos. La violencia fatal también se da sin armas, pero las armas aumentan su posibilidad.

Debemos señalar explícitamente que la teoría que subyace a esta área de estudio es muy diferente a las ideas sobre la agresión y la naturaleza humana de hace algunos años. Para este punto de vista, la agresión no es parte de la naturaleza humana que se expresa de manera indiscriminada. En lugar de eso, afirma que la agresión física es un fenómeno masculino, que se da específicamente como resultado de presiones sexuales de selección en la competencia por las parejas (Buss, 2005). Resultados recientes de laboratorio confirman que los hombres se vuelven más agresivos cuando su estatus es un problema, también se reporta que la motivación de apareamiento les importa cuando se encuentran entre otros hombres (Griskevicius *et al.*, 2009).

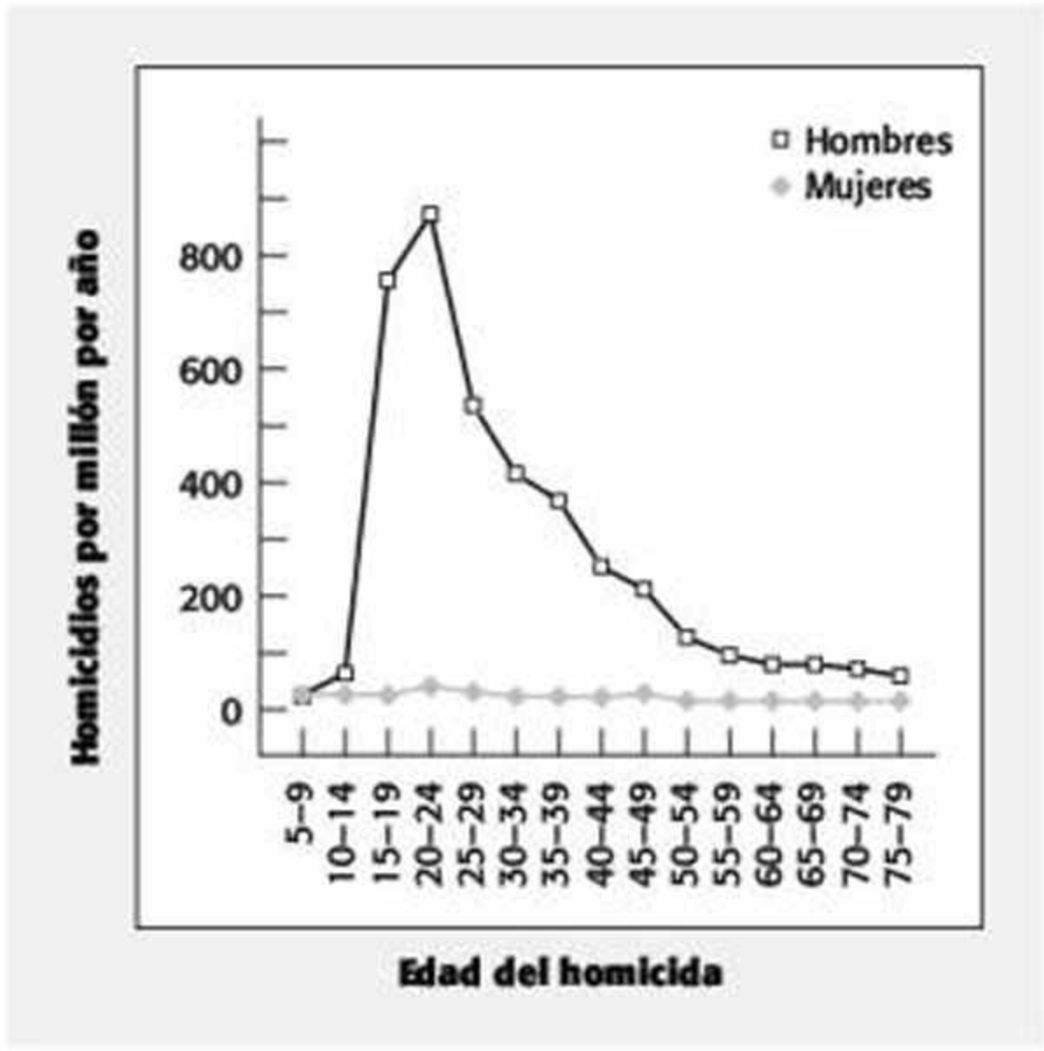


FIGURA 6.4
La tasa de homicidios para hombres y mujeres que asesinan a un individuo del mismo sexo que no es su pariente, en Chicago durante el periodo de 1965 a 1981. *Fuente:* Adaptada de Daly y Wilson, 1990.



RECUADRO 6.3 LA VIDA EN EL MUNDO POSGENÓMICO

El mapa del genoma humano es una realidad. Los investigadores saben ahora más que nunca acerca de la composición del cuerpo humano y las funciones de algunos de sus genes (Plomin *et al.*, 2003). La tecnología en este campo sigue un desarrollo rápido y no presenta signos de que el ritmo disminuya.

El mapa del genoma humano seguramente portará beneficios. Algunos genes individuales producen trastornos, por lo que conocer el mapa favorece localizar esos genes. Esta información puede ser usada en la orientación genética; por ejemplo, se le puede prevenir a alguien que tiene un gen que genera un trastorno que puede pasarlo a sus hijos. Otro beneficio son las terapias genéticas que ahora existen para algunos trastornos; por ejemplo, para corregir defectos en la producción de glóbulos. Algunos afirman que tener el mapa del genoma y usarlo para identificar debilidades genéticas, marca el inicio de una nueva era en la medicina preventiva al cambiar de forma dramática la manera en la que se traten las enfermedades (Lewin, 1990).

El mapeo del genoma motiva la imaginación, pero también plantea preocupaciones (Buchanan, Brock, Daniels y Wikler, 2000; Fukuyama, 2002; Lynn, 2001; Stock, 2002). Conocer los genes que controlan el comportamiento trae consigo temas éticos serios. Por ejemplo, sin duda surgirá una presión para modificar genes y crear características específicas para hijos nuevos y generar los llamados bebés de diseñador (Plomin y Crabbe, 2000; Stock, 2002). ¿Tiene que suceder esto? ¿Quién debe decidir qué características crear? ¿Qué sucede con las personas cuyas características genéticas la sociedad las identifica como inferiores?

El conocimiento acerca de los trastornos también abre problemas éticos. ¿Se discriminará a gente con perfiles genéticos específicos? ¿Qué sucederá con el costo de los seguros médicos cuando es posible saber quién es susceptible a trastornos específicos? ¿Habrá seguros que, inclusive, estén *disponibles* para personas con determinadas susceptibilidades? Esta no es una pregunta ociosa. Debido a problemas genéticos de miembros específicos se han cancelado pólizas de seguros a familias completas (Stolberg, 1994). Este problema es suficientemente serio y dio lugar, en 2009, a una ley que prohibió el uso de pruebas genéticas para establecer las tasas de seguros o negar la cobertura.

Este mismo problema surge con respecto a los trastornos psicológicos; por un lado, si se sabe que sus genes predisponen a la manía o a la conducta antisocial, ¿sería capaz de obtener un trabajo?, ¿podría obtener un seguro ante la posibilidad de necesitar tratamiento? Por otro lado, el problema es que es posible que muchos de los patrones que ahora vemos como trastornos, sean realmente extremos de la personalidad (Plomin y Crabbe, 2000). Después de saber qué genes están involucrados, tanto en los patrones problema como en los patrones normales, habrá más claridad. Esta comprensión podría llegar tan lejos como para remover el estigma de los trastornos.

Para resumir, el proyecto de mapear el genoma mantiene muchas promesas, pero también plantea temas muy difíciles que se tendrán que abordar. Es posible que ya quiera pensar en ellos porque son temas que estarán presentes en su futuro y en el de sus hijos.

Hasta ahora la atención se centra en la violencia de los hombres jóvenes contra sus competidores genéticos. Vale la pena hacer notar que la competencia genética también desempeña un papel importante en la violencia intrafamiliar. Es más probable que los padrastros, más que los padres genéticos, asesinen a los niños, en particular a los más pequeños (Daly y Wilson, 1988, 1996). La frecuencia general de este evento es muy baja, la mayoría de los padres no asesinan a sus hijos. Sin embargo, si llegara a suceder, es más probable que el culpable sea un padrastro que un padre biológico. Este hallazgo, como en el caso del síndrome del joven macho, puede reflejar un deseo muy profundo de ayudar a que los propios genes se transmitan a la siguiente generación, en lugar de que lo hagan los genes del competidor.

Ya se señaló que parte del apareamiento tiene que ver con retener a la propia pareja, las personas tienen una gran variedad de tácticas para hacerlo. La mayoría de éstas son bastante benignas. Algunas incluso se ven como esfuerzos para hacer más sólida la relación de tal manera que resista las tentaciones. Sin embargo, algunas tácticas para retener a la pareja son coercitivas. Algunos hombres se preocupan tanto por no perder a sus parejas —y sin saberlo apoyan al hijo del rival— que se vuelven muy controladores. En ocasiones, las tácticas para controlar a las mujeres llegan a niveles de violencia contra ellas (Hilton *et al.*, 2000; Wilson y Daly, 1996). En ocasiones, esa violencia es una amenaza: ¡no te alejes!; en otras, lleva al asesinato y termina con la posibilidad de alejarse (Buss, 2005). Cuando los asesinatos ocurren *dentro* de las familias, la mayoría de las víctimas son las esposas.

Aunque la violencia masculina contra las mujeres es causa de gran preocupación, tenemos que dejar en claro que no son sólo los hombres los que hacen esto. La agresión en contra de las parejas también ocurre entre mujeres (Hilton *et al.*, 2000).

Evaluación

La orientación genética de la personalidad, que se discutió en la primera parte de este capítulo, se acerca a la evaluación de la personalidad de forma muy parecida a la perspectiva de los rasgos. Lo que ofrece, principalmente, son más ideas acerca de qué rasgos evaluar. Como dijimos antes, quienes siguen este punto de vista creen que determinados temperamentos se heredan como sustratos biológicos de la personalidad. Entonces, éstos son las cualidades a evaluar.

Dado el incremento en la influencia de la genética molecular, algunos investigadores han abierto la posibilidad de que la evaluación de genes eventualmente se convierta en una forma común de evaluar la personalidad. Aunque es demasiado pronto para estar seguros, muchas personas que son influyentes en esta área ven esto poco probable (por ejemplo, Plomin y Crabbe, 2000). Ellos argumentan que sobre los rasgos de la personalidad influyen muchos genes y cada uno ejerce un efecto pequeño. Si es demasiado difícil identificar estos genes, en un futuro lejano ¿qué significará usarlos como pruebas adecuadas de la personalidad?

Problemas en el comportamiento y cambio conductual

El enfoque genético ha hecho la mayor contribución al análisis de los problemas de comportamiento. Los genetistas conductuales han examinado la posibilidad de la influencia genética en la diversidad de tipos de vulnerabilidad a problemas (ver también recuadro 6.3). La genética molecular también está empezando a intervenir, pero tiene el mismo problema que tenía respecto de la personalidad normal: son muchos los genes que tienen la posibilidad de estar involucrados en cualquier problema, no sólo uno o dos.

ESQUIZOFRENIA Y TRASTORNO BIPOLAR

Durante muchos años, la investigación de la genética de los problemas de comportamiento se ha enfocado principalmente en la esquizofrenia y el trastorno bipolar. La mayoría de la investigación ha sido sobre la esquizofrenia, la cual se caracteriza por la desorientación, la confusión, trastornos cognitivos y la pérdida de contacto con la realidad.

Gottesman y Shields (1972) realizaron uno de los primeros estudios conocidos sobre la influencia genética en la esquizofrenia. Reclutaron gemelos con diagnóstico de esquizofrenia que se admitieron en un hospital; los investigadores tomaron al cogemelo de cada uno y evaluaron su estatus. Para describir la semejanza en el diagnóstico se empleó el término **concordancia**. Un par de gemelos era concordante si a ambos se les diagnosticó esquizofrenia. Este estudio encontró una tasa de concordancia del 50% entre gemelos idénticos y 9% entre gemelos fra-



Algunas personas creen que la evolución cultural ha superado la habilidad de la evolución biológica para mantenerse al día.

ternos. Así, parece que la herencia desempeña un papel en la esquizofrenia. De hecho, esta conclusión es la misma que arroja una docena de estudios similares a éste.

Es importante señalar que los datos del estudio de gemelos también indican que las circunstancias de vida desempeñan un papel determinando en quién muestra síntomas esquizofrénicos abiertamente (Plomin y Rende, 1991). Algunas personas tienen una susceptibilidad genética, pero no desarrollan el trastorno. La interacción entre susceptibilidad y un contexto adecuado para desencadenarlo, refleja la visión diátesis-estrés del trastorno (una interacción G-A). Este tema se reitera al estudiar la genética y el trastorno.

Para tratar de aislar la ubicación de genes que se relacionan con la esquizofrenia se han llevado a cabo estudios de genética molecular. Y se han sugerido varias ubicaciones (Faraone, Taylor y Tsuang, 2002; Owen, Williams y O'Donovan, 2004; Straub *et al.*, 2002). Sin embargo, como sucedió con los estudios del gen candidato de los rasgos de personalidad, los hallazgos de estos estudios son muy difíciles de replicar (DeLisi *et al.*, 2002). Por lo tanto, queda una gran incertidumbre sobre qué genes son los que están involucrados en la esquizofrenia.

Un segundo trastorno que parece estar afectado por la herencia, es el trastorno bipolar (maniaco-depresivo). La *manía* se caracteriza por episodios de comportamiento frenético, hiperactivo, grandioso y locuaz, acompañado de una ráfaga de ideas. A menudo al patrón maniaco lo acompaña la emoción positiva, pero la ira es también común. El inicio del trastorno es, por lo general, abrupto. Como con la esquizofrenia, los estudios de gemelos revelan una muy fuerte evidencia de contribución genética (McGuffin *et al.*, 2003).

También ha habido investigación de la genética molecular en este problema. Un estudio relacionó al trastorno bipolar con un gen dominante específico del cromosoma 11 en un grupo de familias amish (Egeland, Gerhard, Pauls, Sussex y Kidd, 1987). Sin embargo, otros dos estudios no encontraron ninguna relación del trastorno con ese gen, por lo que no puede ser el único responsable del trastorno (Detera-Wadleigh *et al.*, 1987; Hodgkinson, Sherrington, Gurling, Marchbanks y Reeders, 1987). Los científicos continúan buscando los marcadores genéticos para el trastorno bipolar usando las técnicas de la genética molecular (Badner y Gershon, 2002).

Es claro que la biología desempeña un papel importante en el trastorno bipolar. Sin embargo, también es claro que los eventos del ambiente son relevantes en la manera en la que se expresa el trastorno. En este caso, por lo menos se sabe un poco acerca de qué influencias ambientales son importantes. Por ejemplo, la falta del sueño en personas con el trastorno las hace especialmente vulnerables a episodios maniacos. Lo mismo sucede al experimentar éxito en el logro de metas (S. L. Johnson, 2005; S. L. Johnson *et al.*, 2000). Una vez más, por lo menos, en el corto plazo existe una interacción G-A.

CONSUMO DE SUSTANCIAS Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL

Otro foco de investigación en la genética de los problemas, es el consumo de sustancias. Hace algún tiempo, Eysenck (1964b) encontró que los gemelos MZ tenían más probabilidades de compartir tendencias hacia el alcoholismo que los gemelos DZ. Resultados similares, junto con información acerca de los procesos metabólicos que subyacen a la diferencia, reportaron Schuckit y Rayses (1979). Un hallazgo más reciente proporciona una interesante reflexión del entretejido de las influencias genéticas y las ambientales. En un estudio de Dick y Rose (2002), las contribuciones genéticas aumentaron en cerca de un tercio de la varianza a la edad de 16 años, a la mitad de la varianza —en la misma muestra— a la edad de 18 años.

Investigaciones recientes también han implicado a un gen específico en el deseo de consumir alcohol que experimentan algunas personas después de tomar una pequeña cantidad (Hutchinson, McGeary, Smolen, Bryan y Swift, 2002). Se trata del alelo largo del

gen DRD4 que se describió al inicio de este capítulo y que se relaciona con las medidas de búsqueda de recompensa. Ese alelo también se relaciona con la adicción a la heroína (Kotler *et al.*, 1997; Li *et al.*, 1997; Shao *et al.*, 2006).

Otra área de rápido crecimiento se refiere a la genética y la conducta antisocial. Hace mucho tiempo, Eysenck (1964a) reportó tasas más altas de concordancia entre gemelos MZ que entre gemelos DZ en problemas de conducta en la infancia y crímenes en la edad adulta. Una investigación posterior sobre la criminalidad en la adultez se relaciona con la imagen de una influencia genética (DiLalla y Gorresman, 1991; Wilson y Herrnstein, 1985). En esa línea se ubican investigaciones sobre el trastorno de personalidad antisocial (Rowe, 1994; Vandenberg, Singer y Pauls, 1986; Willerman, Loehlin y Horn, 1992) y la mayoría de los observadores ahora creen que hay evidencias genéticas claras y fuertes en el comportamiento antisocial (Baker, Jacobson, Raine, Lozano y Bezdjian, 2007; Moffitt, 2005a, 2005b; Rhee y Waldman, 2002).

Sin embargo, una vez más, surge evidencia de la interacción entre la predisposición y el ambiente. Moffitt (2005a, 2005b) revisó la investigación sobre la conducta antisocial para relacionar específicamente las interacciones G-A. Esta búsqueda posiblemente se mantendrá como un eje importante para el estudio de problemas e incluye a este último (Moffitt, Caspi y Rutter, 2006).

EVOLUCIÓN Y PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

La psicología evolutiva sugiere un punto de vista algo diferente de ciertos problemas de conducta. Barash (1986) argumentó que muchas dificultades de la vida humana surgen por la influencia de dos tipos de evolución. Por una parte, la evolución biológica —un proceso muy lento que se da a lo largo de los milenios— y, por la otra, la evolución cultural —que es mucho más veloz—. Nuestras experiencias de vida surgen por la evolución biológica que moldeó la prehistoria de los humanos para que fueran como son y por las circunstancias culturales en las que vivimos.

Barash (1986) señaló que la evolución biológica nos preparó para vivir en un mundo muy diferente del que vivimos ahora. La evolución cultural se ha adelantado mucho y la biológica no puede seguirle el paso. Vivir en un mundo al que no pertenecemos totalmente, nos hace conflictivos y nos aliena. El punto de Barash es general —no específico para un trastorno en particular— pero es interesante: los problemas surgen cuando las tendencias conductuales propias de la naturaleza humana presentan conflictos con las presiones que se construyen dentro de la cultura contemporánea.

CAMBIO CONDUCTUAL: ¿QUÉ TANTO SE PUEDE CAMBIAR?

Las perspectivas genéticas abren una cuestión principal acerca del cambio conductual terapéutico. Las cualidades de la personalidad de base biológica —sean temperamentos o no—, por definición, se anclan firmemente en el funcionamiento constitucional de la persona. ¿Es fácil alterar de una forma importante estos aspectos de la personalidad a través de *cualquier* proceso terapéutico empleado? La psicoterapia puede cambiar a la persona hasta cierto grado. Pero, ¿hasta qué punto se puede persuadir a la gente a ir contra su naturaleza biológica?

Este es un tema interesante que se conoce poco. Se ha sugerido que incluso los verdaderos temperamentos se pueden modificar dentro de ciertos límites. ¿Pero cuáles son esos límites? Es posible que para algunas personas sea más difícil generar y sostener determinados cambios que para otras. Por ejemplo, una terapia que se dirige a reducir reacciones emocionales, es más difícil que sea eficaz para alguien alto en emocionalidad que para alguien con un perfil más bajo en ese temperamento. De hecho, debido a los temperamentos de algunas personas ciertos tipos de terapia pueden ser difíciles y poco prácticos.

No obstante, también se debe reconocer que la heredabilidad de la personalidad, aunque fuerte, no es total por la influencia de gran cantidad de experiencias. Por lo tanto, los datos que establecen una influencia genética en la personalidad también muestran que no es total la determinación genética. El grado en el que las tendencias genéticas limitan el cambio conductual, es un tema importante. Sin embargo, es claro que los procesos psicológicos son importantes, incluso para trastornos cuya herencia influye de manera fuerte, como el trastorno bipolar. Aunque la medicación es considerable para el manejo de este trastorno (ver capítulo 7), también se ha probado que los tratamientos psicológicos de diverso tipo son beneficiosos (Johnson y Leahy, 2003).

Genética y evolución: problemas y prospectos

La perspectiva genética de la personalidad tiene raíces históricas importantes. Sin embargo, de muchas formas, las ideas actuales son bastante nuevas. La investigación sobre la heredabilidad de la personalidad es un ejemplo fuerte, pero todavía hay temas complejos que permiten comprender cómo influye en la personalidad la interacción de los genes con el ambiente. Con los avances en la genética molecular, los investigadores ahora tratan de relacionar genes específicos con cualidades de la personalidad —un enfoque aún nuevo—. Las ideas que conforman la psicología evolutiva de la personalidad son también bastante recientes.

Al considerar la utilidad de estas ideas cuando pensamos sobre la personalidad, surgen varios temas. Por ejemplo, los temperamentos son tendencias amplias que se reflejan en los aspectos básicos del comportamiento. El hecho de que los temperamentos sean tan básicos, sin embargo, plantea la cuestión de cómo ver el papel que desempeñan. ¿Tiene más sentido pensar en los temperamentos como si fueran toda la personalidad, como parte de la personalidad o como la base sobre la que se construye la personalidad? Debido a que muchos rasgos de la personalidad parecen ser heredados y muchos de los rasgos se relacionan conceptualmente con los temperamentos, tal vez tendríamos que ver a los temperamentos como el punto de inicio sobre los que emergen los rasgos conceptuales relacionados (Caspi *et al.*, 2005).

Otra pregunta: ¿Cuántos rasgos de la personalidad tienen influencia genética y cuántos solamente *parecen* heredados porque se derivan del primer grupo? Evidencia reciente sugiere que las facetas de los cinco súper rasgos se heredan independientemente. Esto le da un giro diferente a la pregunta. Tal vez la pregunta es si los temperamentos son únicos, si son cualidades amplias que se despliegan de diferentes formas o si son rasgos separados que se agregan *ad hoc*.

Una pregunta final se refiere al hecho de que el enfoque genético de la personalidad, no toma intrínsecamente una postura sobre cómo se debe conceptualizar la personalidad o cuáles son sus aspectos importantes. En lugar de esto, proporciona las herramientas para probar las contribuciones genéticas a los diferentes aspectos de la personalidad. Finalmente, el punto de vista teórico que prueba la investigación genética, debe tener sus raíces en algún otro lugar. Uno de estos lugares es la psicología de los rasgos (ver el capítulo 4) y otro es el modelo del proceso biológico (ver capítulo 7).

Otro aspecto del punto de vista discutido en este capítulo es la sociobiología y la psicología evolutiva. Esta visión de la personalidad ha sido controversial durante su relativamente corta existencia y ha sido criticada en varios puntos (por ejemplo, L. C. Miller, Putcha-Bhagavatula y Pedersen, 2002). Los primeros argumentos eran muy teóricos y tenían poca evidencia que los apoyara. La sociobiología era vista por algunos como un juego de especulación en lugar de verla como una ciencia seria. Más de unos cuantos desdeñaron las ideas por ser falsas y no comprobables.

Sin embargo, en la última década y media esta situación cambió dramáticamente. A medida que se desarrollaron ideas más precisas sobre las implicaciones de la teoría evolutiva, esta forma de pensamiento llevó al surgimiento de estudios. La psicología evolutiva es ahora un área de investigación vigorosamente activa. Parece claro que las ideas evolutivas proporcionan una riqueza de hipótesis a los investigadores. Más aún, las hipótesis son cada vez más sofisticadas.

No obstante, queda cierta preocupación acerca de si las hipótesis que los investigadores estudian realmente *dependen de* la teoría evolutiva, o simplemente tratan de *ser consistentes* con ella. De hecho, algunas críticas recientes argumentan que el apoyo para muchas hipótesis evolutivas clave es altamente ambiguo y no apoya las conclusiones derivadas (Buller, 2005a, 2005b; Richardson, 2007). Un desafío que encara actualmente la psicología evolutiva es hacer predicciones claras que resistan a las interpretaciones alternativas. Este tema, por supuesto, lo enfrentan todas las perspectivas de la personalidad. Sin embargo, este enfoque será un tema importante por algún tiempo.

También se ha criticado a la psicología evolutiva porque sus afirmaciones en ocasiones tienen inquietantes matices políticos y sociales. Algunas se refieren a argumentos sobre la evolución de la naturaleza humana para justificar de manera velada las condiciones sociales injustas del mundo de hoy (ver Kitcher, 1987; y los comentarios posteriores; Lewontin, Rose y Kamin, 1984). Es decir, las ideas explican el acoso de los hombres, por qué existe un doble estándar para el comportamiento sexual para hombres y mujeres y por qué existen las razas y las clases sociales. Estas explicaciones proporcionan las bases para considerar estas condiciones como naturales, lo que sólo está a un paso de decir que deberían seguir existiendo (Pratto y Hegarty, 2000). Algunas personas ven estos matices del pensamiento evolutivo como racistas y sexistas y algunos han mostrado una hostilidad considerable hacia las mismas teorías.

Una respuesta a este tipo de críticas ha sido señalar que la evolución es una fuerza natural que trabaja desapasionadamente y se basa en los principios de reproducción y supervivencia. En el campo de la evolución, los temas de igualdad de derechos e igualdad de oportunidades no tienen significado alguno. Bien podría ser que en este mundo, algunos resultados de la evolución van en contra de algunas personas porque la evolución no nos preparó para ajustarnos a este mundo, sino en el prehistórico. Si las personas están en desventaja por las consecuencias de la evolución, es algo con lo que las culturas —que la gente ha construido— deben enfrentar; el hecho de que la teoría explique por qué existe inequidad, no se puede usar como un argumento de que la teoría está equivocada. Sin embargo, como se podría esperar, esta respuesta no satisface completamente a los críticos.

A pesar de controversias como ésta, existe un gran interés por las ideas evolutivas en la actual psicología de la personalidad. Estas ideas no van a desaparecer a corto plazo.

• RESUMEN •

El enfoque de la personalidad arraigado en la herencia y la evolución tiene dos facetas. Una enfatiza que nuestra personalidad está unida al cuerpo biológico que heredamos. Esta idea va mucho más atrás en la historia, pero la versión actual de esta idea es muy diferente al enfatizar el papel de los genes.

La genética conductual pretende averiguar si se heredan las diferencias de la personalidad. En estudios con gemelos, se comparan las correlaciones entre gemelos idénticos con las correlaciones entre gemelos fraternos; en los estudios de adopción se compara a los niños con sus familias biológicas y las adoptivas. Los estudios de gemelos idénticos criados separados proporcionan una visión diferente sobre los efectos de la herencia y el ambiente.

La investigación en gemelos se emplea para identificar las contribuciones genéticas en una variedad de disposiciones, empezando con los temperamentos: rasgos amplios heredados que aparecen muy temprano en la vida. La primera evidencia apoyaba las influencias genéticas sobre el nivel de actividad, emocionalidad y sociabilidad. Se han sugerido otros puntos de vista sobre los temperamentos, incluyendo los temperamentos de acercamiento, evitación y de control voluntario. También existe evidencia de la influencia genética en los "cinco grandes" súper rasgos y en otras variables. No es claro si los "cinco grandes" derivan de (o duplican) los temperamentos estudiados bajo otros nombres. Tampoco queda claro si las influencias hereditarias sobre otras variables dependen de las asociaciones entre la otra variable y un temperamento. Desarrollos recientes en la genética molecular proporcionan una nueva herramienta en la búsqueda de las influencias genéticas en la personalidad. Entonces, existe evidencia de que hay genes específicos que influyen en los rasgos, incluyendo la búsqueda de novedad, el neuroticismo y tal vez en el control voluntario o la impulsividad.

La idea de que las disposiciones están influenciadas genéticamente se puede ampliar para sugerir que muchos aspectos del comportamiento social humano son producto de la evolución. Esta idea se basa en un área de trabajo llamada *sociobiología* o *psicología evolutiva*. Los sociobiólogos proponen formas de explicar varios aspectos del comportamiento humano —inclusive de comportamientos que, según las apariencias, parecen no proporcionar ventajas evolutivas—. El altruismo, por ejemplo, se entiende como el que las personas actúen en beneficio de sus grupos familiares para que los genes de la familia tengan más posibilidades de continuar (selección por parentesco). Esta idea se ha ampliado hasta la noción de que las personas se sienten atraídas hacia personas con las que comparten composición genética.

El punto de vista evolutivo también tiene implicaciones respecto de la selección de pareja, incluyendo la idea de que los hombres y las mujeres usan diferentes estrategias. La estrategia masculina es aparearse cuando sea posible y los hombres se sienten atraídos por signos de capacidad reproductiva. La estrategia femenina es buscar al mejor hombre disponible y las mujeres se sienten atraídas por los signos de recursos. Las personas usan estrategias relevantes y actúan de tal forma que las haga parecer mejores candidatos a sus parejas. Las presiones para aparearse también pueden llevar a la agresión entre hombres jóvenes. La teoría sugiere que es más probable que haya violencia entre hombres en edad reproductiva que se encuentren en malas circunstancias reproductivas. La evidencia parece confirmar esto junto con la idea de que la mayor parte de la violencia se refiere a conflictos por el estatus.

El enfoque genético de la personalidad dice poco acerca de la evaluación, excepto para sugerir qué disposiciones son especialmente importantes en ella —aquellas que tienen lazos biológicos—. La evaluación directa de los genes no será posible en el futuro cercano, debido a la probable implicación de muchos genes en un determinado rasgo. Con respecto a los problemas de comportamiento, existe evidencia sustancial de que la esquizofrenia y el trastorno bipolar se ven afectados por la herencia, lo mismo que las tendencias hacia el abuso de sustancias y la conducta antisocial. Como otros temas, el estudio de los trastornos está empezando a emplear las herramientas de la biología molecular para buscar las influencias genéticas.

Con respecto al cambio terapéutico del comportamiento, este enfoque abre la pregunta de las bases de los estudios del temperamento: ¿Qué tanto se puede esperar que cambie la gente, aun con terapia, en direcciones que la desvíe de su composición biológica?

• GLOSARIO •

Alelo alguna versión de un gen en específico.
Altruismo recíproco ayudar a otros con la expectativa de que la ayuda será regresada.
Apareamiento selectivo el emparejamiento se basa en una gran variedad de características específicas, y definitivamente no es al azar.
Aptitud inclusiva paso de los genes a través de la supervivencia de parientes.
Concordancia acuerdo de algunas características entre el gemelo y el cogemelo.
Control voluntario tendencia a ser enfocado, contenido y planificador.
Ectomórficos tendencia hacia la delgadez frágil.
Efecto del ambiente no compartido efecto del ambiente que hace que los gemelos difieran.
Endomórfico tendencia hacia la obesidad.
Epigenético un efecto que no está en el DNA, pero que afecta su funcionamiento y se puede heredar.
Estrategia del gen candidato probar genes específicos, debido a que la evidencia los relaciona con procesos biológicos específicos y la teoría relaciona esos procesos con la personalidad.
Estudio de asociación del genoma completo (GWAS, por sus siglas en inglés) estudio en el que todos los genes se prueban al mismo tiempo.
Estudio de gemelos estudio que compara la semejanza entre gemelos MZ contra la semejanza entre gemelos DZ.
Estudios de adopción estudios de las semejanzas entre los hijos y sus padres adoptivos y biológicos.
Expresión del gen actividad en la que el gen se embarca en el proceso que crea una proteína.
G-A interacción gen-ambiente, en la que el ambiente produce diferentes resultados dependiendo de la composición genética.
Gemelos dicigóticos (DZ, por sus siglas en inglés) gemelos fraternos (superposición genéticamente del 50%, en promedio).
Gemelos monocigóticos (MZ, por sus siglas en inglés) gemelos idénticos (superposición genéticamente del 100 por ciento).
Genética conductual estudio de la herencia de cualidades conductuales.
Genética cuantitativa estudio de cuánta varianza en una característica se atribuye a la genética frente al ambiente.
Genética molecular estudio de cómo es que los alelos de genes específicos se relacionan con otras diferencias observadas.
Genoma secuencia de genes contenida en la dotación completa de cromosomas.
Genómica *ver* genética molecular.
Genotipo versión particular de un gen que tiene una persona o grupo determinado.
Heredabilidad estimación de qué tanta varianza de una característica explica la herencia.
Hermanos hermanos y hermanas.
Mesomórfico tendencia hacia la muscularidad.
Metilación agregado de grupos de metilo químico al gen o al material circundante.
Polimorfismo característica de tener más de un alelo para un determinado gen.
Selección direccional evolución en la que el extremo de una dimensión es más adaptativo que el otro.
Selección estabilizadora evolución en la que valores intermedios de una dimensión son más adaptativos.
Sociobiología estudio de la base evolutiva para el comportamiento social.
Temperamento de acercamiento tendencia temperamental para acercarse a las recompensas.
Temperamento de evitación tendencia temperamental a evitar amenazas.
Temperamentos rasgos heredados que aparecen muy temprana edad.
Teoría de la semejanza genética idea de que las personas trabajan para reproducir genes similares a los suyos.



Procesos biológicos y personalidad

PRIMERAS IDEAS: VISIÓN DE EYSENCK SOBRE LAS FUNCIONES DEL CEREBRO

SISTEMA DE ACERCAMIENTO AL INCENTIVO
Enfoque conductual
Más temas sobre el acercamiento
Neurotransmisores y el sistema de acercamiento

SISTEMA DE EVITACIÓN O RETRAIMIENTO CONDUCTUAL
Neurotransmisores y el sistema de evitación

RELACIÓN DE LOS SISTEMAS DE ACERCAMIENTO Y EVITACIÓN CON LOS RASGOS O TEMPERAMENTOS
El papel de la sociabilidad
El papel de la impulsividad

UNA TERCERA DIMENSIÓN: BÚSQUEDA DE SENSACIONES, RESTRICCIÓN Y CONTROL VOLUNTARIO
Búsqueda de sensaciones
Relación de la búsqueda de sensación con rasgos y temperamentos
Dos fuentes de impulso y restricción
Neurotransmisores e impulso *vs* restricción

HORMONAS Y PERSONALIDAD
Hormonas, el cuerpo y el cerebro
Exposición hormonal temprana y comportamiento
Testosterona y personalidad adulta
El ciclo testosterona-acción
Testosterona, dominancia y psicología educativa
Respuestas al estrés: Hombres, mujeres y oxitocina

EVALUACIÓN
Electroencefalogramas
Neuroimágenes

PROBLEMAS EN EL COMPORTAMIENTO Y CAMBIO CONDUCTUAL
Bases biológicas de la ansiedad y la depresión
Bases biológicas de la personalidad antisocial
Medicación en terapia

PROCESOS BIOLÓGICOS Y PERSONALIDAD: PROBLEMAS Y PROSPECTOS

RESUMEN

Gina desea tener aventuras. Su círculo de amigos parece estar ampliándose siempre. Es como si necesitara la estimulación para mantenerse viva y feliz. Su novio se aleja de todo esto. El ruido y la acción son demasiado para él. Él se siente más a gusto cuando las cosas son menos intensas y cuando logra planear sus actividades. Por extraño que parezca, ambos creen que sus cuerpos les dicen lo que es mejor para ellos, aun cuando "lo mejor" sea muy diferente de lo que el otro quiere.



Estudios de laboratorio sugieren que los introvertidos funcionan mejor que los extrovertidos en tareas en las que se requiere del monitoreo de pantallas visuales que cambian.

LOS HUMANOS SON miembros del reino animal. Cubrimos todas las características de adhesión a ese reino. Podemos comer, beber, respirar, eliminar deshechos y tener actividad sexual que aseguran la continuación de nuestra especie.

¿Qué tan enraizadas están estas presiones animales? ¿Qué tan generalizada es su influencia? El enfoque de los procesos biológicos de la personalidad supone que el comportamiento humano refleja la operación de un sistema biológico complejo. Los procesos que conforman este sistema reflejan la forma en la que estamos organizados como criaturas vivientes. En esta perspectiva, los procesos biológicos influyen de manera sistemática sobre el comportamiento y la experiencia. Para comprender estas influencias, los teóricos primero analizan los sistemas biológicos para determinar qué son y cómo funcionan. Después consideran cómo es que el funcionamiento de esos sistemas influye en los tipos de fenómenos que identifican la personalidad.

Este capítulo inicia con la misma idea del capítulo 6: la personalidad está adherida en nuestros cuerpos. Sin embargo, ahora ponemos atención en la idea de que el *funcionamiento* de nuestro cuerpo influye en la personalidad. Aquí consideraremos algunas ideas acerca de cómo es la organización del cuerpo para afirmar que la personalidad refleja los procesos de lo que hacemos y pensamos.

Tal como se indicó en el capítulo 6, entre la gente se encuentran semejanzas y diferencias. Entre las semejanzas tenemos el hecho de que todos contamos con la misma estructura básica y funciones de los sistemas nervioso y endocrino. Las diferencias estriban en determinar qué partes del sistema nervioso y endocrino son más activas o más responsivas en algunas personas que en otras.

Primeras ideas: visión de Eysenck sobre las funciones del cerebro

Uno de los primeros intentos modernos de relacionar la personalidad con las funciones biológicas, lo realizó Hans Eysenck. Recuerde del capítulo 4 que para Eysenck la personalidad la componen en gran parte dos súper rasgos: el neuroticismo y la extroversión. Él vio a ambos como enraizados en el cuerpo.

Los introvertidos son callados y retraídos; los extrovertidos son abiertos, desinhibidos e inmersos en la actividad social. Eysenck (1967, 1981) argumentó que esa diferencia deriva de la forma distinta en la que se activa la corteza cerebral. Cuando la corteza se activa, la persona está alerta. Cuando no, la persona está somnolienta. Eysenck propuso que los introvertidos normalmente tienen una mayor activación cortical con respecto a los extrovertidos. Por lo tanto, evitan la interacción social porque los sobreestimula. Los extrovertidos, con niveles menores en la línea base, buscan la estimulación para aumentar su activación.

Existe alguna evidencia que se ajusta a esta idea de que los introvertidos y los extrovertidos difieren en cuanto al grado de alerta. Considere las tareas de vigilancia. Éstas requieren permanecer alertas ante estímulos específicos. Por ejemplo, uno podría tener que escuchar una larga serie de números y presionar un botón en el momento en el que escuchara tres números nones seguidos. Si nuestra mente divaga, perderemos algo de lo que estamos escuchando. Los introvertidos fallan menos que los extrovertidos (Claridge, 1967). Otra evidencia son los efectos. Si los introvertidos están alertas no deberían necesitar tanto estimulante para alcanzar un nivel determinado de activación y para lograr un

nivel determinado de desatención los introvertidos necesitarían *más* medicamento depresivo. Estas dos afirmaciones parecen ser ciertas (Claridge, 1967; Eysenck, 1983).

Eysenck también propuso una base neural para el neuroticismo. Él afirmó que en las personas altas en este rasgo es fácil activar los centros cerebrales de la emoción. Él pensó que esta activación emocional intensifica las manifestaciones de la extroversión y la introversión —es decir, provoca que ambas emerjan de forma más completa en el comportamiento—. Esta activación causa que tanto los extrovertidos como los introvertidos se vuelvan "más de lo que son".

Eysenck fue pionero en relacionar la personalidad con el funcionamiento cerebral. Sin embargo, cuando él escribió esto, se desconocía el funcionamiento cerebral tal y como ahora se conoce. Los cambios en el conocimiento generaron la perspectiva de la relación en las personas de las funciones cerebrales y la personalidad.

Sistema de acercamiento al incentivo

Aproximadamente en los últimos 25 años varios teóricos han propuesto ideas sobre cómo es que el sistema nervioso se relaciona con la personalidad. Las ideas varían en cuanto a su enfoque. Algunas se refieren a las partes del cerebro que están involucradas en ciertos tipos de acciones. Otras qué químicos cerebrales están involucrados en ciertos tipos de acciones. Todas consideran lo que podríamos llamar un *enfoque funcional*. Es decir, se preguntan ¿qué *funciones* cumplen tipos específicos de comportamiento? Los diversos tipos de comportamiento se relacionan con los procesos cerebrales y ambos con la personalidad.

Muchas personas investigan arduamente el tema y la literatura crece de manera exponencial. Existen amplias áreas de acuerdo, pero también hay desacuerdos. Hay un gran consenso sobre los temas principales, pero también hay muchas formas de cortar el pastel.

Enfoque conductual

Muchos teóricos en este grupo creen que existe un conjunto de estructuras cerebrales que provocan que los animales se acerquen a los **incentivos**: cosas que ellos desean. Muchos teóricos han hecho aseveraciones sobre las partes del cerebro que se involucran en este sistema, pero no han alcanzado un acuerdo total (Cloninger, 1988; Davidson, 1992, 1995; Davidson, Jackson y Kalin, 2000; Depue y Collins, 1999; Depue y Iacono, 1989; J. A. Gray, 1982, 1991). Aunque existe una gran cantidad de esfuerzo para descifrar qué partes del cerebro están involucradas, hablaremos sólo un poco al respecto. En su lugar, nos enfocaremos en las propiedades funcionales de los sistemas cerebrales, en cómo se reflejan en el comportamiento y en la experiencia.

A las estructuras involucradas en el enfoque conductual se les ha dado varios nombres: *sistema de activación* (Cloninger, 1987; Fowels, 1980), *sistema de acoplamiento conductual* (Depue, Krauss y Spoont, 1987), *sistema de facilitación conductual* (Depue y Iacono, 1989) y **sistema de acercamiento conductual** (BAS, por sus siglas en inglés: *Behavioral Approach System*) (J. A. Gray, 1987, 1990, 1994a, 1994b). Este sistema es como un regulador del acelerador psíquico que nos mueve hacia lo que queremos. Es un sistema de "avanzada" —un sistema de búsqueda de recompensa (Fowles, 1980).

Se supone que este conjunto de estructuras del cerebro está involucrado siempre que una persona busca un incentivo. Es posible que ciertas partes del cerebro estén involucradas en la búsqueda de comida, otras en la de sexo y otras en la búsqueda de sombra en un día caluroso de verano. Pero se piensa que las partes independientes también se relacionan con un BAS global. Por lo tanto, el BAS es un mecanismo general que implica ir tras las cosas que uno quiere. Sin embargo, el BAS no nos mueve en modo "neutral", cuando no tenemos incentivos en mente (Depue y Collins, 1999). Sólo toma parte en la búsqueda activa de incentivos.

Se ha afirmado que el BAS también es responsable de muchos tipos de emociones positivas (por ejemplo, esperanza, ilusión y expectativa), lo que se ve como un reflejo de la anticipación por obtener una recompensa. La evidencia derivó de estudios sobre la actividad cerebral, Richard Davidson y sus colegas (y otros) han estudiado la actividad cerebral, registrando la actividad eléctrica en el cuero cabelludo (Davidson, 1988, 1992, 1995; Davidson y Sutton, 1995) y usando técnicas de imagenología que captan la actividad de otras maneras. Mientras esto sucede, se expone a las personas a estímulos como videoclips o imágenes fijas que se eligen para crear tipos específicos de reacciones emocionales. La pregunta es, ¿qué partes del cerebro se activan en diversas situaciones?

Una variedad de evidencia indica que los incentivos (y supuestamente, los sentimientos positivos) activan la corteza prefrontal izquierda. Se ha encontrado más actividad prefrontal izquierda en adultos a los que se les presentan incentivos (Sobotka, Davidson y Senulis, 1992) o adjetivos positivos (Cacioppo y Perry, 1980) y en bebés de 10 meses de edad cuando ven a sus madres acercarse (Fox y Davidson, 1988). Niveles mayores en *reposo* en esta área predicen respuestas positivas a películas felices (Wheeler, Davidson y Tomarken, 1993). Sensibilidad autorreportada del BAS también se relaciona con mayores niveles de reposo en esta área (Harmon-Jones y Allen, 1997; Sutton y Davidson, 1997). Estos hallazgos llevaron a Davidson y a sus colegas a dos conclusiones: primero, la tendencia a experimentar muchas emociones positivas se relaciona con el sistema de acercamiento. Segundo, este sistema se ubica parcialmente en la corteza prefrontal izquierda.

MÁS TEMAS SOBRE EL ACERCAMIENTO

Evidencia reciente sugiere que lo que subyace a la activación prefrontal, no es el sentimiento positivo *per se*, sino algo más acerca del proceso de acercamiento (Carver y Harmon-Jones, 2009; Harmon-Jones, Lueck, Fearn y Harmon-Jones, 2006). En ocasiones, el deseo de acercarse se ve frustrado. En este caso, el sistema de acercamiento se pone en marcha, pero las emociones —frustración y enojo— tienen un valor negativo, en lugar de uno positivo. Muchos estudios han relacionado estas experiencias con la activación prefrontal izquierda y con la sensibilidad del BAS (ver Carver y Harmon-Jones, 2009).

Otro proyecto ha relacionado la sensibilidad del BAS con el aprendizaje. Debido a que el BAS responde selectivamente a los incentivos, la sensibilidad del BAS se debería relacionar con el aprendizaje que involucra resultados *positivos* no con resultados *negativos*. En un estudio que apoya esta idea, una medida de autorreporte de la sensibilidad del BAS predijo la velocidad de aprendizaje de claves de recompensa en una tarea de condicionamiento (Zimbarg y Mohlman, 1998). Esta escala no se relacionó con la velocidad al aprender claves de castigo.

Como se señaló, también suele haber subsistemas especializados. Gracias al enfoque general de sistemas de acercamiento y evitación, se ha encontrado evidencia neurobiológica que sugiere que la existencia de sistemas de incentivo social y de amenaza social, que se sobreponen parcialmente pero no por completo (Depue y Morrone-Strupinksy, 2005; Panksepp, 1998). Por lo tanto, *dentro de las relaciones* puede haber sensibilidades especializadas para los incentivos y las amenazas. Esta idea la avalan investigaciones con parejas (Laurenceau, Kleinman y Kaczynski y Carver, 2010).

Para resumir, personas con sistemas de acercamiento reactivo son altamente sensibles a los incentivos o a señales de cosas buenas que están por suceder. Aquellos cuyos sistemas de acercamiento son menos reactivos no responden tanto (ni conductual ni emocionalmente) a las señales. Por ejemplo, suponga que dos personas tienen boletos para un próximo concierto de la banda que les gusta. Melanie se emociona con sólo pensar con el concierto (aunque se vaya a realizar hasta la próxima semana). Cada vez que lo hace, se siente lista para saltar al coche, Melanie tiene una muy alta reactividad al incentivo, sensibilidad BAS. Por otro lado, Bárbara es más tranquila. Ella sabe que disfrutará el concierto, pero no es tan responsiva a los pensamientos de una recompensa potencial. Bárbara tiene menos reactividad al incentivo.

NEUROTRANSMISORES Y EL SISTEMA DE ACERCAMIENTO

Además de las regiones cerebrales, el funcionamiento del sistema de acercamiento se relaciona de manera tentativa con un **neurotransmisor** específico en el cerebro. Un *neurotransmisor* es un químico involucrado en el envío de mensajes a lo largo de vías nerviosas. Existen muchos neurotransmisores y parecen tener roles diferentes. Muchos teóricos argumentan que el neurotransmisor llamado **dopamina** está involucrado en el sistema de acercamiento (Cloninger, 1988; Depue y Collins, 1999; Zuckerman, 1994).

Existen varios métodos para estudiar la función de la dopamina. Uno es evaluar las diferencias individuales en la reactividad de la dopamina empleando indicadores biomédicos de respuesta a los desafíos de los fármacos. Otro es buscar los genes relacionados con la función de la dopamina (ver capítulo 6). En varios estudios, la alta actividad de la dopamina se relaciona con la emocionalidad positiva más alta (Depue, 1995; Depue, Luciana, Arbisi, Collins y Leon, 1994). Otros la han relacionado con la búsqueda de la novedad (Hansenne *et al.*, 2002). Depue y Collins (1999) relacionaron la dopamina con varios aspectos de la extroversión, incluyendo la dominancia social, el entusiasmo, la energía y la asertividad. Una investigación en simios también relacionó la función de la dopamina a una mayor dominancia social (Kaplan, Manuck, Fontenot y Mann, 2002).

También se ha sugerido que altos niveles de dopamina producen un cambio flexible entre las metas (Dreisbach y Goschke, 2004). Por supuesto, lo que parece ser un cambio flexible entre las metas, también se considera como distractibilidad. En coherencia con esto, la evidencia relaciona altos niveles de dopamina explícitamente con la distractibilidad (Franck y O'Reilly, 2006).

Durante mucho tiempo se ha creído que la dopamina está involucrada en el aprendizaje basado en la recompensa (Frank y Claus, 2006; Holroyd y Coles, 2002). Sin embargo, esta idea ha evolucionado a lo largo de los años. Una perspectiva actual afirma que explosiones de dopamina en respuesta de las recompensas, incrementan el aprendizaje (y la ejecución) de respuestas de acercamiento y que una dosis de dopamina después de no recibir recompensa, incrementa el aprendizaje (y la ejecución) de respuestas de evitación (Frank, Seeberger y O'Reilly, 2004).

Sin embargo, quizá sea que el efecto de la dopamina se dé más en la ejecución que en el aprendizaje real. Estudios en ratones demostraron que no necesitan dopamina para aprender de la recompensa. Sin embargo, la dopamina es necesaria para que los ratones *quieran* la recompensa y la *busquen* a través de una acción dirigida hacia la meta (Berridge, 2007; Robinson, Sandstrom, Denenberg y Palmiter, 2005; Wise, 2004). Algunos investigadores han concluido que la dopamina está involucrada principalmente en la motivación, y no en el aprendizaje; más específicamente, que la dopamina está involucrada en un esfuerzo relacionado con el acercamiento (Farrar *et al.*, 2007; Salamone, Correa, Farrar y Mingote, 2007).

Otros han buscado esos efectos desde un ángulo diferente. Las neuronas dopaminérgicas responden de manera intensiva a recompensas inesperadas y menos a las recompensas esperadas. Cuando se espera una recompensa y no ocurre, estas neuronas disminuyen su respuesta (Schultz, 2000, 2006). Este patrón ha sido visto como indicador de que las neuronas de dopamina están involucradas en la detección de eventos inesperados de dos tipos: mejores y peores de lo esperado. Es decir, existe un incremento en la actividad cuando un evento es mejor que el esperado, no hay cambio cuando el evento ocurre como era esperado y un decremento en la actividad cuando un evento es peor que el esperado (Schultz, 2006).

Sistema de evitación o retraimiento conductual

La sección previa describió un sistema de acercamiento. Muchos teóricos también suponen un sistema algo diferente en el cerebro que reacciona a los castigos y amenazas, en lugar de a los incentivos. Gray (1987, 1990, 1994a, 1994b) lo llamó *sistema de inhibición conductual*. Otros han etiquetado un sistema responsivo a amenazas como un **sistema de evitación** o **retraimiento** (Cloninger, 1987; Davidson, 1988, 1992, 1995). La actividad en

este sistema puede provocar que las personas *inhiban* el movimiento (particularmente si se están acercando en ese momento a un incentivo) o a retirarse de lo que acaban de encontrar. Uno podría ver a este sistema como un pedal de freno psíquico —un sistema de "alto"—. En lugar de verlo así, se observa como un sistema de "echarse-en-reversa". Nuevamente hay candidatos para los sistemas cerebrales que manejan la ansiedad y la evitación; sin embargo, también hay discusiones, dejaremos este tema de lado.

El sistema de evitación es responsivo a señales de castigo y peligro. Cuando este sistema se activa, la persona puede parar y explorar buscando claves de amenaza o bien parar y retirarse. Debido a que este es el sistema que responde a amenazas, peligros y otros estímulos a evitar, también se piensa que es el responsable de sentimientos como la ansiedad, el miedo, la culpa y la repugnancia.

Una vez más, la investigación de la actividad cortical es consistente con este punto de vista general. Dijimos antes que el área prefrontal izquierda se activa más cuando las personas están felices. El área prefrontal derecha está más activa cuando las personas sienten ansiedad o aversión; por ejemplo, cuando están viendo un videoclip que induce al miedo o al disgusto (Davidson, Ekman, Saron, Senulis y Friesen, 1990). Altos niveles de reposo en esta área predicen más sentimientos negativos cuando se ven dichos videos y también se relaciona a autorreportes de sensibilidad a la amenaza (Harmon-Jones y Allen, 1997; Sutton y Davidson, 1997). Hallazgos como éste llevó a Davidson y a sus colegas a argumentar que la ansiedad se relaciona con un sistema de retraimiento conductual que involucra la corteza prefrontal derecha.

La investigación sobre el aprendizaje también ha examinado la sensibilidad de este sistema. Se ha teorizado que es reactivo a castigos, no a incentivos. Por lo tanto, su sensibilidad se debería relacionar con el aprendizaje de resultados *negativos*, no positivos. Esta predicción la confirmaron Zinbarg y Mohlman (1998), quienes encontraron que una medida de autorreporte de la sensibilidad a la amenaza predijo velocidad en el aprendizaje de señales de amenaza (pero no de recompensa). Corr, Pickering y Gray (1997) reportaron resultados similares.

Para resumir esta sección, las personas con sistemas de evitación a reactivos son sensibles a la amenaza. Esta dimensión refleja una propensión al rasgo de ansiedad. Como ejemplo de cómo influye en la experiencia, piense en dos personas que acaban de tomar una prueba psicológica y sospechan que les fue mal. Randy, propenso a la ansiedad, casi entra en pánico por ello, pero Jessica, quien es menos propensa a la ansiedad, prácticamente no se preocupa. Uno de ellos reacciona emocionalmente a la sensación de amenaza, el otro no.

Se piensa que la sensibilidad a la amenaza y la sensibilidad al incentivo son relativamente independientes. Presumiblemente, las personas difieren unas con otras y en ambas. Como resultado, todas las combinaciones de sensibilidad alta y baja de acercamiento y evitación, probablemente existen. Por ejemplo, algunos podrían pensar que la sociabilidad es lo opuesto a la timidez, pero esto es demasiado simple (Schmidt, 1999). Es posible ser ambas a la vez, muy sociable (dirigido hacia los incentivos sociales) y muy tímido (temeroso de la interacción social y evitar esta interacción).

NEUROTRANSMISORES Y SISTEMA DE EVITACIÓN

Como con la sensibilidad a la recompensa, las personas han tratado de relacionar la sensibilidad a la amenaza con un neurotransmisor. En esto hay menos consenso. Se ha creído durante mucho tiempo que la **serotonina** está involucrada con la ansiedad o la sensibilidad a la amenaza (Cloninger, 1987; Handley, 1995; Lesch y Mössner, 1998). Sin embargo, este punto de vista ha sido desafiado fuertemente (Depue, 1995; Depue y Spoont, 1986; Panksepp y Cox, 1986; Soubrié, 1986; Zuckerman, 2005). Esta disputa aún no ha terminado y la evidencia es compleja. Sin embargo, nuestra propia interpretación de ella sugiere que la influencia principal de la serotonina descansa en otro lugar (Carver y Miller, 2006; Carver, Johnson y Joormann, 2008). Regresaremos a este tema más adelante.

Otro candidato a estar involucrado en la ansiedad es el *ácido gamma-aminobutírico*, comúnmente llamado GABA, por sus siglas en inglés (Roy-Byrne, 2005). Existe alguna evidencia que relaciona la sensibilidad de los receptores GABA con el neuroticismo (Glue, Wilson, Coupland, Ball y Nutt, 1995). Sin embargo, la mayoría de las cosas que se saben sobre el GABA y la ansiedad, proviene de estudios sobre los trastornos de ansiedad. De hecho, la mayoría de los estudios se enfoca de manera específica en el trastorno de pánico (Zwnazger y Rupprecht, 2005). Las personas con trastorno de pánico tienen niveles relativamente bajos de GABA (Goddard *et al.,* 2001). Los tratamientos que incrementan el GABA, reducen la ansiedad en los pacientes con pánico (Zwanzger y Rupprecht, 2005).

Otro neurotransmisor que participa en la biología de la amenaza es la **norepinefrina**. La norepinefrina se produce como una respuesta al estrés (Morilak *et al.*, 2005) y hay evidencia que la relaciona con las reacciones de pánico (Bailey, Argyropoulis, Lightman y Nutt, 2003). La investigación también ha demostrado que los problemas para regular la norepinefrina, se relacionan selectivamente con los trastornos de ansiedad (Cameron, Abelson y Young, 2004). Este hallazgo parece relacionar a este químico específicamente con la sensibilidad a la amenaza.

Relación de los sistemas de acercamiento y evitación con los rasgos o temperamentos

Detengámonos a ver lo que hemos dicho hasta ahora en este capítulo. Muchos teóricos están de acuerdo con la idea de que un sistema cerebral maneja el acercamiento a incentivos y otro maneja el retraimiento ante las amenazas. El que maneja el acercamiento, también crea excitación y entusiasmo. El que maneja retraimiento, crea ansiedad. ¿Cómo se ajustan estas ideas con las de los capítulos anteriores? De hecho, bastante bien.

El sistema de evitación se relaciona fácilmente con el rasgo de neuroticismo. Como se señaló antes, la ansiedad se encuentra en su centro. Así, Larsen y Ketelaar (1991) encontraron que el neuroticismo predice susceptibilidad a la ansiedad; Carver y White (1994) encontraron el mismo efecto para una medida de sensibilidad a la amenaza. En resumen, neuroticismo y ansiedad son propensos a tener muchas cosas en común (ver también Elliot y Thrash, 2002). De hecho, existe poca duda de que el sistema cerebral descrito respecto a la evitación, es crítico para el neuroticismo. Como se señaló en el capítulo 6, teóricos del desarrollo también han propuesto un temperamento de evitación (por ejemplo, Derryberry y Rothbart, 1997; Eisenberg, 2002; Eisenberg *et al.*, 2004; Kochanska y Knaack, 2003; Rothbart, Ahadi y Evans, 2000; Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher, 2001; Rothbart y Bates, 1998; Rothbart y Posner, 1985). Nuevamente, existe un buen ajuste.

Con respecto a este acercamiento, parece que existe una relación entre el sistema de acercamiento y la extroversión. Ajustando estos dos, es un poco más complicado que emparejar neuroticismo y evitación, en parte porque los teóricos difieren respecto a qué define la extroversión. Las definiciones incluyen usualmente un sentido de actividad y acción (Morrone, Depue, Scherer y White, 2000). La extroversión también sugiere una preferencia por estar con otros o la sociabilidad (Dupue y Morrone-Strupinsky, 2005). En ocasiones, existe una cualidad de dominancia social o potencia (Dupue y Collins, 1999). Todas las fijaciones parecen incluir una tendencia a experimentar emociones positivas.

Estos paquetes diferentes de extroversión se asemejan muy bien a la función BAS. Como se señaló en el capítulo 6, teóricos contemporáneos del desarrollo también postulan un temperamento de acercamiento. Las medidas de extroversión correlacionan con medidas de sensibilidad al acercamiento (Carver y White, 1994). Zelenski y Larsen (1999) encontraron que las medidas de extroversión y varios constructos del BAS se encuentran todos interrelacionados y, como conjunto, predicen sentimientos positivos. Los extrover-

tidos son responsivos a las manipulaciones positivas del humor (Larse y Ketelaar, 1991); aquellos altos en sensibilidad BAS también presentan sentimientos positivos hacia las recompensas inminentes (Carver y White, 1994). Por lo tanto, existe mucha consistencia.

EL PAPEL DE LA SOCIABILIDAD

A pesar de todo, al igualar la extroversión con la sensibilidad al acercamiento existen un par de áreas de incertidumbre. La tabla 7.1 muestra una lista de teóricos que han escrito acerca de la extroversión y de rasgos similares; muestra algunas cualidades que los teóricos relacionan con esos rasgos. Como se observa, existen dos cualidades que elevan diferencias de opinión.

Un tema se refiere a la cualidad social que usualmente se considera forma parte de la extroversión. Esta cualidad falta en el punto de vista de Gray del BAS. De hecho, Gray ignoró por completo la sociabilidad. Una forma de resolver las cosas sería ver la sensibilidad del BAS como sensibilidad hacia los incentivos *sociales*. Debido a que los humanos somos una especie muy social, podría tener sentido considerar ante todo al acercamiento humano en términos de acercamiento a interacciones sociales. Sin embargo, como se señaló al inicio del capítulo, algunos postulan un sistema de acercamiento independiente que se especializa en regular el acercamiento social. Quizá la extroversión realmente es una combinación de la sensibilidad global del BAS y la sensibilidad social específica del BAS.

Por otro lado, varios proyectos sugieren que la sociabilidad *per se* no es la esencia de la extroversión. Uno de estos proyectos, que se mencionó en el capítulo 4, lo realizaron Lucas, Diener, Grob, Suh y Shao (2000). Sus estudios los llevaron a concluir que la esencia de la extroversión es la *sensibilidad a la recompensa* y la tendencia a experimentar *afecto positivo*. Ellos infirieron que las tendencias sociales de los extrovertidos, surgen del hecho de que la interacción social es una fuente de experiencias positivas. De hecho, Lucas y Diener (2001) encontraron personas extrovertidas atraídas por situaciones que les ofrecían oportunidad para tener experiencias placenteras, ya fueran sociales o no.

EL PAPEL DE LA IMPULSIVIDAD

El segundo tema en el que las conceptualizaciones de la extroversión han diferido en el pasado, se refiere a la impulsividad. En este caso, sin embargo, el argumento se desvanece. Gray empleó el término *impulsividad* para la sensibilidad de acercamiento, pero fue una elección desafortunada, pues parecía no considerar los temas de control del impulso. Eysenck incluyó la impulsividad por años en la extroversión, pero la descartó por la consistente relación con el psicoticismo. Depue y Collins (1999) afirmaron que la impulsividad con afecto positivo (la clave de la extroversión) pertenece a la extroversión, pero la impulsividad sin ella no.

Tabla 7.1 Teóricos y cualidades que consideran pertenecen a la extroversión (y rasgos alternativos relacionados estrechamente con la extroversión). Todos incorporan el seguimiento de incentivos y una tendencia hacia la experiencia de emociones positivas. Muchos, aunque no todos, incluyen una cualidad de sociabilidad. Un par de ellos también incluyen la impulsividad.

		El término incorpora:			
Teórico	Término preferido	Seguimiento de incentivos	Sociabilidad	Impulsividad	Emociones positivas
Eysenck	Extroversión	×	×		×
Costa y McCrae	Extroversión	×	×		×
Depue	Extroversión	×	×	×	×
Zuckerman	Sociabilidad	×	×		×
Tellegen	Emocionalidad positiva	×	×		×
Gray	Impulsividad-BAS	×		×	×

El estudio de Zelenski y Larsen (1999), que ya se mencionó, es un ejemplo pertinente de esa cuestión. Ellos realizaron un análisis factorial de varias medidas de personalidad en el que incluyeron medidas de impulsividad y amenaza, además de sensibilidad al incentivo. Encontraron que las mediciones de impulsividad se inclinaron de manera diferente a la extroversión (que se orientó al factor BAS). También destaca la evidencia de la investigación que se realizó con simios. Un estudio (Fairbanks, 2001) encontró que la dominancia social, que se puede ver como parte de la extroversión, se relaciona con la impulsividad moderada —ni alta ni baja—. En conjunto, la evidencia sugiere que la impulsividad no pertenece a la extroversión. ¿Entonces, a dónde pertenece?

Una tercera dimensión: búsqueda de sensaciones, restricción y control voluntario

Muchas personas creen que existe, por lo menos, una dimensión de la personalidad cuya base es biológica. Tiene clasificaciones diversas, pero en cada caso, el constructo se incorpora a la cualidad de la planificación frente a la impulsividad. Una clasificación para esta dimensión es la **búsqueda de sensación**. Martin Zuckerman (por ejemplo, 1985, 1991, 1993, 1994, 2005) y sus colegas estudiaron de manera extensa esa cualidad.

BÚSQUEDA DE SENSACIONES

Las personas altas en la búsqueda de sensación desean experiencias nuevas, variadas y emocionantes. Comparadas con las personas bajas en este rasgo, funcionan como mejores conductores (Zuckerman y Neeb, 1980). También tienen más posibilidades de usar drogas (Zuckerman, 1979); con el tiempo, incrementan el consumo de alcohol (Newcomb y McGee, 1991), dedicarse a deportes de alto riesgo como el paracaidismo (Hymbaugh y Garret, 1974) y realizar conductas antisociales riesgosas (Horvath y Zuckerman, 1993). Son más experimentados y responsivos sexualmente (Fisher, 1973) y cuando están en una relación se sienten más insatisfechos (Thronquist, Zuckerman y Exline, 1991). Cuando sirven en el ejército, tienen más posibilidades de ofrecerse como voluntarios para la unidad de combate (Hobfoll, Rom y Segal, 1989).

Ya se mencionó que los teóricos de este grupo consideran un enfoque funcional —es decir, buscan el propósito para el que sirva un determinado sistema—. ¿Cuál podría ser la función de la búsqueda de sensaciones? Una perspectiva inicial afirma que esta dimensión regula la exposición a la intensidad del estímulo (Zuckerman, 1979, 1991, 1994). Los altos buscadores de sensaciones se abren a sí mismos a la estimulación; los bajos buscadores de sensaciones se protegen a sí mismos de éstas. Ambos tienen ventajas y desventajas. Las personas altas en búsqueda de sensaciones deberían funcionar bien en condiciones de sobreestimulación, como el combate, pero quizá también desplieguen cualidades anti-



A los buscadores de sensaciones les gusta seguir experiencias nuevas, diversas y emocionantes.

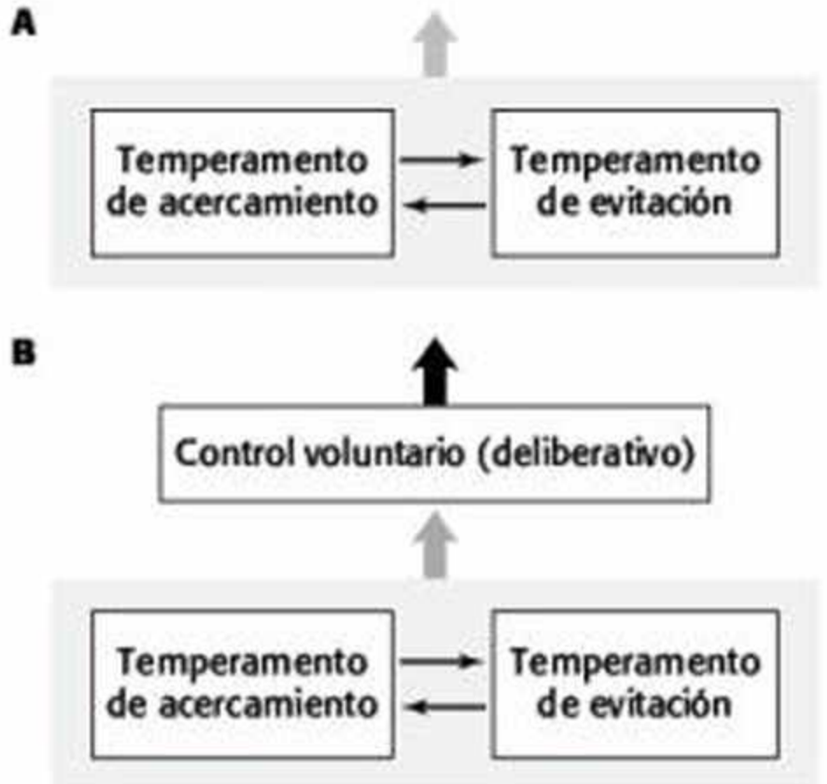


FIGURA 7.1
Dos fuentes de acción y restricción. A) Los temperamentos de acercamiento y evitación compiten para influir en el comportamiento; el acercamiento impulsivo se da si el proceso de acercamiento supera el proceso de evitación. B) El control voluntario puede dar una contraorden al temperamento que domina y cambiar la dirección del comportamiento.

sociales en situaciones que sean menos demandantes. Las personas bajas en búsqueda de sensaciones se adaptan mejor a la mayoría de las circunstancias de la vida, pero podrían tener que "cerrarse" psicológicamente cuando las cosas se ponen muy intensas.

Una visión más amplia de la función de este rasgo se relaciona con las demandas de la vida social. Zuckerman (1991, 1993) piensa que lo que él llama **búsqueda de sensación impulsiva no socializada** (IUSS, por sus siglas en inglés) se refiere a la capacidad de inhibir el comportamiento en servicio de la adaptación social. Las personas altas en IUSS no hacen esto muy bien. El IUSS se relaciona de manera inversa con la sociabilidad y positivamente con la agresividad (Zuckerman, 1996: Zuckerman, Kuhlman, Joireman, Tetar y Kraft, 1993). Se ha visto implicado en el trastorno de personalidad antisocial (Krueger *et al.*, 1994; Rowe, 2001; Zuckerman, 1994). También existe evidencia de que involucra un foco en las consecuencias inmediatas del comportamiento, en lugar de consecuencias a largo plazo (Joireman, Anderson y Strathman, 2003). Todas estas cualidades parecen reflejar, en parte, cualidades de impulso frente a la restricción.

RELACIÓN DE LA BÚSQUEDA DE SENSACIÓN CON RASGOS Y TEMPERAMENTOS

¿Cómo es que estas ideas se relacionan con las ideas de los capítulos anteriores? Existen vínculos fuertes con varios modelos de rasgos que ya se discutieron en el capítulo 4 (ver Carver, 2005). El IUSS se relaciona de manera inversa con la amabilidad y la escrupulosidad del modelo de cinco factores (Zuckerman, 1996) y con restricción del modelo de Tellegen (1985) (la restricción es virtualmente lo opuesto del IUSS). Recuerde que los niveles bajos de estos rasgos se relacionan con problemas para llevarse bien en la vida. El IUSS también se relaciona con el psicoticismo del modelo de Eysenck, que se refiere a ignorar la restricción social por la búsqueda de sensaciones intensas.

En el capítulo 6 señalamos que las propiedades que pertenecen a la impulsividad, también las han denominado como temperamento Rothbart y sus colegas (por ejemplo, Rothbart *et al.*, 2000; Rothbart *et al.* 2001; Rothbart, Ellis, Rueda y Posner, 2003; ver también Eisenberg, 2002; Eisenberg *et al.*, 2004; Kochanska y Knaack, 2003). El temperamento, llamado *control voluntario*, tiene un gran parecido con el IUSS. Trata de enfocarse y restringirse, e implica una planificación y conciencia de las necesidades de los demás. Niveles altos de este temperamento temprano en la vida, predicen menos problemas con la conducta antisocial



RECUADRO 7.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿CÓMO SE EVALÚA LA FUNCIÓN DE LOS NEUROTRANSMISORES?

En la actualidad, los investigadores examinan el papel que desempeñan los neurotransmisores en un amplio rango de comportamientos. Muchas de las técnicas para estudiar esto requieren de una forma para evaluar las funciones de los neurotransmisores de quienes participan en la investigación. ¿Cómo se hace esto? Es más complicado que evaluar la cantidad de un determinado neurotransmisor que está regado en el cerebro de la persona. Lo que realmente está en juego es cómo se *usa* el neurotransmisor.

Consideremos como ejemplo a la serotonina. Los receptores de serotonina pueden variar en sensibilidad (como lo hacen todos los receptores de neurotransmisores). Si alguien tiene un nivel crónicamente bajo de serotonina (llamémoslo Eddie), los receptores se ajustarán para volverse más sensibles. Si alguien tiene un nivel crónicamente alto de serotonina (llamémoslo Phil), los receptores se ajustarán para volverse menos sensibles. Debido a que los receptores de Eddie se han vuelto muy sensibles, puede realizar su trabajo con relativamente poca serotonina. Como los receptores de Phil se han vuelto relativamente insensibles, responderán menos con la misma cantidad de serotonina. Phil necesita más serotonina para tener el mismo efecto de procesamiento. Eddie tiene un funcionamiento de serotonina muy responsivo, mientras que el funcionamiento de Phil es menos responsivo.

La responsividad de un sistema de neurotransmisor en los humanos, a menudo se evalúa al desafiar la habilidad del sistema para regularse a sí mismo. Esto se hace al administrar un agente que perturbe o interrumpa el estado estable. El fármaco administrado estimula el sistema para ver qué tan grande es la respuesta que se da.

Por ejemplo, el medicamento *fenfluramina* causa la liberación de serotonina del área de almacén presináptivo y también inhibe su recaptura. Por lo tanto, provoca un incremento (que dura varias horas) en el nivel de serotonina disponible para ser usado. Los receptores en el hipotálamo detectan este incremento de serotonina y provocan que la glándula pituitaria libere prolactina a la circulación. Eventualmente esto ayuda a disminuir el nivel de serotonina, pero le lleva un cierto tiempo. Las contracciones de prolactina son fáciles de evaluar. Los investigadores rastrean el nivel de prolactina y determinan su incremento máximo, en un periodo de entre tres a cinco horas después de que se ingirió la fenfluramina. La respuesta pico de la prolactina (el incremento sobre la línea de base) es un índice de qué tan responsivo es el sistema de la serotonina (Manuck, Flory, Ferrell, Mann y Muldoon, 2000). Un gran aumento en la prolactina indica un sistema de serotonina sensible o responsivo.

posteriormente (Kochanska y Knaack, 2003). Este temperamento es más lento para surgir que los temperamentos de acercamiento y evitación, y quizá no sea completamente operativo sino hasta la adultez (Casey, Giedd y Thomas, 2000). Se cree que está relacionado con la parte del cerebro que maneja las funciones ejecutivas: la corteza prefontal.

Es necesario hacer notar una cosa más al comparar estos modelos de rasgos y temperamentos. En cada caso, el rasgo a discusión es diferente e independiente de los rasgos que se relacionan con la extroversión y el neuroticismo (o sensibilidades de acercamiento y evitación). Depue y Collins (1999) revisaron 11 estudios en los que se realizó un análisis factorial de dos o más inventarios de personalidad. Todos identificaron un rasgo de alto orden diferente, reflejando el impulso frente a la restricción.

DOS FUENTES DE IMPULSO Y RESTRICCIÓN

El surgimiento de una tercera dimensión proporciona una segunda manera para restringir los impulsos. Con el sistema de acercamiento y evitación sólo hay una fuerza para restringir los impulsos (figura 7.1A). Una persona con apetitos fuertes y poca ansiedad, se acercará impulsivamente (Arnett, Smith y Newman, 1997; Avila, 2001); una persona con apetitos débiles y fuerte ansiedad, no se comportará impulsivamente.

La admisión de un tercer sistema para el control voluntario (figura 7.1B), permite que la decisión entre acción y restricción tenga una fuente diferente. Entonces, las personas se restringen a sí mismas para relacionarse mejor con los demás o tener mejores resultados en el largo plazo (Carver, 2005). También se pueden obligar a hacer cosas que no quieren hacer, como verse felices cuando reciben un regalo que no les gusta realmente (Kieras, Tobin, Graziano y Rothbart, 2005). Estas influencias sobre el comportamiento no necesitan involucrar para nada a la ansiedad. Curiosamente, un estudio sobre respuestas cerebrales entre personas altas y bajas en búsqueda de sensaciones, encontró consenso para la postura de que los altos tienen

ambas reacciones, especialmente reacciones fuertes de acercamiento y respuestas relativamente débiles de autocontrol para esas respuestas (Joseph, Liu, Jiang, Lynam y Kelly, 2009).

NEUROTRANSMISORES E IMPULSO *VS.* RESTRICCIÓN

¿Está ligado un químico cerebral específico con el impulso frente a la restricción? Zuckerman (1994, 1995) sugirió un papel para la **monoamina oxidasa** (MAO), que ayuda a regular varios neurotransmisores. Los niveles de la MAO se relacionan con rasgos de la personalidad como las búsquedas de sensación y de la novedad (Ruchkin, Koposov, af Klinteberg, Oreland y Grigorenko, 2005; Zuckerman, 1994). La MAO también se relaciona con la dominancia, la agresión (Rowe, 2001; Zuckerman, 1995) y con conducir ebrio (Paaver, Eensoo, Pulver y Harro, 2006). Genes que se vinculan con niveles de MAO se han relacionado con la agresión y la impulsividad (Manuck, Flory, Ferrell, Mann y Muldoon, 2000; Raine, 2008). Tal vez la MAO es una clave para este sistema.

Por otro lado, algunos investigadores consideran que los niveles de MAO son en gran parte indicadores de la actividad de neuronas del sistema de serotonina (Oreland, 2004). Tal vez la clave realmente descansa en la función de la serotonina. De hecho, existe una buena cantidad de evidencia que liga un bajo funcionamiento de serotonina con la impulsividad (revisado por Carver *et al.*, 2008; ver también Carver *et al.*, 2011). Gran parte de la investigación evalúa el funcionamiento de la serotonina con respuestas a desafíos de fármacos de diferentes tipos (ver recuadro 7.1). En ocasiones, incluso se manipula la función de la serotonina.

En uno de estos estudios, la disminución experimental de la serotonina, llevó a una mayor hostilidad y agresividad entre personas con niveles altos de tendencias agresivas, pero tuvo efectos distintos entre personas con niveles bajos de agresividad (Cleare y Bond, 1995). En un estudio posterior, disminuir la serotonina creó mayor agresividad entre hombres altamente agresivos, pero tuvo un efecto opuesto entre aquellos que presentaron niveles bajos de agresividad (Bjork, Dougherty, Moeller y Swann, 2000). Estos hallazgos sugieren que una baja función de serotonina hace que las personas actúen más de la forma en la que tienden a ser de todos modos. Lo anterior se relaciona con la idea de que presentar niveles bajos de serotonina disminuye la restricción de nuestras propias tendencias básicas.

Otra fuente de información son los estudios transeccionales que vinculan las cualidades de la personalidad con la función de la serotonina. Muchos de estos estudios son muestras de pacientes en comparación con pacientes típicos con controles. Un grupo popular para este tipo de estudios está formado por personas que muestran agresión impulsiva. Un buen número de estudios relacionan funciones bajas de serotonina con un historial de peleas y ataques (Coccaro, Kavoussi, Cooper y Hauger, 1997), violencia doméstica (George *et al.*, 2001) y agresión impulsiva más general (Cleare y Bond, 1997). Aunque existe evidencia significativa que relaciona la función de serotonina baja con la agresividad, la mayoría de los investigadores parece creer que la relación se da de forma más directa con la impulsividad o la volatilidad que con la hostilidad *per se*.

También existen estudios que examinan la personalidad y la función de la serotonina entre muestras no clínicas. Muchos de los primeros estudios (Cleare y Bond, 1997; Depue, 1995; Netter, Hennig y Rohrmann, 1999) encontraron relaciones entre baja función de serotonina y agresión elevada —rasgos de hostilidad, semejantes a los hallazgos descritos. Depue (1995) también encontró vínculos de la baja función de serotonina con la faceta de impulsividad de la escala de restricción de Tellegen, la faceta de agresión de la escala de emocionalidad negativa de Tellegen con dos subescalas de búsqueda de sensaciones y con varios índices de impulsividad. Depue también observó más estrechamente la hostilidad y encontró relaciones más fuertes entre la función baja de serotonina con subescalas que reflejan agresión impulsiva orientada a la acción. Un estudio más reciente produjo resultados similares (Hennig Reuter, Nertter, Burk y Landt, 2005).

Otra investigación ha tenido un enfoque más amplio. Varios estudios han usado inventarios de la personalidad, en ocasiones junto con otras medidas. Uno de ellos (Manuck *et al.*, 1998) usó el NEO-PI-R más mediciones adicionales en una comunidad muestra. Los efectos los presentaron sólo hombres. La baja función de serotonina se relacionó con una historia de vida de agresión e impulsividad. La baja función de serotonina también se relacionó con un mayor neuroticismo (del NEO-PI-R) y la faceta de neuroticismo, con enojo y hostilidad. La alta función de serotonina se relacionó con mayor escrupulosidad (del NEO-PI-R).

También hay un giro interesante en la evidencia. Zald y Depue (2001) argumentaron que la serotonina debería inhibir tanto reacciones positivas como negativas. Para probar esto hicieron que los hombres registraran sus emociones por dos semanas. Después calcularon promedios independientes para sentimientos positivos y negativos y los relacionaron con los niveles de función de serotonina de los hombres. La alta función de serotonina se relacionó con menos efectos negativos, lo que coincide con los hallazgos descritos. Sin embargo, la alta función de serotonina también se relacionó con menores niveles de sentimientos *positivos* (interesado, activo, atento y entusiasta). Por tanto, la serotonina puede proporcionar una influencia restrictiva sobre los sistemas biológicos que manejan los dos tipos de efectos.

El patrón que se deriva de esta investigación es consistente con la visión de que las vías serotoninérgicas están involucradas en el control de impulsos (Depue, 1995; Depue y Collins, 1999; Depue y Spoont, 1986; Manuck, Flory, Muldoon y Ferrell, 2003; Soubrié, 1986; Zuckerman, 2005). Además, es coherente con la perspectiva en la que la restricción resultante (cuando sucede) es voluntaria, en lugar de ser una reacción involuntaria a la ansiedad.

Hormonas y personalidad

Ahora nos adentramos a una parte diferente de la perspectiva de los procesos biológicos en la personalidad: la relación de las hormonas con la personalidad. Las hormonas sexuales son un grupo importante de hormonas. No exploraremos todas las formas en las que las hormonas sexuales influyen en el comportamiento (por ejemplo, LeVay, 1993; Tavris y Wade, 1984), pero examinaremos unas cuantas, nos enfocamos básicamente en la **testosterona**.

HORMONAS, EL CUERPO Y EL CEREBRO

Desde edades tempranas de la vida, las hormonas sexuales son importantes de formas diversas. Los hombres normales tienen niveles más altos de testosterona que las mujeres normales de las 8 a 24 de la gestación, desde cerca del primero hasta el quinto mes después del nacimiento y una vez más después de la pubertad (LeVay, 1993). Las diferencias de testosterona en la gestación son esenciales en los cambios del sistema nervioso que crea un desarrollo físico masculino y femenino normal. Muchos investigadores creen que las hormonas también cambian el cerebro, lo que resulta en diferencias conductuales (Breedlove, 1994; LeVay, 1993).

El fenotipo base para el cuerpo humano es femenino, a menos que las hormonas originen cambios específico que resulten en un cuerpo masculino. Si un hombre durante la gestación no se expone a los andrógenos, las hormonas sexuales masculinas del fenotipo serán de mujer. De la misma manera, si una mujer durante la gestación se expone a la testosterona, el fenotipo será masculino (Breedlove, 1994). Durante el desarrollo fetal típico, sólo los hombres se exponen a los andrógenos para ser masculinizados.

Las hormonas que guían al cuerpo en su desarrollo sexual, también afectan las células nerviosas (Breedlove, 1992; LeVay, 1993). Éstas organizan de forma diferente el desarrollo del cerebro de los hombres y las mujeres de formas sutiles (Cohen-Bendahan, van de Beek y Berenbaum, 2005). La investigación en animales sugiere que no existen sólo dos patrones, sino un amplio rango de variación con los patrones masculino

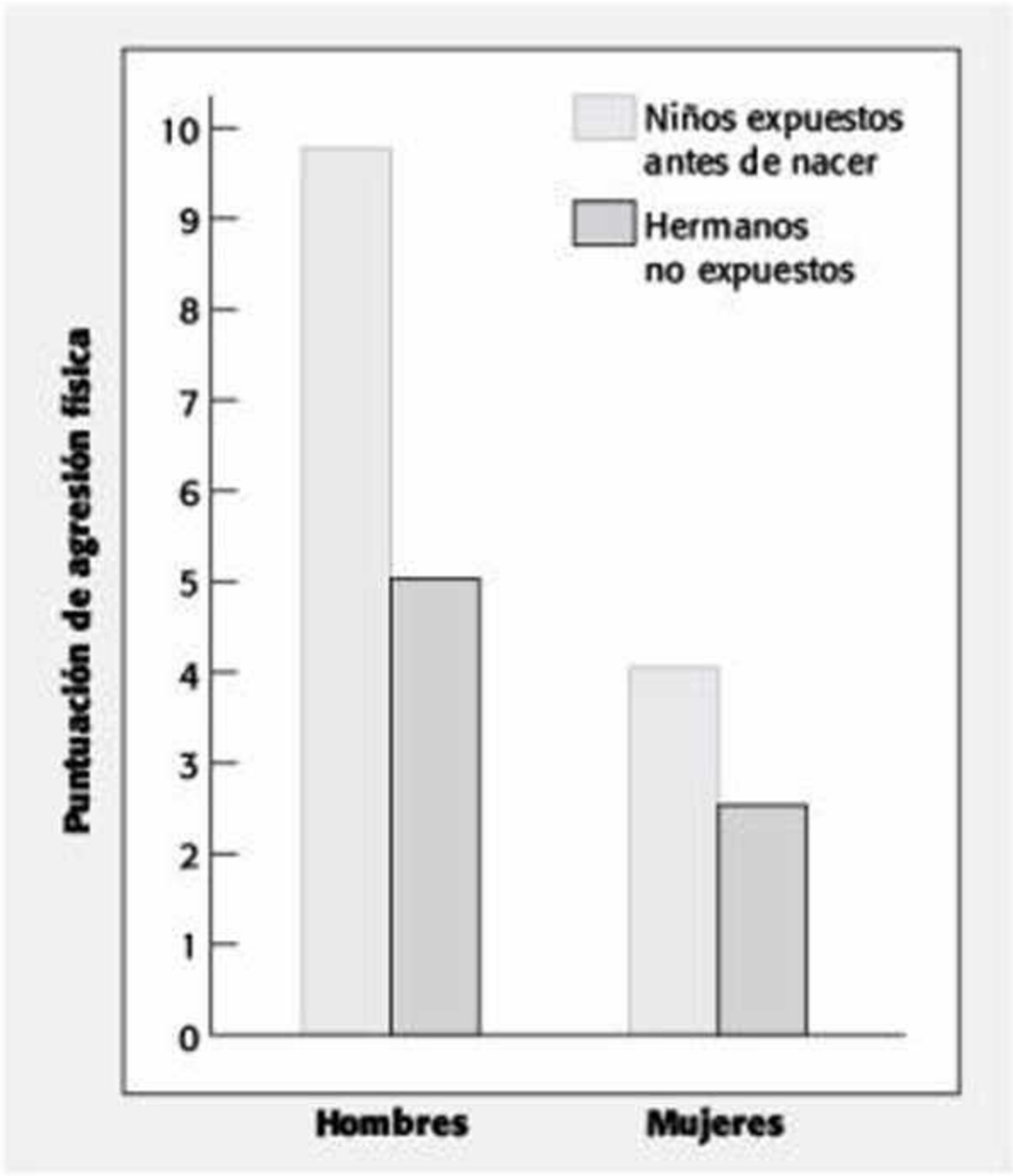


FIGURA 7.2
Promedio (autorreportes) de las puntuaciones de agresión física durante la niñez para niños y niñas expuestos a hormonas sintéticas antes del nacimiento y para sus hermanos del mismo sexo que no fueron expuestos. La exposición a la hormona produjo puntuaciones de agresión elevadas, tanto para niños como para niñas. *Fuente:* **Adaptado de Reinisch, 1981.**

y femenino como los extremos (Panksepp, 1998). Los géneros tienden a diferir de los vínculos entre las sinapsis y en el tamaño de algunas estructuras cerebrales. Por ejemplo, ambos lados de la corteza están más completamente interconectados en mujeres que en hombres (LeVay, 1993). Curiosamente, existe evidencia de que cerebros de hombres homosexuales se parecen más estructuralmente a aquellos de mujeres que a los de hombres heterosexuales (Allen y Gorski, 1992; LeVay, 1991).

¿Cómo se relacionan esas diferencias en el sistema nervioso con la personalidad? Ya se dijo que la exposición a los andrógenos masculinizan el sistema nervioso. Hay muchos aspectos que se siguen de ello.

EXPOSICIÓN HORMONAL TEMPRANA Y COMPORTAMIENTO

La exposición temprana a las hormonas, incluso la exposición prenatal, influye en el comportamiento posterior. En un estudio (Reinisch, 1981), se observó a niños cuyas madres —al ser tratadas por complicaciones en sus embarazos— usaron hormonas sintéticas que actúan como la testosterona. A cada niño se expuso a las hormonas prenatalmente durante una fase crítica de desarrollo. El otro grupo lo formaron los hermanos del mismo sexo de los niños (para que coincidan lo más cercanamente posible en las variables genéticas y ambientales). Once años después de la exposición, cada niño completó una medida de autorreporte en la que se describían seis situaciones, cada una involucraba un conflicto interpersonal. Los niños tenían que decidir lo que harían en cada situación. Lo que interesaba era ver la probabilidad de responder con agresión física frente a otras respuestas.

Frente a la respuesta de elegir la agresión física ante el conflicto, el estudio produjo dos resultados (ver figura 7.2). El primero fue una diferencia sexual: los niños elegían

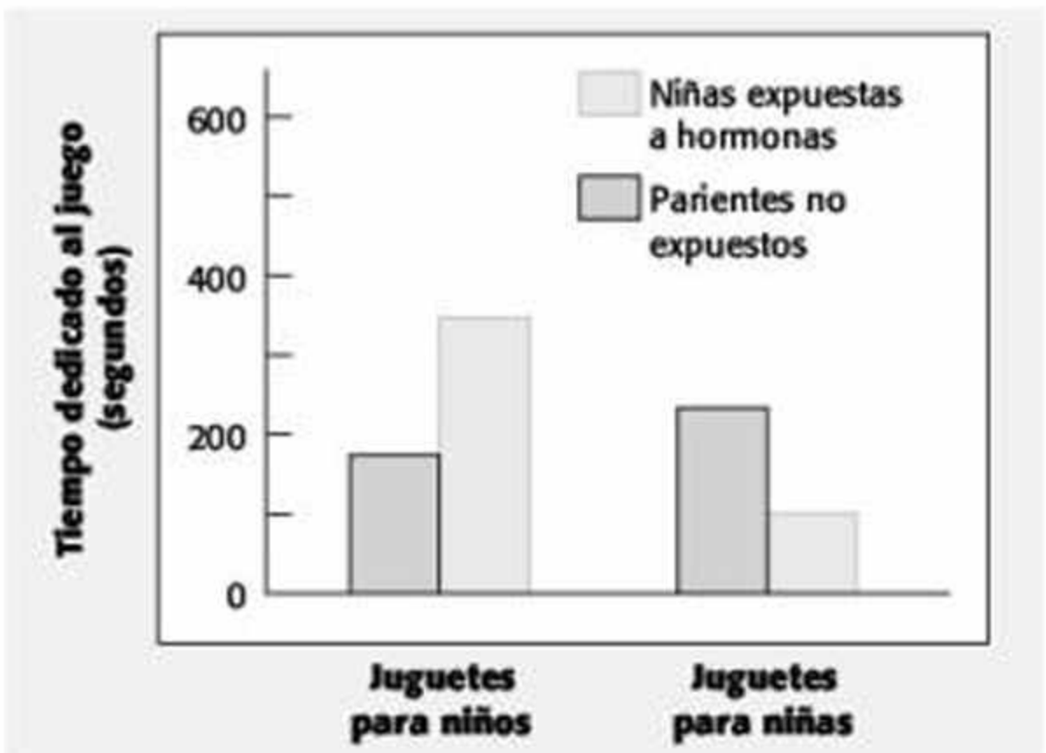


FIGURA 7.3
Cantidad de tiempo que dos grupos de niñas dedicaron a jugar en un escenario de juego libre con juguetes que generalmente prefieren los niños y las niñas. A algunas de las niñas se les expuso a las hormonas masculinizantes antes del nacimiento y un poco tiempo después de éste; a las otras no se les expuso. *Fuente:* Adaptado de Berenbaum y Hines, 1992.

esta respuesta más que las niñas. También hubo un efecto en la exposición prenatal a la hormona. Los niños que habían sido expuestos, eligieron más la agresión física que los niños que no habían sido expuestos. Esto fue verdad tanto para niños como para niñas.

Este estudio es interesante por un par de razones. Queda claro que una variable biológica —la hormona— influyó en el comportamiento. Es menos claro *cómo* lo hace. La investigación en animales indica que la exposición a hormonas masculinas durante el desarrollo temprano incrementa las exhibiciones agresivas (Reinisch, 1981). Pero este estudio midió acciones no agresivas y sólo autorreportes que indican la elección de agresión. Por tanto, cualquier influencia masculinizante en el sistema nervioso tiene que pasar por una serie cogniciones para ser exhibida.

En otro proyecto, Berenbaum y Hines (1992), estudiaron niños con un trastorno genético que causa altos niveles de hormonas masculinizantes prenatalmente y poco después del nacimiento. Posteriormente se observó a estos niños, entre los de tres y ocho años de edad, (y a parientes del mismo sexo no afectados), mientras jugaban en forma individual. Tenían a su disposición juguetes para niños y para niñas; la pregunta fue quién jugaría con qué juguetes. Las niñas expuestas al andrógeno, pasaron más tiempo con los juguetes de niños y menos tiempo con los juguetes de niñas que las niñas no expuestas (ver figura 7.3). De hecho, exhibieron un patrón de preferencia como el de los niños.

Los andrógenos provienen de varias fuentes. La exposición a través del tratamiento médico de la madre durante el embarazo, es una. Otra son las glándulas suprarrenales, las que secretan andrógenos normalmente. Se han relacionado los altos niveles de andrógenos naturales en niñas con un mayor involucramiento en deportes que implican contacto físico rudo (Kimura, 1999), actividades que son más típicas en niños. Otro estudio encontró que niveles más altos de testosterona —de forma natural— fetal, provocarían menores niveles de empatía a los cuatro años de edad (Knickmeyee, Baron-Cohen, Raggatt, Taylor y Hackett, 2006).

Si bien, los hallazgos sugirieron los dos tipos de comportamiento; sin embargo, apoyaron la idea de que la exposición temprana a hormonas masculinizantes influye en el comportamiento e incrementa el potencial para la agresión, la preferencia por juguetes masculinos y aumento de la astucia.



RECUADRO 7.2 ESTEROIDES: UNA VÍA DESCONOCIDA HACIA LA AGRESIÓN

Al hablar acerca de los efectos de la testosterona, se relaciona con el asunto del fisicoculturismo y sus excesos. El atractivo del fisicoculturismo proviene en parte de sus resultados: un cuerpo que parece esculpido en una roca. Las expectativas culturales de los cuerpos de los hombres (como los de las fotografías que presentan en *Playgirl*), han cambiado a lo largo de las décadas, cada vez son más densos y musculosos (Leit, Pope y Gray, 2001). Estas expectativas crean presiones en los hombres para verse de esa manera.

El deseo de tener un cuerpo bien formado ha llevado a muchas personas a utilizar **esteroides anabólicos**. La palabra *anabólico* significa "construcción". Los esteroides anabólicos son químicos que imitan la tendencia del cuerpo a reconstruir tejido muscular ejercitado. Nuestro cuerpo produce pequeñas dosis de esos químicos; al incrementar la dosis usando esteroides hay un crecimiento mayor del músculo. Por tanto, los esteroides aceleran de manera desmesurada la construcción de músculos de formas que el ejercicio por sí solo no podría. Es por esto que la gente usa esteroides. En una encuesta con hombres que asisten a gimnasios, el 18% afirmó haber usado hormonas adrenales, 25% usó efedrina y 5% usó esteroides anabólicos (Kanayama, Gruber, Pope, Borowiecki y Hudson, 2001). De hecho, algunas personas usan esteroides y sustancias parecidas como los llamados complementos dietéticos que a menudo son drogas potentes.

Muchos usuarios no se dan cuenta de que los esteroides son hormonas sintéticas. Los esteroides están relacionados con la testosterona (es por esto que los músculos de los hombres tienden a ser más grandes que los de las mujeres). La testosterona está involucrada en muchas cosas, no sólo en la construcción de tejido muscular. En consecuencia, las personas que usan esteroides para producir músculos más grandes se pueden llevar una sorpresa: padecer efectos secundarios no intencionales y desagradables. Algunos de estos efectos son físicos; por ejemplo, en los hombres hay una retroalimentación negativa en la producción de testosterona; lo que ocasiona una baja en el conteo de espermatozoides y disminución del impulso sexual. Esto confirma que los esteroides no actúan como la testosterona. En las mujeres los esteroides tienen efectos masculinizantes: los senos disminuyen, hay un engrosamiento de la voz y un incremento en el vello facial y corporal (Gruber y Pope, 2000).

Los esteroides también tienen efectos conductuales, que son de especial interés para nosotros. Como habrá usted leído en el texto principal, los estudios han relacionado la testosterona con la dominancia y la agresividad. Los esteroides hacen básicamente lo mismo (incluso entre los hámster; Grimes, Ricci y Melloni, 2006). Debido a que las dosis tienden a ser grandes, lo mismo sucede con sus efectos. Dosis altas causan explosiones irracionales de ira llamadas popularmente como episodios de rabia extrema. Las respuestas conductuales y psicológicas adversas no se limitan a los hombres. Entre las mujeres, el 56% reportó síntomas maniacos al usar esteroides y 40% indicó síntomas depresivos durante la abstinencia de los esteroides (Gruber y Pope, 2000). Evidencias que provienen de la investigación animal, sugieren que el uso de esteroides durante la adolescencia favorecen tendencias agresivas que permanecen después de que el esteroide se ha retirado (Harrison, Connor, Nowak, Nash y Melloni, 2000).

Para cualquier persona, los efectos de los esteroides son malos. Pero, el fisicoculturismo y el uso de esteroides no se limita a cualquier persona. El fisicoculturismo lo practican individuos con una tendencia fuerte a la dominancia y la agresividad. Si añadimos esteroides a una personalidad ya de por sí violenta, el resultado es un potencial para violencia grave.

TESTOSTERONA Y PERSONALIDAD ADULTA

Una buena cantidad de investigaciones sobre hormonas sexuales y personalidad, examina cómo es que los niveles actuales de testosterona se relacionan con el comportamiento. La investigación sobre la idea de que la testosterona masculiniza el sistema nervioso está en fase temprana; no así en la investigación sobre el papel que juega la testosterona para regular cualidades importantes del comportamiento. La mayoría de la investigación pionera en esta área la realizaron James Dabbs y sus colegas (ver Dabbs y Dabbs, 2000).

La testosterona es una hormona sexual, pero la investigación acerca de sus efectos conductuales se ha enfocado más en la dominancia y la conducta antisocial que en el comportamiento sexual. Un estudio de hombres en prisión (Dabbs, Frady, Carr y Besch, 1987) encontró que los reclusos altos en testosterona, habían violado más a menudo las reglas de la prisión y eran más dominantes que aquellos bajos en testosterona. También tenían más posibilidades de haber cometido crímenes violentos. Resultados parecidos provienen de mujeres reclusas (Dabbs, Ruback, Frady, Hopper y Sgoutas, 1988). En una muestra de hombres que había cometido asesinato, aquellos altos en testosterona tenían más posibilidades de haber planeado con antelación el crimen y de haber asesinado a gente que conocían (Dabbs, Riad y Chance, 2001).



Investigación reciente sugiere la existencia de un vínculo entre el nivel de testosterona y la agresión.

Otro estudio examinó la testosterona y las conductas antisociales en una población no criminal: veteranos militares (Dabbs y Morris, 1990). Hombres con niveles altos de testosterona, tenían un mayor número de parejas sexuales, así como más posibilidades de abusar del alcohol y de otras drogas. Además, tenían más probabilidad de ausentarse sin permiso del ejército y de haber atacado a otros. Incluso presentaron más posibilidades de meterse en problemas con padres, maestros y compañeros mientras crecían (ver también el recuadro 7.2). Estos efectos fueron más significativos entre hombres de nivel socioeconómico bajo (NSE). Cabe destacar también la tendencia de estos hombres a ocupaciones de estratos económicos bajos (Dabbs, 1992a). Esto parece suceder porque el alto nivel de testosterona promueve una conducta antisocial y el abandono de la educación. Ambos factores entonces alejan a las personas de ocupaciones mejor remuneradas.

También las diferencias en la testosterona se relacionan con otros tipos de ocupaciones que relacionan la testosterona con la dominancia social (Mazur y Booth, 1998). Por ejemplo, los abogados litigantes (de sexo indistinto) presentan niveles más altos en testosterona que los no litigantes (Dabbs, Alford y Fielden, 1998). Actores y jugadores profesionales de fútbol tienen altos niveles de testosterona (Dabbs, de La Rue y Williams, 1990), mientras que los ministros tienen bajos niveles de testosterona. (Por si lo quieren saber, los profesores universitarios se encuentran en medio).

¿Por qué los actores son tan diferentes de los ministros? Después de todo, ambos están en un escenario. Dabbs *et al.* (1990) sugirieron que los actores deben ser dominantes constantemente porque su reputación es tan buena, como lo es su última actuación. Los ministros tienen un marco que tolera mayor variabilidad; más aún, el papel del actor es buscar y mantener la gloria, mientras que el papel del ministro es ser más humilde.

Los efectos de la testosterona también se presentan en pequeñas formas relacionadas con el estatus social y la dominancia. En un estudio, la testosterona se relacionó con voces más graves entre los hombres (Dabbs y Mallinger, 1999). En estudios sobre interacciones breves con desconocidos, los participantes con niveles altos de testosterona se relacionaron más rápidamente, se enfocaron más directamente en la otra persona y mostraron más independencia y confianza que aquellos con menos testosterona (Strong y Dabbs, 2000).

El papel de la testosterona en la dominancia, se presenta también en otras formas. ¿Qué sucede cuando a personas con niveles bajos de testosterona las colocan en puestos de alto estatus? ¿Y qué pasa cuando a personas con niveles altos de testosterona las colocan en puestos de bajo estatus? En ambos casos, las personas se disgustaron y tuvieron un desempeño bajo (Josephs, Sellers, Newman y Mehta, 2006). Sin embargo, cuando las situaciones se revierten, todos se sienten y desempeñan mejor.

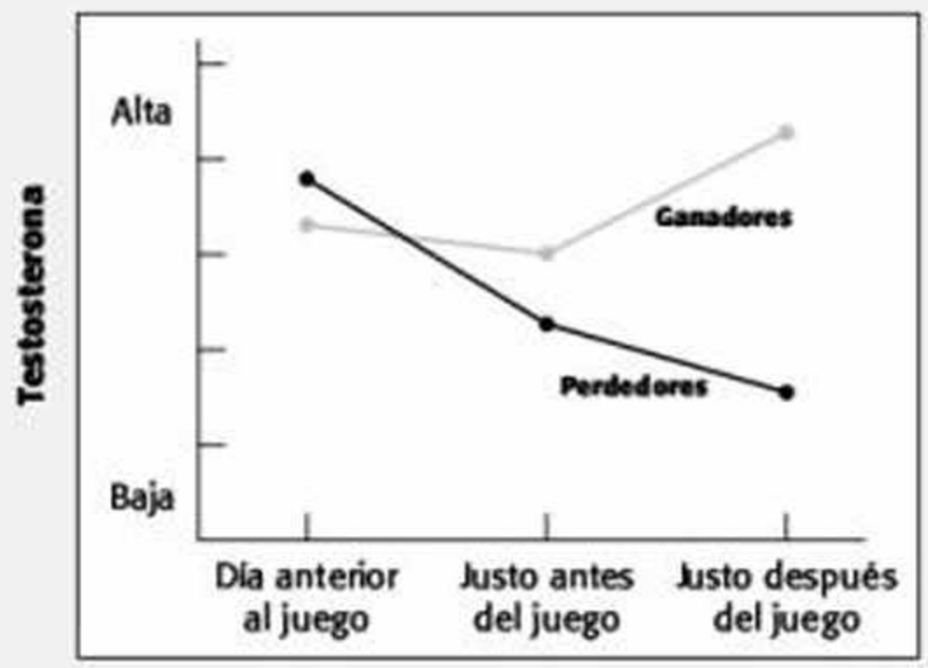


FIGURA 7.4
Niveles de testosterona entre jugadores de ajedrez que ganaron o perdieron partidas muy reñidas en un torneo nacional. *Fuente:* Adaptado de Mazur *et al.*, 1992.

La dominancia relacionada con niveles altos de testosterona es útil en muchos contextos, pero puede interferir en las relaciones. Booth y Dabbs (1993) encontraron que los hombres que presentaron niveles altos de testosterona era probable que no se casaran; los que sí lo hacían tenían más posibilidades de divorciarse, también de tener sexo extramarital y cometer violencia doméstica. Hombres con niveles altos de testosterona tienen sonrisas menos amistosas que las que cuentan con niveles bajos y expresan más dominancia en su mirada cuando conversan (Dabbs, 1992b, 1997). Miembros de fraternidades con bajos niveles de testosterona son amistosos y sonríen mucho, mientras que los que cuentan con niveles altos son más violentos (Dabbs, Hargrove y Heusel, 1996).

Muchos estudios han relacionado la testosterona con la personalidad. En dos estudios se realizó un análisis factorial de los datos de la personalidad y los de testosterona (Daitzman y Zuckerman, 1980; Udry Y Talbert, 1988). En ambos casos, se formó un factor alrededor de la testosterona con matices de impulsividad, búsqueda de sensación y dominancia. El factor incluyó las autoevaluaciones de: *cínico*, *dominante*, *sarcástico*, *espontáneo*, *persistente* y *desinhibido*. Este patrón de características también se relaciona con el trabajo sobre las funciones cerebrales y la impulsividad que ya se discutieron en este capítulo.

EL CICLO TESTOSTERONA-ACCIÓN

Sería obvio considerar a la testosterona en términos de diferencias individuales. Sin embargo, la testosterona es también parte de un sistema dinámico que cambia a lo largo del tiempo y de los eventos (Dabbs, 1992b). Los niveles de testosterona cambian de acuerdo con las respuestas ante situaciones sociales de diferentes tipos.

Estos cambios pueden, a su vez, influir en el comportamiento posterior de la persona; por ejemplo, después de experiencias positivas el nivel de testosterona se eleva. Como se muestra en la figura 7.4, se eleva después de alcanzar el éxito en un evento competitivo (Mazur, Booth y Dabbs, 1992) y baja después de un fracaso o una humillación. Se eleva cuando nuestro equipo gana y baja cuando pierde (Bernhardt, Dabbs, Fielden y Lutter, 1998). Sin embargo, también se eleva cuando se nos confronta con un insulto (Nisbett y Cohen, 1996). Se eleva (tanto para hombres como para mujeres) después de tener relaciones sexuales (Dabbs y Mohammed, 1992). Se eleva entre hombres que esquían frente a una mujer atractiva (Ronay y von Hippel, 2010). Incluso juguetear con un arma por unos cuantos minutos puede hacer que la testosterona se incremente (Klinesmith, Kasser y McAndrew, 2006).

Estos cambios en la testosterona también tienen implicaciones en comportamientos subsecuentes. Incrementos en la testosterona hacen que las personas sean más activas sexualmente (Dabbs, 1992b), que busquen nuevas competencias y oportunidades de ser dominantes (Mazur, 1985; Mazur *et al.*, 1992); además, que sean más responsivas a recompensas posibles y menos a posibles pérdidas (van Honck, Schutter, Hermans, Putman, Tuiten y Koppeschaar, 2004). También las hace menos empáticas (Hermans, Putman y van Hock, 2006) y menos capaces de detectar el enojo en la cara de otra persona (van Honk y Schutter, 2007). Un decremento de la testosterona después de un fracaso tal vez provoque que el individuo sea menos asertivo y evite nuevos retos. Por tanto, en cada caso, tanto en el éxito como en el fracaso existe una tendencia hacia un efecto en espiral: un resultado deseado tiende a propiciar ese mismo efecto.

TESTOSTERONA, DOMINANCIA Y PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

Ahora tomaremos distancia de esos estudios para considerar una implicación más amplia. Como grupo, los hallazgos se relacionan con uno de los temas sobre la psicología evolutiva que se discutieron en el capítulo 6.

Recuerde que el pensamiento evolutivo incluye la idea de que las presiones de la selección llevan a ciertas diferencias de género. Estas diferencias surgen del hecho de que las hembras invierten más que los machos en sus descendientes (a través del largo periodo del embarazo y la crianza). Se cree que las hembras son selectivas respecto de sus parejas por esta razón —tratar de encontrar aquel que provea recursos para sus hijos—. También, se asume que la diferencia de género en dominancia y agresión es consecuencia de diferentes presiones del proceso de selección.

Desde ese punto de vista, la agresión incrementa las oportunidades de apareamiento del macho. La agresividad ayuda a los machos a establecer dominancia y estatus. Un estudio encontró que cuando los simios machos en un grupo eran amenazados por un forastero rival, su testosterona se elevaba, facilitando las expresiones de agresión y dominancia (Cristóbal-Azkarate, Chavira, Boeck, Rodríguez-Luna y Veàl, 2006). Una revisión extensa de la literatura en humanos apoya esa conclusión y también otras (Archer, 2006). Por ejemplo, cuando se requiere que los hombres cuiden a sus hijos, la testosterona decrece.

También existen diferencias individuales interesantes en los efectos de la testosterona. Por ejemplo, después de ser insultados, los hombres de América del Sur tienen un mayor incremento en la testosterona que los hombres del Norte (Cohen, Nisbett, Bowdle y Schwarz, 1996). Esto ha sido interpretado como indicador de que existe una cultura del honor más fuerte en el Sur que incrementa el impacto de un insulto.

La agresividad abierta en las mujeres no les confiere la misma ventaja como lo hace con los hombres, incluso suele ser una desventaja. Puede crear un potencial de daño para un niño no nacido. También interfiere con las actividades más importantes de las mujeres (tener y criar hijos). No obstante, la testosterona se relaciona con la agresión entre mujeres igual que entre hombres (Archer, 2006). El que esto pueda ser un problema para las mujeres, ha sido sugerido por los hallazgos de que este estilo asertivo interfiere con la formación de alianzas en grupos femeninos (Archer y Coyne 2005).

Dabbs (1992b, 1998) señaló una curiosa ironía sobre los efectos de la testosterona. En la perspectiva evolutiva, los hombres cuentan con niveles altos de testosterona y dominancia porque la dominación física sobre otros hombres les dio acceso a compañeras. Sin embargo, en milenios recientes las reglas han cambiado, por lo menos un poco. Actualmente, el éxito está definido en parte por el estatus socioeconómico, en lugar de la dominancia física. Un hombre que se preocupa demasiado por la apariencia y las posturas, tiene problemas para desarrollar las destrezas necesarias para tener poder económico y social. Por lo tanto, una cualidad que era importante en la prehistoria; en el mundo actual realmente interfiere con el éxito.

RESPUESTAS AL ESTRÉS: HOMBRES, MUJERES Y OXITOCINA

En años recientes se ha prestado atención a otra influencia hormonal que se refiere a las respuestas al estrés, pero va mucho más allá. Cannon (1932) acuñó hace muchos años una frase que es muy bien conocida en la psicología: la *respuesta de lucha* o *huida*. Se refiere al hecho de que cuando un animal enfrenta a un predador o competidor, tiene dos elecciones adaptativas: atacar (esperando superar al otro) o huir (esperando escapar). Presumiblemente, la respuesta de huida conecta de alguna manera con la de evitación —que se discutió al inicio del capítulo—. Aparentemente, existe un vínculo entre la respuesta de lucha y el sistema de impulsividad —que también ya se mencionó.

Con frecuencia se considera que esas respuestas son las únicas importantes frente a una amenaza. Shelley Taylor (2002, 2006) y sus colegas (Taylor *et al.*, 2000) argumentan que esta suposición es incorrecta. Como ellos señalan, la mayoría de esta evidencia proviene de estudios de machos (sobre todo de ratas macho). En contextos de estrés, se ha estudiado a las hembras, pero el comportamiento resultante no ha sido de lucha o de huida. Más bien, la conducta se ha referido a la afiliación —específicamente, con otras mujeres.

Taylor *et al.* (2000), argumentaron que enfocarse en el comportamiento masculino provocó que un importante conjunto de respuestas fuera ampliamente ignorado. Ellos se refieren a estas respuestas, que son más fuertes en las mujeres que en los hombres, con la frase *cuidar y hacer amistad*. Taylor *et al.* consideraron que la existencia de estas respuestas refleja la diferencia en las presiones evolutivas en hombres y mujeres debido a la diferencia de inversión en los descendientes. Esto es, como se acaba de señalar, luchar y huir quizá tenga sentido para los hombres que no tienen descendencia (o se embarazan), pero tiene menos sentido para las mujeres. Así, las mujeres pueden haber desarrollado estrategias más evolucionadas que las benefician tanto a ellas como a sus descendientes.

Cuidar o atender se refiere a calmar a los descendientes. Esto los protege del daño. Es decir, si no lloran, ellos (y uno) se desvanecen en el fondo, donde la amenaza es menor. Por extensión, uno hace lo mismo con adultos cercanos estresados; al tranquilizarlos, uno los coloca en una situación de menor amenaza. *Hacer amistad* significa afiliarse y vincularse con otros. Esto reduce ciertos tipos de riesgo (porque hay mayor seguridad estando con otros) e incrementa las oportunidades de cuidarse unos con otros cuando sea necesario (Taylor, 2002).

Se cree que este patrón de respuesta deriva de un sistema que produce apego entre un infante y un cuidador. A menudo se discute el apego desde la perspectiva del apego del infante hacia el cuidador (ver capítulo 9); mientras que si es al contrario, se discute menos. Sin embargo, hay mucha investigación sobre este tema y se han identificado aspectos del mecanismo biológico que lo crea (Panksepp, 1998).

Este sistema involucra una hormona llamada **oxitocina**. Ésta actúa para relajar y sedar (por ejemplo, Light *et al.*, 2000) para reducir el temor y mejorar el apego entre madre e hijo (Feldman, Weller, Zagoory-Sharon y Levine, 2007). Hombres y mujeres tienen esta hormona, pero parece que las mujeres tienen más de ella. Además, los andrógenos inhiben su liberación bajo estrés y el estrógeno incrementa sus efectos (ver Taylor *et al.*, 2000). Así, hombres y mujeres reaccionan algo diferente ante el estrés. Los hombres tienden a retirarse de la interacción social; las mujeres se dedican por completo a cuidar a aquellos que están a su alrededor (Repetti, 1989).

La idea de que la oxitocina está involucrada en el apego madre-infante, es un punto de inicio. Pero también parece estar involucrada en la vinculación social de forma general (Carter, 1998; Panksepp, 1988; Taylor *et al.*, 2000; Turner, Altemus, Enos, Cooper y McGuiness, 1999). La investigación animal muestra que la oxitocina juega un papel clave en el apego de parejas adultas en algunas especies. Se libera durante el orgasmo, el parto, los masajes y el amamantamiento (Matthiesen, Ransjö-Arvidson, Nissen y Uvnäs-Moberg, 2001; Turner *et al.*, 1999). Un mayor apoyo de la pareja se relaciona con mayores niveles de oxitocina (Grewen, Girdler, Amico y Light, 2000). También existe evidencia de que

recibir una inyección de oxitocina provoca que la gente experimente un aumento en la confianza, deseo de tomar riesgos en el contexto de un vínculo con un desconocido (Kosfeld, Heinrichs, Zak, Fischbacher y Fehr, 2005). También mejora la habilidad de inferir empáticamente el estado mental de otras personas (Domes, Heinrichs, Michel, Berger y Herpertz, 2007).

¿Y qué hay de la personalidad? Un estudio reciente encontró que la oxitocina se relaciona con menor agresión de por vida (Lee, Ferris, Van de Karl y Coccaro, 2009). Pero hasta la fecha no existe mucha evidencia que relacione la oxitocina con rasgos de la personalidad. La investigación humana sobre la oxitocina es apenas incipiente, en parte porque es más difícil de estudiar que otras hormonas. Sin embargo, si la oxitocina es importante para la formación de vínculos sociales, será una influencia biológica clave en la experiencia humana. Sin duda, su influencia sobre la personalidad será objeto de estudio en los próximos años.

Evaluación

La perspectiva biológica de la personalidad presente en este capítulo supone que la personalidad deriva de eventos que suceden en el sistema nervioso y en el sistema hormonal. Si la personalidad es biológica, entonces ¿por qué no evaluar solamente las características biológicas?

Existen un par de problemas con esto. En muchos casos, nadie está completamente seguro de cuál es el mecanismo biológico, por lo que es difícil saber qué medir. También es difícil evaluar las funciones biológicas de una forma en la que no se requiera un sensor en el cuerpo o en el flujo de sangre. No obstante, actualmente se usan algunos métodos biológicos de evaluación.

ELECTROENCEFALOGRAMAS

Una indicación indirecta de la actividad cerebral se obtiene al registrar la actividad eléctrica del cuero cabelludo. Se le conoce a este registro como **electroencefalograma** (EEG). El razonamiento tras el EEG es que las neuronas en el cerebro disparan a diferentes intervalos, creando fluctuaciones en el voltaje. Los electrodos en el cuero cabelludo captan estos cambios, ofrecen una visión de los aspectos de la actividad en la corteza cerebral. La actividad cortical es sumamente compleja, pero forma patrones que se relacionan con diferentes estados subjetivos.

Hace tiempo que se usan los EEG como una forma de investigar la personalidad normal. De hecho, algunos de los trabajos que se describieron al inicio de este capítulo, los emplearon. Mientras la gente se encuentra en diferentes estados psicológicos, se activan en distintos grados diferentes regiones del cortex. El mapeo de las actividades del EEG en diferentes ubicaciones, muestra qué áreas del cerebro se involucran en los tipos de actividad mental. Por ejemplo, al observar los niveles de activación en reposo del hemisferio prefrontal izquierdo frente al derecho, es posible identificar a una persona que es dominada por la motivación hacia el incentivo o por la motivación hacia la evitación (Harmon-Jones y Allen, 1997; Sutton y Davidson, 1997).

NEUROIMÁGENES

El mapeo de actividades cerebrales, también ha llegado al interior del cerebro. Otra técnica, llamada **tomografía por emisión de positrones** (PET, por sus siglas en inglés), deriva una fotografía del funcionamiento del cerebro a partir de la actividad metabólica. Posteriormente, se registra la radioactividad en diferentes áreas del cerebro. Se presume que las áreas más activas emplean más glucosa, resultando en una mayor radioactividad en ese lugar. Una computadora da códigos de color a las intensidades, creando un mapa cerebral en el que los colores representan niveles de actividad cerebral.



Una imagen de resonancia magnética (IRM) crea una imagen del interior del cerebro.

Otra técnica llamada **imagen de resonancia magnética, IRM, (MRI,** por sus siglas en inglés), se apoya en una muy sutil propiedad de la actividad nerviosa. El funcionamiento de las células nerviosas crea campos magnéticos. Con una gran ayuda de la computadora, las resonancias magnéticas del cerebro de una persona se pueden trasladar a imágenes visuales. Típicamente, la imagen es de cortes a través del cerebro visto desde arriba. Los diferentes cortes ofrecen información distinta porque muestran diferentes partes del cerebro.

Al inicio, las imágenes de la IRM se usaban básicamente para observar problemas estructurales en el cerebro. Por ejemplo, si uno tenía desmayos después de un accidente de automóvil, se le pedía realizar una IRM para buscar posibles daños. Las IRM se usan ahora también de forma diferente. Se estudia a las personas para evaluar niveles de activación en diferentes estructuras cerebrales, tanto en descanso como en otros estados mentales. Las imágenes provenientes de este tipo de estudios, llamadas **IRM funcionales, fIMR, (fMRI,** por sus siglas en inglés), son registros mucho más detallados que lo que obtenemos del EEG. De importancia particular es que permite que el cerebro se vea en partes en diferentes niveles. El resultado es una imagen tridimensional bastante detallada que muestra los centros cerebrales activos durante el escaneo. Al igual que con la PET, se crean imágenes en múltiples colores y cada color representa un nivel de actividad diferente.

El uso de la fIMR se ha incrementado a una tasa increíble a lo largo de la última década y media. Es muy cara (porque requiere de un magneto gigante y poderoso, además de una gran cantidad de apoyo técnico experto). Pero el hecho de que proporciona imágenes de tercera dimensión significa que muestra las ubicaciones precisas de los incrementos y decrementos de la actividad neural como una función de lo que la gente está haciendo. A las personas se les coloca en diferentes estados motivacionales y emocionales y son capaces de realizar diferentes tareas. Esto permite a los investigadores determinar qué partes del cerebro están involucradas en diferentes experiencias.

Cada vez más y más investigadores están pensando en usos posibles para esta herramienta. Esta es un área de investigación que cada día crece más.

Problemas en el comportamiento y cambio conductual

Dediquémonos ahora a los problemas en el comportamiento. El enfoque de los procesos biológicos ha hecho grandes contribuciones para la comprensión de los trastornos. Nos enfocaremos aquí en las contribuciones que se relacionan con las ideas que ya se discutieron en este capítulo.

BASES BIOLÓGICAS DE LA ANSIEDAD Y LA DEPRESIÓN

Recuerde que el supuesto fundamento de esos modelos considera que los dos sistemas motivacionales en el cerebro manejan el acercamiento a los incentivos y la evitación de amenazas, respectivamente. Se presume que las personas varían en la fuerza o sensibilidad a estos sistemas. Estar en un extremo o en el otro del sistema, podría poner a la persona en problemas.

Quizá el problema más fácil de relacionar con esta perspectiva es el trastorno de ansiedad. El sistema de evitación crea ansiedad ante la presencia de señales de castigo inminente. Una persona con un sistema de amenaza muy sensible, experimentará con frecuencia y suma facilidad ansiedad (Blackford, Avery, Cowan, Shelton y Zald, 2010; Haas, Omura, Constable y Canli, 2007). Esto crea tierra fértil para que se desarrolle el trastorno de ansiedad. Si a estas personas se les expuso a frecuentes castigos durante su niñez, aprenderán respuestas de ansiedad ante muchos estímulos. El resultado podría ser el desarrollo de muchos síntomas clínicos como fobias, ataques de pánico y trastornos obsesivo-compulsivos.

Un problema relacionado es la depresión. Existe menos consenso sobre las raíces biológicas de la depresión que para la ansiedad (Davidson, Pizzagalli, Nitschke y Putnam, 2002). Algunos investigadores ven la depresión como una variante de la ansiedad, reflejando un sistema de evitación muy sensible. Otros ligan a la depresión con un sistema de acercamiento —BAS— débil (por ejemplo, Allen, Iacono, Depue y Arbisi, 1993; Henriques y Davidson, 1990,1991). En esta perspectiva, una persona con una débil activación de BAS tiene poca motivación para acercarse a los incentivos. El resultado son las cualidades de cansancio y sin vida que tipifican la depresión.

Ambos problemas —ansiedad y depresión— tienen posibilidades de empeorar si la persona también tiene déficits en el tercer sistema: aquel que corresponde a la restricción o control voluntario (Carver *et al.*, 2008). Cuando el sistema no está operando de forma efectiva, las emociones se sienten más intensas y demandantes y es más difícil para la persona escapar de ellas (Spoont, 1992). De hecho, el argumento que sostienen algunos investigadores es que la hiperresponsividad a las emociones caracteriza una gran variedad de trastornos (Johnson-Laird, Mancini y Gangemi, 2006).

BASES BIOLÓGICAS DE LA PERSONALIDAD ANTISOCIAL

Otro problema que con frecuencia se discute en términos de sistemas biológicos es el de la **personalidad antisocial**. Como se señaló antes, esta personalidad involucra impulsividad y una incapacidad de restringir las urgencias antisociales. A menudo se argumenta que las personas con esta personalidad tienen un BAS sobre reactivo (Arnett *et al.*, 1997; Joseph *et al.*, 2009). Por lo tanto, persiguen cualquier incentivo que les viene a la mente. En ocasiones, también se ha argumentado que tienen déficits en el sistema de amenaza (Fowles, 1980), por lo que fallan en aprender del castigo o no están motivados para evitarlo.

Algunos piensan que el fracaso para aprender del castigo surge no de un sistema deficiente de evitación, sino del fracaso de detenerse y pensar antes de lanzarse en búsqueda de un incentivo (Bernstein, Newman, Wallace y Luh, 2000; Patterson y Newman, 1993; Schmitt, Brinkley y Newman, 1999). Esto tendería a ligar la personalidad antisocial con el sistema que subyace a la impulsividad y la búsqueda de sensaciones (Krueger *et al.*, 1994; Rowe, 2001; Zuckerman, 1994). Asimismo, podría representar otro caso en el que el problema refleja una alta responsividad a las emociones (Johnson-Laird *et al.*, 2006), pero con un diferente conjunto de emociones.

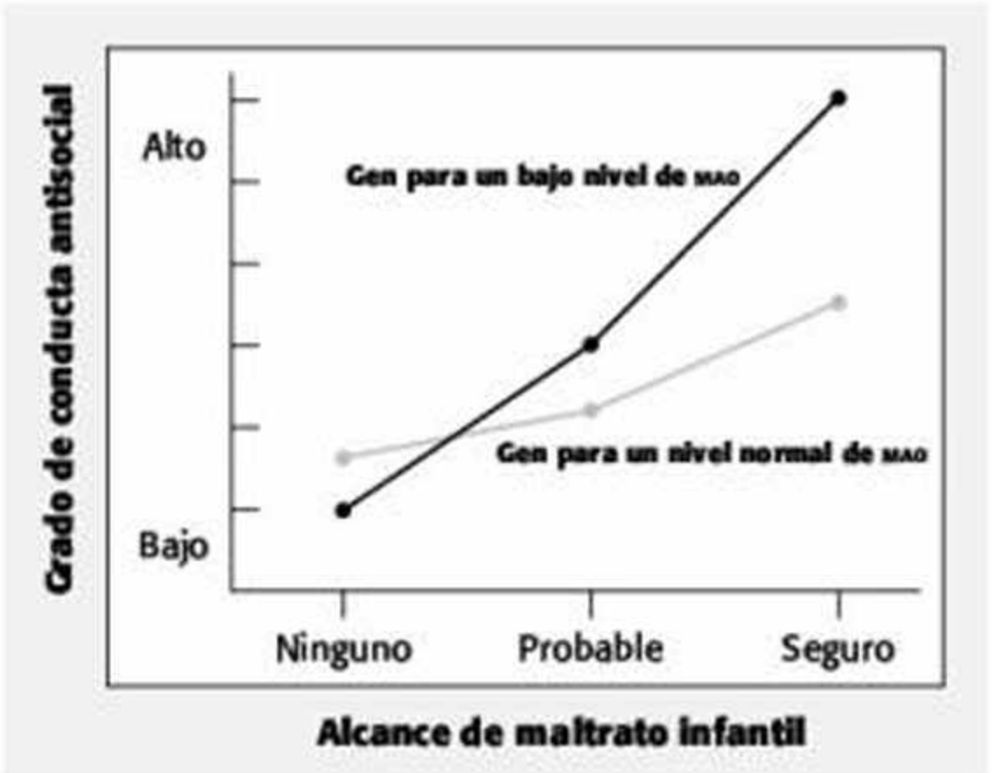


FIGURA 7.5
Puntuaciones en un índice de conducta antisocial entre hombres con un gen que provoca un bajo nivel de MAO y hombres con un gen de nivel normal de MAO que no experimentaron ningún maltrato (abuso) durante la infancia, ya sea moderado o severo. *Fuente:* Adaptado de Caspi *et al.*, 2002.

Un nivel insuficiente de MAO (asociado con este sistema) podría ser una vulnerabilidad, interactuando con un ambiente adverso (Raine, 2008). En un estudio (Caspi *et al.*, 2002), los niños con genes que causan un bajo nivel de MAO realizaron más conductas antisociales —pero únicamente si también se les maltrató mientras crecían (ver figura 7.5)—. Aunque los hombres con la combinación del gen de bajo nivel de MAO y maltrato severo conformaron únicamente el 12% de la cohorte de nacimiento masculino, explicaron el 44% de las condenas violentas de la cohorte. De hecho, el 85% de este grupo desarrolló algún tipo de conducta antisocial.

Algunas discusiones sobre la conducta antisocial también involucran otros sistemas biológicos. Recuerde que los altos niveles de testosterona se relacionan con diferentes tipos de comportamientos violentos y antisociales (Dabbs y Dabbs, 2000; Dabbs *et al.*, 2001). Existe incluso evidencia de que la alta testosterona se relaciona con la conducta disruptiva de niños desde los 5 hasta los 11 años de edad (Chance, Brown, Dabbs y Casey, 2000). Por lo tanto, este conjunto de problemas se relaciona con los procesos hormonal y neural.

MEDICACIÓN EN TERAPIA

El enfoque del proceso biológico a la personalidad también tiene implicaciones relativamente sencillas para la terapia. Muchas de las manifestaciones de problemas reflejan funcionamientos biológicos. Se deduce que cambiar la acción de estas funciones biológicas debería cambiar la manifestación del trastorno. Existen varios trastornos para los que este enfoque parece ser efectivo. La mayoría de tratamientos de esos trastornos involucran la administración de medicamentos, área que se le llama **farmacoterapia**.

Desde hace mucho tiempo se sabe que el trastorno bipolar o maniaco-depresivo, se alivia tomando litio. Aproximadamente 80% de las personas con trastorno bipolar responden al litio (Depue, 1979). Además de tratar los síntomas existentes, dosis repetidas pueden evitar nuevos síntomas. Desafortunadamente, el litio tiene varios efectos secundarios desagradables. No obstante, su efectividad corrobora que el trastorno es biológico y que su tratamiento (por lo menos en parte) es biológico.

Para el caso de la esquizofrenia es similar. Una de las hipótesis más antiguas, es que los síntomas de la esquizofrenia se deben a niveles altos de dopamina (Grace, 2010; Walker y Dinofrio, 1997). Con demasiada dopamina, la transmisión en algunas partes del sistema

nervioso se vuelve demasiado fácil. Cuando se envía a muchos mensajeros, la comunicación se interrumpe.

Esta hipótesis la sustentan algunos estudios sobre tratamientos bioquímicos para los síntomas de la esquizofrenia. Como resultado, los fármacos que remueven los síntomas de la esquizofrenia también disminuyen los niveles de dopamina útil en el cerebro. Aparentemente, la efectividad de tales fármacos se relaciona con su habilidad para bloquear el uso de la dopamina. Una vez más, este hallazgo sugiere que el trastorno es biológico y que el tratamiento también es biológico (por lo menos en parte).

Los tratamientos con fármacos también se usan para trastornos menos extremos que los anteriores. Los fármacos antiansiedad se encuentran entre los que con más frecuencia se prescriben de entre los medicamentos. Los antidepresivos actuales —*inhibidores selectivos de la recapturación de serotonina (*ISRS*)*— los usan muchas personas que presentan depresión de leve a moderada. De hecho, el desarrollo de este conjunto de antidepresivos, ha llevado a un uso mucho más amplio de medicamentos que alteran el ánimo.

El extenso uso de estos fármacos, trae consigo un gran número de preguntas y temas (Kramer, 1993). Uno de los temas se refiere al hecho de que las respuestas a estos fármacos a menudo son mucho más amplias que la simple elevación del estado depresivo. Las personalidades de la gente se someten a cambios que son sutiles, pero profundos y generalizados. Las personas se vuelven más confiables, más resilientes, más decididas —casi más dominantes— de lo que eran antes. En un sentido, no son las mismas personas que eran antes de tomar la medicación. Sus mismas personalidades han cambiado.

Ver estos cambios en la personalidad como una función de una ligera alteración en la química cerebral, hace que surjan cuestiones sobre dónde es que reside la personalidad. La personalidad puede depender del funcionamiento biológico de la persona y de las experiencias que le han dado lugar. La personalidad quizá no sea una entidad estable que se distingue de los síntomas que hacen que las personas acudan a terapia. La personalidad, en la forma de los sistemas biológicos de la persona, puede ser la *fuente* de los síntomas.

Los investigadores han seguido preguntando si la ISRS afecta a las personas que no tienen el trastorno. En un estudio (Knutson *et al.*, 1998) se les administró a las personas ya fuera ISRS o placebo durante cuatro semanas y se les evaluó antes y después. Aquellos a quienes se les administró el fármaco reportaron menos hostilidad y negatividad (pero no más sentimientos positivos). También expresaron mayor comportamiento social positivo al trabajar en una tara cooperativa. Otro estudio (Tse y Bond, 2001) encontró un incremento en una medición de autodirección que evalúa cualidades como propósito y recursos.

La disponibilidad de fármacos con estos amplios efectos sobre la personalidad, eleva más preguntas: ¿qué tan ampliamente deben ser prescritos? ¿Deben las personas cuyos problemas no son tan severos, tomar fármacos si éstos les permitirán disfrutar más su vida? ¿Deberían tener todas las personas la opción de cambiar sus personalidades tomando píldoras? Los investigadores están aún muy lejos de responder esas preguntas.

Procesos biológicos y personalidad: problemas y prospectos

Este capítulo ha discutido la idea de que los patrones de los procesos biológicos tienen cosas muy importantes que decirnos respecto a la personalidad. No lo culparíamos si sintiera que la presentación dada ha sido algo fragmentada. En realidad, las ideas en sí mismas así aparecen. Las piezas se están uniendo, pero aún no están del todo unidas. Como resultado, esta forma de pensar acerca de la personalidad tiene la impresión de estar desarticulada.

Una razón de esto es que las teorías sobre la influencia del sistema nervioso y las hormonas en el comportamiento se basan, en parte, en el conocimiento de otras ciencias.

Las ideas de estas ciencias están en continua evolución, provocan cambios en las ideas sobre la personalidad. Además, los trabajos en esos temas son tan nuevos como los avances metodológicos que permiten una mirada más cercana para entender cómo funcionan los sistemas biológicos. Estos avances metodológicos siguen su marcha (Davidson *et al.*, 2000; Lane y Nadel, 2000; Posner y DiGirolamo, 2000). El resultado es un caleidoscopio que presenta nuevas miradas sobre el funcionamiento biológico que en ocasiones tiene implicaciones inesperadas en la personalidad.

Por ejemplo, muchos psicólogos tienen actualmente acceso a estudios a través del PET y del fMRI, que clarifican el funcionamiento cerebral que hace pocos años era un sueño. Sin embargo, los hallazgos que esas técnicas han encontrado, también derivan en preguntas como las que ya se respondieron. Clasificar la imagen que revelan estos métodos, posiblemente será un proceso complejo.

Es claro que ha habido un progreso en estas áreas de investigación y pensamiento. Los teóricos, en buen grado, están de acuerdo acerca de lo que tratan de explicar. Existe un consenso general de que el acercamiento y la evitación (y los sentimientos positivos y negativos) son puntos focales importantes para la construcción de la teoría biológica. Casi todos parecen sentir la necesidad de incluir algo más que eso, pero hay menos consenso respecto de qué incluir. Es en parte por esta razón que este tipo de pensamiento aún no ha establecido una teoría completamente desarrollada sobre la personalidad. Es más un punto de ventaja; es decir, un lugar desde el cual observar y considerar la naturaleza de la personalidad.

Para que no esté tentado a concluir que los teóricos —por los desacuerdos que presentan— no están haciendo su tarea cuidadosamente, permítanos señalar que es difícil saber qué es lo que está pasando en el sistema nervioso. Para realmente saber qué conecta con qué en el cerebro, se deben trazar vías neurales, lo que no se puede hacer con sujetos humanos. Cuando se realiza investigación en animales y éstos no reportan de manera directa los efectos psicológicos que resultan. Por lo tanto, la información es a menudo indirecta y el avance puede ser lento. Investigaciones de diferentes tipos aún están ordenando las funciones del sistema nervioso y queda un largo camino por andar. Hasta que la naturaleza de la organización del sistema nervioso sea más clara, los psicólogos de la personalidad —que siguen esta orientación— no tendrán modelos definitivos.

A pesar de las críticas a diversos aspectos de esta forma de pensamiento sobre la personalidad, esta línea de trabajo en la actualidad es una de las áreas más activas en la psicología de la personalidad. Muchas personas creen que los misterios de la mente se revelarán al comprender mejor el cerebro. Ellos están comprometidos con revelar estos misterios y sus implicaciones para la personalidad. Los prospectos de este punto de vista parecen ser de hecho, muy brillantes.

• RESUMEN •

La idea de que la personalidad se vincula con funciones biológicas del cuerpo, lleva a una variedad de posibilidades que involucran al sistema nervioso y al hormonal. Un acercamiento inicial es la teoría de Eysenck acerca de los procesos cerebrales que subyacen a la extroversión y al neuroticismo. Él argumentó que los introvertidos presentan una mayor excitación cortical que los extrovertidos y que las personas altas en neuroticismo son emocionalmente excitables.

Otros han tomado un camino diferente, apoyándose en conocimiento más actual. A menudo se argumenta que la personalidad descansa en un sistema de acercamiento (BAS) que responde a un sistema de incentivos y un sistema de evitación que responde a amenazas. El trabajo en emociones sugiere que el sistema de acercamiento involucra (en parte)

a la corteza prefrontal izquierda y que el sistema de retraimiento involucra (en parte) a la corteza prefrontal derecha. El sistema de amenaza parece representar la base biológica para el rasgo de neuroticismo. Algunos investigadores sugieren que el BAS representa la base biológica para la extroversión.

Muchas personas creen actualmente que es útil suponer que otro sistema biológico es responsable para las variaciones, la impulsividad y la búsqueda de sensaciones (la tendencia a buscar estímulos novedosos, complejos y excitantes). La búsqueda de sensaciones se relaciona con la dimensión de psicoticismo de Eysenck y la dimensión de restricción de Tellegen y ambas se relacionan con el temperamento de control voluntario. La variación en estas cualidades se fundamenta en las diferencias en las funciones que provocan que las personas tomen en cuenta a los demás y que tengan metas a largo plazo.

Otro aspecto del punto de vista biológico de la personalidad se enfoca en la influencia de las hormonas en el comportamiento. La exposición a hormonas masculinas antes del nacimiento provocaría que, años después, las personas elijan respuestas más agresivas ante los conflictos y pueden incrementar la preferencia que las niñas tienen por juguetes de niños; la testosterona en adultos se relaciona con un comportamiento dominante que se expresa, en ocasiones, de formas antisociales. La testosterona también fluctúa con el contexto, se incrementa con desafíos y victorias y disminuye con los fracasos.

Un área de trabajo que está surgiendo examina la posibilidad de que otra hormona, llamada *oxitocina*, sea importante en el comportamiento social humano. La oxitocina parece que se relaciona con las respuestas femeninas al estrés. Denominada *respuesta a cuidar-hacer amistad*. Las raíces de esta respuesta pueden estar en el sistema de apego y relacionarse más generalmente con el apego social.

El enfoque del proceso biológico de la personalidad sugiere que puede ser posible evaluar la personalidad a través de las funciones biológicas. Aunque el intento de hacer esto está todavía en inicios, algunos investigadores creen que registrar la actividad cerebral —en especial con las fMRI— es una gran esperanza para el futuro.

Con respecto a los problemas en el comportamiento, la actividad de altos niveles de sensibilidad a la amenaza propicia trastornos que involucran a la ansiedad. Tanto una alta respuesta a la amenaza o una baja respuesta de acercamiento suelen contribuir a la depresión. El alto nivel de acercamiento y bajo nivel de amenaza puede llevar a tener síntomas de personalidad antisocial, lo que se relaciona también con la búsqueda impulsiva de sensaciones y la testosterona. Esta orientación a la personalidad sugiere que la terapia con base, parcial, en la medicación, es el medio para lograr un cambio conductual. La idea es que la medicación quizás influya en el sistema biológico subyacente, alterando así el comportamiento del individuo y su experiencia subjetiva.

• GLOSARIO •

Búsqueda impulsiva no socializada de sensaciones (IUSS, por sus siglas en inglés) rasgo que involucra la capacidad de inhibir el comportamiento en servicio de la adaptación social.

Búsqueda de sensaciones tendencia para buscar diversidad de estímulos, inusuales y emocionantes.

Dopamina neurotransmisor que se cree que es especialmente importante en la regulación del acercamiento.

Electroencefalograma (EEG) registro de la actividad eléctrica global en las regiones más altas del cerebro.

Esteroides anabólicos químicos que imitan la tendencia del cuerpo para reconstruir tejido muscular.

Farmacoterapia terapia que se basa en el uso de medicamentos

GABA sustancia cuyos niveles bajos se vinculan con trastornos de ansiedad.

Imagen de resonancia magnética (IRM) imagen de la actividad dentro del cerebro, basada en la energía electromagnética cerebral.

Incentivos cosas que las personas desean.

IRM funcional (fMRI, por sus siglas en inglés) uso de imágenes de resonancia magnética (IRM) para crear una imagen de la actividad dentro del cerebro en diferentes estados mentales.

Monoamina oxidasa (MAO) sustancia que ayuda a regular varios neurotransmisores y parece estar involucrada en la restricción de impulsos.

Neurotransmisor químico involucrado en enviar mensajes junto con vías nerviosas.

Norepinefrina neurotransmisor que algunos investigadores creen que es importante en las respuestas de ansiedad.

Oxitocina hormona que parece ser importante en el apego social.

Personalidad antisocial persona que expresa acción impulsiva con poco pensamiento de las consecuencias.

Serotonina neurotransmisor que algunos investigadores creen que está involucrado en la ansiedad y otros creen que está involucrado en la restricción de impulsos.

Sistema de evitación o retraimiento (BAS, por sus siglas en inglés) parte del cerebro que regula el seguimiento de incentivos.

Testosterona hormona masculina sexual que influye en un amplio rango de comportamientos.

Tomografía por emisión de positrones (PET, por sus siglas en inglés) imagen de la actividad en el cerebro basada en el metabolismo cerebral.



La perspectiva psicoanalítica

TEMAS BÁSICOS

EL MODELO TOPOGRÁFICO DE LA MENTE

ASPECTOS DE LA PERSONALIDAD: EL MODELO ESTRUCTURAL
Id
Ego
Superego
Equilibrio de fuerzas

MOTIVACIÓN: LOS IMPULSOS DE LA PERSONALIDAD
Dos clases de impulsos: Instintos de vida y de muerte
Catarsis

ANSIEDAD Y MECANISMOS DE DEFENSA
Represión
Negación
Proyección
Racionalización e intelectualización
Desplazamiento y sublimación
Investigación sobre las defensas

DESARROLLO PSICOSEXUAL
Etapa oral
Etapa anal
Etapa fálica
Periodo de latencia
Etapa genital

EXPOSICIÓN DEL INCONSCIENTE
La psicopatología de la vida diaria
Sueños

EVALUACIÓN: TÉCNICAS PROYECTIVAS

PROBLEMAS EN EL COMPORTAMIENTO Y CAMBIO CONDUCTUAL
Orígenes de los problemas
Cambio conductual
¿Funciona la terapia psicoanalítica?

LA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA: PROBLEMAS Y PROSPECTOS

RESUMEN

Dan y Jamie están hablando acerca del club al que fueron la noche anterior, en donde una de sus amigas se embriagó completamente –algo que ella ha estado haciendo cada semana durante el último año–. En ese momento, Robin da vuelta a la esquina y casi se estrella con ellos.

–Hola Robin, ¿ya te recuperaste después de anoche? –pregunta Jamie.

–¿De qué estás hablando? –responde Robin.

–Vamos Robin –dice Dan, entrometiéndose–. ¿No estás preocupada por lo mucho que has estado bebiendo?"

Robin parece ofendida.

–Escuchen, chicos, no tengo ni idea de lo que están diciendo.

CUANDO observamos nuestras acciones ¿las vemos como son realmente? ¿O las distorsionamos por alguna razón? Es probable que la mayoría de nosotros pensemos que somos conscientes de lo que hacemos y del porqué lo hacemos. Pueden existir accidentes, pero los accidentes son fortuitos.

Sin embargo, existe una perspectiva de la personalidad que reta fuertemente este punto de vista, ya que considera que el comportamiento está determinado —en parte— por fuerzas internas que están fuera de nuestra conciencia y control. ¿Accidentes? ¡De ninguna manera! Lo que parece un accidente, lo hemos hecho a propósito —sólo que no estamos *conscientes* del mismo.

A este enfoque de la personalidad se le llama *psicoanálisis*. El psicoanálisis se originó en los escritos de un médico austriaco llamado Sigmund Freud. Su impacto en la psicología de la personalidad fue enorme. Su punto de vista surgió justo con los inicios de la ciencia de la conducta (su teoría evolucionó de 1885 a 1940). Dado que alcanzó la fama antes de que otras perspectivas de la personalidad tuvieran amplia circulación, muchas personas ven a Freud como el padre de la psicología de la personalidad.

Temas básicos

Un tema que subyace a la perspectiva de Freud y que da lugar al término *psicodinámico*, es la idea de que la personalidad es un conjunto de procesos que siempre está en movimiento. La personalidad es como un dinamo —o un manantial burbujeante— del que emergen fuerzas que se pueden canalizar, modificar o transformar. La personalidad no es un proceso, sino varios que en ocasiones funcionan unos contra otros, como si compitieran o lucharan por el control del comportamiento de la persona. Otro tema importante en la perspectiva psicoanalítica es la idea de que dentro de la personalidad hay presiones que entran en conflicto unas con otras.

La concepción de que la personalidad está llena de conflicto, trae a colación otro tema: la defensa como un aspecto clave para el funcionamiento humano. La perspectiva psicoanalítica supone que todo el mundo experimenta amenazas acerca de aspectos de uno mismo. Tal vez usted tenga deseos que considera vergonzosos o haya hecho cosas de las que se arrepiente, quizá se sienta indigno como ser humano. Sea lo que fuere que más nos amenace, nuestros procesos defensivos no llegan a abrumarnos. Este aspecto de la defensa continua es importante para el pensamiento psicoanalítico.

Otro tema más en la teoría psicoanalítica es que la experiencia humana está impregnada de cualidades de lujuria y agresión, sexualidad y muerte. Estas ideas vinculan a Freud con la teoría evolutiva (Ritvo, 1990) y sirven como recordatorio de que los humanos somos —antes que nada— animales cuyo propósito en la vida es la reproducción. Sin embargo, el grado en el que Freud enfatizó el rol de la sexualidad era muy inusual en ese momento y muchos lo encontraron escandaloso.

La perspectiva psicoanalítica de la personalidad es en extremo metafórica, no se basa solamente en una sino en múltiples metáforas. Freud era médico y la idea de que hay procesos biológicos que subyacen a los mentales aparece a menudo en sus escritos. Los conceptos acerca de los instintos de vida y de muerte se parecen a los procesos duales del funcionamiento metabólico —tiran y construyen continuamente—. Freud también empleó otras metáforas: comparó a la mente con un sistema sociopolítico e hizo referencia a los censores, a la economía, a los compromisos y a la represión. También, hizo referencia a la física y consideró a la personalidad como un sistema de energía o como la competencia entre fuerzas como sistemas hidráulicos. Su fascinación por las metáforas

fue consistente con su visión sobre la personalidad. Esa fascinación con el símbolo y la metáfora también se refleja en el contenido de su teoría. Llegó a creer que el comportamiento humano en sí mismo es altamente simbólico. Los actos de las personas rara vez son lo que parecen. En lugar de esto, simbolizan cualidades más escondidas.

La teoría psicoanalítica es muy compleja; sin embargo, debajo de esa complejidad subyace un número relativamente pequeño de principios (Kahn, 2002). La teoría suele ser confusa porque sus conceptos están profundamente entretejidos. Por lo tanto, es difícil hablar de cualquier aspecto de la teoría, independientemente de otros aspectos. Un punto inicial para acercarnos a la perspectiva de Freud respecto a cómo se organiza la mente es el **modelo topográfico** de la mente.

El modelo topográfico de la mente

Muchas personas suponen que la mente tiene dos regiones. Una engloba la experiencia consciente: los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos del momento. La otra contiene las memorias que están fuera de la conciencia, pero regresan fácilmente a ella. Con base en las ideas de otros teóricos de su tiempo, Freud añadió una tercera región que juntas forman lo que llamó la topografía de la mente —configuración de su superficie.

Freud empleó el término **consciente** —muy parecido a como lo usamos actualmente— para referirse al nivel de la mente por el cual tenemos conciencia de lo que sucede en un momento determinado. Llamó **preconsciente** a la memoria ordinaria que se puede traer a la conciencia fácilmente. Por ejemplo, cuando pensamos en el número telefónico o en la última película que vimos, enviamos información del preconsciente a la conciencia.

Freud empleó el término **inconsciente** de forma diferente a su uso cotidiano y se refirió al nivel de la mente que no es accesible a la conciencia de manera directa. Freud vio al inconsciente como la fuente de los deseos y como un depósito de impulsos, sentimientos e ideas ligadas a la ansiedad, al conflicto o al dolor (Rhawn, 1980). Sin embargo, a pesar de estar almacenados en el inconsciente, estas cosas no han desaparecido. Ejercen una continua influencia en acciones posteriores y en la experiencia consciente.

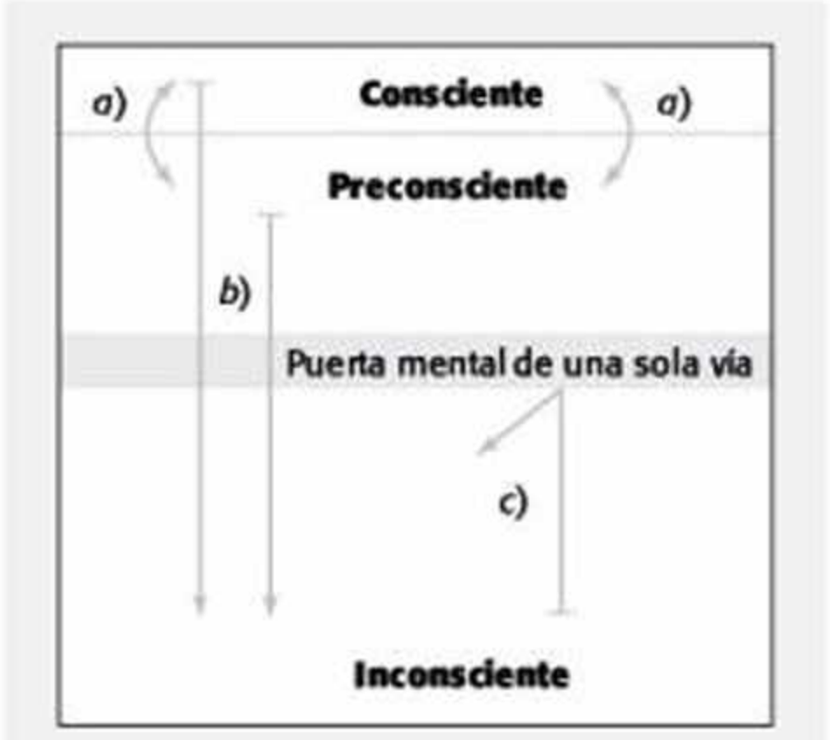


FIGURA 8.1
Representación gráfica del modelo topográfico de la mente de Freud. a) El material puede pasar fácilmente de ida y de regreso entre los niveles consciente y preconsciente de la mente. b) El material también se mueve del consciente y el preconsciente dentro del inconsciente. Pero una vez que el material está en el inconsciente, la persona no tiene acceso consciente a él porque c) una puerta mental impide recuperarla.



RECUADRO 8.1 PROCESOS DEL YO Y LA DEMORA DE LA GRATIFICACIÓN

Una función clave del ego es demorar la gratificación de impulsos e instintos hasta un tiempo después. La demora en la gratificación es la marca de una personalidad madura. También es un objetivo principal de la socialización. Para convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad, los niños deben aprender a esperar por las recompensas (trabajar ahora pero recibir la paga más adelante). La incapacidad para aplazar las gratificaciones predice el consumo de cigarros, alcohol y mariguana entre los estudiantes de preparatoria (Wulfert, Block, Santa Ana, Rodriguez y Colesman, 2002) y desempeña un papel en el desarrollo de comportamiento criminal.

La demora de la gratificación se ha estudiado desde varios ángulos (de hecho, volveremos a hablar de ella varias veces a lo largo de este libro). La mayoría de las investigaciones se inspiró en ideas que no provenían de la teoría psicoanalítica, pero los hallazgos son relevantes para los procesos psicodinámicos. En casi todos los estudios sobre este fenómeno, a los niños se les da la siguiente elección: pueden tener una recompensa menor, menos deseada ahora o esperar un tiempo y cubrir una recompensa mayor y más deseada. El interés de esta investigación se encuentra en los determinantes de la demora (para revisiones ver Mischel, 1966, 1974). Para los niños es más difícil rechazar el objeto deseado, cuando se encuentra frente a ellos (Mischel y Ebbesen, 1970). La demora es más fácil cuando los niños logran transformar mentalmente la situación para hacerla que parezca como si el objeto no estuviera realmente ahí —por ejemplo, imaginar que es "sólo una imagen a color en su cabeza" (Mischel y Baker, 1975; Moore, Mischel y Zeiss, 1976). Más generalmente, la demora es más fácil cuando los niños se distraen y cambian su atención de la recompensa que desean (Mischel, Ebbesen y Zeiss, 1973). De hecho, el ego engaña al id al involucrarse en algo más.

Una segunda línea de investigación sobre la demora en la recompensa, se refiere a los correlatos de la personalidad de la habilidad de aplazar. Los niños que son más capaces de demorar, están más preocupados con el logro y la responsabilidad social (Mischel, 1961), se ajustan a la idea de que tienen un ego bien definido. La base para la demora también difiere ligeramente entre hombres y mujeres (Funder, Block y Block, 1983). Entre los niños, se relaciona estrechamente con la habilidad de controlar los impulsos emocionales, de concentrarse y de tener iniciativa para la acción. Esto se ajusta con la idea de que la demora en la gratificación es una función del ego, dirigida a controlar la expresión impulsiva del id. Entre las niñas, la demora se relaciona más con la inteligencia, los recursos y la competencia, lo que sugiere que ellas reconocen la demora como la respuesta situacionalmente apropiada.

Desde este punto de vista, la mente es como un iceberg. La punta del iceberg es la parte consciente de la mente. La parte mucho más grande —que va por debajo de la línea de agua— se encuentra debajo de la conciencia. Parte de él (la parte que uno observa a través del agua) es el preconsciente. Sin embargo, la mayor parte (la que no se puede ver) es el inconsciente. Aunque tanto el consciente como el preconsciente influyen en el comportamiento, Freud los vio como menos importantes que el inconsciente. Él creía que el inconsciente es donde las operaciones centrales de la personalidad tienen lugar.

Los tres niveles de conciencia forman el modelo topográfico de la mente (ver figura 8.1). El material (el pensamiento, los sentimientos, los deseos) pasa fácilmente de la conciencia a la preconciencia y viceversa. El material de estos dos lugares se puede desglosar hacia la inconsciencia. Sin embargo, el material inconsciente no se puede traer voluntariamente a la conciencia debido a las fuerzas que lo mantienen oculto. Estas tres regiones de la mente son el escenario en el que las dinámicas de la personalidad son representadas.

Aspectos de la personalidad: el modelo estructural

Freud (1962-1923) también desarrolló un **modelo estructural** de la personalidad. Él veía la personalidad compuesta por tres factores, los cuales interactúan para crear la complejidad del comportamiento. No son entidades físicas, pero quizá es mejor verlas como etiquetas para tres aspectos de funcionamiento (Grigsby y Stevens, 2000). Las conocemos como el id, el ego y el superego.

ID

El **id** es el componente original de la personalidad, está presente al nacer. El *id* (en español "ello") son todos los aspectos heredados, instintivos y primitivos de la personalidad. El *id*

funciona completamente en el inconsciente. Es inherente a los procesos biológicos que subyacen a la vida. Freud creía que toda la energía física provenía de él. Por lo tanto, es el "motor" de la personalidad.

El id responde al llamado **principio del placer**: todas las necesidades deben ser satisfechas inmediatamente (Freud, 1949-1940). Las necesidades insatisfechas crean estados de tensión hostiles. Para prevenir esta tensión, la persona busca reducir las necesidades tan pronto como empiecen a surgir. De acuerdo con el principio del placer, cualquier incremento en el hambre debería causar un intento para comer. Cualquier punzada de deseo sexual tendría que provocar un esfuerzo por tener gratificación sexual.

El id satisface las necesidades a través del **proceso primario**: formar una imagen mental inconsciente del objeto o evento para satisfacer la necesidad. En el caso de un infante hambriento, el proceso primario podría producir la imagen del seno materno o de un biberón. En el caso de haber sido separado de alguien a quien amamos, el proceso primario produce imágenes de la persona. A la experiencia de tener dicha imagen se le llama **cumplimiento de deseo**.

Ego

Sin embargo, la reducción de tensiones a través del proceso primario tiene un inconveniente. No conecta bien con la realidad. Como resultado, se desarrolla un segundo conjunto de funciones que recibe el término de **ego** (en español "yo"). El ego evoluciona del id y aprovecha parte de la energía del id para su propio uso. El ego se asegura de que los impulsos del id se expresen *efectivamente*, tomando en cuenta al mundo exterior. Debido a esta preocupación por el mundo exterior, la mayor parte del funcionamiento del ego está en el consciente y el preconsciente. Sin embargo, dada la relación del ego con el id también funciona en el inconsciente.

El ego responde al **principio de realidad**. Esto significa que toma en cuenta la realidad externa junto con las necesidades internas y los instintos. Como el ego nos orienta hacia el mundo, nos lleva a sopesar los riesgos de una acción antes de actuar. Si los riesgos parecen demasiado altos, uno pensará en otra forma de satisfacer la necesidad. Si no existe una forma segura de hacerlo inmediatamente, lo aplazaremos hasta encontrar un momento más seguro o razonable.

Por lo tanto, el objetivo del ego es *aplazar la descarga* de la tensión del id hasta encontrar el objeto o contexto apropiado (ver recuadro 8.1). El ego usa el **proceso secundario** para igualar la imagen inconsciente de un objeto reductor de tensión a un objeto real. Hasta que se pueda encontrar ese objeto, el ego mantiene la tensión bajo control. El objetivo del ego es *no* bloquear permanentemente los deseos del id. El ego desea que el id satisfaga sus instintos, pero en un tiempo y en una forma seguras —que no cause problemas por algún conflicto en el mundo— (Bergmann, 1980).

El ego —usando el principio de realidad y el proceso secundario— es la fuente de los procesos intelectuales y de la solución de problemas. La capacidad de pensamiento realista, permite al ego elaborar planes de acción para satisfacer las necesidades y prueba los planes mentalmente para ver si funcionarán. A esto se le llama **prueba de realidad**. Con frecuencia se describe al ego como el poseedor de un papel "ejecutivo" en la personalidad, ya que media entre los deseos del id y las restricciones del mundo externo.

El ego parecería una fuerza positiva porque ejercita control sobre el id. Sin embargo, esto suele ser engañoso. El ego no tiene sentido moral. Es enteramente pragmático, se enfoca en arreglárselas. Al ego no le molestan engaños, robos o dejar libre al principio del placer, siempre que no haya peligro involucrado. El sentido moral reside en la tercera parte de la personalidad.

Superego

El último aspecto de la personalidad —que se desarrolla al final— es el **superego** (en español "superyo"). Freud mantenía que el superego crece mientras la persona resuelve un conflicto específico durante el desarrollo del mismo (en este capítulo se discutirá).



El superego tiene dos partes. La conciencia sostiene una imagen del comportamiento indeseable y el ego ideal sostiene una imagen del comportamiento deseado.

El superego es la personificación de los valores paternos y sociales. Los valores de nuestro superego surgen, mayormente, de los valores de nuestros padres. Para obtener el amor de los padres, los hijos hacen lo que sus padres creen que está bien. Para no percibir el dolor, el castigo y el rechazo, el hijo evita lo que sus padres creen que está mal. Al proceso de "tomar" o incorporar los valores de los padres (y de la sociedad en general), se le llama **introyección**.

El superego se divide en dos subsistemas. El **ego ideal** comprende las reglas para el buen comportamiento o estándares de excelencia. La **conciencia** comprende las reglas para identificar los comportamientos que los padres desaprueban y castigan (Janoff-Bulman, Sheikh y Hepp, 2009; Sederer y Seidenberg, 1976). Hacer estas cosas provoca que la conciencia nos castigue con sentimientos de culpa. Por lo tanto, el ego ideal refleja cosas por las que uno se esfuerza y la conciencia refleja cosas que uno evita. (Esta distinción también surgió en el contexto de la motivación para el acercamiento y evitación en los capítulos 5 y 7).

El superego también opera en los tres niveles de conciencia. Tiene tres objetivos interrelacionados: Primero, trata de prevenir (no sólo de posponer) cualquier impulso del id que nuestros padres desaprueban. Segundo, trata de forzar al ego a actuar moralmente, en lugar de racionalmente. Y, tercero, guía a la persona hacia la perfección de pensamiento, palabra y obra. El superego ejerce una influencia "civilizante" en la persona, pero su perfeccionismo está muy alejado de la realidad.

EQUILIBRIO DE FUERZAS

Una vez que el superego se ha desarrollado, el ego tiene un difícil camino. Debe tratar simultáneamente con los deseos del id, los dictámenes morales del superego y las limitaciones de la realidad. Para satisfacer todas estas demandas, el ego tendría que liberar la



La fuerza del ego se refiere a la habilidad de la persona para tratar eficientemente con las demandas irresistibles y las situaciones complicadas.



RECUADRO 8.2 POSIBLEMENTE LAS IDEAS DE FREUD SE DISTORSIONARON POR LA TRADUCCIÓN Y LA DISTANCIA CULTURAL

Sigmund Freud fue austriaco y vivió en un tiempo y cultura muy diferentes a la nuestra. Escribió siempre en alemán y sus ideas se tradujeron posteriormente al inglés. La traducción de cualquier idea compleja o sutil, es siempre difícil y existe una gran posibilidad de error. Elecciones poco menos que perfectas para las palabras pueden distorsionar mucho el significado. Es muy difícil para cualquier traductor, conocer precisamente lo que el autor original quería transmitir y es posible que ninguna traducción sea completamente fiel al original.

¿Qué tan fieles son las traducciones de los escritos de Freud? No mucho, de acuerdo con Bruno Bettelheim (1982), importante psicoanalista. Bettelheim tenía los antecedentes para juzgar. Nació en Viena, hablaba alemán desde su niñez y vivió en el mismo contexto cultural que Freud. Le preocupaban muchos aspectos de las traducciones al inglés de Freud; aquí se ilustran algunos.

Siempre que era posible, Freud trataba de comunicar sus ideas en palabras que sus lectores usaban desde la niñez y agregaba nuevas ideas a las palabras comunes. Dos palabras que él eligió se encuentran entre las primeras palabras que aprende todo niño germano-hablante; son pronombres personales. Con el pronombre yo (*ich*), Freud eligió una palabra que prácticamente nos obliga a pensar en nosotros y aumenta las cualidades emocionales que se relacionan con la afirmación asertiva de nuestra propia existencia. La palabra *ego*, en contraste, es una palabra estéril y sin vida.

El pronombre ello (*es*), es una alusión que se pierde completamente para la gente que sólo habla inglés. En alemán, la palabra que significa "niño" es neutra. Por lo tanto, en la niñez temprana, a cada niño alemán o austriaco se le llama *ello*. Al aplicar esta palabra a uno mismo, encontramos matices claramente emocionales: así nos llamaban cuando éramos tan pequeños que no habíamos aprendido a reprimir nuestros impulsos o a sentir culpa debido a ellos. Se transmite un sentido de infancia personalizada en el original, mientras que la traducción de *id* no tiene ninguna asociación intrínseca.

Otra palabra común que usó Freud fue *trieb*, que se traduce como *instinto*. Bettelheim opina que *impulso* es mejor porque Freud usó una palabra diferente cuando se refería los instintos de los animales. Por trieb él pretendía transmitir la propulsión, una urgencia básica, un impulso, pero no en el sentido de que el impulso era instinto animal, innato e inalterable.

Entre los pocos términos no alemanes que Freud empleó están: *Eros* y *Psyche*. Ambos son nombres de personajes en la mitología griega. Eran personajes que Freud conocía íntimamente, como también la mayoría de las personas a quienes él dirigió sus escritos. (En ese tiempo, las personas educadas leían obras clásicas de la literatura). Cuando Freud escribió acerca de las cualidades "eróticas", se refirió a aquellos personajes y sus cualidades: el atractivo y astucia de Eros, así como el profundo amor que él tenía por Psyche. Al inicio, Psyche fue engañada con la intención de que creyera que Eros era desagradable y el mensaje del mito es que esto era un error. Para que el amor sexual sea un verdadero placer erótico, debe estar lleno de belleza (simbolizada por Eros) y expresa los anhelos del alma (simbolizada por Psyche). Estas son las connotaciones que Freud quería transmitir con la palabra *erótico*. Cuando se les despoja de esas connotaciones (porque los lectores no saben de mitología), la palabra no únicamente pierde su verdadero significado, sino que incluso toma connotaciones opuestas a la intención de Freud.

En efecto, Bettelheim argumentó que la palabra *psyche* también se ha tergiversado. Estamos acostumbrados a pensar en la *psyche* como la *mente*, porque así es como la palabra se ha traducido. Sin embargo, la palabra alemana para *psyche es seele*, que significa *"alma"*. Por lo tanto, afirma Bettelheim, la atención de Freud se centró en la metafísica, pero se mal interpretó como un enfoque en lo mental.

En resumen, Bettelheim argumentó que se ha perdido el sentido de las ideas de Freud. Freud eligió su lenguaje para evocar respuestas no sólo a un nivel intelectual, sino también a nivel emocional. Esto se ha perdido. Debido a que no vivimos en el contexto cultural en el que escribió Freud, también se han perdido muchas de sus referencias de las ideas comunes en su tiempo. Bettelheim también argumentó que Freud estaba consciente de las distorsiones y decidió corregirlas; sobre todo por su molestia con el sistema médico de Estados Unidos, que pretendía que el psicoanálisis formara parte de la medicina, a lo que él se opuso.

tensión inmediatamente de una forma que sea tanto socialmente aceptable como realista. Esto, por supuesto, es muy poco probable, porque estas fuerzas a menudo entran en conflicto. En la perspectiva psicoanalítica, estos conflictos son parte de la vida. El término **fuerza del ego** se refiere a la habilidad del ego para ser efectivo a pesar de los problemas (Barron, 1953). A menor fuerza del ego, la persona se debate entre presiones competitivas; mientras que a más fuerza la persona puede manejar las presiones.

Es importante darse cuenta de que ningún aspecto de la personalidad es "mejor" que los otros. Más bien, debería haber equilibrio entre ellos. Una persona cuyo ego es demasiado fuerte, quizá se sienta culpable todo el tiempo o actúe de una forma insufriblemente piadosa. Una persona cuyo id sea demasiado fuerte puede estar obsesionada con la autogratificación y completamente desinteresado con las demás personas. La personalidad más sana es aquella en la que las influencias de los tres aspectos están integradas y equilibradas.

Motivación: los impulsos de la personalidad

En varias ocasiones hemos hablado de términos generales acerca de la energía, los impulsos, los estados tensionales e instintos. Ahora consideraremos estas fuerzas más explícitamente.

Al pensar sobre la motivación, Freud se basó mucho en puntos de vista prevalecientes en las ciencias biológicas y físicas. Él veía a las personas como sistemas de energía complejos donde la energía se utiliza en el trabajo psicológico (pensar, percibir, recordar, planear, soñar) y se generaba y liberaba mediante procesos biológicos. A estos procesos biológicos, que operan a través del id, se les ha llamado *instintos* e *impulsos*. Estos dos términos difieren entre sí en otros contextos (ver recuadro 8.2), pero aquí los usaremos de forma indistinta.

Un impulso tiene dos elementos relacionados: una necesidad biológica y su representación psicológica. Por ejemplo, la falta de agua suficiente en las células del cuerpo es una necesidad que crea un estado psicológico de sed, un deseo de agua. Estos elementos se combinan para formar un impulso para tomar agua. (La imagen no es tan diferente a la perspectiva de los motivos del capítulo 5).

Estos procesos son continuos. Los estados motivacionales se construyen hasta que una acción causa que su tensión se libere. Si un motivo no se expresa, la presión continuará hasta realizarse. A este aspecto de los motivos se le llamó modelo "hidráulico". En esta perspectiva, tratar de prevenir que un impulso se exprese, sólo crea más presión.

DOS CLASES DE IMPULSOS: INSTINTOS DE VIDA Y MUERTE

Como sucedió con muchos aspectos del trabajo de Freud, sus ideas sobre los impulsos evolucionaron a lo largo de los años. Finalmente afirmó que todos los impulsos forman dos clases (Freud, 1933). Al primero se le llamó **instinto de vida** o **sexual** (colectivamente llamado **Eros**. Un conjunto de impulsos que manejan la supervivencia, la reproducción y el placer. No todos los instintos de vida tratan con impulsos sexuales *per se;* también instintos como la vida, el hambre, la evitación del dolor y el sexo. En conjunto, a la energía de los instintos de vida se le conoce como **libido**.

Un segundo conjunto de impulsos son los **instintos de muerte** (también llamados **Thanatos).** La visión de Freud de los instintos se ve reflejada en su afirmación de que "el objetivo de toda vida es la muerte" (Freud, 1955-1920). Él creía que la vida lleva naturalmente a la muerte y que las personas desean (inconscientemente) regresar a la nada. Sin embargo, la expresión de los instintos de muerte, por lo general, se retiene debido a los instintos de vida. Por lo tanto, los efectos de los instintos de muerte no son siempre visibles.

Freud nunca acuñó un término para la energía de los instintos de muerte y el impulso de muerte ha recibido menos atención que Eros. Curiosamente, sin embargo, la biología actual supone un instinto de muerte en la fisiología humana. Es decir, existe un proceso suicida activo genéticamente dirigido, llamado **apoptosis**, que ocurre en las células humanas en ciertas circunstancias. Es crítico en el desarrollo (W. R. Clark, 1996) y parece estar involucrado en la defensa del cuerpo contra el cáncer (Tyner *et al.*, 2002). La función de muerte celular está codificada en nuestras células (Hopkin, 1995). Este hecho sugiere que la muerte es el objetivo último para partes del cuerpo. Tal vez el principio también se extienda más ampliamente a la personalidad.

Un aspecto del instinto de muerte que *ha* recibido atención de los psicólogos, se refiere a la agresión. En la perspectiva de Freud, la agresión no es un impulso básico,

pero surge de la frustración del impulso de muerte. Es decir, si Eros bloquea la expresión del instinto de muerte, la tensión permanece. La energía no se gasta; se puede usar en acciones agresivas o destructivas contra otros. En esta perspectiva, los actos agresivos expresan impulsos *autodestructivos* que se dirigen hacia otros.

CATARSIS

Como ya se mencionó, si la tensión del instinto no se libera, la presión permanece, incluso aumenta. En algún momento, la acumulación de energía sería tan grande que no habría capacidad para retenerla más tiempo y, en ese instante, se libera el impulso. De ahí, el término **catarsis**, que se refiere a la liberación de tensión en una experiencia de ese tipo. (Este término también se usa de manera diferente, más adelante se discutirá).

La idea de la catarsis se ha estudiado casi siempre en relación con la agresión. El principio lleva a dos predicciones: Primero, participar en la agresión debería reducir la tensión porque el impulso ya no está encerrado. Segundo, como este acto disipa la energía del impulso, es menos probable que la persona sea agresiva nuevamente en el futuro cercano.

Este punto de vista respecto de la energía agresiva y su liberación, se repite en las ideas de otros teóricos. Megargee (1966, 1971; Megargee, Cook y Mendelsohn, 1967) argumentó que las personas con fuertes inhibiciones para agredir, rara vez se desahogan, incluso cuando se les provoca. Sin embargo, al pasar el tiempo, sus sentimientos crecen hasta que las restricciones ya no pueden sostenerlo. Como se ha acumulado tanta energía, la agresión que se libera suele ser brutal. Irónicamente, la provocación final a menudo es trivial (ver también Miller, Pederson, Earleywine y Pollock, 2003). Una vez que pasa el episodio, estas personas (a quienes Megargee llama *agresores sobrecontrolados*) vuelven a ser pasivas, sobrecontroladas.

¿Cuál es la evidencia que apoya la hipótesis de la catarsis para la agresión en la *mayoría* de las personas? Las personas parecen *pensar* que la agresión las hará sentirse mejor (Bushman, Baumeister y Phillips, 2001), pero la evidencia es mixta (Baron y Richardson, 1994). La agresión ayuda a disipar la activación (Geen, Stonner y Shope, 1975; Hokanson y Burgess, 1962a, 1962b; Hokanson, Burgess y Cohen, 1963), pero queda poco claro el porqué. Alguna evidencia sugiere que la venganza real produce su efecto, pero la venganza simbólica o fantasiosa, no.

En resumen, aunque alguna evidencia sugiere efectos de la catarsis, los efectos se dan sólo bajo circunstancias muy específicas. Más aún, existe otra evidencia que parece contradecir a la catarsis. En suma, la evidencia no apoya muy bien este aspecto de la teoría psicoanalítica.

Ansiedad y mecanismos de defensa

Mucha de la actividad de la personalidad —en personas que son perfectamente normales, como también en personas con problemas— se ocupa de la **ansiedad**. Freud (1936-1926) no veía a la ansiedad como un impulso *per se*, sino como una señal de advertencia para el ego de que algo malo está por suceder. No obstante, las personas buscan evitar o escapar de la ansiedad.

Freud (1959-1926) distinguió tres tipos de ansiedad, que a su vez corresponden a tres aspectos adversos. El más simple es la **ansiedad de realidad**, que surge a partir de un peligro en el mundo. Uno la experimenta cuando nos damos cuenta de que estamos a punto de que un perro nos muerda, de chocar nuestro coche, de que nos regañen por haber cometido un error en nuestro trabajo o de reprobar un examen. Como su nombre lo indica, la ansiedad de realidad se enraiza en la realidad. La manejamos arreglando, evitando o escapando de la situación que crea el sentimiento.

El segundo tipo, la **ansiedad neurótica**, es un miedo inconsciente de que nuestros impulsos del id se salgan de control y nos lleven a hacer algo por lo que recibiremos un castigo. No se trata de un temor a expresar los impulsos del id, sino al castigo por expresarlos, debido a que el castigo sigue a menudo a las acciones impulsivas que la sociedad



RECUADRO 8.3 EFECTOS INVOLUNTARIOS AL SUPRIMIR EL PENSAMIENTO

En ocasiones, las personas tratan conscientemente de mantener pensamientos específicos fuera de sus mentes. Si uno quiere dejar de fumar, tratará de evitar pensar en cigarrillos. Si uno quiere bajar de peso, tratará de no pensar en comida. Si acabamos de terminar nuestra relación con alguien, trataremos de evitar pensar en las cosas que hacíamos juntos. Todo esto involucra esfuerzos por mantener ideas fuera de nuestra conciencia.

En ocasiones, la supresión de pensamientos funciona. Pero, tratar de *no* pensar en algo puede tener efectos secundarios no intencionados. Dan Wegner y sus colegas realizaron un programa de estudios sobre la supresión de pensamientos (Wegner, 1989, 1994; Wenzlaff y Wegner, 2000) y sus conclusiones lo sorprenderán. Tratar de no pensar acerca de algo puede hacer que ese pensamiento se evoque después, especialmente si se trata de un pensamiento emocionalmente excitante (Wegner, Shortt, Blake y Page, 1990).

La idea de suprimir de manera consciente un pensamiento contiene una paradoja. Para suprimir el pensamiento es necesario, primero, decidir hacerlo y, segundo, eliminar toda la evidencia del mismo —incluye el plan para suprimirlo. Esto requiere estar consciente del intento, pero al mismo tiempo no estarlo. Por supuesto, si la represión es inconsciente se evita este problema porque el plan para eliminarlo es inconsciente.

Por lo tanto, ¿qué sucede cuando las personas tratan de suprimir un pensamiento? La investigación inicial enseñaba a las persona la técnica de pensar en voz alta para reportar todos los pensamientos que se forman en su mente. Después usaban la técnica durante periodos de cinco minutos en dos diferentes condiciones: en una condición, trataban de *no* pensar en un oso blanco y cada vez que les venía a la mente uno, tenían que sonar una campana que estaba frente a ellos. En la otra condición, se les pedía que *pensaran* en un oso blanco y que sonaran la campana cada vez que lo hicieran. Para algunas personas, la supresión venía primero y después el pensamiento y para otras se invertía.

De esa investigación surgieron dos hallazgos. El primero fue que para algunas personas fue difícil evitar pensar en un oso blanco. (La estrategia más efectiva es enfocarse en otra cosa). Curiosamente, la mayoría de pensamientos no deseados ocurría cuando la persona recién terminaba otro pensamiento y estaba callada. Era como si el pensamiento a suprimir pidiera mantenerse así siempre y cuando la maquinaria mental se encontrara completamente ocupada, pero cuando se abría un espacio, el pensamiento se colaba. La supresión es difícil a menos que en su lugar exista otro distractor (recuerde la discusión del recuadro 8.1 sobre cómo la distracción ayuda a demorar la gratificación).

El segundo hallazgo fue que las personas que suprimieron el pensamiento mostraron un efecto de rebote. Es decir, cuando después se les pidió que pensaran en el oso, lo hicieron de manera más frecuente y consistente que los demás, durante cinco minutos. En contraste, quienes desde el inicio pensaron en el oso, desecharon ese pensamiento bastante rápido y sus reportes disminuyeron durante el periodo de cinco minutos. Los efectos de rebote se encontraron repetidamente, incluso en sueños (Wegner, Wenzlaff y Kozak, 2004).

En términos prácticos, ¿cuáles son las implicaciones de estos resultados? ¿Qué debemos hacer si ***no*** deseamos pensar en algo? Wegner (1989) afirma que, aun cuando parezca extraño, la mejor medicina es dejar que entren los pensamientos, experimentarlos y asociarlos con la intrusión y permitir que la experiencia siga su camino. Sólo relajando el control mental, es que podremos recuperarlo. Al disminuir las defensas, eventualmente se reduce la presión del pensamiento no deseado y desaparecerá por sí mismo —tal vez a través de los mecanismos del inconsciente—.

---

desaprueba, la ansiedad neurótica tiene una cierta base en la realidad. Sin embargo, el peligro en el fondo tiene su origen en el interior, en los impulsos del id. Por esta razón, la ansiedad neurótica es más difícil de manejar que la ansiedad de realidad. Uno puede evitar a los perros peligrosos, manejar cuidadosamente, realizar lo mejor posible el trabajo y estudiar para los exámenes, pero no podemos escapar del id dado que siempre tiene el potencial de salirse de control.

El tercer tipo de ansiedad es la **ansiedad moral**. Este es el temor que tienen las personas cuando han violado (o están por violar) su código moral. Si nuestro sentido moral prohíbe engañar y uno está tentado a engañar, sentirá ansiedad moral. Si nuestro sentido moral prohíbe tener sexo antes del matrimonio y estamos a punto de tenerlo, experimentaremos ansiedad moral. La ansiedad moral se siente como la culpa o la vergüenza. Nuevamente, es importante ser claros acerca de la diferencia entre este tipo de ansiedad y la ansiedad de realidad. La amenaza de recibir un castigo de la sociedad no es la fuente de la amenaza moral. Su fuente es interna, está en la conciencia. Como en la ansiedad neurótica, es difícil manejarla. Así como no podemos escapar del id, tampoco lo podemos hacer de la conciencia.

Si el ego realizara perfectamente su trabajo, nunca sentiríamos ansiedad. Los peligros externos se evitarían o manejarían previniendo la ansiedad de la realidad. Los impulsos del id serían liberados en momentos y lugares apropiados, previniendo la ansiedad neurótica. Uno nunca se permitiría hacer o querer algo que prohibiera nuestro superego, previniendo la ansiedad moral. Sin embargo, en las personas el ego no funciona tan bien. Como resultado, la mayoría de la gente experimenta cierto nivel de ansiedad en tanto que otras personas experimentan más, lo cual forma parte de la vida normal.

Cuando surge la ansiedad, el ego responde de dos formas. Primero, incrementa los esfuerzos para enfrentar al problema. Trata de negociar (de manera consciente) con la fuente de la amenaza. Esto funciona muy bien con la ansiedad neurótica. Segundo, el ego involucra **mecanismos de defensa**: tácticas que desarrolla para ayudar a evitar otros tipos de ansiedad. Cuando las defensas funcionan bien, mantienen alejada la ansiedad. Los mecanismos de defensa tienen dos características: Primero, todos pueden operar de manera inconsciente. Segundo, todos distorsionan o transforman la realidad de una u otra forma.

Hasta ahora se han propuesto diversos mecanismos de defensa. La discusión más completa proviene de la hija de Freud, Anna (A. Freud, 1966). La siguiente sección delinea algunos mecanismos de defensa que identifican Anna Freud y otros.

REPRESIÓN

El mecanismo central de defensa es la **represión.** De hecho, Sigmund Freud a menudo usó los términos *defensa* y *represión* de manera indistinta. En la represión, cierta cantidad de energía que dispone el ego se usa para mantener fuera de la conciencia los impulsos no deseados. La represión se puede hacer de manera consciente (Anna Freud llamó a ese proceso *supresión*), a medida que la persona trata de forzar algo fuera de la conciencia (ver también recuadro 8.3). Sin embargo, casi todas las discusiones sobre la represión se enfocan en ella como un proceso inconsciente.

La represión se utiliza para bloquear la consciencia, no sólo los impulsos del id, sino también información dolorosa o que inquieta. En ocasiones, es la memoria en la que están los impulsos que ya expresamos. Si hicimos algo de lo que nos avergonzamos, esta memoria podría ser empujada al inconsciente. Eventualmente, podemos ser incapaces de recordar haber hecho algo (como en el ejemplo al inicio del capítulo). La amenaza puede provenir de cosas que nosotros vemos como fracasos —por ejemplo, el hecho de no ser popular o no poder bailar. También de una parte de un grupo que los demás rechazan (Steele, 1997) o de darnos cuenta de que en algún momento moriremos (Pyszczynski, Greenberg y Solomon, 2000). La amenaza puede venir de conflictos con los estándares que maneja el superego —por ejemplo, el hecho de saber que no estamos haciendo nada por ayudar a las personas que mueren de hambre en el mundo.

La represión no necesariamente es total. Es más fácil hablar de las defensas en términos de todo o nada, pero esto puede ser engañoso. Podemos esconder parcialmente una memoria moderadamente inquietante para no pensar en ella a menudo. En esencia, simplemente evitamos recordarla (Shane y Peterson, 2004); sin embargo, no la hemos olvidado porque si algo o alguien nos la recuerda viene a la mente, aunque la olvidaríamos tan pronto no nos la recordaran. A esto se le llama represión parcial.

NEGACIÓN

Otra defensa simple ocurre cuando las personas se sienten abrumadas por una realidad amenazante. Esta defensa es la **negación**: rehusarse a creer que un evento sucedió o que una condición existe. Un ejemplo es cuando una madre se rehúsa a creer que su hijo

La negación previene del no querer darnos cuenta de las cosas desagradables en nuestras vidas.



murió en combate. Otro es cuando un niño cuyo padre abusó de él sigue adelante como si no hubiera pasado nada (Freyd, 1996). Un caso menos extremo es el de un alumno que recibe una nota reprobatoria y supone que ha habido algún tipo de error, o bien, la idea de que nuestros padres tienen una vida sexual activa con posiciones preferidas para el coito.

De muchas maneras la negación se asemeja a la represión. Ambas alejan de la conciencia, lo que la persona siente que no es capaz de enfrentar. La represión enfrenta las amenazas que se originan dentro de las dinámicas de la mente. La negación trata con las amenazas que tienen otras fuentes.

Se ha dicho que las personas usan la represión y la negación porque les funcionan (Erdelyi, 2006). Protegen del dolor o de la ansiedad. Sin embargo, a largo plazo crean problemas porque gastan la energía que se podría usar de otra forma. Uno tiene una cantidad de energía para emplearla en un determinado momento (Baumeister, 2002; Muraven y Baumeister, 2000). Si mucha de esta energía la dedicamos a estas defensas, nuestro ego se queda con poca energía para lo demás. Cuando faltan recursos, el comportamiento se vuelve menos flexible y complaciente (Finkel y Campbell, 2001). Si un acto de represión sigue por mucho tiempo, la energía se queda atada más o menos de manera permanente. Por lo tanto, a pesar del hecho de que la represión y la negación son en ocasiones necesarias, finalmente pueden actuar en nuestra contra.

Tal vez sea por esta razón que se desarrollaron otras defensas. Éstas operan en combinación con la represión (y unas con otras). Liberan cierta cantidad de energía mientras evitan que los impulsos, los pensamientos o los sentimientos inaceptables se registren en nuestra conciencia.

PROYECCIÓN

En la **proyección** reducimos la ansiedad al adjudicar a otra persona aquello que no aceptamos. Proyectamos rasgos, impulsos, deseos o inclusive metas a otra persona (Kawada, Oettingen, Gollwitzer y Bargh, 2004). La proyección nos proporciona una forma de ocultar ante nosotros un aspecto que nos desagrada, mientras que expresamos esa cualidad en forma altamente distorsionada (Mikulincer y Horesh, 1999). Por ejemplo, si uno se siente hostil hacia otros, uno reprime ese sentimiento. El sentimiento sigue ahí. En la proyección, uno desarrolla una percepción de que los demás nos odian o tratan de dañarnos. De esta forma, nuestro impulso hostil se expresa, pero de una forma que no es amenazante para nosotros (Schimel, Greenberg y Martens, 2003).

Por lo tanto, la proyección tiene dos propósitos. Ayuda a abrir los verdaderos sentimientos en una forma u otra, libera alguna energía que se requiere para reprimirlos (Schimel *et al.*, 2003). Sin embargo, tan importante es que el deseo emerja de tal manera que el ego y el superego no lo reconozcan como perteneciente a nosotros. Por tanto, se elude la amenaza (ver figura 8.2).

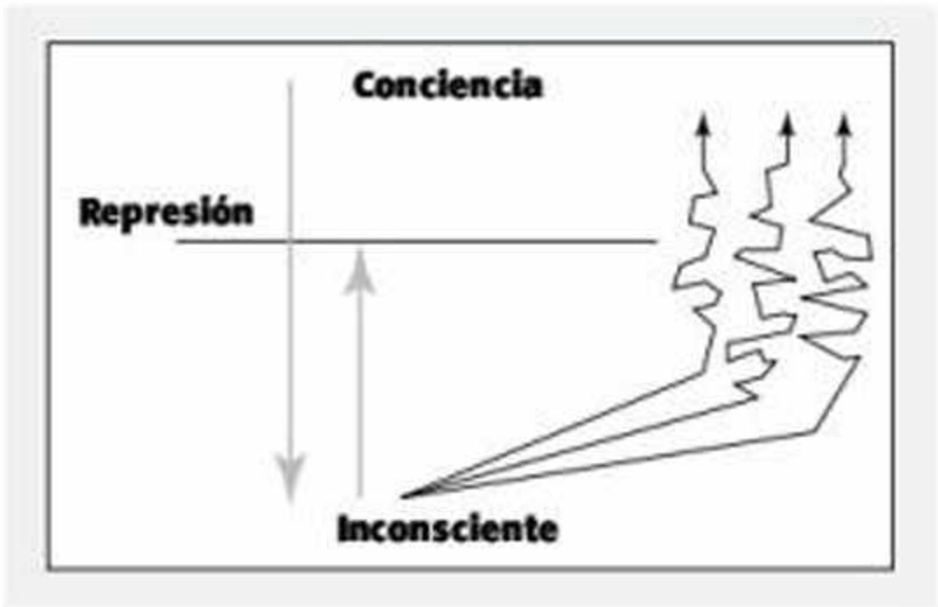


FIGURA 8.2
Las defensas inician con la represión, retiran el material amenazante de la región consciente de la mente y la envían al inconsciente. Lo que se reprime no sale a la luz de manera directa porque provoca demasiada ansiedad. Sin embargo, el material reprimido se escapa de la barrera, se transforma para y así es menos reconocible. Aunque estas distorsiones permiten que los impulsos que se reprimen se expresen, la expresión es más débil y menos efectiva que el impulso inicial. Por lo tanto, la presión para expresar el impulso, permanece.

RACIONALIZACIÓN E INTELECTUALIZACIÓN

Otra defensa importante es la **racionalización**. En la racionalización uno puede reducir la ansiedad encontrando una explicación (o excusa) racional para una conducta que uno realmente hizo por razones inaceptables. Por ejemplo, el hombre que engaña en su declaración de impuestos racionalizaría su comportamiento y lo justificaría aludiendo que reduce la cantidad de dinero que se gasta para armas en el mundo.

La racionalización también protege contra otros tipos de amenazas. Por ejemplo, después de un fracaso la racionalización mantiene la autoestima. Si uno no ingresa a la escuela de medicina, se puede convencer a sí mismo que de realmente no quería ser doctor. Un hombre a quien rechazan en una cita se convence que después de todo, la mujer no era tan especial. La racionalización es muy común en respuestas de éxito y fracaso. Se ha demostrado repetidamente que las personas tienden a acreditarse el buen desempeño y a culpar por su mal desempeño a cosas que están fuera de su control (por ejemplo, Krusemark, Campbell y Clementz, 2008; Ross y Fletcher, 1985; Wilson, Smith, Ross y Ross, 2004).

Otra defensa es la **intelectualización**: la tendencia a pensar acerca de las amenazas en términos fríos, analíticos y emocionalmente desapegados. Pensar en eventos de esta forma permite a las personas disociar sus pensamientos de sus sentimientos. Separa y aísla el sentimiento, que normalmente lo acompañaría, del evento que lo amenaza (Barret, Williams y Fong, 2002). Por ejemplo, una mujer que se entera que su esposo se muere de cáncer, aprende todo lo más que puede acerca del tratamiento. Se enfoca en el padecimiento de manera intelectual y fragmenta la información; con ello, se protege a sí misma de la angustia.

DESPLAZAMIENTO Y SUBLIMACIÓN

Otros dos mecanismos de defensa generalmente se consideran menos neuróticos y más adaptativos que los otros. El **desplazamiento** que consiste en cambiar un impulso de un blanco a otro. Esto sucede a menudo cuando el blanco al que se pretende llegar es amenazante. El desplazamiento es una defensa en estos casos, porque al sustituir con un blanco que es menos amenazante que el original, se reduce la ansiedad. Por ejemplo, la alumna que está enojada con su profesor y se descarga con su novio comprensivo y evita la ansiedad que surgiría al atacar a su profesor. La persona con una lujuria inapropiada que



Una forma de ver a la cirugía, es que permite sublimar y liberar la energía agresiva e inaceptable a través de una actividad socialmente más aceptable.

desplaza ese impulso a un objetivo permitido, evita la ansiedad que surgiría al expresar esos deseos hacia el verdadero objetivo.

La **sublimación** también permite que los impulsos se expresen al transformase de forma aceptable. En este caso, el objetivo no crea la amenaza, sino el impulso. La ansiedad baja cuando el impulso que se transforma se expresa, en lugar del impulso inicial. Freud sintió que la sublimación, más que cualquier otro mecanismo, refleja madurez. La sublimación es un proceso que impide que ocurran problemas, en lugar de funcionar una vez que surge la ansiedad.

INVESTIGACIÓN SOBRE LAS DEFENSAS

Aunque gran parte de la teoría psicoanalítica no está comprobada, se ha realizado una buena cantidad de investigación sobre las defensas y el interés aumenta nuevamente (Cramer, 2000). Considere un estudio sobre la proyección (Halpern, 1977). A personas que parecían o no sexualmente defensivas (de acuerdo con una escala de autorreporte), se les exponían o no fotografías eróticas; posteriormente, calificaban a alguien más. Las personas sexualmente defensivas cuando vieron fotografías eróticas, calificaron a la otra persona como más "lujuriosa". Quienes no eran defensivos acerca de temas sexuales, no lo hicieron. Este patrón tiene sentido desde el punto de vista psicoanalítico. Uno proyecta únicamente las cosas que amenazan.



A menudo las personas expresan sus impulsos de forma simbólica. En ocasiones, viven sus impulsos a través de sus hijos o ¡incluso con sus mascotas!

Otras investigaciones también han probado la idea de que la proyección se da cuando las personas tratan de manera activa de suprimir pensamientos de cosas que no les gustan de sí mismos (Newman, Duff y Baumeister, 1997). El esfuerzo activo de suprimir provoca que los pensamientos sobre el rasgo no deseado retrocedan y se vuelven más accesibles (recuerde recuadro 8.3). Esto, a su vez, hace que los pensamientos estén listos para usarse aun cuando el comportamiento de alguien más no se ajuste al rasgo remotamente. También hay evidencia de que cuando un estereotipo que involucra ese rasgo aplica a alguien más, es más probable que se dé la proyección (Govorun, Fuegen y Payne, 2006).

Estos estudios parecen apoyar la idea de la defensa. Pero la literatura, como todo, es ambigua y a menudo es fácil encontrar interpretaciones alternativas. Como resultado, diferentes lectores han llegado a diversas conclusiones, Sherwood (1981) encontró evidencia sustancial de la proyección, mientras que Holmes (1981) no la encontró. Muchos están convencidos de que la represión ocurre en un periodo corto (por ejemplo, Erdelyi, 1985, 2006; Paulhus y Suedfeld, 1988), otros están convencidos de que no es así (Hayne, Garry y Loftus, 2006).

Desarrollo psicosexual

Freud derivó sus ideas básicamente de unas cuantas historias de casos de adultos en terapia. A pesar de esto, escribió mucho acerca de cómo es que se desarrolla la personalidad durante la infancia. Él creía que las experiencias tempranas son críticas, a tal grado que determinan la personalidad adulta.

Freud vio el desarrollo de la personalidad como el paso a través de una serie de etapas. Cada una asociada con una **zona erógena**: un área del cuerpo que es el centro de la energía sexual de ese periodo. Por esta razón, a las etapas se les llama *etapas psicosexuales.* En la perspectiva de Freud, el niño tiene conflictos en tres etapas. Si el conflicto no se resuelve bien, se invierte permanentemente una gran cantidad de energía en dicha etapa, proceso al que le llama **fijación**. La energía para el funcionamiento de la personalidad es limitada, esto significa tener menos energía disponible para manejar conflictos en las etapas posteriores. Como resultado, es más difícil resolver conflictos posteriores. En este sentido, cada etapa se construye sobre las etapas anteriores.

La fijación se presenta por dos razones. Una persona a la que se le sobregratifica en una etapa quizá se muestre reacia para dejarla y avanzar; una persona cuyas necesidades se frustraron profundamente en una etapa *no puede* avanzar hasta que satisfaga esas necesidades. En cada caso, la personalidad se queda parcialmente atascada en esa etapa, ya que la libido permanece parcialmente invertida preocupándose por esa etapa. A mayor fijación, mayor libido invertida en ella. Ante una fijación muy fuerte, la persona está tan preocupada —aunque inconscientemente— que le queda muy poca energía para cualquier otra cosa.

ETAPA ORAL

La **etapa oral** va del nacimiento a aproximadamente los 18 meses. Durante ese tiempo, la mayor parte de la interacción del infante con el mundo, se da a través de la boca y los labios y la gratificación se enfoca en esa área. La boca es la fuente de reducción de tensión (comer) y de sensaciones placenteras (saborear, lamer y chupar). Más aún, los infantes son completamente dependientes de otros para su supervivencia. El conflicto aquí se refiere



Aunque la gratificación oral suele ser más importante durante la infancia, el placer que proporciona sigue a lo largo de la vida.

a terminar con este acuerdo: el proceso del destete, literal y figurativo. Esto es, hacia el final de esta etapa, los niños están bajo la creciente presión de dejar ir a sus madres y de depender menos de ellas.

Existen dos subetapas: Durante la primera (dura aproximadamente seis meses) el infante es desvalido y dependiente. Debido a que él o ella es más o menos limitado para tomar las cosas (comida y otras experiencias), a esta parte se le llama *fase oral incorporativa*. Freud pensó que varios rasgos se desarrollan aquí, dependiendo de situaciones a las que se expone al bebé. Si el infante experimenta un mundo benigno, surgen rasgos como el optimismo y la confianza; por el contrario, si experimenta menos apoyo, desarrolla el pesimismo y la desconfianza. Si el mundo era demasiado servicial, el infante podría desarrollar una fuerte dependencia de los demás.

La segunda parte de la etapa oral inicia con la dentición. Se le llama *fase oral sádica*. El placer sexual ahora proviene de morder y masticar (e incluso de causar dolor —de ahí lo sádico—). Durante este tiempo, el infante es destetado del biberón o del seno materno y empieza a morder y a masticar comida. Los rasgos que surgen durante esta fase siguen a esta nueva habilidad adquirida. Se piensa que esta fase determina quién será verbalmente agresivo más adelante y quién usará un sarcasmo "mordaz".

En términos generales, los individuos orales tendrían que relacionarse con el mundo oralmente. Tendrían que estar más preocupados que otros por la comida y la bebida. Cuando se estresan, tendrían más posibilidades de fumar, beber o morderse las uñas. Al enojarse, serán verbalmente agresivos. Los personajes orales estarían preocupados por obtener el apoyo de los demás y deberían hacer cosas para facilitar interacciones con las personas.

¿Es exacta esta descripción? Joseph Masling y sus colegas encontraron que las pruebas de imaginería oral se relacionan tanto con obesidad (Masling, Rabie y Blondheim, 1967; Weiss y Masling, 1970) y alcoholismo (Bertrand y Masling, 1969). La oralidad también se ha asociado con medidas de interés interpersonal y destrezas sociales. Por ejemplo, la imaginería oral se ha relacionado con la necesidad de cuidar a otros (Holt, 1966) y con la efectividad interpersonal (Masling, Johnson y Saturansky, 1974). Las personas altas en imaginería mental, también se ofrecen fácilmente como voluntarios para tareas interpersonales (Bornstein y Masling, 1995; Masling, O'Neill y Jayne, 1981) y dependen de los juicios de otras personas en tareas ambiguas (Masling, Weiss y Rothschild, 1968).

De forma más general, las personas que exhiben imaginería oral parecen altamente motivadas a obtener cercanía y apoyo de otros y son sensibles a las reacciones de los demás. Reaccionan fisiológicamente al aislamiento social (Masling, Price, Goldband y Karkin, 1981) y a claves de rechazo (Masling, O'Neill y Katkin, 1982) —más que las personas que exhiben una menor imaginería oral—. También usan más contacto físico durante la interacción social (Juni, Masling y Brannon, 1979) y más autoevaluaciones (Juni, 1981) que personas menos orales.

ETAPA ANAL

La **etapa anal** del desarrollo inicia aproximadamente a los 18 meses y sigue hasta el tercer año de vida. Durante este periodo, el ano es la zona erógena clave y el placer proviene de la defecación. El gran evento de este periodo es el control de esfínteres. Para muchos niños, el entrenamiento de control de esfínteres significa la primera vez que sistemáticamente se les impondrán restricciones externas a la satisfacción de sus impulsos internos. Cuando inicia el entrenamiento, los niños ya no pueden hacer sus necesidades donde quieran y cuando quieran. Deben aprender que existe un momento y lugar adecuado para todo.

Las características de personalidad que se dice surgen de las fijaciones durante este periodo, dependen de cómo los padres abordaron el entrenamiento. Hay dos orientaciones características. Una implica instar al niño a eliminar en un tiempo y lugar deseado y



Una personalidad anal retentiva podría ser demostrada en un lugar de trabajo excesivamente limpio y ordenado.

elogiarlo cuando tiene éxito. Esto coloca mucha atención en el proceso de eliminación y en su recompensa y convence al niño del valor de producir *œsas* (en este caso, orina y heces) en el lugar y momento *œrrectos*. Para Freud, la etapa proporciona la base para la creatividad y productividad adultas.

El segundo enfoque al entrenamiento de esfínteres es más duro. En lugar de elogiar al niño por un trabajo bien hecho, el énfasis está en castigar, ridiculizar y avergonzar por el fracaso. Este patrón, a su vez, produce otros dos que dependen de las reacciones del niño. Si el niño adopta un patrón activo de rebelión, eliminando efectivamente cuando sus padres menos lo desean, se desarrolla un conjunto de *rasgos anales expulsivos*. Lo que explica la tendencia a ser desaliñados, crueles, destructivos y abiertamente hostiles.

Si el niño trata de desquitarse al retener heces y orina, se desarrolla un conjunto de *rasgos anales retentivos*. Una personalidad retentiva tiene un estilo rígido y obsesivo. A las características que forman este patrón se les llama la *tríada anal*: avaricia, obstinación y orden. La avaricia se refleja en el deseo de retener las heces. La obstinación se refleja en la lucha de voluntades en el control de esfínteres. El orden es una reacción en contra del desorden en la defecación. Este patrón sí parece existir. En una investigación (Rosewald, 1972) los estudiantes hombres evaluados con más ansiedad anal fueron también quienes eran más compulsivamente limpios (ver también Juni y Fischer, 1985; Juni y Lo Cascio, 1985).

ETAPA FÁLICA

La **etapa fálica** inicia durante el tercer año y sigue hasta el quinto año. Durante este periodo, el foco cambia a los órganos genitales. Este también es un periodo en el que la mayoría de los niños se masturban, a medida que se vuelven conscientes del placer resultante.

Al inicio, el despertar de los deseos sexuales es completamente *autoerótico*; es decir, el placer sexual se produce de la *autoestimulación*. Sin embargo, de manera gradual la libido cambia hacia el padre del sexo opuesto, los niños desarrollan un interés en sus madres y las niñas lo hacen por sus padres.

Al deseo de los niños de poseer a sus madres y reemplazar a sus padres se le denomina **complejo de Edipo** (en honor al personaje de la obra griega *Edipo Rey*, quien involuntariamente se casa con su madre después de matar a su padre). A ese deseo que se desarrolla en las niñas se le llama complejo de *Electra* (en honor al personaje griego Electra, quien persuade a su hermano de matar tanto a su madre como al amante de su madre para vengar la muerte de su padre). Estos patrones reflejan dudas que son similares en muchas formas, pero las fuerzas se expresan de forma diferente en hombres que en mujeres.

Examinemos primero lo que sucede a los niños. En ellos tienen lugar dos cambios: su amor por su madre se transforma en deseo sexual y sus sentimientos por su padre cambian hacia la hostilidad y el odio porque su padre es un rival por el afecto de su madre. A lo largo del tiempo, los celos del niño y la competitividad hacia su padre quizá se vuelvan extremos. Estos pensamientos pueden inducir sentimientos de culpa. El niño también



RECUADRO 8.4 EL TEÓRICO Y LA TEORÍA: LA PROPIA CRISIS EDÍPICA DE FREUD

La idea de que las experiencias personales de los teóricos influyen en las formas que adoptan sus teorías, se ejemplifica de forma vívida en Sigmund Freud. De hecho, una creencia amplia es que muchos de los aspectos de la vida de Freud impactan de manera directa sus teorías.

Jakob, el padre de Freud, era un comerciante que tenía 40 años al momento del nacimiento de Sigmund (1856). A decir de todos, era un padre estricto y autoritario. Dicho esto, no es de sorprender que los sentimientos de Freud con respecto a él fueran ambivalentes. De hecho, los recuerdos que Freud tenía de él eran de odio y amor. Un escándalo nimio referente al nacimiento de Sigmund también pudo haber tensado su relación. Ante la existencia de dos diferentes fechas y lugares de nacimiento, queda la pregunta si se trató de un error de oficina. Tal vez, pero algunos creen que la fecha posterior se debió al esfuerzo de ocultar el hecho de que la madre de Freud estaba embarazada cuando ella y Jakob se casaron (Balmary, 1979).

Jakob Freud tenía dos hijos de un matrimonio previo y era abuelo para el momento en que Sigmund nació. Por otro lado, su esposa, Amalia, tenía sólo 20 años; Sigmund fue su primer hijo y su preferido y éste respondió desarrollando una imagen altamente idealizada de su madre y un gran afecto hacia ella. Tenían una relación muy cercana.

En resumen, las relaciones de la infancia de Freud tenían todos los elementos de lo que él posteriormente llamaría *complejo de Edipo*. Existía un profundo apego con su madre, en el que algunos han dicho que existían matices sexuales. También tenía una fuerte ambivalencia hacia su padre (Freud llegó tarde al funeral de su padre, acto que él posteriormente vio como motivado inconscientemente). Parece difícil ignorar la posibilidad de que Freud usó sus propias experiencias como modelo para lo que llegó a postular como aspectos universales del desarrollo.

La crisis edípica que caracterizó un evento de su propia vida no es el único aspecto que influyó en las ideas de Freud. La Primera Guerra Mundial, en la que murieron 10 millones de personas, lo desilusionó profundamente como a muchos otros europeos. Los periódicos estaban llenos con recuentos de matanzas que parecían realmente no tener sentido. Dos de los hijos de Freud pelearon en la guerra y los temores por su seguridad generaron gran tensión sobre él. Un poco después de que terminó la guerra, Freud escribió su punto de vista acerca del instinto de muerte: que las personas tienen un deseo inconsciente de morir, mismo que trasladan a los demás en acciones asesinas como la guerra. Parece posible que esta perspectiva fuera en parte un intento de Freud por comprender cómo pudieron haber ocurrido esas atrocidades en la guerra. Nuevamente, parece que las experiencias del teórico influyeron en la construcción de su teoría.

teme que su padre tome represalias contra él. En la teoría psicoanalítica tradicional, el temor del niño es bastante específico: él teme que su padre lo castre para eliminar la fuente de su lujuria. A esto Freud lo denominó **angustia de castración**.

En el fondo, la angustia de castración provoca que el niño reprima su deseo por su madre y también causa que el niño se identifique con su padre. En ese contexto, la **identificación** se refiere a la tendencia a desarrollar sentimientos de semejanza con y de conexión con alguien más. Esto provoca varias cosas. Primero, da al niño un tipo de "estilo protector", lo que hace menos probable que el padre lo dañe. Segundo, al identificarse con su padre, el niño reduce su ambivalencia hacia él. La identificación, por lo tanto, allana el camino para el desarrollo del superego a medida que el niño introyecta los valores de su padre. Finalmente, identificándose con su padre, el niño gana expresiones vicarias de sus impulsos sexuales hacia su madre. Es decir, gana acceso simbólico a su madre *a través* de su padre. Mientras más se parezca el niño a su padre, más fácilmente puede fantasear viéndose en el lugar de su padre.

Para las niñas, el conflicto es más complicado. Como dijimos antes, las niñas abandonan su relación de amor con su madre para tener una nueva con su padre. Este cambio se da cuando la niña se da cuenta de que no tiene pene. Retira el afecto que tiene a su madre y la culpa por su condición de castrada (porque su madre tampoco tiene pene). Al mismo tiempo, la niña dirige su afecto hacia el padre, quien tiene pene. Finalmente, la niña desea que el padre comparta su pene con ella a través del sexo o que le proporcione un equivalente simbólico de un pene —un bebé.

Freud se refirió a estos sentimientos como **envidia por el pene**. Este tipo de envidia es la contraparte de la ansiedad de castración en los niños. Como los niños, las niñas resuelven el conflicto a través de la identificación. Volviéndose más como su madre, la niña gana acceso vicario a su padre. También incrementa sus posibilidades de casarse con alguien justo como él.

Las fijaciones durante la etapa fálica resultan en personalidades que reflejan los conflictos edípicos. Por ejemplo, los hombres podrían llegar a extremos para demostrar que no han sido castrados. La forma de hacerlo es seducir a la mayor cantidad posible de mujeres o ser padre de muchos hijos. El intento de los hombres de asegurar su masculinidad se expresa de manera simbólica alcanzando un gran éxito en su carrera. Alternativamente, también pueden fracasar sexual y profesionalmente (a propósito, pero inconscientemente) debido a la culpa que sienten por competir con su padre por el amor de su madre.

Entre las mujeres, el conflicto de Edipo se despliega relacionándose con hombres de una forma que es seductiva y de flirteo, pero negando su sexualidad. Este estilo de relacionarse se desarrolla primero hacia su padre. Al inicio se sentía atraída hacia él, pero después reprimió el deseo sexual que la atrajo en un inicio. Esta es una mujer que excita a los hombres con su conducta seductora y después se sorprende cuando ellos quieren tener sexo con ella.

Freud sintió que la identificación del complejo de Edipo era una de sus contribuciones clave (pero lea el recuadro 8.4). Este breve periodo tiene una gran confusión: amor, odio, culpa, celos y temor. Freud creía que la forma en la que los niños negocian los conflictos y las dificultades de la etapa fálica, determina sus actitudes hacia la sexualidad, la competitividad interpersonal y la adecuación personal.

PERIODO DE LATENCIA

Las fijaciones que se desarrollan durante las primeras tres etapas, presumiblemente forman la mayor parte de la base de la personalidad adulta. A final de la etapa fálica, el niño entra en un periodo de calma relativa denominado **periodo de latencia**. Este periodo, de los seis años, aproximadamente, a la adolescencia temprana, es un tiempo en el que los impulsos sexuales y agresivos son menos activos. La disminución de esos impulsos se debe en parte al surgimiento del ego y el superego. Durante ese periodo, los niños vuelcan su atención a otras actividades, a menudo de naturaleza intelectual o social.

Con el inicio de la pubertad (hacia el final del periodo de latencia), los impulsos sexuales y agresivos se intensifican nuevamente, los adolescentes tienen deseos sexuales adultos, pero el coito no les es socialmente sancionado. Este es un tiempo, entonces, en el que experimentan fuertemente las destrezas de enfrentamiento del ego.

ETAPA GENITAL

En la adolescencia y la adultez, la persona se mueve hacia la **etapa genital**. Si las etapas anteriores se han manejado bien, la persona entra en esta etapa con la libido organizada alrededor de los genitales y permanece ahí a lo largo de la vida. La gratificación sexual durante esta etapa difiere, sin embargo, de la de etapas previas. El sexo antes de esta etapa era narcisista. El niño se preocupaba únicamente por su propio placer sexual. En la etapa genital se desarrolla el deseo de compartir gratificación sexual mutua con alguien. Por lo tanto, la persona se vuelve capaz de amar a otros no sólo por razones egoístas. Esta capacidad de compartir con otros en una forma cálida y atenta y de preocuparse por su bienestar es el sello distintivo de la etapa genital.

Freud creía que las personas no entran a la etapa genital automáticamente y que esta transición rara vez se logra en su totalidad. La mayoría de las personas tiene menos control sobre sus impulsos de lo que debería y tiene dificultades para vivir de manera grata sus deseos sexuales de una forma completamente satisfactoria y aceptable. En ese

sentido, la personalidad genital es un ideal por el que se lucha, en lugar de ser un punto final que se da por sentado. Desde el punto de vista analítico, es la culminación perfecta del desarrollo psicosexual.

Exposición del inconsciente

Debido a la importancia de los procesos inconscientes en la teoría psicoanalítica, es crítico ser capaz de acceder a los instintos, los impulsos y los sentimientos contenidos ahí. Esto parece ser una tarea difícil, si se considera que lo que tratamos de alcanzar se mantiene activamente fuera de la conciencia. Freud creía, sin embargo, que no es tan difícil como parece. Él pensaba que los impulsos inconscientes se revelaban constantemente en eventos cotidianos. Uno nada más tenía que buscarlos.

La psicopatología de la vida diaria

Una forma en la que estos motivos se revelan es en los errores de las personas. Todos cometemos errores. Olvidamos cosas, confundimos palabras y tenemos accidentes. Freud (1960-1901) se refería a estos eventos como *psicopatología de la vida diaria* (una frase que también transmite su creencia de que toda vida normal contiene un poco de anormalidad). Él creía que estos eventos, lejos de ser aleatorios, surgen de los impulsos en el inconsciente. Los impulsos emergen de una forma distorsionada en forma de errores. Por lo tanto, los lapsos de memoria, los actos fallidos y los accidentes, colectivamente llamados **parapraxis**, proporcionan *insights* a los verdaderos deseos de las personas (sin embargo, para una opinión contraria ver Reason y Mycielska, 1982). De hecho, esta idea se ha identificado con el psicoanálisis, que la gente usa el término *lapsus freudiano* para referirse a un error en el discurso que parece sugerir un sentimiento o deseo inconsciente.

Como otro ejemplo, consideremos el olvido. En la perspectiva psicoanalítica, el olvido es un intento por mantener algo fuera de la conciencia. En ocasiones, es fácil saber por qué (por ejemplo, el alumno olvida devolver un libro importante a alguien que le es antipático, así evita ante sí mismo ser consciente de su hostilidad). En otros momentos, es más difícil ver el motivo. Con todo, el motivo con frecuencia se logra encontrar, si se sabe lo suficiente sobre la situación.

Si el olvido es un intento por mantener los pensamientos fuera de la conciencia, los *lapsus linguae* son intentos *in*fructuosos de hacer lo mismo. Esto es, la persona expresa todo, o parte, del pensamiento o deseo inconsciente, a pesar del esfuerzo por mantenerlo oculto. Como con el olvido, el significado oculto puede ser obvio para los observadores. Considere al que revela sus sentimientos ambivalentes hacia su amante diciéndole que es



Freud creía que los accidentes a menudo resultaban del deseo inconsciente de causar daño.



FIGURA 8.3
***Lapsus* freudianos inducidos en el laboratorio. Cuando los participantes esperaban recibir un choque eléctrico, tenían más *lapsus* relacionados con choques (lado izquierdo). Cuando se expuso ante los participantes un experimentador vestido provocativamente, tuvieron más *lapsus* relacionados con sexo (lado derecho).** *Fuente:* Basado en Motley, 1985.

exactamente el tipo de persona que quisiera "enterrar" (en lugar de ser la persona con la que se quisiera "casar"). En otros casos, el significado de los *lapsus* es menos claro.

Existe evidencia de que los *lapsus* verbales se relacionan con la ansiedad, aunque la evidencia se queda corta para explicar que la ansiedad es inconsciente. Motley (1985) y sus colegas indujeron a la gente a hacer cierto tipo de *lapsus*, en los que un par de palabras se malinterpretaban con otro par diferente (por ejemplo, "flauta frita" en lugar de "fruta frita"). La investigación requirió crear pares específicos que se leyeran mal fácilmente, produciendo *lapsus* con matices específicos. La investigación involucró crear ansiedades específicas y ver si dichas ansiedades incrementaban los *lapsus* relevantes.

Por ejemplo, en un caso, se hacía sentir ansiosos a los hombres pensando que iban a recibir choques eléctricos. En otro caso, la sesión la conducía una mujer vestida de forma provocativa para levantar ansiedad acerca de temas sexuales. Ambas condiciones incluyeron pares de palabras que se podían malinterpretar como las relacionadas con el choque (por ejemplo, *damn shock* en lugar de *sham dock*) y pares que se podían malinterpretar relacionadas con el sexo (por ejemplo, *happy sex* con *sappy sex*). Como se ilustra en la figura 8.3, los hombres a los que se les llevó a sentirse ansiosos ante los choques, tuvieron más *lapsus* relacionados con los choques que todos los demás, y los hombres a los que se llevó a pensar sobre el sexo, tuvieron más lapsus con connotaciones sexuales que cualquier otra persona. Los *lapsus* sexuales también fueron más frecuentes entre hombres altos en una medición de culpa sexual (Motley, 1985).

SUEÑOS

Freud (1953-1900) creía que el inconsciente también se revelaba a sí mismo a través de sueños, a los que él llamó "el camino real al inconsciente". Los sueños tienen dos tipos de contenido. El **contenido manifiesto** son las imágenes sensoriales —lo que la mayoría de nosotros ve como el sueño—. Sin embargo, a Freud le parecía más interesante el **contenido latente** —los pensamientos, los sentimientos y los deseos inconscientes detrás del contenido manifiesto—. El contenido latente dice por qué un sueño toma la forma que tiene.

El contenido latente tiene tres fuentes: La primera es la *estimulación sensorial* que nos bombardea mientras dormimos: una tormenta, una sirena que pasa o el ladrido de un perro. Estos sonidos pueden disparar sueños e integrarlos en los mismos. La segunda fuente son los pensamientos, las ideas y los sentimientos conectados con la vida de vigilia —**preocupaciones actuales**—. Por ejemplo, uno podría pensar en un examen que se va a tener o en una persona que acabamos de conocer o en problemas financieros que conocemos. La tercera fuente son los impulsos inconscientes, cuya expresión se bloquea mientras estamos despiertos y a menudo se relacionan con conflictos centrales. Por esa razón, el impulso es infantil en su forma y primitivo en su contenido. Freud creía que el aspecto del contenido latente es el que revela más la personalidad de la persona.

Evaluación: técnicas proyectivas

La sección anterior se enfocó en formas en las que el inconsciente se revela a sí mismo en la vida cotidiana. Se han desarrollado maneras más formales de evaluar los procesos inconscientes. Se les ha llamado colectivamente **técnicas proyectivas**. Estas confrontan a las personas con estímulos ambiguos. Debido a que no hay respuestas obvias, se cree que las respuestas reflejan sentimientos, actitudes, deseos y necesidades inconscientes. (Recuerde la discusión sobre el test de apercepción temática [TAT] en el capítulo 5). Las personas perciben aspectos de sí mismos en los estímulos usando el mecanismo de defensa de la proyección. Lo que se proyecta presumiblemente refleja el inconsciente.

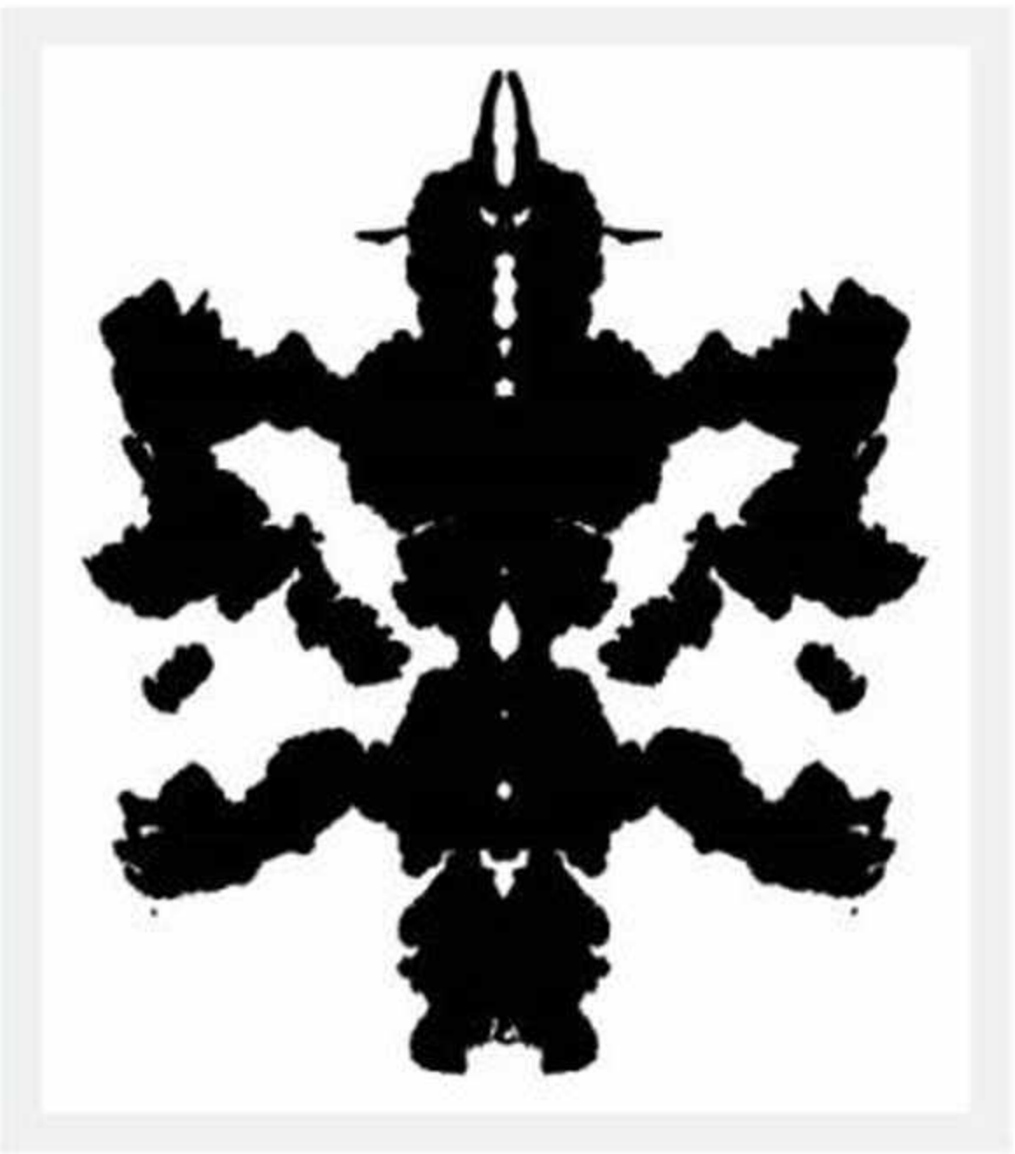


FIGURA 8.4
Ejemplo de una mancha de tinta semejante a aquellas que se usaron en la prueba de Rorschach.
Fuente: Cortesía de Jeremy Matthews Scheier y Meredith Matthews Scheier.

La técnica proyectiva mejor conocida y que desarrolló Hermann Rorschach (1942) es el **test de manchas de tinta de Rorschach**. Este investigador usó el enfoque de criterio clave para probar el desarrollo (descrito en el capítulo 3), para seleccionar un conjunto de diez manchas de tinta. Cada mancha de tinta es simétrica bilateralmente (aproximadamente igual en ambos lados de una línea central imaginaria; ver figura 8.4). La tinta en cinco de ellas es completamente negra pero la intensidad es desigual, va del negro oscuro hasta el gris claro. Dos tienen tinta negra y roja. Tres tienen colores pastel, incluyendo azul, verde, amarillo, rosa y naranja.

El Rorschach, por lo general, se aplica a una persona a la vez en un procedimiento de dos etapas: Primero, la persona ve las manchas de tinta en un orden predeterminado e indica lo que él o ella observa en ellas —o a lo que la mancha de tinta se parece o le sugiere—, mientras que el examinador registra lo que se dice. Después, la persona ve las diez tarjetas nuevamente. El examinador le recuerda lo que dijo antes y le pregunta cuál tarjeta representa lo que mencionó anteriormente.

Para calificar el test de Rorschach, se han ideado varios sistemas, el más popular es el de John Exner (1974, 1993). En el sistema de Exner, primero se comparan las respuestas con aquellas que dieron las personas con personalidades conocidas. Entonces, las respuestas se examinan de manera progresiva, de una tarjeta a la siguiente. Finalmente, se analizan las respuestas en términos de ubicación (en dónde se enfoca la respuesta), lo determinante (forma, color, sombreado o movimiento percibido) y el contenido (las respuestas del sujeto). Se cree que el análisis de estas características revela información acerca de las motivaciones y los sentimientos inconscientes.

Aunque el Rorschach genera información interesante, tiene serios problemas psicométricos (Lilienfeld, Wood y Garb, 2000). Exner y sus colaboradores han tratado de mejorar la calificación, pero sus esfuerzos no han sido muy bien recibidos (Lilienfeld *et al.*, 2000; Wood, Nezworski y Stejskal, 1996a, 1996b). Por otro lado, los datos sugieren que el Rorschach identifica mejor a personas depresivas y psicóticas que el Inventario Multifacético de Personalidad Minnesotta (MMPI-2, por sus siglas en inglés), herramienta que se usa ampliamente en la evaluación psicológica (Ganellen, 1996).

Muchos psicólogos que apoyan las pruebas proyectivas, responden a las críticas diciendo que los criterios psicométricos son irrelevantes para la utilidad del Rorschach. En esta perspectiva, su valor se encuentra en los *insights* que da al examinador. Tal vez los psicólogos deberían dejar de ver al Rorschach como una prueba y pensar en ella como una herramienta; es decir, como una ayuda de la entrevista en manos de un clínico entrenado que sugiere hipótesis que vale la pena investigar. Sin embargo, aunque el Rorschach se vea como una ayuda clínica, es poco probable que se descarte próximamente como parte de la batería de evaluación psicoanalítica.

Problemas en el comportamiento y cambio conductual

Nuestra discusión sobre los problemas y cómo manejarlos enfatiza los temas que a lo largo del capítulo se abordaron. Freud creía que el inconsciente guarda los secretos de las dificultades de las personas en la vida. Únicamente profundizando en el inconsciente, es que esas dificultades se pueden identificar y resolver. Esta sección empieza considerando la perspectiva psicoanalítica de la forma en la que surgen los problemas.

ORÍGENES DE LOS PROBLEMAS

Los problemas tienen varios orígenes posibles. Uno de ellos son las experiencias infantiles. Como se describió antes, Freud creía que la personalidad adulta la determina el desarrollo psicosexual temprano. Él consideraba que es extraño que una persona entre a las últimas etapas del desarrollo sin algunas marcas. La mayoría de las personas se fija parcialmente en

las primeras etapas. Si esas fijaciones son fuertes, se invierte una gran cantidad de energía en ellas. En una fijación muy fuerte, la preocupación (aunque inconsciente) deja a la persona con muy poca energía para cualquier otra cosa. Esta es una fuente de problemas: la sobreinversión de energía en una fijación que no permite el funcionamiento adulto flexible y agota la energía que el ego necesita (Baumeister, 2002).

Otra fuente de problemas es la amplia represión de los instintos e impulsos básicos. Si un superego castigador o un ambiente rudo provocan que muchos impulsos se entierren, la naturaleza básica de la persona se distorsionará y se negará. Las necesidades reprimidas serán capaces de apretar su camino para pasar la represión sólo de forma retorcida. Esto no es realmente efectivo en términos de satisfacer necesidades. Y nuevamente, la represión que se requiere para mantener las necesidades ocultas, es una pérdida constante de energía disponible para el ego.

Una tercera fuente de problemas es el trauma enterrado. Aunque los incidentes traumáticos pueden ocurrir en cualquier momento de la vida, la mayor discusión sobre ellos se enfoca en la infancia temprana. De hecho, en cierto momento, al inicio de la evolución de sus ideas, Freud creía que la mayoría de sus pacientes había sufrido de abuso sexual infantil. La "teoría de la seducción", como se le conoció, se abandonó posteriormente cuando Freud decidió que la seducción no había sucedido realmente.

Fue este cambio de ideas que llevó a la teoría de Freud sobre el conflicto de Edipo, en el que los niños enfrentan la atracción sexual con su padre del sexo opuesto. La teoría de Edipo explicaba la imaginería sexual entre los pacientes y lo hizo de forma que Freud no creyó que un gran número de los padres sedujo a sus hijos. A pesar de ese cambio, la teoría de Freud claramente tiene un lugar para traumas como el abuso sexual y el físico. El cambio de su punto de vista simplemente refleja la conclusión de que el abuso no es común. Sin embargo, un niño que experimenta abuso físico, particularmente de manera repetida, tiene que enfrentar una parte muy desagradable de su realidad. Esto mismo es cierto para un niño de quien se abusó sexualmente.

Esos tres puntos sobre el origen y el resultado de los problemas difieren; sin embargo, los tres caminos comparten un mecanismo: en cada caso, la fijación, el impulso o el trauma original se reprime. Esta represión puede proteger a la persona, pero lo hace a un costo.

CAMBIO CONDUCTUAL

¿Qué se puede hacer con esa situación? Los métodos terapéuticos del psicoanálisis se desarrollaron en la práctica de Freud por ensayo y error. Después de probar inicialmente la hipnosis, Freud tropezó con un procedimiento en el que la persona debía simplemente decir en voz alta cualquier cosa que le viniera a la mente —un procedimiento llamado **asociación libre**—. Con este procedimiento descubrió que el material escondido en el inconsciente emergía gradualmente. También le ayudó a Freud a convencerse de que lo que emergía a menudo no era literalmente verdad y le llevó a repensar su punto de vista sobre el contenido de la asociación libre. La asociación libre aportaba algo importante; sin embargo, no era lo que parecía ser.

En esta nueva perspectiva de Freud, el material inconsciente emerge a través de la asociación libre en forma *simbólica*. El simbolismo lo hace menos amenazante, permitiéndole surgir. Sin embargo, la asociación libre a menudo crea una confusión de símbolos que no tiene sentido en la superficie. Sin embargo, como en un crucigrama, proporciona un contexto parcial del que es posible inferir los elementos que faltan.

Como se señaló antes, se piensa que muchos problemas lo suficientemente graves como para que se manifiesten en el comportamiento, surgen de conflictos e impulsos reprimidos y de la energía libidinosa suprimida. El objetivo de la terapia es descubrir los conflictos y liberar la energía que está frenada (ver también recuadro 8.5). La asociación libre es el primer paso porque permite un acceso simbólico al problema. Sin embargo, raramente llega al corazón del problema debido a la amenaza del material reprimido.



RECUADRO 8.5 REPRESIÓN, REVELACIÓN Y SALUD FÍSICA

Nuestra principal discusión se centra en la idea de que la represión tiene un costo psicológico. Sin embargo, hay evidencia de que retener pensamientos y sentimientos también puede tener un costo *físico*.

Un primer estudio de mujeres que se sometían a biopsias de seno (Greer y Morris, 1975), encontró que aquellas que reportaron haber suprimido sus emociones (en especial, enojo) tenían más probabilidad de tener cáncer que aquellas que no lo hicieron (ver también Jensen, 1987). Otro estudio encontró que mujeres que reportaron haber suprimido su enojo tenían más arterioesclerosis a lo largo de un periodo de 10 años (Matthews, Owens, Kuller, Sutton-Tyrrell y Jansen-McWilliams, 1998). No toda la evidencia apoya la visión de que la supresión se relaciona con la enfermedad (O'Donnell, Fisher, Rickard y McConaghy, 2000; Price *et al.*, 2001), pero sí es una base para sostener que la idea es valiosa para un estudio posterior.

El otro aspecto de esta idea, es que liberar los pensamientos y los sentimientos angustiantes beneficia la salud. James Pennebaker y sus colegas, han estado al frente de la investigación sobre la revelación de pensamientos y sentimientos suprimidos (Pennebaker, 1989; Pennebaker y Chung, 2007; Sexton y Pennebaker, 2009; ver también Smyth, 1998). En esos estudios, los participantes describían (de manera anónima en la mayoría de los estudios), sus más profundos pensamientos y sentimientos acerca de un evento no traumático específico o acerca de "la experiencia más inquietante o traumática de toda su vida". Idealmente, el evento del cual hablaba (o escribía) el participante, era uno del que no había hablado mucho con otras personas. Por lo tanto, era posiblemente algo que el participante tenía reprimido, por lo menos en parte. La revelación de pensamientos y sentimientos se llevó a cabo de forma típica, durante 20 minutos por cada vez durante cuatro días consecutivos.

El efecto de la revelación del trauma a corto plazo fue que las personas se sintieron más angustiadas. Sin embargo, a largo plazo, la revelación parece haber tenido beneficios en la salud. En un estudio anterior, alumnos que habían revelado eventos traumáticos, tenían menos probabilidad de visitar el centro de salud en los siguientes seis meses, que aquellos a quienes no se les pidió que lo hicieran (Pennebaker y Beall, 1986). Los resultados de otro trabajo sugieren que la revelación influye en el funcionamiento del sistema inmune (Pennebaker, Kiecolt-Glaser y Glaser, 1988). En un estudio con sobrevivientes del Holocausto, aquellos que durante la revelación "dejaron salir" más cosas, tuvieron menos probabilidad de visitar a sus médicos posteriormente (Pennebaker, 1989).

¿Por qué la revelación de recuerdos dolorosos puede tener beneficios en la salud? Pennebaker ha seguido la idea de que el mecanismo descansa en los cambios cognitivos que se dan durante y después de las revelaciones. Ha encontrado que las personas que llegan a organizar sus experiencias en narrativas causales, se benefician más que las personas que no lo hacen (Pennebaker y Graybeal, 2001). Parece ser que no es *tener* una historia coherente lo que ayuda, sino el proceso de *crear esa* historia.

Pennebaker (1993) argumentó que el cuerpo se expresa lingüística y biológicamente al mismo tiempo. A medida que luchamos para darle un significado al trauma, creamos también cambios beneficiosos en las funciones biológicas. Esta perspectiva de los efectos de la expresión emocional, seguramente seguirá provocando controversia e interés. Es una perspectiva con muchas implicaciones importantes. Si sigue recibiendo apoyo de la evidencia científica, cambiará la forma en la que mucha gente piensa sobre la terapia e incluso sobre actividades como escribir un diario.

De hecho, las personas en terapia luchan en ocasiones activamente en contra de hacer conscientes sus conflictos e impulsos reprimidos. A esta lucha se le llama **resistencia.** La resistencia puede ser consciente o inconsciente. En cualquier caso, por lo general, es signo de que la persona está cerca de revelar algo importante y sensible. La resistencia proporciona un ejemplo de qué tan emocionalmente desgarradora llega a ser la terapia psicoanalítica. La persona en terapia trata de descubrir verdades angustiosas —verdades que han sido enterradas en el inconsciente precisamente *porque* son demasiado dolorosas de admitir—. No es de sorprender que el proceso de descubrirlas sea arduo.

Un elemento importante en la terapia psicoanalítica es la **transferencia**, que es un conjunto de *desplazamientos*. Específicamente, los sentimientos hacia otras personas en la vida del paciente se desplazan (o transfieren) hacia el terapeuta. Los sentimientos pueden ser de amor o de odio. La transferencia sirve como otra defensa, en la que el terapeuta provoca menos ansiedad que la que originan los objetos originales de los sentimientos. La transferencia ayudaría a señalar el significado de los sentimientos que se están desplazando. Cuando se da la transferencia, entonces, su interpretación es una parte importante del proceso de la terapia.

Tabla 8.1 Tres orígenes de los problemas en la personalidad y el objetivo del psicoanálisis al tratar cada uno

Origen	Objetivo
Fijación	Revivir el conflicto antes de trabajar a través de él
Trauma reprimido	Revivir la experiencia para hacer catarsis de los sentimientos
Necesidades básicas reprimidas	Ganar *insight* emocional de las necesidades y de su aceptación

El objetivo de la psicología psicoanalítica, es el ***insight***. Este término no significa una comprensión intelectual, sino volver a experimentar la realidad emocional de los conflictos, los recuerdos o los impulsos reprimidos previamente, que son partes inconscientes de la propia personalidad (ver tabla 8.1). La comprensión intelectual no tiene el poder de cambiar a la persona. Para que una reorganización cognitiva sea útil, debe estar en el contexto de una catarsis emocional; es decir, de una liberación de energía reprimida. Por otro lado, la liberación emocional ayuda siempre y cuando haya una reorganización (Kelly, Klusas, von Weiss y Kenny, 2001).

¿FUNCIONA LA TERAPIA PSICOANALÍTICA?

La terapia psicoanalítica es larga (literalmente dura años), cara y por lo general dolorosa. Dados estos costos, ¿qué tan efectiva es? Las primeras revisiones concluyeron que la terapia en general, incluyendo el psicoanálisis, no es muy útil (Eysenck, 1961; Feldman, 1968; Wolpe, 1981). Sin embargo, otras revisiones encontraron que funciona y que la terapia analítica también lo hace como otras técnicas (Smith y Glass, 1977; Glass y Miller, 1980). Evidencia muy reciente indica que el psicoanálisis de largo plazo puede reducir el uso de cuidados médicos (Berghout, Zevalkink y Hakkaart-Van Roijen, 2010; de Maat, Philipszoon, Schoevers, Dekker y De Jonghe, 2007).

Parte de la dificultad al interpretar los estudios es que el éxito se define de varias formas y la definición que se use afectará las conclusiones que se deriven. Los psicoanalistas tienden a definir el éxito dependiendo de qué tanto *insight* ganan los pacientes dentro de sus conflictos y de sus dinámicas. Este *insight* puede o no producir menos angustia. Dado que muchos psicoanalistas creen que el objetivo es producir *insight* (y no necesariamente reducir estrés), es difícil estar seguros de qué es lo que los resultados negativos dicen sobre el éxito en la terapia psicoanalítica (para detalles, ver Fisher y Greenberg, 1977).

La perspectiva psicoanalítica: problemas y prospectos

La perspectiva psicoanalítica de la personalidad ha sido tanto influyente como controversial. Desde el inicio, las personas estaban renuentes a aceptar ciertos aspectos de ella. Muchos se indignaron por el predominio de temas sexuales y se conmocionaron ante la sugerencia de que el comportamiento de los niños pequeños tiene motivos sexuales.

La comunidad científica ha criticado al psicoanálisis en otros terrenos. El problema aquí es que la teoría es muy difícil de probar, en parte debido a que muchos de sus conceptos están definidos ambiguamente. Un ejemplo es la *libido*. Freud usó este término para referirse a energía, una cualidad psicológica que surge de los procesos fisiológicos.

Sabemos muy poco más de ella. ¿De dónde viene? ¿Qué la hace sexual? ¿Cómo la medimos? Sin una forma de medirla, no la podemos estudiar.

Gran parte de la ambigüedad de los conceptos psicoanalíticos, se debe al hecho de que Freud pensaba de forma metafórica respecto de la personalidad. Este enfoque metafórico está profundamente enraizado en las descripciones de la teoría. Es muy difícil saber cuándo leer a Freud de manera literal y cuándo hacerlo metafóricamente. Considere, por ejemplo, el complejo de Edipo. ¿Debemos creer que Freud literalmente creía que cada niño desea a su madre sexualmente a la edad aproximada de cuatro años? o ¿debemos suponer que estaba usando el tema de Edipo como una metáfora para el conflicto que experimentan los niños pequeños con sus padres? Freud escribió en un punto que muchos de los mecanismos explicativos específicos que él usaba, se podían reemplazar o descartar sin dañar la teoría (Silverman, 1976). Claramente, entonces, partes de lo que él escribió no se debían tomar de manera literal. Desafortunadamente, no sabemos qué partes.

Un problema que se relaciona surge para los mecanismos de defensa. Aquí la cuestión es que las defensas proporcionan flexibilidad ilimitada. Las defensas se invocan para explicar virtualmente cualquier cosa que pueda ocurrir. Si una defensa funciona mal y el material amenazante se acerca demasiado a la consciencia, surge una defensa diferente y crea potencialmente un efecto opuesto. La flexibilidad es buena porque permite que una teoría explique muchas cosas, pero también hace que la predicción sea difícil. Si una teoría es demasiado flexible, *cualquier* hallazgo se puede reconciliar con ella. Si es capaz de explicar cualquier resultado, sus predicciones no se pueden desconfirmar. Por desgracia, si una teoría no se desconfirma, tampoco se puede confirmar realmente. Curiosamente, a pesar de esas críticas, la idea de que los humanos tienen defensas se ha adherido de manera profunda al tejido para comprender la personalidad actual. Esta idea se ha aceptado de manera amplia, incluso lo han hecho quienes no aceptan nada más de la perspectiva psicoanalítica.

Otra crítica que los psicólogos científicos hacen contra la teoría psicoanalítica se refiere al tipo de evidencia sobre el que se apoya. Las críticas menosprecian la fuerte dependencia de Freud en los estudios de caso en los que desarrolló sus ideas, especialmente en aquellos que involucraron la sexualidad infantil. Es difícil estar seguros si diferentes observadores habrían llegado a las mismas conclusiones, aun cuando estudiaran el mismo caso. El problema de la confiabilidad se agrava aún más por el hecho de que Freud actuó tanto como teórico-investigador, que como terapeuta. Las acciones de Freud como un observador participante podrían haber sesgado el tipo de cosas que sus pacientes decían, incluso más de lo habitual (Powell y Boer, 1994). De hecho existe evidencia de que en ocasiones Freud era altamente directivo con sus pacientes (Esterson, 1998).

La dependencia de Freud en sus pacientes permitió otros tipos de sesgos también. El número de casos en los que Freud se apoyó para una base de datos fue extremadamente pequeño. En todos sus escritos, Freud describió las historias de caso de sólo una docena, más o menos, de personas. Él seleccionó cuidadosamente a sus pacientes potenciales y tuvo en terapia únicamente a aquellos a quienes consideró que fueran buenos candidatos. Por lo tanto, desarrolló sus ideas observando a un muy pequeño conjunto de casos que se seleccionaron de forma sesgada. No podemos estar seguros de qué tanto o en qué formas estas personas diferían de la población global, pero ciertamente no se eligieron de manera aleatoria.

Otra crítica de las ideas psicoanalíticas, es la tenencia de sus proponentes a mezclar hechos con inferencias. Por ejemplo, las observaciones llevaron a Freud a inferir la existencia (y universalidad) de un complejo de Edipo. Después siguió discutiendo el complejo de Edipo como si su existencia fuera un hecho. Esta tendencia a mezclar

hechos con inferencias ha contribuido a un clima intelectual en los círculos psicoanalíticos en los que los conceptos básicos no se han comprobado —porque era como si no lo *necesitaran*— (Crews, 1996; Esterson, 1993).

A pesar de esos problemas, ha habido un resurgimiento del interés en las ideas que conforman el modelo topográfico y el modelo estructural (Bargh, 1997). Con respecto a la topografía de la mente, muchos que iniciaron a partir de diferentes perspectivas, actualmente argumentan que aspectos importantes de la memoria no se pueden traer a la conciencia de forma voluntaria. En algunos casos, esto se debe a que la cosa que estamos buscando (por su propia naturaleza), se usa pero no se ve. En otros casos, es porque lo que estamos buscando se ha vuelto tan automática, que ha caído fuera de nuestro "directorio" mental. Aunque esto no es exactamente lo mismo que el fenómeno del inconsciente que Freud enfatizó, representa un nuevo interés en la idea de que la mente tiene más de dos regiones.

Con respecto al molo estructural, se ha vuelto a enfatizar que no deberíamos distraernos demasiado con la idea de que la mente tiene tres componentes, sino tres modos de funcionamiento (Grigsby y Stevens, 2000). Más aún, deberíamos tomar las descripciones de los modelos menos literalmente. El id es simplemente la naturaleza psicológica del infante. Las cualidades infantiles se han sobrepuesto en todos nosotros por efectos de la socialización, pero estas cualidades infantiles permanecen, en cierto sentido, como la estructura básica a partir de la cual crecemos. El id es la parte que el bebé de un año quiere, sin importar peligros o desaprobaciones. Todos seguimos teniendo esa parte y se hace notar su presencia. El ego es el conjunto de límites que aprendemos, límites que reducen el dolor que experimentamos por tomar demasiado rápido lo que queremos sin mirar el peligro. El superego son las reglas abstractas que aprendemos para convertirnos en parte de una sociedad en la que no siempre podremos salirnos con la nuestra, aun cuando esperemos pacientemente.

La idea de que los humanos inician su vida tomando lo que desean, cuando lo desean y sólo gradualmente aprenden a limitarse a sí mismos, hace bastante sentido. La idea de que las personas aprenden posteriormente las abstracciones que se refieren a la moralidad, también tiene sentido. Lo mismo la idea de que las abstracciones morales entran en conflicto con los deseos. En resumen, el modelo estructural expresa una razonable cantidad de verdad respecto de la exponencial humana. De hecho, encontraremos ideas parecidas en otras perspectivas.

Dados los problemas apenas esbozados, ¿por qué el psicoanálisis ha sido tan popular? De hecho, ha habido un resurgimiento en el interés en los años recientes (por ejemplo, Bargh, 1997; Grigsby y Stevens, 2000). Parece que existen al menos tres razones para su larga popularidad. Una es que fue la primera gran teoría de la personalidad. Siempre que algo sea lo primero, su influencia persiste por mucho tiempo. Segundo, Freud respondió a preguntas que se encuentran en el corazón de la personalidad: ¿Cómo es que la niñez influye en la vida posterior? ¿Qué es la salud mental? ¿En qué medida son accesibles a las personas sus motivos? Las preguntas que planteó empezaron a replantear el territorio de lo que se convertiría en la psicología de la personalidad. Una última razón se refiere al atractivo intuitivo de los principales temas del psicoanálisis. Además de su estatus científico, nociones como motivación inconsciente, desarrollo psicosexual y el tira y afloja intrapsíquico de las presiones conflictivas del id, ego y superego, tienen un atractivo emocional. Sus ideas son novedosas, excitantes e interesantes. En una palabra, son *seductoras*. No cabe duda que la teoría psicoanalítica echó raíces en parte porque retrataba la personalidad en una forma que a la gente le pareció —y sigue pareciéndole— interesante.

• RESUMEN •

El modelo topográfico de Freud supone la existencia de tres regiones de la mente: la conciencia, la preconciencia (memoria ordinaria) y el inconsciente (la parte de la memoria que no es accesible a la conciencia). El inconsciente guarda las ideas e impulsos que son amenazantes o inaceptables.

El modelo estructural de Freud supone la existencia de tres facetas de la personalidad. El id (la parte original) es la fuente de toda la energía. Se rige por el principio del placer (todas las necesidades deben ser gratificadas inmediatamente), existe sólo en el inconsciente y usa el proceso primario de pensamiento (primitivo y separado de la realidad). Eventualmente, el ego se desarrolla porque el id ignora las demandas del mundo externo y esas demandas no se pueden ignorar de manera adaptativa. El ego se rige por el principio de realidad (que el comportamiento debe tomar en cuenta la realidad externa); opera en las tres regiones de la mente y trata de ver que los impulsos del id se gratifiquen de forma realista. El ego usa el proceso secundario del pensamiento (basado en la realidad). La tercera faceta es el superego, una representación de las reglas por las que los padres recompensan y castigan al niño. Tiene dos partes, el ego ideal son los estándares de la perfección moral y la conciencia es una representación de los comportamientos que se consideran malos. Ambos funcionan en las tres regiones de la mente. Una vez que se desarrolla el superego, el ego debe mediar entre el id, el superego y la realidad.

Los impulsos del id forman dos categorías: los instintos de vida se dirigen hacia la autopreservación y el placer sexual. Los instintos de muerte son autodestructivos y se pueden expresar como agresión. La evidencia de la existencia de un instinto de muerte se encuentra en la biología celular en la forma de apoptosis. La catarsis es la liberación emocional que resulta de liberar un impulso.

La ansiedad es una señal de advertencia para el ego. La ansiedad de realidad es el temor de una amenaza en el mundo. La ansiedad neurótica es el temor de que los impulsos del id se salgan de control y nos metan en peligro. La ansiedad moral es el temor de violar el código moral del superego. El ego maneja la ansiedad (y en ocasiones previene que surja), empleando mecanismos de defensa.

La defensa básica es la represión: obligar a los impulsos del id y de otro material amenazante a salir de la conciencia. La negación es rehusarse a reconocer la salida de algo que descansa fuera de la mente. Otras defensas que típicamente actúan junto con la represión son: proyección (atribuir un impulso inaceptable a alguien más), racionalización (desarrollar una explicación aceptable, pero incorrecta para nuestra acción), intelectualización (separar nuestros pensamientos de nuestros sentimientos y permitir que los pensamientos, pero no los sentimientos, entren en la conciencia), desplazamiento (cambiar un impulso de un blanco a otro, por lo general uno más seguro), sublimación (transformación de un impulso inaceptable a uno aceptable).

Freud argumentó que el desarrollo infantil procede a través de etapas psicosexuales y que la personalidad adulta influye en cómo se resuelven las crisis en cada etapa. En la etapa oral, la sexualidad se centra en la boca y la crisis involucra ser destetado. En la etapa anal, la sexualidad se centra en el ano y la crisis involucra el entrenamiento para controlar esfínteres. En la etapa fálica, la sexualidad se centra en los genitales y la crisis experimentada ahí (que resulta en los complejos de Edipo y Electra), involucra lujuria por el padre del sexo opuesto, así como temor y rivalidad hacia el padre del mismo sexo. El periodo de la latencia es un intervalo de calma con conflicto no serio. El periodo genital es la madurez donde la sexualidad genital cambia del narcisismo egoísta al compartir mutuo.

La orientación psicoanalítica sostiene que el inconsciente es la clave de la personalidad. Freud creía que el inconsciente se revela a sí mismo de muchas formas en la vida cotidiana. Las *parapraxis* son actos de olvido y *lapsus linguae* y de escritura que ocurren cuando los deseos inconscientes provocan que actuemos en una forma diferente a la que conscientemente pretendíamos. El inconsciente también se revela en sueños, los cuales tienen contenido manifiesto (lo que está en el sueño) y latente (los determinantes del sueño, muchos de los cuales son inconscientes).

El inconsciente también se puede revelar más formalmente a través de técnicas proyectivas de evaluación, como la prueba de manchas de tinta de Rorschach. Las técnicas proyectivas permiten que el inconsciente de la persona libere versiones simbólicas de material amenazante mientras se describen estímulos ambiguos. El Rorschach es controversial, pues la evidencia de la investigación no apoya su confiabilidad y validez

En la perspectiva psicoanalítica, los problemas de comportamiento quizá se deriven de fijaciones (conflictos no resueltos durante el desarrollo psicosexual), desde una represión general de la libido o de traumas reprimidos. Un importante aspecto de la terapia psicoanalítica es la asociación libre: decir lo primero que venga a la mente sin censurarlo de forma alguna. Este enfoque típicamente produce una matriz incompleta de significados simbólicos de los que otros elementos se pueden inferir.

Las personas en terapia a menudo exhiben resistencia, lo que implica que su ego trata de defenderse a sí mismo contra algo en la terapia que empieza a molestar. A menudo la persona en terapia exhibe transferencia, desplazando al terapeuta sentimientos inaceptables que realmente pertenecen a alguien más. El objetivo de la terapia es el *insight*, experiencia emocional de partes de la personalidad previamente inconscientes.

La investigación sobre la eficacia de la terapia psicoanalítica ha producido diversos resultados. Sin embargo, incluso en la ausencia de un fuerte apoyo de la utilidad de la terapia psicoanalítica, muchas personas la siguen porque creen que proporciona beneficios que no han evaluado de manera adecuada las mediciones que usa la investigación de resultados.

• GLOSARIO •

Angustia de castración temor del niño (durante la etapa fálica) de que su padre lo perciba como un rival y lo castre.

Ansiedad sentimiento de advertencia para el ego de que algo malo está a punto de suceder.

Ansiedad de realidad temor causado por peligro real en el mundo.

Ansiedad moral temor de comportarse en conflicto con el código moral del superego.

Ansiedad neurótica temor de que los impulsos de nuestro id se salgan de control y nos metan en problemas.

Apoptosis muerte celular biológicamente programada.

Asociación libre procedimiento que se usa en terapia que consiste en decir, sin dudar, lo primero que venga a la mente.

Catarsis liberación de la tensión emocional.

Complejo de Edipo mezcla de deseo por el padre del sexo opuesto y temor de u odio por el otro padre.

Conciencia parte del superego que castiga las violaciones a los estándares morales.

Consciente parte de la mente que guarda los aspectos que se conocen en la actualidad.

Contenido latente fuentes subyacentes de imágenes simbólicas en los sueños.

Contenido manifiesto imágenes que conforman la experiencia del sueño como se recuerda.

Deseo cumplido creación de una imagen inconsciente de un objeto deseado.

Envidia de pene envidia de la niña hacia los hombres, resultado de sentimientos por haber sido castrada.

Etapa fálica tercera etapa del desarrollo en la que la crisis ocurre por el deseo sexual del sexo opuesto.

Etapa oral primera etapa del desarrollo psicosexual en la que las necesidades orales crean una crisis sobre el destete.

Desplazamiento cambio de un impulso de su blanco original a otro diferente.

Ego parte racional de la personalidad que maneja pragmáticamente la realidad.

Ego ideal parte del superego que representa la perfección y la recompensa por el buen comportamiento.

Eros *ver* instintos de vida (Eros).

Etapa anal segunda etapa del desarrollo centrada en el entrenamiento del control de esfínteres.

Etapa genital etapa final del desarrollo psicosexual caracterizada por la madurez y el compromiso sexual mutuo con otra persona.

Fijación condición de estar parcialmente atorado en una etapa del desarrollo psicosexual.

Fuerza del ego habilidad de funcionamiento del ego.

Id el componente de la personalidad original, primitivo; la fuente de toda energía.

Identificación desarrollo de sentimientos de semejanza con y conexión con otra persona.

Inconsciente región de la mente que no es accesible a la conciencia.

Insight volver a experimentar durante la terapia las emociones de los conflictos de vida anteriores.

Instintos de muerte (Thanatos) instintos autodestructivos que a menudo se expresan como agresión.

Instintos de vida o instintos sexuales (Eros) instintos de supervivencia y sexuales.

Intelectualización proceso de pensar acerca de algo clínicamente sin emoción.

Introyección absorción de los valores de nuestros padres en nuestro superego.

Libido energía colectiva de los instintos de vida.

Mecanismo de defensa estrategia de protección del ego para esconder las amenazas de nosotros mismos y, por lo tanto, reducir la ansiedad.

Modelo estructural modelo de Freud de los tres componentes de la personalidad.

Modelo topográfico modelo de Freud de las tres regiones o áreas en la mente.

Negación rehusarse a creer que una condición real existe.

Parapraxis *lapsus* lingüístico, comportamiento o memoria.

Periodo de latencia periodo en el que la crisis de la etapa fálica da paso a una calma temporal.

Preconsciente región de la mente que corresponde a la memoria ordinaria.

Preocupaciones actuales preocupaciones de la vida consciente actual.

Principio de realidad idea de que las acciones deben tomar en cuenta las restricciones de la realidad externa.

Principio del placer idea de que los impulsos se deben gratificar inmediatamente.

Proceso primario proceso del id que crea una imagen inconsciente de un objeto deseado.

Proyección adscripción de un impulso o cualidad amenazante en uno mismo a alguien más.

Probar la realidad revisión del ego para ver si los planes funcionarán antes de ponerlos en acción.

Proceso secundario proceso del ego de buscar racionalmente un objeto para satisfacer un deseo.

Racionalización encontrar una explicación plausible, pero incorrecta para un acto o evento inaceptable.

Represión proceso de prevenir una idea o impulso de volverse consciente.
Resistencia intento de evitar que el material amenazante en terapia se vuelva consciente.
Sublimación alteración de un impulso del id en un acto socialmente aceptable.
Superego componente de la personalidad que busca la perfección moral.
Técnicas proyectivas evaluación en la que uno proyecta, desde el inconsciente, estímulos ambiguos.
Test de manchas de tinta de Rorschach prueba proyectiva que usa manchas de tinta como estímulos ambiguos.
Thanatos *ver* instintos de muerte (Thanatos).
Transferencia desplazar sentimientos hacia el terapeuta que se vinculan con un objeto o un conflicto.
Zona erógena zona del cuerpo sexualmente responsiva.



Teorías psicosociales

TEORÍAS DE LAS RELACIONES DE OBJETO
Psicología del yo

TEORÍA DEL APEGO Y DE LA PERSONALIDAD
Patrones de apego en adultos
¿Cuántos patrones hay?
Estabilidad y especificidad
Otras reflexiones sobre el apego adulto
Patrones de apego y el modelo de los cinco factores

TEORÍA DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL DE ERIKSON
Identidad del ego, competencia y experiencia de la crisis
Infancia
Niñez temprana
Preescolar
Edad escolar
Adolescencia
Adultez joven
Adultez
Vejez
El principio epigenético
Identidad como historia de vida
Relación de la teoría de Erikson con otras teorías psicosociales

EVALUACIÓN
Relaciones de objeto, apego y el foco de la evaluación
Juego en la evaluación

PROBLEMAS EN EL COMPORTAMIENTO Y CAMBIO CONDUCTUAL
Narcisismo como un trastorno de la personalidad
Apego y depresión
Cambio conductual

TEORÍAS PSICOSOCIALES: PROBLEMAS Y PROSPECTOS

RESUMEN

Desde que estaba en preparatoria, Cristina ha tenido un patrón específico en sus relaciones amorosas con hombres. Cuando la relación comienza a establecerse se muestra cercana y apegada. Más adelante surge una cualidad ambivalente, desea cercanía con su pareja, pero al mismo tiempo hace cosas que la alejan: se molesta con él, discute por cualquier cosa y nada de lo que él haga para calmarla le satisface. A medida que él se enoja más por estas cosas y su relación se vuelve cada vez más tensa, Cristina hace su movimiento final: termina la relación y se pregunta: "¿Por qué nunca puedo encontrar al tipo correcto de hombre?".

LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL de la personalidad tiene parte de sus raíces en la perspectiva psicoanalítica. Freud atrajo a muchos seguidores, los cuales, sin embargo, diferían de su postura en formas importantes. El grupo que tuvo mayor impacto y evolucionó para transformarse en una parte activa de la psicología de la personalidad actual se enfocó en la idea de que las principales tareas en la vida de las personas son las relaciones.

Esta perspectiva empezó examinando la manera en que los niños interactúan con otras personas y son afectados por ellas. Con el tiempo amplió su análisis al resto de la vida, viendo la personalidad adulta como un reflejo de las mismas fuerzas que son cruciales en la infancia. Esas son las ideas que se describen en este capítulo.

Teorías de las relaciones de objeto

Empezamos con un grupo de teorías que tienen diversos orígenes y terminologías, pero que, sin embargo, son sorprendentemente parecidas. Para denominarlas, en conjunto, se utiliza la frase **teorías de las relaciones de objeto** (para revisiones ver Klein, 1987; Masling y Bornstein, 1994: St. Clair, 1986). En la frase *relaciones de objeto* el "objeto" es una *persona*. Por lo tanto, estas teorías se enfocan en las relaciones de una persona con otras.

El tema principal se deriva de la idea de Freud (Eagle, 1984) de que el ego desarrolla apegos con objetos externos para liberar energías del ello de forma eficaz. Las teorías de las relaciones de objeto se enfocan en estos apegos pero sólo cuando los objetos son personas. En estas teorías el punto no es satisfacer al ello. El apego, más bien, es una *función básica del ego*. Es esencia de la personalidad (Fairbairn, 1954). Como en muchas otras teorías de las nuevas corrientes psicoanalíticas, el énfasis se pone en el ego en lugar de en el ello (ver el recuadro 9.1).

Las teorías de las relaciones de objeto, que fueron desarrolladas por varias personas, comparten dos grandes temas (Klein, 1987; St. Clair, 1986). En primer lugar, todas enfatizan que el patrón que utilizan las personas para relacionarse con otras se establece en la niñez temprana. En segundo lugar, todas suponen que los patrones tienden a ser recurrentes a lo largo de la vida.

Una de las teóricas de las relaciones de objeto más influyentes fue Margaret Mahler (1968; Mahler, Pine y Bergman, 1975; ver también Blanck y Blanck, 1986). Ella creía que los recién nacidos iniciaban su vida en un estado de fusión psicológica con otros. Desde su punto de vista, el desarrollo de la personalidad es un proceso en el que se rompe esta fusión para convertirse en un individuo separado y distinto. En estas teorías, al periodo en el que el niño está fusionado con su madre se le llama **simbiosis**. Los límites entre la madre y el yo no han surgido aún (por ejemplo, el niño no distingue el pezón de su madre de su propio pulgar). Aproximadamente a los seis meses de edad el bebé empieza a ser consciente de su existencia separada. Este proceso, al que Mahler denominó **separación-individualización**, implica que el bebé empieza a explorar gradualmente los espacios con cierta independencia de su madre.

Durante este tiempo el bebé experimenta un conflicto entre dos presiones. La primera la constituye su deseo de ser cuidado por su madre y estar unido a ella. La segunda, su miedo de ser abrumado en una fusión con ella y su deseo de establecer su individualidad. El niño, entonces, se esfuerza por la individualización y la separación, pero también quiere seguir sintiéndose unido a su madre. Este conflicto también es importante en el comportamiento adulto.

El comportamiento de la madre durante este periodo es importante para el posterior ajuste del niño. Ella debe combinar la disponibilidad emocional con un suave empujón hacia la independencia. Si la madre está demasiado presente en la experiencia del bebé, éste no será capaz de establecer una existencia separada. Si la madre lo empuja demasiado hacia la individualización, el bebé experimentará un sentimiento de rechazo y pérdida llamado *ansiedad de separación*.

A medida que crece (más o menos a los tres años) el niño desarrolla una representación mental estable de su madre, quien ahora estará con él, simbólicamente, todo el



RECUADRO 9.1 PSICOLOGÍA DEL EGO

Muchos seguidores de Freud consideraron que no le dio suficiente atención o crédito al ego. Como resultado, propusieron muchas nuevas teorías psicoanalíticas que se enfocaron en el ego y sus funciones. Aunque las teorías son diferentes, todas enfatizan el desarrollo autónomo del ego.

Robert White (1959, 1963) introdujo dos conceptos de motivación para analizar el ego. Uno de ellos es **la motivación de efecto**, que debe entenderse como la motivación para tener un efecto o un impacto en nuestro ambiente. White creía que la necesidad de impactar es un motivo básico. Durante la niñez temprana es el almacén principal de las energías del ego. Este motivo, que subyace al funcionamiento adaptativo del ego, evoluciona para convertirse en la **motivación para ser más competente**, que es la motivación para ser eficaz en el manejo del ambiente. La motivación para ser más competente puede permanecer por tiempo indefinido, ya que siempre hay nuevas competencias que lograr. La motivación para ser más competente, por lo tanto, impulsa a la persona hacia nuevos desafíos y habilidades a dominar.

Alfred Adler (1927, 1929, 1931), otro psicólogo del ego, también argumentó que las personas se esfuerzan por ser más competentes, pero para él son otras las razones por las que lo hacen. Adler postuló que siempre que una persona tiene **sentimientos de inferioridad** (cualquier sentido de inadecuación) se activa un proceso compensatorio y la persona se esfuerza por lograr superioridad. Adler creía que tanto los sentimientos de inferioridad como los esfuerzos por alcanzar la superioridad se presentan en un ciclo continuo. El resultado es que las personas permanecen esforzándose por ser mejores, más eficientes, en lo que sea que hagan. Adler veía la lucha por ser más competentes como una parte del sano funcionamiento del ego, al que llamaba el "gran impulso hacia arriba". Él creía que las personas sanas siguen funcionando así a lo largo de toda su vida.

En ambas perspectivas, el objetivo principal del ego es adaptarse mejor al mundo. La adaptación tiene dos aspectos. El primero es aprender a contener los impulsos, ya que hacerlo nos permite tener más control de nuestras interacciones con el mundo y evitar problemas por actuar impulsivamente. Sin embargo, parte de la adaptación es ser flexible al tratar con el mundo. Por lo tanto, el segundo aspecto de la adaptación es saber cuándo debemos contenernos y cuándo podemos actuar más libremente.

Estas cuestiones son el centro del trabajo de Jeanne H. Block y Jack Block, psicólogos del ego (1980; J. Block, 2002; J. Block y Block, 2006) que denominaron **control del ego** al primer aspecto de la adaptación. Este control es la medida en que la persona inhibe sus impulsos. En un extremo se encuentran las personas que subcontrolan, es decir, que no pueden demorar la gratificación, que expresan inmediatamente sus sentimientos y deseos. En el otro extremo están las personas que sobrecontrolan, o sea, las que demoran la gratificación por tiempo indefinido, inhiben sus acciones y sentimientos y se aíslan de las distracciones externas. El otro aspecto del funcionamiento del ego es la **resiliencia del ego**. Ésta se traduce como flexibilidad, es decir, como la capacidad de la persona para modificar el nivel de control de ego que suele manejar, en cualquier dirección, para adaptarse a una determinada situación. Las personas con un nivel bajo de resiliencia del ego no pueden liberarse de la forma en que están acostumbrados a relacionarse con el mundo, aun cuando les convendría hacerlo temporalmente. Las personas cuyo ego es resiliente tienen recursos y se adaptan bien a los cambios de circunstancias.

tiempo. La *relación de objeto* se internaliza. En lo futuro el niño verá a su madre a través de esta imagen y la generalizará a otras personas. En muchas formas el niño se comportará con los demás como si fueran su madre (y su padre).

A menudo los primeros años incluyen algunos estresores —una sensación de rechazo de un padre o una fusión asfixiante con uno o con ambos. De ser así, el niño lleva los estresores a su vida posterior por medio de sus representaciones de objeto internas. Y como la internalización se deriva de las experiencias infantiles, hay muchas probabilidades de distorsión. Sin embargo, lo que importa no es lo que le *sucedió* en la niñez, sino la forma en que el niño *experimentó* lo que sucedió.

Quizá usted no esté muy convencido de que las personas se relacionan con otras como si fueran su madre y padre, y piense que tratan a cada persona de forma única. Un teórico de las relaciones de objeto le respondería que piensa esto porque se está viendo a usted mismo desde *dentro* de su patrón (Andersen y Chen, 2002). Estar dentro de un patrón no nos permite darnos cuenta de que estamos dentro de uno. Sólo nos damos cuenta de variaciones *dentro* de los patrones. Creemos que las variaciones son grandes, pero en muchos aspectos son realmente pequeñas.

Desde esta perspectiva, el patrón que desarrollamos en la niñez temprana de cómo relacionarnos con otros determina la manera en que nos relacionamos con los demás el

resto de nuestra vida. De hecho, este patrón forma la esencia de nuestra personalidad. Lo damos por hecho, igual que cualquier otro aspecto de nuestra personalidad. Es el lente a través del cual vemos, no sólo a nuestros padres, sino a todo el mundo.

PSICOLOGÍA DEL YO

Otro destacado analista de la nueva corriente psicoanalítica fue Heinz Kohut, quien desarrolló la teoría que se conoce como **psicología del yo** debido a que consideraba que la estructura del yo se forma con las relaciones (A. Goldberg, 1985). A pesar de la etiqueta, su teoría se enfoca en las experiencias que otros llamaron *relaciones de objeto*.

Kohut fue el primero en proponer que las personas tienen un **narcisismo** esencial: un patrón de necesidades egocéntricas que deben ser satisfechas a través de los demás. Acuñó el término **objeto del yo** para referirse a alguien que nos ayuda a satisfacer nuestras necesidades. En la niñez temprana los objetos del yo (padres) se experimentan como extensiones del yo. Posteriormente, los *objetos del yo* significan cualquier persona *que sea experimentada dentro de la estructura del yo*. Entonces, un objeto del yo existe desde el punto de vista del yo y sirve a las necesidades del yo.

Kohut pensaba que el niño adquiere un yo a través de la interacción con sus padres. Los padres se ocupan de **espejear**: dando apoyo al niño y respondiendo de una forma empática, aceptante. El espejeo gratifica las necesidades narcisistas del niño porque hace que sea, temporalmente, el centro del universo. Al inicio de la vida del niño, el sentido del yo es grandioso, le da la ilusión de total importancia, la cual debe mantenerse, hasta cierto punto, a lo largo de su desarrollo para crearle una sensación de importancia que pueda conservar hasta la adultez. Sin embargo, esa sensación también debe ser moderada para que el niño sea capaz de enfrentar dificultades y frustraciones en etapas posteriores de su vida.

En una personalidad sana, la grandiosidad se modifica y canaliza en actividades realistas. Se convierte en ambición y autoestima. Sin embargo, si existen fallas severas en el espejeo, el niño nunca desarrollará un adecuado sentido del yo. Como sus necesidades no han sido satisfechas, en su vida posterior este niño tendrá más necesidades narcisistas que otras personas. El resultado de esto es que el niño seguirá relacionándose con otras personas de forma inmadura. Aquí se requiere un equilibrio delicado: los padres deben dar al niño el espejeo suficiente para fomentar su desarrollo, pero teniendo cuidado de no exagerar. Este planteamiento se parece, de cierta manera, al equilibrio en la teoría de Mahler respecto de la separación-individualización y fusión con el otro.

El espejeo sigue siendo importante en las relaciones a lo largo de la vida (Tesser, 1991). Espejeos posteriores involucran **transferencias**, en las cuales la orientación de

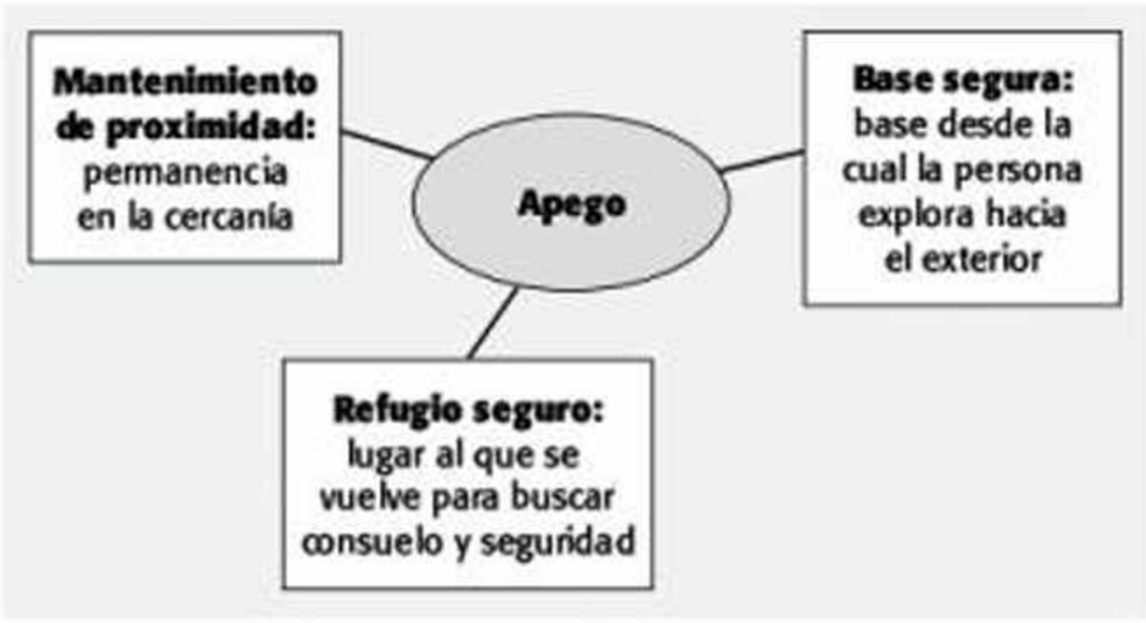


FIGURA 9.1
Tres características que definen el apego y tres funciones del apego. El apego proporciona una base segura para la exploración, mantiene al niño cerca y seguro y le proporciona una fuente de consuelo.
Fuente: Basado en Hazan y Shaver, 1994.



Los patrones de apego temprano suelen influir en la calidad de las relaciones sociales posteriores.

objetos del yo hacia los padres se transfiere a otras personas usando a los primeros como marco de referencia para las otras (Anderson y Chen, 2002). De hecho, las otras personas se convierten en sustitutos de nuestros padres, por lo que esperamos que nos espejeen como ellos lo hicieron. Esto se parece a la idea de Mahler de que la relación de objeto interna correspondiente a un padre se usa para formar relaciones posteriores.

Teoría del apego y de la personalidad

Las ideas expuestas hasta aquí se ajustan, de muchas formas, con las propuestas por los teóricos interesados en el **apego** del niño a su madre (por ejemplo, Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978; Bowlby, 1969, 1988; Sroufe y Fleeson, 1986). El apego es un vínculo emocional. La necesidad de tener este vínculo es una parte básica de la experiencia humana (Baumeister y Leary, 1995).

El primer teórico del apego fue John Bowlby, quien señaló que el aferramiento y seguimiento característicos del niño tienen un propósito biológico importante: mantenerlo cerca de su madre, lo que a su vez incrementa sus oportunidades de supervivencia.

Una cuestión fundamental en la teoría del apego es que las madres (y otras personas) que se encargan del cuidado del niño crean una base segura para él, quien necesita saber que la persona principal en su vida es confiable, que está ahí cuando la necesita. Esta sensación de seguridad le proporciona al niño un lugar de consuelo (un refugio seguro) cuando se siente amenazado (ver la figura 9.1). También le da una base desde la cual puede salir a explorar el mundo. Por consiguiente, la dependencia temporal del cuidador le sirve al niño de impulso para la futura exploración.

La teoría del apego también sostiene que el niño construye "modelos de funcionamiento" mentales implícitos del yo, de otros y de la naturaleza de las relaciones, los cuales después utiliza para relacionarse con el mundo (Bowlby, 1969). Esta idea se asemeja a las creencias de Mahler sobre las representaciones de objeto y a las creencias de Kohut sobre los objetos del yo.

Para evaluar el apego del niño Mary Ainsworth y sus colegas diseñaron un procedimiento al que llamaron **situación extraña** (Ainsworth *et al.*, 1978). El procedimiento comprende una serie de eventos que involucran a la madre del niño y a un extraño, y en él hay dos momentos de importancia relevante: uno es el momento en que se deja al niño solo con el extraño y otro el momento en que la madre regresa. Los evaluadores observan al niño todo el tiempo, poniendo especial atención a la manera en que responde cuando regresa la madre.

El procedimiento de la situación extraña identificó varios patrones de comportamiento del niño. La angustia normal cuando parte la madre y el entusiasmo y felicidad cuando regresa se tomaron como demostración de *apego seguro*. De acuerdo con estos investigadores, el procedimiento también reveló dos tipos principales de *apego inseguro*. Uno es el patrón *ambivalente* (o *resistente*), que se puso en evidencia cuando un bebé que se inquietó mucho y se mostró muy alterado cuando su madre lo dejó, respondió a su regreso con intentos de acercamiento mezclados con rechazo y enojo. El bebé buscaba con-

tacto con la madre, pero después se resistía con enojo a cualquier esfuerzo por ser consolado. El otro patrón que se reveló fue el de *evitación* (o evasivo), en este caso el bebé permanecía calmado cuando la madre partía y respondía a su regreso ignorándola. Parecía como si este niño esperara ser abandonado y tomara represalias.

Observaciones hechas en casa también sugerían una base para las variaciones en el apego (Ainsworth, 1983; Ainsworth *et al.*, 1978). Las madres de niños con apego seguro respondían rápidamente al llanto de sus bebés y correspondían a sus sonrisas. Mostraban un comportamiento *sincronizado* —respondiendo a una gran variedad de acciones de los niños (Isabella, Belsky y von Eye, 1989). Las madres de los bebés ambivalentes eran cambiantes: en ocasiones les respondían y en otras no. Las madres de los bebés que mostraban el patrón de evitación eran distantes, irradiaban un tipo de indisponibilidad emocional y en ocasiones denotaban un rechazo total o negligencia. En otra investigación se encontró que las madres de niños seguros se dirigían a ellos empleando un lenguaje más rico que el que usaban al hablar con un desconocido (Ritter, Bucci, Beebe, Jaffe y Maskit, 2007). No es de sorprender, la personalidad de la madre predice cómo va a interactuar con el niño (Kochanska, Friesenborg, Lange y Martel, 2004).

Curiosamente, no siempre son las acciones en sí las que difieren entre los grupos, sino la sincronización de estas acciones. Por ejemplo, las madres de niños con apego seguro no difieren de las madres de niños evasivos (evitativos) en la cantidad de tiempo que dedican a cargarlos. Sin embargo, las madres de bebés evasivos tienen menos probabilidades de cargarlos *cuando éstos señalan que quieren ser cargados*. La sincronización suele ser muy importante.

Con base en estos descubrimientos, Hazan y Shaver (1994) caracterizaron los patrones seguro, ambivalente y de evitación (evasivo) como el reflejo de tres posibles respuestas a la pregunta: ¿Puedo contar con que mi figura de apego va a estar disponible y me va a responder cuando la necesite? Las posibles respuestas —"sí", "no" y "tal vez"— corresponden a los patrones seguro, de evitación y ambivalente.

En teoría, las personas pueden abandonar un apego inseguro formando uno mejor con alguien más posteriormente. Sin embargo, es difícil que esto suceda porque el apego inseguro lleva a la persona a hacer cosas que la aíslan de las demás, lo cual no le permite crear un nuevo apego. El aferramiento mezclado con el rechazo en el patrón ambivalente sería difícil de manejar (recuerde la viñeta del principio del capítulo, que describe una versión adulta de esto). Lo mismo puede suceder con la actitud de indiferencia y alejamiento del patrón de evitación. Ambos patrones provocan que los demás reaccionen de forma negativa, lo que a su vez reconfirma las percepciones que llevaron en inicio a los patrones. De hecho, las personas con un patrón de apego inseguro parecen distorsionar sus recuerdos de interacciones a lo largo del tiempo para que sean más congruentes con sus modelos de funcionamiento (Feeney y Cassidy, 2003). Un patrón de apego inseguro, por lo tanto, tiene la cualidad de ser autoperpetuante.

Al parecer, los patrones son relativamente estables al inicio de la vida, aunque llegan a presentar ligeros cambios (ver la tabla 9.1). En un estudio se encontró que en el 84% de los niños de una muestra el apego infantil codificado al año de edad podía ser identificado por la forma en que respondían a sus padres a los seis años de edad (Main y Cassidy, 1988; Estudio 1). Los niños seguros seguían siendo seguros, los niños evasivos seguían siendo retraídos y los ambivalentes seguían siendo dependientes y hoscos a la vez. En un proyecto más reciente (Simpson, Collins, Tran y Haydon, 2007) se reportó información de niños desde la infancia temprana hasta los primeros años de su adultez. Los niños con apego seguro eran más competentes socialmente en la escuela primaria (lo cual se determinó con base en calificaciones de sus maestros). Esto, a su vez, predijo relaciones seguras con amistades cercanas los 16 años, lo que predijo más experiencias emocionales positivas en sus relaciones románticas adultas.

PATRONES DE APEGO EN ADULTOS

El comportamiento de apego en la niñez es interesante, pero es más relevante saber la manera en que este comportamiento se relaciona con la personalidad adulta. La inves-

Tabla 9.1 Tres formas de comportamiento relacionado con el apego, visto desde el primero hasta los seis años de edad.

Nombre del patrón al año de edad	Comportamiento al año de edad	Comportamiento a los seis años de edad
Seguro	Busca interacción, cercanía, contacto con los padres a su regreso.	Inicia la conversación con el padre que regresa o responde a lo que éste le pregunta.
	Es consolado rápidamente por el padre y regresa a jugar.	Permanece calmado todo el tiempo.
De evitación	Evita activamente e ignora al padre que regresa, mira hacia otro lado y permanece ocupado con sus juguetes.	Minimiza la oportunidad para interactuar con el padre que regresa viéndolo y hablándole sólo brevemente; regresa a los juguetes.
Ambivalente	El padre no puede consolar la angustia por la separación.	Su postura y voz exageran la sensación de intimidad y dependencia.
	Quiere el contacto, pero muestra signos de enojo que van de sutiles hasta abiertos.	Muestra alguna resistencia y signos sutiles de hostilidad.

Fuente: Basado en Main y Cassidy, 1988.

tigación al respecto empezó con la idea de que los modelos de funcionamiento de las relaciones formados en la niñez se llevan hasta la adultez (con ajustes a lo largo del camino). Estos modelos de funcionamiento influyen en las relaciones sociales del adulto. De esa forma, representan el centro de la personalidad.

Durante las dos décadas pasadas, las investigaciones sobre los patrones de apego de los adultos se multiplicaron (ver Cassidy y Shaver, 1999; Feeney, 2006: Mikulincer y Goodman, 2006; Mikulincer y Shaver, 2007; Rholes y Simpson, 2004). El primer estudio fue realizado por Cindy Hazan y Phillip Shaver (1987). Los participantes se clasificaban (a partir de descripciones) como seguros, ambivalentes o evasivos. Después describían la relación romántica más importante de su vida (pasada o actual) en varias escalas (ver la figura 9.2).

Los adultos seguros describían su relación amorosa más importante como más feliz, amistosa y confiable en comparación con los adultos de los otros dos grupos. Sus relaciones también habían durado más tiempo. Los adultos evasivos tendían menos que los demás a informar que aceptaban las imperfecciones de sus seres queridos. Los ambivalentes experimentaron el amor como una preocupación obsesiva, con el deseo de reciprocidad y unión, altas y bajas emocionales extremas, y también atracción y celos exagerados. Estas personas también tendían, más que las demás, a reportar que su relación había sido "amor a primera vista".

Hazan y Shaver (1987) también investigaron los modelos mentales que estas personas tenían sobre la naturaleza de las relaciones. De hecho, los adultos seguros dijeron que el amor es real y permanente. Los evasivos fueron más cínicos y dijeron que no existe el amor duradero. Los ambivalentes mostraron su ambivalencia: dijeron que es fácil enamorarse y sucede a menudo, pero también dijeron que no existe el amor duradero.

Otra investigación confirma que los estudiantes universitarios ambivalentes tienen más posibilidades de ser obsesivos y dependientes en sus relaciones amorosas (Collins y Read, 1990).

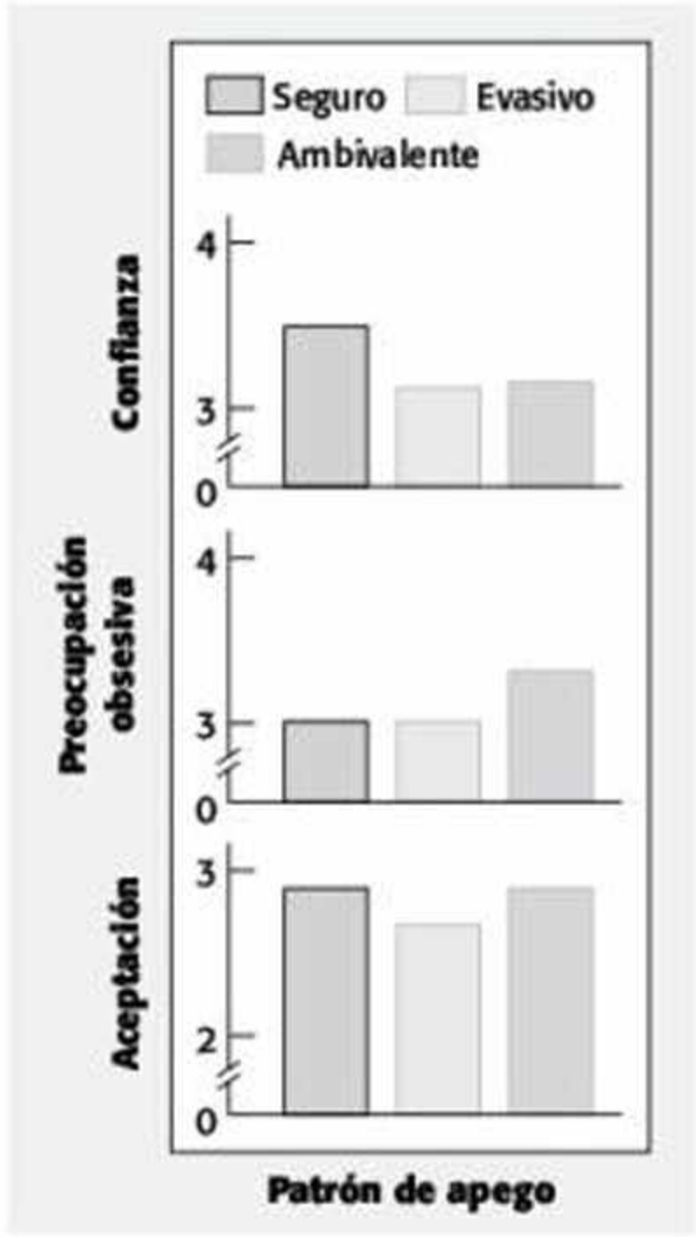


FIGURA 9.2
Adultos con un patrón de apego seguro reportan niveles más altos de confianza en sus parejas románticas que otros adultos, aquellos con un patrón ambivalente reportan una mayor preocupación obsesiva y aquellos con un patrón de evitación informan niveles más bajos de aceptación de las imperfecciones de sus parejas. *Fuente*: Basado en Hazan y Shaver, 1987.

Su búsqueda obsesiva de seguridad lleva a mayores conflictos y estrés en sus relaciones (Eberhart y Hamman, 2009). También son los más obsesivos respecto de sus amores perdidos (Davis, Shaver y Vernon, 2003).

Los evasivos son los que menos probabilidad tienen de reportar estar enamorados en el presente o haberlo estado en el pasado (Feeney y Noller, 1990), son los que se muestran menos interesados en conocer los pensamientos y sentimientos íntimos de sus parejas (Rholes, Simpson, Tran, Martin y Friedman, 2007), los que se sienten menos a gusto con el sexo (Birnbaum, Reis, Mikulincer, Gillath y Orpaz, 2006) y los que después tienen más posibilidades de enfrentar de forma autosuficiente un rompimiento (Davis *et. al.* 2003).

Los seguros muestran la mayor interdependencia, compromiso y confianza (Mikulincer, 1988, Simpsom, 1990). Cuando ellos experimentan un rompimiento, vuelven al refugio seguro que encuentran en la familia y los amigos (Davis *et al.* 2003). Las muchas formas en que el apego adulto influye en el curso de las relaciones románticas se volvió el foco de una gran cantidad de investigación adicional en los últimos años (Mikulincer y Goodman, 2006).

¿CUÁNTOS PATRONES HAY?

La proliferación de trabajos sobre el apego adulto ha provocado que surjan varias cuestiones que han complicando la situación (ver también el recuadro 9.2). Los primeros estudios usaron tres categorías principales provenientes del trabajo en la infancia, pero también surgió otro enfoque. Bartholomew y Horowitz (1991) empezaron con la noción de Bowlby de los modelos de funcionamiento y se enfocaron en el modelo del yo y otro. Propusieron la existencia de dos dimensiones: un modelo positivo del yo en comparación con uno negativo (el yo es amoroso o no lo es) y un modelo positivo de otros en comparación con uno negativo (los otros son confiables o no lo son). Las dimensiones que resultaron fueron denominadas *ansiedad* y *evitación*, respectivamente (Brennan, Clark y Shaver, 1998).

Con este método las hipótesis se prueban típicamente usando dos dimensiones. Formar grupos combinando los extremos en los modelos del yo y de otros se hace menos a menudo (ver la figura 9.3). Dos de los grupos que resultaron de esto son equivalentes a los seguros y a los ambivalentes del enfoque de los tres grupos. Sin embargo, en este enfoque los individuos evasivos se dividieron en dos grupos separados, los cuales fueron denominados *irrespetuosos* y *temerosos*, dependiendo de si el apego ansioso también está involucrado.

Cada enfoque tiene una fuerza conceptual. El enfoque de tres categorías transmite muy bien la sensación de que alguien importante para la persona esté disponible, impredecible o no disponible. El enfoque de dos dimensiones transmite muy bien la sensación de que dos cuestiones independientes están involucradas en la respuesta de apego. Sin embargo, la literatura parece inclinarse por el enfoque de dos dimensiones.

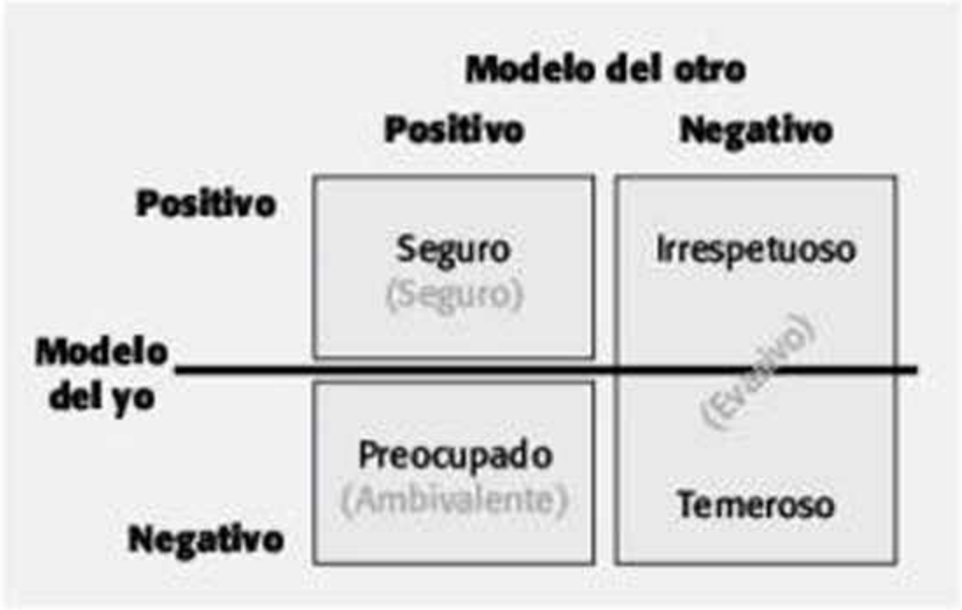


FIGURA 9.3
Combinaciones de perspectivas positivas y negativas del yo y de otro que dan como resultado cuatro tipos de patrones de apego. Los nombres de los patrones comparables del modelo de tres categorías se muestran en gris. *Fuente:* Basado en Bartholomew y Horowitz, 1991.



RECUADRO 9.2 ¿CÓMO SE MIDE EL APEGO ADULTO?

Las personas que estudian los patrones de apego en adultos miden el apego en dos formas diferentes. Un procedimiento implica pedir a las personas que respondan a una serie de afirmaciones que expresan varias opiniones acerca de sus relaciones cercanas actuales. Estas escalas con las que la gente da información sobre ella misma incluyen reactivos que reflejan apego ambivalente mayor en comparación con menor y reactivos que reflejan apego de evitación mayor en comparación con menor. Casi toda la investigación sobre el apego descrita en este capítulo usó una medición de este tipo general.

El otro procedimiento es la Entrevista para el apego adulto (AAI, por sus siglas en inglés) (Main, Kaplan y Cassidy, 1985), la cual permite medir el apego adulto de una manera muy diferente. Esta entrevista pide a las personas que hablen de sus primeras experiencias con sus cuidadores. Sin embargo, cuando se codifica la información recolectada, lo que se codifica no es tanto lo que la persona recuerda, sino si la persona logra un relato coherente respecto de las experiencias infantiles. Las cuestiones clave son si a las personas les faltan recuerdos de su niñez o si idealizaron a sus cuidadores (ambas se toman como signo de evasión) y si las personas parecen preocupadas por una pérdida o un abuso no resuelto (lo que se toma como signo de apego ansioso).

Aunque existen paralelismos conceptuales entre ambos procedimientos de medición, existe muy poco traslape empírico (Roisman, 2009; Roisman *et al.*, 2007). Poniéndolo de diferente manera, las personas que calificaron como seguras cuando se utilizó el primer procedimiento, tienen sólo un poco de más probabilidades de calificar como seguras cuando se mide su apego con la AAI que otras personas. A pesar de esta casi total falta de convergencia, ambas medidas predicen resultados que son relevantes para la teoría.

¿Cómo puede ser esto? Roisman *et al.* (2007) concluyeron que es confiable asociar los autorreportes con la calidad de relaciones adultas en condiciones de alto nivel de estrés interpersonal; en contraste, descubrieron que los resultados de la AAI estaban vinculados con la calidad de la relación sin importar si el estrés era alto o bajo.

Es tentador especular que estas mediciones difieren de la misma manera que las mediciones de la motivación implícita difieren en comparación con las de autoatribución (ver el capítulo 5).

Sin embargo, existe al menos cierta evidencia de que los autorreportes sobre apego se relacionan con el apego implícito relacionado con las actitudes (Shaver y Mikulincer, 2002), lo que tendería a contradecir esa perspectiva. No obstante, permanece la intrigante posibilidad de cómo los adultos perciben sus relaciones actuales y cómo la forma en la que hablan de las primeras etapas de sus vidas se deriva de diferentes conjuntos de experiencias y se representa de diversas maneras en la mente.

ESTABILIDAD Y ESPECIFICIDAD

Otras dos cuestiones sobre esta perspectiva de la personalidad se refieren a su estabilidad y a su generalidad. Si el patrón de apego es parte de la personalidad, debería permanecer relativamente estable. ¿Es así? Si el apego corresponde a figuras clave en nuestra vida, ¿utilizamos los mismos patrones en las interacciones causales o en grupos?

En primer lugar, consideremos la estabilidad. Aunque los resultados están mezclados, el apego parece moderadamente estable a lo largo de periodos más o menos largos. Fraley (2002) concluyó, a partir de una revisión de estudios, que en la infancia surge un prototipo para las relaciones cercanas y no desaparece a pesar de nuevas experiencias. Por otro lado, la estabilidad *moderada* no es estabilidad *total*. Algunas personas cambian más que otras. Las personas que varían en un autorretrato a lo largo del tiempo parecen ser inseguras en el fondo, pero periódicamente se sienten más seguras (Davila, Burge y Hammen, 1997). La investigación sobre la estabilidad a largo plazo continúa en curso (Grossman, Grossman y Waters, 2005; Mikulincer y Shaver, 2007).

¿Y qué se puede decir respecto de la especificidad? ¿Las personas tienen un solo patrón para relacionarse con otras o tienen muchos patrones para diferentes relaciones? Al parecer, la respuesta es que tienen muchos patrones. Incluso los niños son capaces de exhibir un patrón ante un padre y otro patrón ante el otro. La diversidad en el comportamiento en las relaciones también aparece en adultos (Baldwin, Keelan, Fehr, Enns y Koh-Rangarajoo, 1996; Bartholomew y Horowitz, 1991; Cook, 2000; La Guardia, Ryan, Couchman y Deci, 2000; Overall, Fletcher y Friesen, 2003 y Pierce y Lydon, 2001).

Por ejemplo, en un estudio los participantes definían cada una de sus 10 relaciones más cercanas en términos de las tres categorías. A través de las 10 descripciones casi todos usaron por lo menos dos patrones y casi la mitad usó los tres (Baldwin *et al.*, 1996). También hay

evidencia de que las personas tienen patrones de apego a grupos que son diferentes de los patrones que tienen para las relaciones cercanas (Smith, Murphy y Coats, 1999). Incluso hay evidencia de que las creencias religiosas implican otro patrón de apego (Kirkpatrick, 1998).

Por lo tanto, al parecer la forma en que las personas se relacionan con las demás personas involucradas en sus vidas, incluso con sus parejas, es variable. Posiblemente exista una orientación general para acercarse a nuevas relaciones (Feeney, Cassidy y Ramos-Marcuse, 2008) o una tendencia central entre las diversas orientaciones que toma una persona (Crittenden, 1990; Pierce y Lyndon, 2001), y bien puede ser resultado de las experiencias infantiles tempranas. Pero el comportamiento adulto definitivamente es más complejo de lo que podría ser si cada persona tuviera sólo una forma de relacionarse con otras.

OTRAS REFLEXIONES SOBRE EL APEGO ADULTO

Es sorprendente la gama de comportamientos que se ha vinculado con los patrones de apego de las personas. Hazan y Shaver (1990) estudiaron los vínculos de las orientaciones de las personas al trabajo. Recuerde que la ambivalencia implica una sensación de inseguridad. En concordancia con esto, los ambivalentes reportaron no sentirse felices con los reconocimientos que les dieron en el trabajo ni con su grado de seguridad laboral. Tendían más a decir que lo que los motivaba a trabajar era su deseo de obtener la aprobación de los demás. Los evasivos reportaron un deseo de mantenerse ocupados con el trabajo y socializaron menos durante el tiempo libre. Hazan y Shaver sugirieron que los evasivos usan el trabajo como una forma de escapar a su falta de relaciones.

Una gran cantidad de investigaciones ha buscado cómo es que los patrones de apego se relacionan tanto con la búsqueda de comodidad como con el cuidado en situaciones estresantes (Collins, Ford, Guichard y Feeney, 2006). En un estudio (Simpson, Rholes y Nelligan, 1992) se pidió a un grupo de mujeres realizar una tarea que provoca ansiedad. Posteriormente esperaron durante cinco minutos con sus novios, a quienes se les pidió que realizaran una tarea diferente. A medida que la ansiedad se incrementaba, las mujeres seguras buscaron el apoyo de sus parejas y hablaron respecto de sentirse nerviosas, etc. Las mujeres evasivas hicieron lo contrario: cuanto más nerviosas estaban, *menos* apoyo buscaban. También hubo variación en los hombres. Entre los hombres seguros, cuanta más ansiedad mostraban sus parejas, más tranquilizadores se mostraban ellos. En contraste, entre los hombres evasivos se observó que a medida que aumentaba la ansiedad que mostraban sus parejas, *menos* tranquilizadores se comportaban ellos (ver también Kobak y Hazan, 1991). Otros investigadores han encontrado que los hombres evasivos incluso se enojan si sus parejas muestran signos de angustia (Rholes, Simpson y Oriña, 1999). Curiosamente, la evasión también predice una mayor reactividad al estrés cuando se está discutiendo un conflicto en la relación (Powers, Pietromonaco, Gunlicks y Sayer, 2006).

Este patrón de resultados ha sido confirmado de forma extensa y en varias formas. La tendencia a dar menos apoyo a las parejas estresadas ha sido mostrada tanto por mujeres como por hombres evasivos (Simpson, Rholes, Oriña y Grich, 2002). Feeney y Collins (2001) también confirmaron estos patrones usando diferentes métodos. Encontraron que la evitación también se relaciona inversamente con el grado de responsabilidad de los cuidadores e inversamente con los reportes de una orientación prosocial, confianza e interdependencia. La ansiedad se relaciona con el cuidado compulsivo y también con niveles más altos de motivación egoísta y niveles más bajos de confianza. Un alto grado de ansiedad y evitación también se ha relacionado con una menor satisfacción sexual y marital entre personas casadas (Butzer y Campbell, 2008).

La búsqueda de apoyo y el apoyar a alguien que lo necesita se ha estudiado en muchas situaciones. Fraley y Shaver (1998) observaron a parejas en un aeropuerto cuando uno de los miembros salía de viaje. Encontraron que las mujeres evasivas buscaban menos contacto, eran menos cuidadosas y exhibían más conductas de evitación que las mujeres seguras. Westmaas y Silver (2001) observaron la manera en que los estudiantes reacciona-

ban frente a una desconocida a quien pensaban que estaban atendiendo por cáncer. Los evasivos apoyaban menos en la interacción con ella que los demás. Otro estudio observó cómo respondían las personas a la experiencia de convertirse en nuevos padres (Rholes, Simpson y Friedman, 2006). Los evasivos experimentaban más estrés y no se sentían tan satisfechos con la paternidad como las personas con otros patrones de apego. Otro estudio más observó cómo los padres se adaptaban a la pérdida de un hijo (Wijngaards-de Meij *et al.*, 2007). Ambos tipos de apego inseguro (el ambivalente y el de evitación) se asociaron con altos niveles de duelo.

Investigación adicional sugiere que la sensación de apego seguro hace que la persona sea más compasiva y responda más a las necesidades de otros en general (Mikulincer y Shaver, 2005). Esto es cierto incluso si la sensación de seguridad se incrementa para realizar el experimento de qué sucedería si la persona tuviera un apego seguro en lugar de que ese cambio se produzca de manera natural (Mikulincer, Shaver, Gillath y Nitzberg, 2005). Por lo tanto, la sensación de apego seguro promueve el altruismo a favor de las personas necesitadas.

No es de sorprender que la motivación de las personas para ayudar a otros dependa de su estilo de apego. Los evasivos tienden más a reportar que ayudan porque desean obtener algo a cambio o porque se sienten obligados y desean evitar las consecuencias negativas de no ayudar. Tienden menos a reportar que ayudan porque lo disfrutan o porque les preocupa el bienestar del compañero (Feeney y Collins, 2003). El apego seguro se relaciona con tener motivos autónomos para participar en cuidados familiares y también para encontrar beneficios en el cuidado (Kim, Carver, Deci y Kasser, 2008). Si la persona que recibe el cuidado se cuenta entre las que tienen un apego seguro, justifica el que su pareja no se comporte solidaria, mientras que si es de las personas con apego inseguro, exagera las implicaciones negativas de que su pareja no le ofrezca ayuda.

Otra investigación ha estudiado la manera en que las personas enfrentan el estrés. En un estudio realizado con veteranos de guerra y sus esposas, el apego ansioso estaba ligado a la severidad de los síntomas del trastorno de estrés postraumático en los veteranos y al estrés traumático secundario en sus esposas (Ein-Dor, Doron, Solomon, Mikulincer y Shaver, 2010). Otro estudio se refirió a las amenazas de ataques con misiles en Israel (Mikulincer, Florian y Weller, 1993). Los evasivos prefirieron más que otras personas enfrentar la amenaza mediante el distanciamiento (tratando de no pensar en la situación). Los ambivalentes tuvieron niveles más altos de reacciones inefectivas enfocadas en la emoción (por ejemplo, siendo autocríticos y deseando poder cambiar lo que estaban sintiendo). Las personas seguras usaron sus recursos de apoyo social más que los otros grupos.

Recuerde que un aspecto del apego seguro infantil es la sensación de tener una base segura. Esto también ha sido estudiado entre los adultos. La seguridad se relaciona con una orientación exploratoria (Feeney, 2004; Feeney y Thrush, 2010; Green y Campbell, 2000), tal vez porque la seguridad provoca que las personas reaccionen más positivamente a los estímulos (Mikulincer, Hirschberger, Nachmias y Gillath, 2001). Cuando las personas seguras tienen, temporalmente, que ser dependientes, usan la seguridad para que les ayude a avanzar hacia una mayor autosuficiencia (Feeney 2007). Tener una pareja que actúa como una base segura ayuda a las personas a desempeñarse mejor en las tareas exploratorias y aumenta su autoestima (Feeney y Thrush, 2010). La seguridad también reduce la reacción negativa típica de los grupos marginales (Mikulincer y Shaver, 2001), sugiriendo disposición a explorar. Lo contrario ocurre con el patrón de evitación, que lleva a la gente a percibir hostilidad detrás del comportamiento de los demás (Mikulincer, 1998).

Otra cuestión interesante es cómo la gente con diversos patrones de apego se relaciona con los demás. No es de sorprender que las personas con un patrón de apego seguro sean los compañeros más deseados y que tiendan a involucrarse entre sí (Collins y Read, 1990). Tanto las parejas en las que el hombre es evasivo como las parejas en las que la mujer es ambivalente tienen relaciones insatisfactorias. Por otro lado, existe evidencia de que los hombres evasivos que establecen relaciones de pareja con mujeres ambivalentes tienen a establecer parejas esta-

bles (Kirkpatrick y Davis, 1994) a pesar de la insatisfacción, lo que nos llevaría a preguntar a qué se debe que ocurra esto. La respuesta podría ser que los hombres evasivos evitan el conflicto, lo que tal vez ayuda a que la relación prosiga suavemente, en tanto que las mujeres ambivalentes se esfuerzan mucho por mantener las cosas juntas.

Las parejas de evasivo con evasivo y de ambivalente con ambivalente son raras (Kirkpatrick y Davis, 1994). Esto es congruente con la idea de que las personas con patrones de apego inseguro se alejan de compañeros que los traten como los trataron en la infancia. Los evasivos evitan parejas que serán emocionalmente inaccesibles y los ambivalentes evitan parejas que serán cambiantes (Collins y Read, 1990; Kirkpatrick y Davis, 1994; Pietromonaco y Carnelley, 1994; Simpson, 1990).

PATRONES DE APEGO Y EL MODELO DE LOS CINCO FACTORES

Recuerde que muchas personas están interesadas en cómo las diferentes perspectivas de la personalidad se relacionan con el modelo de rasgos de los cinco factores. Esto también ha sido examinado con los patrones de apego adulto. Muchos estudios que usan la perspectiva del apego de tres categorías encontraron fuertes vínculos entre las mediciones del apego adulto y dos de los rasgos del modelo de los cinco factores (Carver, 1997; Shaver y Brennan, 1992). Los evasivos son introvertidos, los seguros son extrovertidos y los ambivalentes tienen altas puntuaciones en neuroticismo.

El enfoque alternativo al apego parece implicar una correspondencia aún más fuerte. Como antes se señaló, se basa en dos dimensiones que en ocasiones son denominadas *apego de evitación (de evasión)* y *apego ansioso*. Aunque el foco en cada caso está en las relaciones, las dimensiones se asemejan mucho a la introversión-extroversión y el neuroticismo. Tal vez los evasivos no estén tan interesados en las conexiones sociales porque son introvertidos. Esto concuerda con el descubrimiento de que los evasivos codifican menos de lo que lo hacen los seguros cuando escuchan una grabación sobre relaciones (Fraley, Garner y Shaver, 2000). Si añadimos un giro a ver la extroversión como un deseo de incentivos sociales (lo cual se expuso en el capítulo 7) y la idea de que el neuroticismo es esencialmente una propensión a la ansiedad, la consistencia es aún mayor. Incluso se podría argumentar que los patrones de apego representan versiones de la extroversión y neuroticismo enfocadas en las relaciones.

Este razonamiento ha sido apoyado respecto del apego ansioso y al neuroticismo, pero la situación es un poco más compleja en el caso del apego de evitación. La evitación, medida mediante la escala que compara la evitación con la seguridad, se asocia tanto con la extroversión como con la amabilidad (Noftle y Shaver, 2006).

Otra cuestión que podría surgir es si las mediciones correlacionadas (apego y escalas de los "cinco grandes") se sobreponen al predecir resultados o contribuyen de manera separada. Al parecer, la respuesta es que realizan contribuciones parcialmente independientes a experiencias como la calidad de las relaciones (Noftle y Shaver, 2006) y la angustia durante el duelo (Wijngaards-de Meij *et al.*, 2007). Simpson *et. al.* (2002) también reportaron que las mediciones de la extroversión y neuroticismo no duplicaron los efectos de los patrones de apego, por lo que, aunque hay superposición, las dimensiones del apego no parecen ser idénticas a los rasgos de los "cinco grandes".

¿Estos patrones en la personalidad surgen de los patrones de paternidad, como sostienen los teóricos psicosociales? O ¿son manifestaciones de rasgos genéticamente determinadas que simplemente se dan en lo social? Un estudio realizado con una gran muestra de adultos estadounidenses encontró que los reportes de trauma interpersonal (por ejemplo, abuso, amenazas con un arma, violencia paterna) se relacionaban con el apego adulto inseguro (Mickelson, Kessler y Shaver, 1997). Lo mismo sucedía con una historia de depresión y ansiedad de los padres. Estos descubrimientos sugieren que los patrones tienen un origen social. Sin embargo, otro estudio encontró que la superposición del apego adulto con los "cinco grandes" rasgos se basaba en influencias genéticas compartidas (Donnellan, Burt, Levendosky y Klump, 2008). Así que el jurado aún está deliberando.

Teoría del desarrollo psicosocial de Erikson

Veamos ahora la que probablemente sea la más elaborada de las teorías psicosociales: la de Erik Erikson (1950, 1963, 1968). Erikson adoptó el punto de vista de Freud de que la personalidad se desarrolla en una serie de etapas. Sin embargo, mientras que la de Freud es una teoría de desarrollo psico*sexual*, la de Erikson es una teoría de desarrollo psico*social*. Lo que esta última describe es el impacto del fenómeno social a lo largo de la vida.

Otra diferencia se refiere al rango de edades involucradas. Las etapas que Freud describió se despliegan en los primeros años de vida. En contraste, Erikson creía que la personalidad evoluciona a lo largo de la vida desde el nacimiento, pasando por la madurez, hasta la muerte. También creía que ninguna parte de la vida es más importante que otra. Erikson fue, por lo tanto, uno de los primeros en proponer un **desarrollo del ciclo de la vida**.

IDENTIDAD DEL EGO, COMPETENCIA Y LA EXPERIENCIA DE LA CRISIS

El tema central en la teoría de Erikson es la **identidad del ego** y su desarrollo (Erikson, 1968, 1974). La *identidad del ego* es la sensación conscientemente experimentada del yo. Se deriva de las transacciones con la realidad social. La identidad del ego de una persona cambia constantemente en respuesta a lo que sucede en el mundo social. Erikson plantea que es crucial formar y mantener un fuerte sentido de identidad del ego.

Un segundo tema importante en la teoría de Erikson se refiere a la competencia y la adecuación personal. Sus etapas se enfocan en cuestiones de dominio. Si una persona maneja bien una etapa, surge de ella con una sensación de ser más competente. Pero si no la maneja bien, experimentará la sensación de ser una persona inadecuada. Este tema en la teoría de Erikson —de que la fuerza motivadora detrás de las acciones de las personas es el deseo de ser más competentes— se parece en muchas formas a las ideas de White sobre la competencia analizadas en el recuadro 9.1. Una diferencia es que Erikson se enfocó más específicamente en la competencia en el ambiente social.

Erikson percibió el desarrollo como una serie de periodos en los que destacan algunas cuestiones. Desde su punto de vista, las personas experimentan una **crisis psicosocial** o **conflicto** durante cada etapa. Aquí los términos *crisis* y *conflicto* son intercambiables. Sin embargo, tienen un significado especial diferente al que se les da en el lenguaje cotidiano. En este caso, cuando se habla de crisis se hace referencia a una *coyuntura decisiva*: un periodo en el que la persona podría crecer mucho pero en el que, al mismo tiempo, también es bastante vulnerable. Cada crisis es relativamente larga (ninguna dura menos de alrededor de un año) y algunas son bastante largas (podrían durar hasta 30 años). Por lo tanto, Erikson utiliza estas palabras para transmitir una acepción de importancia crucial más que una acepción de presión de tiempo.



De acuerdo con el principio del desarrollo del ciclo de la vida, todos los periodos en la vida de una persona son importantes, desde la infancia hasta la adultez —incluso la vejez.

El conflicto en cada crisis no es una confrontación entre personas ni tampoco un conflicto dentro de la personalidad. Es más bien una lucha entre alcanzar una cualidad psicológica en comparación con no alcanzarla. Para Erikson el conflicto nunca termina. Incluso manejarlo bien en el periodo en que es más intenso no significa que lo dominamos de una vez por todas. Siempre existe cierto grado de conflicto y la persona lo confronta repetidamente en diferentes formas a lo largo de la vida.

Erikson identificó ocho etapas. Cada una se enfoca en algún aspecto de las transacciones con la realidad social. Cada una tiene un conflicto o crisis. Cada conflicto enfrenta dos posibilidades que se oponen entre sí, como un par de cualidades psicológicas opuestas. Una de las posibilidades del par es obviamente adaptativa, en tanto que la otra parece no serlo tanto. Las etiquetas que Erikson dio a las dos cualidades indican la naturaleza de la crisis.

Las personas negocian en cada etapa desarrollando un equilibrio entre las cualidades por las que cada etapa recibe su nombre. El punto no es únicamente adquirir la cualidad buena. De hecho, es importante que el ego incorpore *ambos* lados del conflicto, por lo menos un poco. Tener solo la cualidad que parece buena crea problemas. Por ejemplo, si la persona solamente tiene *confianza básica* y carece en absoluto de la sensación de *desconfianza básica,* no podría funcionar con eficiencia en un mundo que a veces *no* es digno de confianza.

No obstante, la negociación exitosa de una etapa implica que el equilibrio se inclina más hacia el valor positivo que hacia el negativo. Si esto ocurre, la persona surge de la crisis con una orientación positiva hacia los eventos futuros correspondientes a ese conflicto. Erikson usó varios términos para referirse a esta orientación positiva: **cualidad del ego, fuerza del ego** y **virtud** (Erikson, 1964; Stevens, 1983). Una vez establecidas, estas cualidades permanecen como parte de la personalidad del individuo.

Erikson era muy reacio a especificar normas de edades para las etapas. Creía que cada persona tiene un calendario único y, por lo tanto, es difícil decir cuándo empezará y terminará cada etapa en cada una. Las edades que se dan en las siguientes secciones son sólo aproximaciones.



FIGURA 9.4
Las ocho etapas psicosociales de Erikson, el rango de edad aproximada en la que ocurre cada una y la crisis que domina cada etapa.

INFANCIA

Las primeras cuatro etapas son paralelas a las etapas del desarrollo psicosexual delineadas por Freud. La primera es la infancia, aproximadamente en el primer año (ver la figura 9.4). El conflicto en esta etapa —la crisis más fundamental de la vida— se da entre una sensación de *confianza básica en comparación con una de desconfianza básica*. En esta etapa el niño depende completamente de otros para satisfacer sus necesidades básicas. Si éstas son satisfechas, el niño desarrolla una sensación de seguridad y confianza. Esto se ve reflejado cuando al niño se le alimenta fácilmente, duerme bien y evacua de forma regular. Los cuidadores pueden dejar solo al niño por cortos periodos sin que esto le produzca demasiada angustia porque el niño ha aprendido a confiar en que regresarán. La desconfianza se refleja en un sueño irregular, protestas al ser alimentado, estreñimiento y una mayor angustia cuando se le deja solo.



Los niños a menudo parecen ser impulsados a resolver las cosas por sí mismos. El dominio exitoso del ambiente es importante para desarrollar la sensación de ser competentes.

El sentido de confianza es muy importante. Proporciona las bases para creer que el mundo es predecible —especialmente en lo que se refiere a las relaciones. La confianza se intensifica con las interacciones en las que los cuidadores son atentos y afectuosos con el bebé, y en las que le responden. Por el contrario, cuando le dan un trato cambiante y no muestran disponibilidad emocional, o cuando lo rechazan, crean en él una sensación de desconfianza. Este retrato se asemeja mucho a las ideas respecto de las relaciones de objeto y los patrones de apego, el predominio de la confianza sobre la desconfianza da origen a la fuerza del ego llamada *esperanza*. La esperanza es una creencia duradera de que los deseos son alcanzables. Es una visión optimista de la vida.

NIÑEZ TEMPRANA

La segunda etapa se da en la niñez temprana (en el segundo y tercer años de vida), cuando los niños se enfocan en obtener control sobre sus acciones. La crisis en esta etapa se relaciona con estos esfuerzos. Se trata de crear una sensación de *autonomía en las acciones en comparación con una de vergüenza y duda* a ser capaz de actuar independientemente.

Erikson concordaba con Freud en cuanto a que el entrenamiento en el control de esfínteres es un evento importante, pero por diferentes razones. Para Erikson adquirir control sobre la vejiga e intestinos ayuda a crear la sensación de autonomía (autodirección). Lograr el control sobre estas funciones significa que ya no estamos a merced de los impulsos de nuestro cuerpo. Pero esa no es la única forma en que los niños obtienen la sensación de ser autónomos y competentes, también la obtienen cuando interactúan eficazmente con otros. Si los esfuerzos de los niños los llevan al fracaso, ridículo o a la crítica, o si los padres no los dejan actuar por sí mismos, el resultado es que sientan vergüenza y duden de ellos mismos. Manejar este conflicto lleva a la cualidad del ego llamada *voluntad*: la determinación de ejercer el libre albedrío.

La mayor parte de la investigación sobre la teoría de Erikson se enfoca en la idea de que el manejo exitoso de una crisis nos prepara para afrontar la siguiente. Considere ahora cómo se aplica esta idea a las primeras dos etapas. La sensación de confianza básica se refleja en un apego seguro. En un estudio (Hazen y Durret, 1982) se evaluó el apego al año de edad; después, a los dos y medio años, los niños y sus madres acudieron al laboratorio, en donde, mientras exploraban el área de juego, los observadores codificaban cuántas veces el niño iba solo (o dirigía a la madre) a una nueva parte del área —acción que refleja autonomía

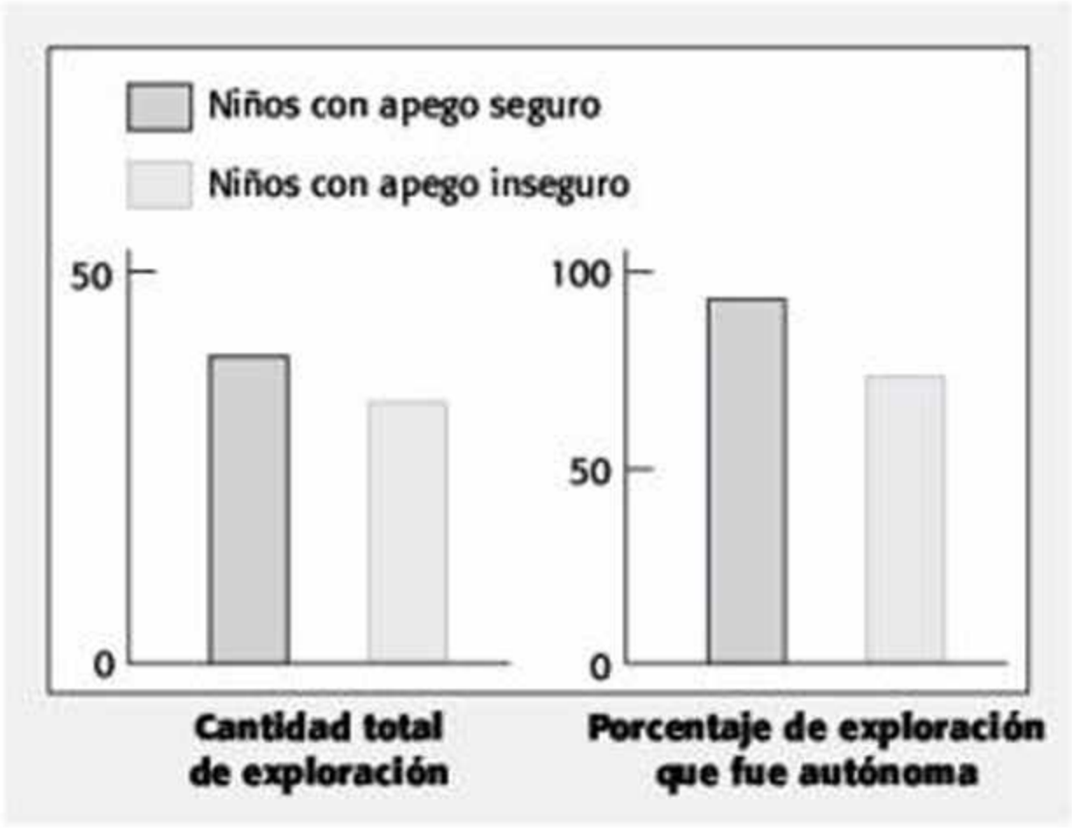


FIGURA 9.5
Los niños que sienten más confianza básica y seguridad al año y a los dos y medio años, exploran más que los niños con un apego inseguro y un porcentaje más alto de su exploración es autoiniciada o autónoma. Estos resultados sugieren que el manejar con éxito la primera crisis de la teoría de Erikson prepara al niño para hacerlo mejor en la segunda crisis. *Fuente:* Basado en Hazen & Durrett, 1982.

y autoiniciación del comportamiento. También codificaron qué tan a menudo el niño *fue llevado* por la madre a partes nuevas del área —acción que *no* es autónoma.

Como se muestra en la figura 9.5, los niños que tenían un apego seguro un año y medio antes, exploraron más que aquellos que tenían un apego menos seguro. Además, la mayor parte de la exploración de los que tenían apego seguro fue autoiniciada (autónoma). Otros investigadores han reportado resultados parecidos (por ejemplo, Matas, Arend y Sroufe, 1978). Por lo tanto, al parecer, tener una sensación de confianza básica es favorable para después volverse más autónomo.

PREESCOLAR

El siguiente periodo se da en la edad preescolar (de los tres a los cinco años, aproximadamente). Ser autónomo y capaz de controlar nuestras acciones es un inicio importante, pero sólo es el inicio. Una capacidad para manipular los objetos del mundo lleva a incrementar el deseo de ejercer influencia, de hacer que las cosas sucedan —en resumen, un deseo de *poder* (McAdams, 1985). Este periodo se da en el momento en el que Freud vio que surgía el conflicto de Edipo. Como vimos anteriormente, las personas que son escépticas acerca del conflicto de Edipo tienden a ver la descripción de Freud como una metáfora para una lucha de poder mucho mayor entre el padre y el hijo, quien para este momento se ha vuelto voluntarioso. Erikson se enfocó en esta lucha de poder.

El conflicto en esta etapa concierne a la *iniciativa en compañación con la culpa.* Los niños que toman la iniciativa buscan imponer su recientemente desarrollado sentido de voluntad en lo que les rodea. Se expresan y actúan sobre su curiosidad a medida que exploran y manipulan su mundo, y preguntan acerca de las cosas que suceden a su alrededor. Sin embargo, las acciones y palabras también pueden ser peligrosas. Una acción que es demasiado poderosa quizá cause dolor en otros (por ejemplo, el que el niño tome un juguete que desea puede afligir a otro niño). Hacer muchas preguntas puede volverse aburrido para algunos adultos. Si tomar la iniciativa lleva a la desaprobación, el niño sentirá culpa. Y como ejercer el poder constantemente tiende a producir alguna desaprobación, con el tiempo será necesario moderar la iniciativa mediante la restricción. Si esta crisis es bien manejada, el niño saldrá de ella con otra cualidad del ego llamada *propósito*: el valor para perseguir objetivos valiosos sin temor a ser castigado.

¿Obtener una sensación de confianza básica durante el primer año favorece a la posterior iniciativa? En un estudio (Lütkenhaus, Grossmann y Grossmann, 1985) el apego de los niños se evaluó al año de edad, después, a los tres años, se les volvió a estudiar (en casa). Aquellos que al año de edad tenían un apego seguro se tardaban menos en mostrar iniciativa al interactuar con un desconocido que aquellos que tenían un apego inseguro a esa misma edad. Durante un juego que involucraba fracaso, los niños con apego seguro respondían esforzándose más, en tanto que los otros niños disminuían sus esfuerzos. Por lo tanto, al parecer, la sensación de confianza básica proporciona las bases para la sensación de iniciativa y propósito.

EDAD ESCOLAR

La siguiente etapa corresponde al periodo de latencia de Freud (que va de los 5 a los 11 años, aproximadamente). Erikson sostuvo que este periodo también tenía un conflicto al que llamó *laboriosidad en comparación con inferioridad*. El término *industria* refleja el hecho de que la vida del niño permanece enfocada en realizar cosas que tienen un impacto. Pero ahora la naturaleza de esos esfuerzos adquiere un significado diferente. Ya no basta con tomar la iniciativa y afirmar el poder. Ahora existe la presión de hacer cosas que otros juzgarán si están *bien* en dos sentidos. La laboriosidad no radica *simplemente* en hacer cosas, para ser industriosos también se tiene que hacer cosas que *sean valoradas* por los demás. También radica en hacer las cosas en las formas que los otros consideran apropiadas y recomendables.

La crisis relacionada con la sensación de ser industrioso inicia cuando el niño ingresa a la escuela primaria. La función de la escuela es enseñar a los niños a convertirse en miembros productivos y responsables de la sociedad. Los años escolares también son un periodo en el que se prueban las habilidades intelectuales por primera vez. Los niños son presionados para que se desempeñen bien en la escuela y lo adecuado de su rendimiento es evaluado de manera explícita.

La experiencia escolar también implica el aprendizaje de roles sociales. Los niños empiezan a aprender acerca de la naturaleza del trabajo adulto, se les empieza a exponer a algunas herramientas del trabajo adulto. En tiempos anteriores éstas eran herramientas para la agricultura, carpintería y labores domésticas; en la actualidad se tiende más a exponerlos a las computadoras y otras tecnologías. Otro rol que los niños adquieren en esta etapa es el de ciudadanos. Por lo tanto, la sensación del niño de ser industrioso es juzgada en parte con base en la medida en que su comportamiento sea aceptable para el grupo social.

Los niños con una fuerte sensación de laboriosidad difieren en varias formas de los niños con menos laboriosidad (Kowaz y Marcia, 1991). Los primeros tienden a preferir las actividades que se basan en la realidad que las que se basan en la fantasía y tienen más capacidad para distinguir el papel del esfuerzo de la habilidad para producir resultados. Estos niños obtienen mejores calificaciones y tienden más a estar de acuerdo con las afirmaciones que son deseables socialmente.

Para superar con éxito esta etapa, los niños deben sentir que están dominando sus tareas de forma que es aceptable para quienes los rodean. El peligro en esta etapa es que desarrollen sentimientos de inferioridad, los cuales pueden surgir cuando otras personas los hacen creer que no se están desempeñando bien o que su desempeño es moralmente incorrecto. Manejar el conflicto entre laboriosidad e inferioridad da como resultado otra cualidad del ego llamada *competencia*: la sensación de poder hacer cosas que son valoradas por otros.

ADOLESCENCIA

A continuación viene la adolescencia, un periodo que inicia con los cambios físicos de la pubertad y dura aproximadamente hasta los 20 años. Esta etapa implica un mayor rompimiento con el pasado que cualquiera de las que hasta ahora se han revisado. Parte de la sensación de separación proviene de los cambios físicos de la pubertad. Durante este periodo el cuerpo del niño no sólo crece, también cambia en otras formas. Tiene deseos que nunca antes había tenido. Ya no es en absoluto la persona que era. Entonces, *¿quién* es?



RECUADRO 9.3 LOS TEÓRICOS Y LA TEORÍA. LA BÚSQUEDA DE IDENTIDAD A LO LARGO DE LA VIDA DE ERIKSON

La vida de Erik Erikson tuvo un impacto distinto en la forma que tomó su teoría, especialmente en su énfasis en la importancia de alcanzar una sensación de identidad (ver Friedman, 1999).

Erikson nació en Alemania, en 1902, de padres daneses. Su padre abandonó a su madre antes de que él naciera y tres años después ella se casó con Theodor Homburger, un físico judío. Durante años Erik no supo que Homburger no era su verdadero padre, algo a lo que él posteriormente se refirió como un acto de "engaño amoroso".

Creció como Erik Homburger, un judío con apariencia escandinava. Los judíos lo veían como un gentil y los gentiles lo veían como un judío, por lo que, al no ser aceptado por ninguno de los dos grupos, empezó a formarse una imagen de sí mismo como la de un forastero. Al llegar a la adolescencia se enteró de que era adoptado y se dio cuenta de que sus eran daneses y no alemanes, lo que complicó aún más su confusión de identidad.

Cuando vagaba por Europa, durante los inicios de su segunda década de vida, su sensación de no tener identidad se volvió más profunda. Trabajó como pintor de retratos, pero nunca desarrolló un claro sentido de identidad como artista. Eventualmente tomó un puesto en la enseñanza en una escuela creada para los hijos de los pacientes y amigos de Freud. Ahí se familiarizó con varios psicoanalistas, incluyendo a Anna Freud, con quien se entrenó como analista. En 1933 se mudó a Estados Unidos, en donde estableció su práctica como analista infantil. Siendo aún Erik Homburger, ingresó al equipo de investigación que formó Henry Murray, quien desarrolló el enfoque sobre la motivación descrito en el capítulo 5.

En 1939 Homburger se convirtió en ciudadano estadounidense. En ese momento adoptó el apellido *Erikson*. Este fue un evento —como lo fue la elección de su apellido— que incuestionablemente tenía un gran significado personal, simbolizaba el haber logrado el sentido de identidad.

En los años posteriores, Erikson se dedicó a estudiar los métodos de crianza infantil y otros aspectos de la vida cultural de los indios sioux de Dakota del Sur y los yurok del norte de California. Estos estudios fueron importantes por dos razones. Primero porque llevaron a que el pensamiento de Erikson se permeara de temas relacionados con la importancia que tiene la cultura y la sociedad en la formación de la identidad. Después porque le revelaron los síntomas de dislocación, sentimientos de haber sido desenraizado y separado de las tradiciones culturales. Los miembros de estas tribus parecían haber perdido su sentido de identidad, tanto como a él le había sucedido antes en su vida. También vio cualidades parecidas en las vidas de los veteranos de la Segunda Guerra Mundial que regresaron a casa con dificultades emocionales.

A partir de todas estas experiencias, Erikson llegó a creer que el logro y preservación de un sentido de identidad —no completamente separado de la sociedad a la que pertenece el individuo, sino incrustado en ella— era una tarea crucial en el crecimiento. Esta idea surgiría como uno de los principales temas en su perspectiva de la personalidad.

Parte del rompimiento con el pasado refleja el hecho de que ahora el adolescente empieza a pensar explícitamente acerca de sí mismo y de su vida en relación con el mundo adulto. Tiene que encontrar su lugar en ese mundo. Hacerlo requiere que decida qué roles se ajustan a su identidad. Esto, a su vez, significa saber quién es.

La crisis que se enfrenta en esta etapa es la de *identidad en comparación con la de confusión de rol*. La *identidad* refleja un sentido integrado del yo. Es la respuesta a la pregunta *¿quién soy?* La frase *confusión de rol* refleja el hecho de que cada yo tiene facetas que en ocasiones parecen incompatibles. A mayor incompatibilidad de las facetas, más difícil es reunirlas y mayor es la confusión. Peor aún, incluso podemos estar en una situación en la que *ningún* rol parece corresponder a nuestra identidad.

Superar la adolescencia con un fuerte sentido de identidad requiere que la persona evolucione en dos formas. En una debe consolidar las autopercepciones de las etapas precedentes, mezclándolas en una forma que sea razonable, en la otra debe reunir la autopercepción integrada que resulta de esa mezcla con la percepción que los demás tienen de ella. Esto refleja el hecho de que la identidad es algo que desarrollamos en consenso con la gente con la que nos relacionamos. Sólo considerando ambas percepciones es que llega a surgir un completo sentido de identidad.

Por lo tanto, desde la perspectiva de Erikson, la identidad se deriva de una unión de concepciones del yo privadas y sociales. El resultado es una sensación de continuidad personal o congruencia interna. Erikson puso un gran énfasis en la importancia de desarrollar un sentido de identidad. De muchas formas él vio esto como la principal tarea en la vida de las personas (ver también el recuadro 9.3).

Si una persona no logra consolidar su identidad, el resultado es una *confusión de rol*: la ausencia de dirección en el sentido del yo. La confusión de rol se refleja en la incapacidad para seleccionar una carrera (o una especialidad en la universidad que la lleve a una carrera). La confusión de rol también puede llevar a las personas a identificarse con héroes populares o grupos (o incluso antihéroes) para tratar de llenar el vacío. La virtud asociada con tener éxito en la formación de la identidad es la *fidelidad*. La fidelidad significa veracidad. Es la habilidad para vivir a la altura de lo que somos a pesar de las contradicciones que inevitablemente se dan entre los valores que sostenemos.

ADULTEZ JOVEN

La siguiente etapa en la teoría de Erikson es la adultez joven (hasta mediados de los 20). El conflicto aquí tiene que ver con el deseo de *intimidad en comparación con el deseo de aislamiento*. La *intimidad* es una relación cercana y cálida con alguien, con una sensación de compromiso con esa persona. Erikson vio la intimidad como una cuestión presente en todos los tipos de relaciones, tanto las sexuales como las no sexuales.

La verdadera intimidad requiere abordar las relaciones de forma cuidadosa y abierta, y estar dispuesto a compartir nuestros aspectos más personales con otros. También hay que estar abierto y ser receptivo a las revelaciones del otro. La intimidad requiere la fuerza moral para comprometerse aun cuando hacerlo requiera sacrificio. Erikson creía que las personas sólo pueden intimar si tienen un fuerte sentido de identidad.

El polo opuesto es el *aislamiento*: sentirse separado de los demás e incapaz de comprometerse con ellos. Una persona quizá se incline hacia el aislamiento si las condiciones para la intimidad no son las correctas —si no hay quien llene sus necesidades—. Sin embargo, en ocasiones las personas se retraen al aislamiento por decisión propia; por ejemplo, si sienten que la relación amenaza su sentido de identidad independiente. Sin embargo, el retraimiento puede tener otros resultados. Las personas podrían volverse autoabsorbidas hasta el punto en que no sean capaces de establecer relaciones íntimas en lo futuro (Erikson, 1982). La cualidad del ego asociada con la capacidad para intimar es el *amor*, que se manifiesta como una reciprocidad que suaviza los conflictos de identidades independientes.

Continuamos con el tema de que el manejo de una crisis nos prepara para la siguiente. Erikson afirmó que las personas necesitan un fuerte sentido de identidad para ser capaces de alcanzar la intimidad. Esta idea ha sido apoyada por un estudio que siguió a adolescentes hasta la adultez temprana (Beyers y Seiffge-Krenke, 2010). Encontró que el desarrollo de la identidad a los 15 años predice la intimidad a los 25 años. Otro estudio observó la identidad en la universidad y la intimidad en la edad mediana (Kahn, Zimmerman, Csikszentmihalyi y Getzels, 1985). Para evaluar la intimidad se basaron en el hecho de que los sujetos se hubieran casado y, de ser así, si el matrimonio había sido interrumpido por el divorcio. Existe un fuerte vínculo entre una fuerte identidad y la posterior capacidad para la intimidad. Sin embargo, el efecto difirió ligeramente entre hombres y mujeres (ver la figura 9.6). Los hombres con identidades más fuertes tendían más a estar casados. La identidad no predijo si las mujeres se casaban, pero, entre aquellas que se *habían* casado, las que tenían un sentido de identidad más fuerte tenían menos posibilidades de divorciarse. Otros investigadores han reportado descubrimientos similares desde el punto de vista conceptual (por ejemplo, Orlofsky, Marcia y Lesser, 1973; Schiedel y Marcia, 1985; Tesch y Whitbourne, 1982).

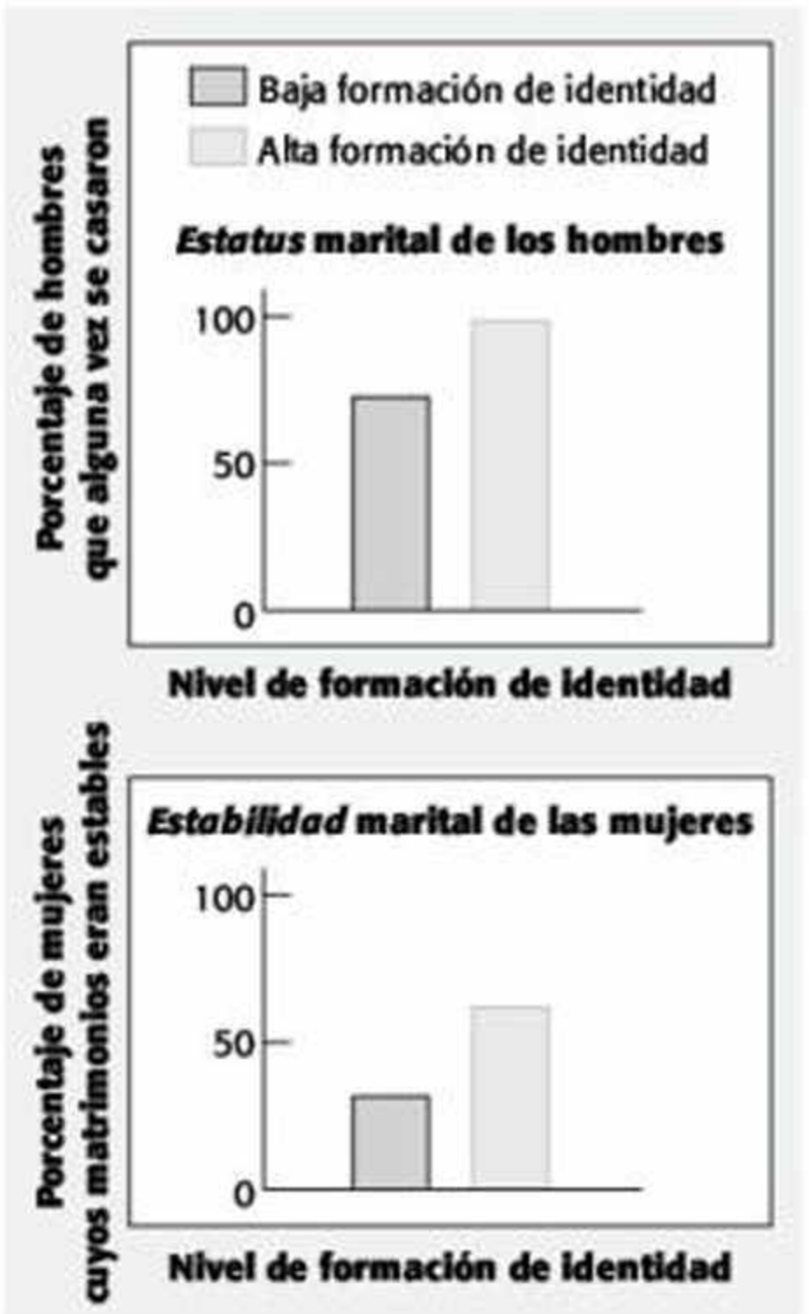


FIGURA 9.6
Porcentaje de hombres que se habían casado durante un periodo de 18 años después de terminar la escuela, y porcentaje de mujeres que se habían casado y cuyos matrimonios permanecieron intactos durante el mismo periodo, como una función de una evaluación previa de la formación de identidad. *Fuente:* Basado en Kahn *et al*, 1985.



Una forma en que se muestra la sensación de tener capacidad de generar es ayudando a la siguiente generación a aprender sobre la vida.

El otro polo de conflicto de esta etapa —el aislamiento— ha atraído interés por derecho propio (por ejemplo, Peplau y Perlman, 1982; Shaver y Rubenstein, 1980; Weiss, 1973). Hay dos tipos de aislamiento y es fácil distinguir uno de otro. Uno de ellos es el *aislamiento social*, que resulta de no lograr integrarse en una sociedad. Las personas que se separan de los grupos sociales no logran desarrollar un sentido de pertenencia. El otro es el denominado *aislamiento emocional*, o simplemente soledad, que resulta de no lograr tener intimidad en la vida.

El aislamiento emocional se alimenta en sí mismo. Recuerde que experimentar intimidad requiere autorrevelarse, abrirse a los demás. Las personas solitarias no lo hacen (W.H. Jones, Hobbes y Hockenberg, 1982; Mikulincer y Nachshon, 1991). También tienden menos a responder, a hacer preguntas y a mostrar interés en lo que dice la otra persona. Como resultado, tienden a quedarse solas porque es difícil llegar a conocerlas.

ADULTEZ

A la adultez joven le sigue la adultez, la más larga de las etapas psicosociales, que por lo general dura hasta mediados de los sesenta. La crisis de la adultez se centra en ser capaz de generar o criar. Por esta razón, el conflicto central en esta etapa se denomina *capacidad de generar en comparación con estancamiento*.

El deseo de tener la capacidad de generar es el deseo de crear cosas en el mundo para que nos trasciendan (Kotre, 1984), hijos, por ejemplo. Crear una vida atada a la nuestra nos asegura simbólicamente que seguiremos existiendo en lo futuro. En concordancia con esta idea, McAdams y de St. Aubin (1992) encontraron que los hombres que habían tenido hijos obtenían puntuaciones más altas que los hombres que no tuvieron en una medida con la que evaluaban su capacidad para generar. Esta capacidad también se relaciona con tener una visión del yo como un modelo a seguir y como una fuente de sabiduría para los propios hijos (Hart, McAdams, Hirsch y Bauer, 2001), así como con un estilo paternal que fomenta la autonomía (Pratt, Danso, Arnold, Norris y Filyer, 2001).

Aunque la capacidad para generar es en parte una cuestión de crear y guiar el crecimiento de la siguiente generación, el concepto incluye mucho más. Incluye crear ideas u objetos, enseñar a jóvenes que no son nuestros propios hijos y cualquier cosa que influya en lo futuro de forma positiva (ver la tabla 9.2). Erikson creía que el deseo de tener la capacidad de generar refleja un cambio en el enfoque de una relación cercana con otra persona (intimidad) a una preocupación más amplia por la sociedad como un todo.

Tabla 9.2 Aspectos de la capacidad de generar

Aspecto	Descripción
Biológico	Crear, dar a luz y criar a un niño
Paternal	Criar, cuidar, moldear y socializar hijos; proveerlos de tradiciones familiares
Técnico	Enseñar las habilidades que forman el cuerpo de una cultura; entrenar a una nueva generación en las técnicas para hacer cosas
Cultural	Crear, cambiar y mantener un sistema de símbolos que represente la mente de una cultura; pasarla a la siguiente generación

Fuente: Basado en Kotre, 1984, p. 12.

En concordancia con esta idea, las personas con alta capacidad de generar expresan compromiso para apoyar a la siguiente generación; también muestran una integración entre el compromiso y un sentido de protagonismo (Mansfield y McAdams, 1996; ver también de St. Aubin, McAdams y Kim, 2004; McAdams, Diamond, de St. Aubin y Mansfield, 1997). Una vez que surge la cualidad llamada capacidad de generar, puede persistir durante el resto de la vida (Zucker, Ostrove y Stewart, 2002).

Los adultos que no logran desarrollar la sensación de tener la capacidad de generar se van al *estancamiento*. El estancamiento es una incapacidad o renuencia de la persona a darse a sí misma al futuro. Estas personas se preocupan sólo por sus propios asuntos. Poseen una cualidad de egocentrismo o autocomplacencia que no los deja involucrarse profundamente en el mundo que los rodea. Esta falta de capacidad para generar se relaciona con un escaso bienestar psicológico (Vandewater, Ostrove y Stewart, 1997).

Si en la persona existe un equilibrio positivo de su capacidad para generar, surge la cualidad del ego llamada *cuidado*. Cuidar implica ampliar la preocupación por aquello que hayamos generado en nuestra vida, ya sean los hijos, algo en el trabajo o algo que haya surgido de nuestro involucramiento con otros individuos.

VEJEZ

La etapa final es la madurez o vejez. Este es el capítulo que cierra la vida de las personas. Es el momento en que las personas ven hacia atrás y revisan las opciones que tuvieron, y reflexionan sobre sus logros (y fracasos), así como los giros que han dado sus vidas. La crisis que se presenta en esta etapa se denomina *integridad del ego en comparación con desesperanza*. Si después de esta revisión la persona concluye que su vida ha tenido orden y significado, y acepta las decisiones que tomó y las cosas que realizó, surge la sensación de integridad del ego. Esta es una sensación de satisfacción —un sentimiento de que la mayoría de lo que se ha hecho en la vida se volvería a hacer igual.

El polo opuesto es la desesperanza, una sensación de que se desperdició la vida. Es una sensación de desear haber hecho las cosas diferente, pero sabiendo que ya es demasiado tarde. En lugar de aceptar la historia de su vida como un regalo valioso, la persona experimenta amargura por no poder cambiar la forma en que hizo las cosas. Como Erikson predijo, existe evidencia de que las personas que tienen mayor capacidad de generar a los 53 años, tienen mayor integridad a los 62 (Torges, Stewart y Duncan, 2008).

Salir de esta revisión de vida con una sensación de integridad hace surgir la cualidad del ego llamada *sabiduría*. La sabiduría implica la creación de significado y benevolencia (Helson y Srivastava, 2002). Aquélla se traduce en una preocupación activa por la vida y el crecimiento personal sostenido, incluso cuando se está frente a la inevitable realidad de la muerte (ver también Baltes y Staudinger, 1993; Kunzmann y Baltes, 2003).

EL PRINCIPIO EPIGENÉTICO

Una cuestión más que hay que abordar sobre la teoría de Erikson es cómo ésta explica que un conflicto determinado se presente fuera de la etapa en la que tendría que presentarse. En embriología la **epigénesis** es el proceso mediante el cual una sola célula se convierte en un organismo complejo. Para que este proceso ocurra se requiere un "plano" en el inicio, con instrucciones para todos los cambios y la secuencia en que deben presentarse. Erikson aplicó esta idea a su teoría diciendo que la persona está preparada desde el nacimiento para que se presente cada crisis, y que en cada etapa se presentan las características principales de cada una de ellas, pero todas las demás características siempre están ahí.

Este principio tiene varias implicaciones. Como antes se expuso, significa que en nuestra orientación a una crisis específica influyen los resultados de las anteriores. También implica que al resolver lo esencial de la crisis en cualquier etapa preparamos soluciones (en forma simple) para las crisis que vendrán. Cuando manejamos en la adolescencia el conflicto entre identidad y confusión de rol, también avanzamos hacia el manejo de

la crisis de intimidad en comparación con aislamiento. Finalmente, este principio significa que las crisis no se resuelven de una vez por todas. En cada nueva etapa de la vida volvemos a revisar y reconfigurar las formas en que resolvimos los conflictos anteriores (Sneed, Whitbourne y Culang, 2006; Whitbourne, Sneed y Sayer, 2009).

IDENTIDAD COMO HISTORIA DE VIDA

Algunos trabajos de Dan McAdams transmiten bien el sentido del principio epigenético. Su trabajo se enfoca, en parte, en la motivación que subyace en la personalidad (estudiada en el capítulo 5) y en parte en la idea de que las personas construyen sus identidades como **relatos** o historias de vida (McAdams, 1985, 1993, 2001). Desde esta perspectiva, nuestra historia sólo se completa hasta el final de nuestra vida. De hecho, se encuentra constantemente bajo revisión igual que nuestra personalidad está en evolución constante.

Como en cualquier buen libro, los capítulos del inicio de nuestro relato establecen el escenario para las cosas que después van a suceder. En ocasiones es posible predecir los sucesos futuros, en ocasiones las cosas que suceden en los primeros capítulos crean condiciones a las que se tendrá que responder posteriormente. A medida que se desarrollan los capítulos, los personajes reinterpretan los sucesos que antes experimentaron o los comprenden en diferentes formas. Todas las piezas terminan por unirse y formar un todo integrado, y el relato resultante tiene cualidades de todo lo que ha sucedido a lo largo de la historia. Por lo tanto, McAdams ve esta amplia crisis de identidad como una crisis que ocupa continuamente a cada persona a lo largo de su vida (McAdams, 2001).

Es interesante ver cómo las categorías de los temas del relato se presentan en las vidas de muchas personas. McAdams y sus colegas encontraron que adultos de mediana edad, con alta capacidad para generar, a menudo reportan historias de vida en las que tuvieron ventajas tempranas, estuvieron conscientes del sufrimiento de otros, establecieron un sistema personal de creencias que involucró valores prosociales y se comprometieron a beneficiar a la sociedad. McAdams las llamó *historias de compromiso*. A menudo éstas historias de compromiso también contenían *temas de redención*, en los que una mala situación de alguna manera se transformaba en algo bueno (McAdams, 2006; McAdams, Reynolds, Lewis, Patten y Bowman, 2001). De hecho, parece haber un fuerte vínculo entre el sentido de redención y la cualidad de ser capaz de generar (McAdams, 2006). Los adultos que obtienen bajas puntuaciones en cuanto a capacidad de generar, en ocasiones tienen historias que involucran *temas de contaminación* en los que una situación buena de alguna manera se vuelve mala.

RELACIÓN DE LA TEORÍA DE ERIKSON CON OTRAS TEORÍAS PSICOSOCIALES

Regresemos a las teorías revisadas al inicio del capítulo para hacer un punto final. Esas teorías representan contribuciones propias. Pero, en un sentido, la cuestión principal en cada una es la que se refleja en la primera crisis que propone la teoría de Erikson: confianza básica en comparación con desconfianza. Esta es una gran parte de la seguridad en el apego. Parece implícita en la teoría de las relaciones de objeto. Este tema también es la cuestión esencial en la teoría de Erikson, la que proporciona la base sobre la que se construye el resto de la personalidad.

Al parecer, los humanos necesitamos ser capaces de confiar en las relaciones que sostienen nuestras vidas. En las mentes de muchos teóricos esa confianza es necesaria para el adecuado funcionamiento. Las personas que son muy desconfiadas de las relaciones o que están constantemente asustadas por la posibilidad de perder relaciones, tienen historias de vida que han sido dañadas y distorsionadas. El daño puede ser ligero o importante. Evitar la desconfianza y duda (o reconocerla y superarla si ya está presente) parece una tarea central en la existencia humana.

Evaluación

Veamos ahora la evaluación desde el punto de vista psicosocial. Hay dos aspectos de la evaluación específicos para este punto de vista.

RELACIONES DE OBJETO, APEGO Y EL FOCO DE LA EVALUACIÓN

Una diferencia radica en lo que se está evaluando. El enfoque psicosocial pone un mayor énfasis que otros enfoques en la evaluación de la orientación de la persona hacia las relaciones.

Existen varias formas en las que se podría evaluar el modelo mental de las relaciones de la persona. Las mediciones van desde algunas que son de naturaleza abierta (por ejemplo, Blatt, Wein, Chevron y Quinlan, 1979) hasta autorreportes estructurados (por ejemplo, Bell, Billington y Becker, 1986). Algunas medidas evalúan una gama de cuestiones pertenecientes a las relaciones (Bell *et al.*, 1986). Otras se enfocan específicamente en los apegos que la persona tiene con otras personas en relaciones cercanas (por ejemplo, Bartholomew y Horowitz, 1991; Carver, 1997; Collins y Read, 1990; Griffin y Bartholomew, 1994; Simpson, 1990).

La medición de las relaciones de objeto de Bell *et al.* (1986) es un buen ejemplo del contenido evaluado desde este punto de vista. Tiene cuatro escalas. La escala de *alienación* mide la falta de confianza básica y la incapacidad para estar cerca. Las personas que obtienen puntajes altos en esta escala son suspicaces, defensivas y aisladas, están convencidas de que los otros les fallarán. Esto se parece al apego evasivo. Otra escala mide el *apego inseguro*, el cual se parece al patrón ambivalente —una sensibilidad al rechazo y preocupación por ser querido y aceptado. La tercera escala, *egocentrismo* evalúa el narcisismo, una actitud autoprotectora y explotadora hacia las relaciones y una tendencia a ver a los demás sólo en relación con las propias necesidades y objetivos. La última escala mide la *incompetencia social* o timidez e incertidumbre sobre cómo participar, incluso en interacciones sociales simples.

Un método diferente a la evaluación es la medición abierta de Blatt *et al.* (1979), la cual usa un sistema de codificación para evaluar el grado de madurez con que las personas perciben las relaciones sociales. Esta medición pide a la persona que describa a su madre y a su padre, y si su descripción tiende a enfocarse en la manera en que sus padres actuaron para satisfacer sus necesidades, revela que tiene un grado bajo de madurez. Si su descripción se enfoca más en los valores, pensamientos y sentimientos de sus padres, además de en sus propias necesidades, la persona revela tener un mayor grado de madurez. Cuando el grado de madurez de la persona es todavía más alto, su descripción toma en cuenta las contradicciones internas de sus padres y los cambios que mostraron a lo largo del tiempo. Esta medición refleja el nivel de separación e individualización de los padres que tiene la persona.



Los niños a menudo revelan sus sentimientos a través del juego.

JUEGO EN LA EVALUACIÓN

Otra faceta de la perspectiva psicosocial en la evaluación se refleja en el énfasis en las experiencias infantiles como determinantes de la personalidad. Debido a esto, esta perspectiva se enfoca más que las otras en la evaluación infantil. La evaluación en niños tiende a usar el juego como herramienta. A menudo se dice que los niños revelan sus preocupaciones en sus juegos (Axline, 1947, 1964; Erikson, 1963; Klein, 1935, 1955a, 1955b). El juego les permite expresar las preocupaciones que no logran expresar con palabras.

Erikson (1963) diseñó una situación de juego usando un conjunto específico de juguetes en una mesa. El niño debía imaginar que la mesa era un estudio cinematográfico y los juguetes eran actores y escenarios. Después el niño tenía que crear una escena y describir lo que estaba sucediendo. Otras técnicas utilizan escenarios menos estructurados, pero los elementos casi siempre incluyen una variedad de muñecos (por ejemplo, madre, padre, persona mayor, niños, bebé). Esto permite que los niños elijan los personajes que se relacionan con las cosas que les pasan o sus preocupaciones.

La situación de juego es proyectiva, porque el niño impone una historia sobre estímulos ambiguos. Sin embargo, a menudo tiene dos características objetivas. En primer lugar, es un *registro conductual* que incluye lo que el niño dice acerca de la escena y una descripción de la escena, además de los pasos para crearla. En segundo lugar, el valor aparente del comportamiento del niño recibe más atención de la que se le suele dar en las pruebas proyectivas. No se supone automáticamente que el comportamiento del niño tenga significados ocultos.

Problemas en el comportamiento y cambio conductual

Dado que los teóricos psicosociales se enfocan en la naturaleza de las relaciones de las personas, es natural que vean los problemas como un reflejo de las dificultades en las relaciones. He aquí dos ejemplos.

NARCISISMO COMO UN TRASTORNO DE LA PERSONALIDAD

Una perspectiva psicosocial se enfoca específicamente en el narcisismo como un trastorno. De hecho, este trastorno fue el punto de partida para el trabajo de Kohut sobre el yo. El narcisismo patológico es una sensación de que todos y todo es una extensión del yo o existe para servir al yo. Implica una sensación grandiosa de autoimportancia y la necesidad de una atención constante. Los narcisistas muestran una sensación de *derecho*, de merecerse la adulación de los demás. Como resultado, a menudo explotan a los otros.

Recuerde que Kohut dijo que todas las personas inician la vida con un narcisismo grandioso, que es moderado durante el desarrollo. Sin embargo, algunas personas nunca lo superan. Kohut (1977) afirmó que el espejeo inadecuado de los padres frustra las necesidades narcisistas e impide que se forme una estructura adecuada del yo. En forma parecida, Kernberg (1976, 1980) dijo que el narcisismo surge del rechazo paterno. El niño llega a creer que la única persona en la que puede confiar (y, por lo tanto, amar) es él mismo. Ajustándose a esta imagen, los narcisistas prefieren parejas románticas que los admiren sobre aquellas que les ofrecen intimidad (Campbell, 1999). También se comprometen menos en sus relaciones —siempre están en busca de alguien mejor (Campbell y Foster, 2002).

Las necesidades narcisistas insatisfechas quizás hagan que la persona distorsione la realidad de varias formas en un esfuerzo por satisfacerlas. Por ejemplo, las personas narcisistas tienen más posibilidades de inflar sus juicios sobre su desempeño en varias esferas de la vida que las personas menos narcisistas (John y Robins, 1994). Si se sienten amenazadas porque alguien les dice que otra persona los superó, tienden más a criticarla o ridiculizarla que las otras personas (Morf y Rhodewalt, 1993).

Tal vez los narcisistas parezcan bastante agradables al principio, pero después de un tiempo terminan por cansar (Paulhus, 1998). Responden bastante bien a las oportunidades de superación (Wallace y Baumeister, 2002). Además, les encanta tomar el crédito por los éxitos, pero responden con enojo al fracaso o la crítica (Rhodewalt y Morf, 1998). De hecho, los narcisistas pueden tener explosiones de ira si ven frustrados sus deseos (Bushman y Baumeister, 1998; Stucke y Sporer, 2002), o bien, experimentar rechazo social (Twenge y Campbell, 2003). Esto suele ser un verdadero problema porque son especialmente proclives a verse como víctimas (McCullough, Emmons, Kilpatrick y Mooney, 2003).

APEGO Y DEPRESIÓN

Otra ventana sobre la naturaleza de los problemas viene de la idea de que el rechazo interpersonal es una de las principales causas de la depresión. Esta idea tiene mucho apoyo (Blatt y Zuroff, 1992). Recuerde que se cree que el patrón de apego de evitación también es producido por la paternidad descuidada o rechazante, la cual genera tristeza, desesperanza y eventualmente desapego emocional (Carnelley, Pietromonaco y Jaffe, 1994; Hazan y Shaver, 1994).

El patrón de apego de evitación también se ha ligado al desarrollo de angustia emocional en condiciones de estrés (Berant, Mikulincer y Florian, 2001). Los participantes en este estudio fueron mujeres que dos semanas antes se habían enterado de que sus recién nacidos tenían una enfermedad congénita del corazón. Las que mostraron más angustia fueron aquellas con patrones de apego de evitación (y aquellas con patrón ansioso). Tener un patrón de apego de evitación también predijo un mayor deterioro en el bienestar de estas mujeres un año después. Otra investigación también apoya la idea de que el apego de evitación es un factor de riesgo para la depresión (Hankin, Kassel y Abela, 2005; Lee y Hankin, 2009).

Se ha sugerido que el patrón de apego de evitación y la depresión con la que se relaciona se pueden pasar de generación en generación. Sin embargo, este argumento se basa en el comportamiento, no en la genética. El patrón que se adquiere en la niñez es el modelo de funcionamiento que se aplica con los hijos propios. Si la persona es un adulto evitativo (debido al rechazo paternal), y específicamente si es un adulto *deprimido* evasivo, ¿qué tipo de padre será? Uno emocionalmente distante. Quizá sea visto por su hijo como un padre rechazante, no porque no lo quiera, sino porque se comporta demasiado distante. Al no estar emocionalmente disponible, podría crear a un niño evasivo, igual que él.

Por lo tanto, los padres podrían transferir a la siguiente generación exactamente las cualidades de apego que los hicieron infelices. Existe evidencia que apoya esta línea de razonamiento respecto del rechazo y de la depresión (Besser y Priel, 2005; Whitbeck *et al.*, 1992). También existe apoyo para la teoría de que el patrón de comportamiento adulto errático puede estar ligado al patrón de apego ambivalente (Elder, Caspi y Downey, 1986).

CAMBIO CONDUCTUAL

Los seguidores de la tradición psicosocial también han añadido unas cuantas técnicas al arsenal de terapia. Como antes señalamos, el interés en el desarrollo llevó a utilizar el juego en la evaluación. De esta misma manera, psicólogos como Erik Erikson (1963), Virginia Axline (1947) y Melanie Klein (1955a, 1955b) desarrollaron técnicas de **terapia de juego** para usar con niños. Estas técnicas dan a los niños la oportunidad de hacer lo que deseen, el investigador no los presiona, ya que no hay intromisión, incitación ni regaño. En estas condiciones, los niños quizás estén a cierta distancia de otros (si lo que les preocupa es que se sienten sofocados por un padre siempre presente) o exterioricen su enojo o el deseo de cercanía (si se están sintiendo rechazados o no queridos). El salón de juegos es el mundo del niño. En él, el niño tiene la oportunidad de exteriorizar sus sentimientos, manejarlos y la posibilidad de cambiar sus modelos de funcionamiento de relaciones y el yo de formas positivas (Landreth, 1991).

Debido a que las relaciones de objeto y las teorías del yo enfatizan el papel que desempeñan las relaciones en los problemas, también enfatizan las relaciones como parte del proceso terapéutico. Los terapeutas tratan de proporcionar al paciente la clase de relación que necesita para que pueda reintegrar las partes problemáticas del yo. La curación se obtiene proporcionando al paciente una experiencia exitosa de narcisismo o apego (casi una especie de nueva paternidad), que reemplace el fracaso emocional anterior.

Estas técnicas terapéuticas constituyen una forma de restaurar en la vida de la persona una sensación de estar vinculada con otros. Modificar las representaciones de las relaciones que construimos en el pasado nos permite desarrollar relaciones más satisfactorias en el futuro. El optimismo que sostiene este modelo acerca de que es posible deshacer las experiencias conflictivas del pasado se refleja en el dicho: "Nunca es tarde para tener una infancia feliz".

Teorías psicosociales: problemas y prospectos

El enfoque psicosocial de la personalidad es el hogar de muchos teóricos. Aunque provienen de muy diferentes puntos de inicio, existe una sorprendente consistencia en los temas detrás de su trabajo. Cada uno supone que las relaciones humanas son la parte más importante de la vida humana y que la manera en que se manejan estas relaciones constituye la esencia de la personalidad. Cada una tiende a suponer que las personas desarrollan modelos de funcionamiento de relaciones con base en las experiencias tempranas que después usan para enmarcar nuevas relaciones. También se encuentra implicada la idea de que la salud requiere un equilibrio entre estar separado y estar estrechamente vinculado con alguien (ver también Helgeson, 1994, 2003, en prensa; Helgeson y Fritz, 1998).

Un punto fuerte de las teorías psicosociales es que, a diferencia de otras teorías, nos señalan direcciones. Por ejemplo, pensar acerca de la personalidad en términos de patrones de apego sugiere hipótesis que no han sido fácilmente derivadas de otros enfoques. El trabajo basado en la teoría del apego está llevando a una mejor comprensión del papel que desempeña la personalidad en las relaciones sociales. La imagen de este aspecto de la personalidad no tendría muchas posibilidades de haber surgido sin tener el modelo de apego como punto de inicio. Más aún, vincular los temas de apego con modelos más complejos, como el de Erikson, crea una imagen de cambio y evolución a lo largo de la vida, una conclusión a la que sería casi imposible llegar a partir de otras perspectivas. La perspectiva psicosocial claramente añade algo de mucha importancia a nuestra comprensión de la personalidad.

Esto no quiere decir que el enfoque psicosocial no tiene cuestiones aún sin resolver. Una cuestión importante es el choque entre esta perspectiva y las de los psicólogos de los rasgos y los genetistas conductuales. Los patrones de apego adulto corresponden bien con los rasgos en los que influye la herencia. Los evasivos son como los introvertidos, los seguros son como los extrovertidos y los ansiosos-ambivalentes son como las personas con un alto grado de neuroticismo. ¿Estos patrones resultan de la paternidad o son genéticamente determinados? Existen argumentos fuertes a favor de ambos lados de la pregunta, la cual seguramente seguirá siendo analizada.

Al considerar los prospectos de esta perspectiva para el futuro, debemos señalar explícitamente que la investigación sobre los enfoques psicosociales está avanzando a gran velocidad. De hecho, el apego adulto y las ideas relacionadas con él representan una de las áreas de la investigación actual más activas en la psicología de la personalidad, y la reciente inundación de investigación al respecto no muestra signos de decaer (Mikulincer y Shaver, 2007; Rholes y Simpson, 2004). La investigación sobre las implicaciones de los patrones de apego en la vida del niño —y del adulto— promete rendir nuevos e interesantes *insights* en la experiencia humana. Los prospectos de esta área de trabajo parecen brillantes, como también lo parecen los prospectos más generales para el enfoque.

• RESUMEN •

Las teorías psicosociales enfatizan la idea de que la personalidad es intrínsecamente social y que los aspectos importantes de la personalidad tienen que ver con la manera en que las personas se relacionan con otras. Varias teorías psicosociales se enfocan en la vida temprana. La teoría de las relaciones de objeto de Mahler propone que los niños están psicológicamente fusionados con sus madres y que tienen que separarse e individualizarse durante los primeros tres años de vida. La manera en que ocurre esto influye en el ajuste posterior.

La psicología del yo, de Kohut, se asemeja a la teoría de las relaciones de objeto. Él dice que los humanos tienen necesidades narcisistas que son satisfechas por otras personas, representadas como *objetos del yo*. Si el niño recibe suficiente espejeo (atención positiva) de los objetos del yo (básicamente de la madre), su sentido del yo se desarrolla en forma apropiada. Si hay demasiado espejeo, el niño no será capaz de manejar las frustraciones. Si hay muy poco, el desarrollo del yo se atrofiará.

Algunas de estas ideas han tenido eco en el trabajo de los teóricos del apego, como Bowlby y Ainsworth. El apego seguro proporciona una base sólida para la exploración. También hay patrones de apego inseguro (ambivalente y evasivo) que surgen del trato cambiante, negligente o rechazante. La idea de que los patrones de apego infantil persisten e influyen en la personalidad adulta está despertando cada vez más interés. Actualmente se está realizando una gran cantidad de trabajo al respecto, evaluando el apego adulto en varias formas. Aunque la gente despliega diversas formas de relacionarse a través de sus conexiones sociales, parece existir una tendencia central. Los patrones de apego adulto influyen en muchos aspectos del comportamiento, entre los que se incluye la manera en que las personas se relacionan con las actividades de trabajo, buscan y dan apoyo emocional y se relacionan con sus parejas románticas.

Otra importante teoría del grupo psicosocial es la teoría de desarrollo psicosocial. Erikson postuló una serie de crisis que van de la infancia a la adultez tardía, dando origen al surgimiento de fortalezas del ego que influyen en nuestra identidad del ego: la experiencia consciente del sentido del yo. Erikson supuso que cada crisis se focaliza en una etapa, pero cada una sigue presente, de forma menos obvia, a lo largo de la vida.

La primera crisis corresponde al desarrollo de una sensación de *confianza básica*. Después el niño se preocupa por el control de su cuerpo y la sensación de *autonomía* que lo acompaña. El siguiente tema es la *iniciativa*, que se manifiesta cuando el niño busca ejercer su poder. Cuando el niño entra a la edad escolar, empieza a darse cuenta de que el ambiente social le demanda ser *industrioso*. Al llegar a la adolescencia el niño entra en una nueva etapa de vida y tiene una crisis de *identidad*. En la adultez temprana las cuestiones relacionadas con el sentido de identidad dan paso a la preocupación sobre la *intimidad*. En la adultez, la preocupación de la persona radica en su deseo de tener capacidad de *generar*. Finalmente, en la última etapa de la vida el individuo confronta la *integridad* de la vida como totalidad.

Las técnicas de evaluación de la perspectiva psicosocial son semejantes a aquellas que se aplican en la evaluación de la psicología del ego, pero con un mayor enfoque en las relaciones. Esta perspectiva también lleva al uso del juego para evaluar a los niños. La perspectiva psicosocial de los problemas se enfoca en la idea de que estos se originan en cuestiones vinculadas con las relaciones. Kohut sugirió que el narcisismo patológico surge de un espejeo infantil inadecuado. El apego inseguro parece crear un riesgo para la depresión.

Estas teorías se acercan a la terapia en formas similares a aquellas de la psicología del ego, pero hay algunas variaciones. Una de ellas es la terapia de juego para niños. Las teorías de las relaciones de objeto y las del apego también sugieren que la relación con el terapeuta es crucial para permitir la reintegración del sentido del yo o el establecimiento de una sensación del apego seguro.

• GLOSARIO •

Apego conexión emocional con alguien más.
Control del ego grado en el que una persona controla o inhibe sus impulsos.
Cualidad del ego (fortaleza del ego o virtud) cualidad que se vuelve parte de nuestra personalidad a través del manejo exitoso de una crisis.
Crisis psicosocial (o conflicto) momento crucial en un periodo de desarrollo en el que se maneja alguna cuestión interpersonal y en el que se puede crecer mucho, pero también se está muy vulnerable.
Desarrollo del ciclo de la vida idea de que los procesos de desarrollo continúan a lo largo de la vida.
Epigénesis idea (adoptada de la embriología) de que un plan interno para el desarrollo futuro se encuentra presente al inicio de la vida.
Espejeo dar atención positiva y apoyo a alguien.
Identidad del ego sentido global del yo que surge de nuestras transacciones con la realidad social.
Motivo de competencia necesidad de ser efectivo o de tener éxito al tratar con el ambiente.
Motivo de efectancia necesidad de tener un impacto sobre el ambiente.
Narcisismo sentido de autoimportancia y de derecho grandioso.
Objeto del yo representación mental de otra persona que funciona para satisfacer nuestras necesidades.
Psicología del yo teoría de Kohut de que las relaciones crean la estructura del yo.
Relato historia que la gente escribe sobre la propia vida para crear un sentido de identidad coherente.
Relaciones de objeto relaciones simbolizadas de un individuo hacia otras personas (como los padres).
Resiliencia del ego flexibilidad para modificar el nivel de control del ego que manejamos para adaptarnos a nuevos contextos.
Simbiosis periodo en el que un niño se siente fusionado con su madre.
Situación extraña procedimiento que se usa para evaluar el patrón de apego del niño con la madre.
Sentimientos de inferioridad sentimiento de que se es deficiente en cierta forma.
Separación-individualización proceso con el que se adquiere una identidad distinta; con el que se deja de estar fusionado con la madre.
Terapia de juego uso del juego como procedimiento para llevar a cabo la terapia con niños.
Transferencia percibir a otras personas a través de representaciones del objeto del yo, originalmente desarrolladas por los padres.



La perspectiva del aprendizaje

CONDICIONAMIENTO CLÁSICO
Elementos básicos
Discriminación, generalización y extinción en el condicionamiento clásico
Condicionamiento emocional

CONDICIONAMIENTO INSTRUMENTAL
La ley del efecto
Reforzamiento y castigo
Discriminación, generalización y extinción en el condicionamiento Instrumental
Programas de reforzamientos
Reforzamiento de las cualidades del comportamiento

VARIACIONES SOCIALES Y COGNITIVAS
Reforzamiento social
Activación emocional vicaria
Reforzamiento vicario
¿Qué es el reforzamiento?
Expectativas de eficacia
Papel de la conciencia

APRENDIZAJE OBSERVACIONAL
Atención y retención
Producción
Adquisición frente a la representación

MODELADO DE LA AGRESIÓN Y EL TEMA DE LA VIOLENCIA EN LOS MEDIOS

EVALUACIÓN
Enfoques que se basan en el condicionamiento
Enfoques cognitivo-sociales

PROBLEMAS EN EL COMPORTAMIENTO Y CAMBIO CONDUCTUAL
Condicionamiento clásico de respuestas emocionales
Condicionamiento y contexto
Condicionamiento instrumental y conductas desadaptadas
Enfoques cognitivo-sociales
Terapia basada en el modelado para los déficit de las habilidades
Modelado y respuestas ante el temor
Cambios terapéuticos ante la expectativa de la eficacia

LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

RESUMEN

Lisa tiene una preferencia especial por los colores pastel. Cuando se le pregunta por qué, su mente se queda en blanco y responde que no sabe, lo único que sabe es que así lo siente desde su octavo cumpleaños, cuando tuvo la fiesta sorpresa más maravillosa, decorada toda en rosa, verde y violeta pálido.

El otro día observaba a mi hijo de dos años en la cocina, de pronto abrió el cerrojo a prueba de niños de una de las puertas de la alacena y sacó una sartén. Nunca le enseñé a hacer eso y me pregunté ¿cómo lo descubrió? Tal vez me ha estado observando.

¿POR QUÉ las personas tienen determinadas preferencias? ¿Cómo es que las personas adquieren nuevas formas de actuar en el mundo? Una respuesta común es que todos estos aspectos del comportamiento se dan a través del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la personalidad consiste en todas las tendencias que hemos aprendido a lo largo de las experiencias de nuestra vida.

Si la personalidad es el residuo del aprendizaje, es importante saber cómo trabaja. Al caracterizar el aprendizaje existen diferentes puntos de vista, para unos se trata de un proceso con varias manifestaciones y otros consideran que en él están involucrados diferentes procesos (por ejemplo, Locurto, Terrace y Gibbon, 1980; Rescorla, 1987; Staats, 1996). Para facilitar la presentación, adoptamos la postura de que existen diferentes tipos de aprendizaje y cada uno tiene sus propias reglas.

La primera parte de este capítulo aborda una de las formas básicas del aprendizaje, el *condicionamiento*. La mayoría de las investigaciones sobre estos procesos se basa en estudios donde utilizan animales más que humanos. No obstante, muchas personas piensan que estos procesos subyacen a las cualidades que conocemos como la personalidad. A medida que se avanzó en el estudio del aprendizaje resultó ser más complejo de lo que parecía al inicio. El resultado llevó a la necesidad de contar con teorías más elaboradas que reflejaran el hecho de que el conocimiento humano es un cúmulo de grandes avances, más que de pequeños. Las teorías que se elaboraron también proponen que la cognición desempeña un papel mayor en el aprendizaje. La última parte de este capítulo discute este tipo de aprendizaje que es más específico para los humanos.

Condicionamiento clásico

Un descubrimiento temprano sobre el aprendizaje fue que las reacciones son el resultado de la asociación de un estímulo con otro. A este tipo de aprendizaje se le llamó **condicionamiento clásico**. En ocasiones también se le ha llamado *condicionamiento pavloviano*, en honor al científico ruso Iván Pavlov, cuyo trabajo abrió la puerta para comprenderlo (por ejemplo, Pavlov, 1927, 1955).

ELEMENTOS BÁSICOS

El condicionamiento clásico requiere de dos cosas: Primero, el organismo debe responder de forma refleja a algún tipo de estímulo. Esto es, la respuesta debe ocurrir de manera invariable y automática cada vez que el estímulo ocurra. Un **reflejo** es una conexión entre un estímulo y una respuesta de tal manera que la primera causa la segunda. Por ejemplo, si ponemos algo agrio en la boca (como un caramelo agridulce) empezamos a salivar. Cuando tocamos un horno caliente, retiramos de inmediato la mano. Estas reacciones suceden de forma automática a la mayoría de la gente. Algunas reacciones son innatas, otras aprendidas. Pero en cada caso, el estímulo lleva a una respuesta específica.

La segunda condición para el condicionamiento clásico es que el estímulo en el reflejo se debe asociar en tiempo y lugar a otro estímulo. El segundo estímulo es, por lo general (aunque no siempre), neutral en un inicio; es decir, por sí mismo no causa una respuesta particular visible. En principio, no hay requerimientos especiales para ese estímulo. Puede ser realmente cualquier cosa —un color, un sonido, un objeto, una persona.

A menudo el condicionamiento clásico se describe en etapas (ver figura 10.1). La primera etapa es la situación *antes* del condicionamiento. En este punto, sólo existe el reflejo —un estímulo que causa una respuesta—. El estímulo se denomina **estímulo incondicionado** o **incondicional (EI)** y crea la llamada **respuesta incondicionada** o **incondicional (RI)**. La palabra *incondicional* significa que no se requiere de una condición especial para que ocurra la respuesta. Cuando el estímulo sucede, se da de forma automática (ver figura 10.1 A).

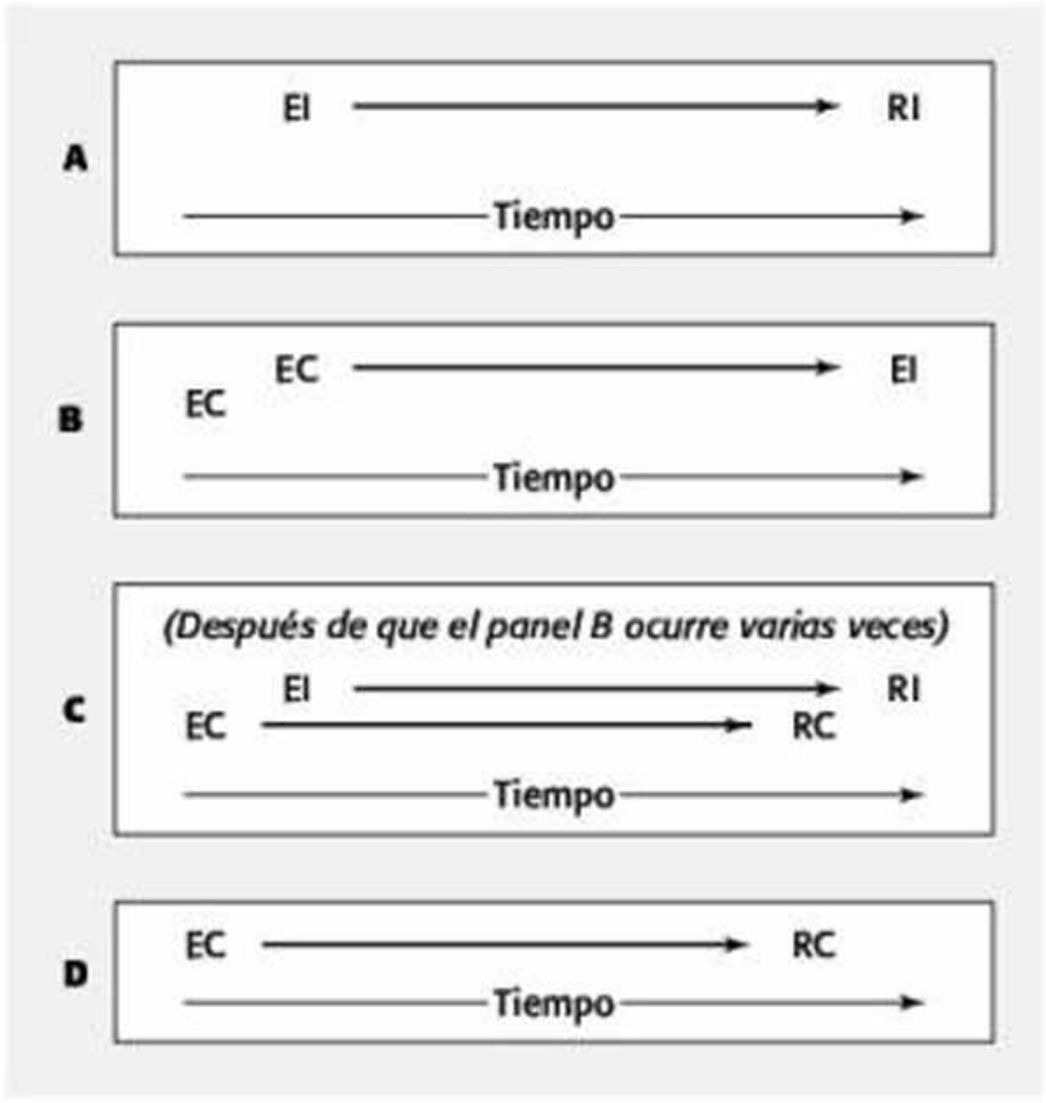


FIGURA 10.1
Las diferentes etapas de un procedimiento típico del condicionamiento clásico (el tiempo corre de izquierda a derecha en cada panel): A) existe una conexión refleja preexistente entre un estímulo (EI) y una respuesta (RI). B) un estímulo neutral (EC) se acopla entonces repetidamente en tiempo y espacio con el EL C) el resultado es el desarrollo de la llamada *respuesta condicionada (RC)*. D) una vez que el condicionamiento ha ocurrido, presentar el EC llevará a la RC.

La segunda etapa es el condicionamiento. En esta etapa, el estímulo neutral ocurre junto con o ligeramente antes del EI (ver figura 10.1 B). Ahora el estímulo neutro se llama **estímulo condicionado o condicional (EC)**. Hay dos formas de seguir lo que esto significa. Primero, este es el estímulo que se convertirá en *condicionado*. Segundo, una respuesta ocurre en su presencia únicamente bajo una condición específica: que el EI también se presente. Cuando el EI ocurre, el RI lo sigue de manera refleja y automática (recuerde que lo hace *siempre* que se presente el EI, ya sea que haya algo más o no).

Cuando el EI y el EC se acoplan, con frecuencia, de manera gradual algo empieza a cambiar (ver figura 10.1 C). El EC adquiere la habilidad de provocar una respuesta *propia*. A esta respuesta se le denomina **respuesta condicionada (RC)**. La RC a menudo es bastante similar a la RI. De hecho, en algunos casos, se ven idénticas (ver tabla 10.1, fila A), excepto que la RC es menos intensa. En otros casos, los dos se pueden diferenciar. Aun así, hay una semejanza clave: si la RI tiene una cualidad desagradable, también la tendrá la RC (ver tabla 10.1, fila B). Si la RI tiene una cualidad agradable también la RC la tendrá (ver tabla 10.1, filas C y D).

¿Cómo se aplica esto a uno? Suponga que le ha dado por pasar las tardes en un restaurante que se especializa en comida italiana y en música folclórica siciliana. Una noche, mientras usted está ahí, conoce a una persona (EI) que le produce un alto grado de excitación sexual (RI). Mientras disfruta de la luz de las velas rodeado de un tapiz carmesí, con las dulces notas de una canción siciliana de amor (EC), adquiere una respuesta sexual condicionada (RC) ante las características neutrales previas, del escenario. La luz de las velas nunca volverá a ser igual para usted y la canción que escucha podría ganar un lugar especial en su corazón.

Tabla 10.1 Ejemplos de los elementos del condicionamiento clásico en dos procedimientos de investigación comunes (A y B), en una experiencia infantil común (C) y en una experiencia adulta común. (Note que los elementos están ordenados aquí en términos de estímulos y de la respuesta asociada).

	EI	RI	EC	RC
A.	Jugo de limón en la boca	Salivación	Tono	Salivación
B.	Choque en un pie	Dolor	Luz	Temor
C.	Helado en la boca	Gusto agradable	Visión del helado	Felicidad
D.	Pareja románticamente atractiva	Excitación sexual	Música romántica	Excitación sexual

Si uno sabe que un EI ha ocurrido de forma repetida junto con un estímulo neutro, ¿cómo se sabe si el condicionamiento ha tenido lugar? Para averiguarlo, presente el EC solo —sin el EI (ver figura 10.1 D)—. Si el EC (solo) provoca una reacción, se ha dado el condicionamiento. Si no hay reacción, no hay condicionamiento. Si el EC se acopla con mayor frecuencia con el EI, más posibilidades hay de que el condicionamiento surja. Sin embargo, si un EI es muy fuerte —y causa una RI muy fuerte— el condicionamiento se da con un único acoplamiento. Por ejemplo, los pacientes con cáncer que reciben quimioterapia, a menudo experimentan náuseas extremas por el medicamento y desarrollan fuertes RC hacia los estímulos que los rodean después de una sola exposición.

Una vez que el condicionamiento ocurre, la combinación EC-RC actúa como cualquier otro reflejo. Es decir, una vez que está ahí, la combinación actúa como reflejo para otra instancia de condicionamiento. Regresando a nuestro ejemplo, una vez que la música siciliana condiciona e induce excitación sexual, se utiliza para condicionar esa excitación hacia otras cosas, como una fotografía específica del lugar en el que escuchó las canciones sicilianas. Este proceso se denomina **condicionamiento de alto orden**.

DISCRIMINACIÓN, GENERALIZACIÓN Y EXTINCIÓN EN EL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO

El condicionamiento clásico fomenta una forma para que nuevas respuestas acompañen los EC (vea el recuadro 10.1 para preguntas sobre esto). Aun así, casi nunca sucede de la misma forma que durante el condicionamiento. Sin embargo, se topará posteriormente con muchos estímulos que son algo parecidos al EC. ¿Qué sucederá entonces?



FIGURA 10.2
Extinción y recuperación espontánea en el condicionamiento clásico. Cuando aparece un EC una y otra vez sin el EI, la RC se vuelve progresivamente más débil y eventualmente desaparece (o casi lo hace). Si el EC se repite nuevamente, la RC regresa a un menor nivel del que tenía inicialmente, pero a un nivel más alto que el que tenía la última vez que se le presentó el EC. Después de varias repeticiones, la recuperación espontánea también disminuye.



RECUADRO 10.1 ¿QUÉ PASA CON EL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO?

Hace décadas que el condicionamiento clásico forma parte de los cursos de psicología. Con el desarrollo de la teoría del aprendizaje se presenta como un proceso bien trazado y al que se ha añadido muy poco desde entonces. Sin embargo, no todos están de acuerdo con esto (Mineka y Zinbarg, 2006).

Por lo general, se habla del condicionamiento clásico como un proceso de bajo nivel en el que una respuesta se extiende de un estímulo a otro porque se producen casi al mismo momento. Sin embargo, Robert Rescorla (1988) argumentó que esa no es la forma en la que sucede. Él dice que los organismos usan sus experiencias sobre las relaciones entre partes del mundo para representar la realidad (ver también Mowrer y Klein, 2001). De acuerdo con su punto de vista, el condicionamiento no ocurre con la asociación en el tiempo y lugar, sino por la información que un estímulo da sobre el otro. Para Rescorla, el aprendizaje es un proceso por el que la representación que tiene el organismo del mundo se alinea con el estado actual de mundo. Los organismos aprenden únicamente cuando les "sorprende" algo que les sucede.

Como resultado, dos estímulos que se experimentan juntos no siempre se asocian. Considere el caso de dos animales. En una serie de pruebas, a uno se le expone a una luz (como EC) al momento en el que se le aplica un choque eléctrico (como EI). El otro no tiene esa experiencia. Después, a ambos animales se les somete a una serie de pruebas en las que tanto la luz como un tono (como dos EC) se combinan con un choque eléctrico. El segundo animal adquiere una RC para el tono, pero el primero no. Aparentemente, la experiencia previa con la luz del primer animal hizo que el tono fuera redundante. Debido a que la luz ya señala que el EI está por llegar, no hay necesidad para condicionarse con el tono y entonces no sucede.

De la misma manera, los pacientes con cáncer a los que se les somete a quimioterapia se les induce a formar aversión condicionada a determinadas comidas poco comunes al consumirlas antes de la quimioterapia (Bernstein, 1985). Con esto se logra que ese alimento en específico funcione como un "chivo expiatorio" para prevenir aversiones condicionadas a otros alimentos, lo que de otra manera sería muy común.

Rescorla (1988) ha desafiado también otros aspectos del punto de vista tradicional. Él argumenta en contra de la idea de que el condicionamiento clásico es un proceso lento que requiere de muchas asociaciones. Afirma que el aprendizaje ocurre comúnmente en cinco o seis ensayos. También dice que el condicionamiento clásico "no es un proceso estúpido mediante el cual el organismo, querámoslo o no, forma asociaciones entre dos estímulos cualesquiera que ocurren juntos. Más bien, el organismo se ve como un buscador de información que usa relaciones lógicas y perceptuales entre eventos, junto con sus propias preconcepciones para formar una representación sofisticada del mundo" (p.154).

La postura de Rescorla (y otros) es claramente diferente a la que se expresó en la parte principal de este capítulo: que el condicionamiento clásico refleja el aprendizaje de una asociación entre estímulos. Los puntos de vista que estos investigadores indican, también revela un amplio tema que es importante en la última parte de este capítulo: el papel de la cognición en el aprendizaje.

Suponga que su experiencia en el restaurante italiano lo ha llevado a asociar la luz de las velas, el papel tapiz carmesí y la comida italiana (como EC), con la excitación sexual (como RC). ¿Qué sucedería si uno entrara a una habitación con luces bajas, muros pintados de color borgoña y comida española? Éstos no son exactamente los estímulos que se relacionaron con la excitación sexual, pero son similares. Aquí ocurre un proceso llamado **generalización**. La generalización es responder de forma similar a estímulos parecidos, pero no idénticos. En este escenario, probablemente empiece a sentir el brillo de la excitación, aunque tal vez no tanto como en la primera habitación. Su reacción disminuye aún más si la nueva habitación difiere todavía más de la primera habitación.

¿Por qué disminuye más? La respuesta se basa en un concepto llamado **discriminación**. La discriminación significa responder de manera distinta a diferentes estímulos. Si uno entrara a una habitación con luces fluorescentes y muros azules, de seguro que no surgiría el suave resplandor asociado con el restaurante italiano. *Discriminaría* entre los dos conjuntos de estímulos. La discriminación y la generalización son complementarias. A medida que los estímulos se vuelven más diferentes del EC inicial, la generalización da lugar a la discriminación.

¿Desaparecen las respuestas condicionadas? Las discusiones sobre el condicionamiento no emplean palabras como *olvida*. Sin embargo, las RC se debilitan debido a un proceso llamado **extinción**. Esto ocurre cuando un EC aparece repetidamente sin el EI (Pavlov, 1927). Al inicio, el EC conduce de forma confiable a la RC (ver figura 10.2). Pero gradualmente, después de repetidas presentaciones, la RC se vuelve más débil. Sin embargo, la RC no desaparece realmente. Aun cuando una respuesta cese en una sesión, hay una "recuperación



RECUADRO 10.2 CONDICIONAMIENTO CLÁSICO Y ACTITUDES

¿De dónde vienen las actitudes? La respuesta que se proporciona en este capítulo es que uno desarrolla actitudes a través del condicionamiento clásico. Un estímulo neutral (EC) empieza a producir una reacción emocional (RC) después de que se asocia con un estímulo (EI) que ya crea una reacción emocional (RI). Este enfoque dice que las personas adquieren respuestas emocionales a objetos de actitud (tipos de cosas, gente, ideas o eventos) exactamente de esa manera. Si el objeto de actitud se asocia con un estímulo que activa una emoción, éste llega a evocar la emoción misma. Esta respuesta, entonces, es la base de una actitud.

Una gran cantidad de evidencia corresponde con esta representación. Hace más de 65 años, Razran (1940) presentó consignas políticas a las personas para que las calificaran e indicaran qué tanto aprobaban cada una. Posteriormente, presentó nuevamente las consignas bajo una de tres condiciones: mientras las personas comían un almuerzo gratis, al inhalar olores nocivos o mientras estaban sentados en un escenario neutral. Posteriormente, las personas calificaban por segunda vez las consignas. Las personas calificaron de manera más positiva las consignas que se presentaron durante el almuerzo gratis. Cuando se les expuso a los olores desagradables se calificó a las consignas de manera más negativa. Muchos otros estudios han encontrado resultados similares (De Houwer *et al.*, 2001). Las actitudes hacia las personas se pueden formar de la misma manera. Walther (2002) encontró que asociar fotos de personas neutrales con personas que nos gusten o nos disgusten, provocaba actitudes positivas y negativas, respectivamente, hacia las personas neutrales.

Aquí también se encuentra el potencial para un condicionamiento de alto orden. Las actitudes negativas que se formaron al asociar a una persona neutral con una persona que disgusta suele provocar mayor condicionamiento de esa persona a otra neutral (Walther, 2002). Y piense en el hecho de que palabras como *bueno* y *malo* están ligadas a la mayoría de las experiencias de las personas con eventos positivos y negativos (Staats y Staats, 1957, 1958) y así, probablemente, por sí mismas causan respuestas emocionales. Las personas usan esas palabras todo el tiempo y crean muchas oportunidades para un condicionamiento de alto orden.

Un gran número de estudios ha mostrado que el condicionamiento clásico *puede* estar involucrado en el desarrollo de actitudes. Sin embargo, no han mostrado si las actitudes **se** adquieren usualmente de esta manera. Pero, los eventos que activan emociones son comunes en la vida diaria, lo que proporciona oportunidades para el condicionamiento. Por ejemplo, el "almuerzo de negocios" es sorprendentemente similar a la manipulación experimental de Razran. Por lo tanto, parece razonable que el condicionamiento clásico pueda ser la base de las preferencias que las personas tienen por la gente, los eventos, las cosas, los lugares y las ideas. Debido a que las preferencias son aspectos importantes de la personalidad, el condicionamiento contribuye de manera importante en la personalidad.

espontánea" al día siguiente (Wagner, Siegel, Thomas y Ellison, 1964). De hecho, actualmente se cree que el condicionamiento clásico deja un registro permanente en el sistema nervioso y que sus efectos se lograrían silenciar, pero no borrar (Bouton, 1994, 2000).

CONDICIONAMIENTO EMOCIONAL

Como ya se habrá dado cuenta, gran parte del condicionamiento clásico humano involucra respuestas con cualidades emocionales. Es decir, muchos de los estímulos que más claramente desencadenan una respuesta refleja son aquellos que provocan sentimientos positivos (esperanza, gozo, excitación) o sentimientos malos (temor, ira, dolor). El término **condicionamiento emocional**, en ocasiones se usa para hacer referencia al condicionamiento clásico en el que las RC son reacciones emocionales.

Un aspecto interesante del condicionamiento emocional son las reacciones emocionales hacia determinadas propiedades como la de los colores. Andrew Elliot y sus colegas (por ejemplo, Elliot y Maier, 2007), argumentaron que el color rojo evoca sentimientos negativos en contextos académicos porque está asociado con bajas calificaciones, (los profesores tienden a usar tinta roja para marcar los errores en los trabajos que entregan sus alumnos). Sus estudios encontraron que exponer al color rojo a quienes presentan exámenes (comparado con otros colores), provocó que el desempeño disminuyera (Elliot, Maier, Binser, Friedman y Pekrun, 2009), pero el condicionamiento emocional también se involucra (Moller, Elliot y Maier, 2009).

El condicionamiento de respuestas emocionales es importante para la perspectiva del aprendizaje de la personalidad. Se ha dicho que los gustos y desagrados de las personas



Un objetivo de los almuerzos de negocios es asociar a la compañía y a sus productos (como EC), con sentimientos positivos que se provocan al ofrecer una buena comida en un buen restaurante.

—todas las preferencias que ayudan a definir la personalidad— se desarrollan durante este proceso (De Houwer, Thomas y Baeyens, 2001). Relacionar un estímulo neutral con un evento agradable crea un "me gusta"; vincular un estímulo a un evento inquietante crea un "me desagrada". De hecho, escuchar simplemente a una persona describir un rasgo bueno o malo de alguien más, quizá relacione ese rasgo en nuestra mente con la persona a la que se describe (Skowronski, Carlston, Mae y Crawford, 1998).

Personas diferentes experimentan diversos fragmentos del mundo; por lo tanto, tienen diferentes patrones de activación emocional. Diferentes personas también experimentan el mismo evento desde la perspectiva de su "historia" singular. Como se señaló en el capítulo 6, los hijos de una misma familia experimentan a la familia de forma diferente (Daniels y Plomin, 1985). Como resultado, las personas presentan patrones asombrosamente diferentes de gustos y desagrados (ver recuadro 10.2). Por lo tanto, el condicionamiento emocional desempeña un papel principal para construir la singularidad de la personalidad (Staats y Burns, 1982).

Condicionamiento instrumental

Una segunda forma de aprendizaje es el llamado **condicionamiento instrumental**. (Este término a menudo se usa de forma indistinta con el de **condicionamiento operante**, a pesar de las ligeras diferencias en el significado). El condicionamiento instrumental difiere de formas diversas del condicionamiento clásico. Primero, el condicionamiento clásico es pasivo. Cuando ocurre un reflejo, el condicionamiento no requiere que *hagamos* algo —simplemente tenemos que estar ahí y estar conscientes de otros estímulos—. En contraste, el condicionamiento instrumental es activo (Skinner, 1938). Los eventos que lo definen, inician con un comportamiento (incluso si el comportamiento es el acto de permanecer quietos).

La ley del efecto

El condicionamiento instrumental es un proceso simple, aunque sus ramificaciones están ampliamente difundidas. Se lleva a cabo de la siguiente forma: si a un comportamiento le sigue una situación mejor (más satisfactoria), hay más probabilidad de que se realice nuevamente el comportamiento en una situación parecida (ver figura 10.3 A). Por el contrario, si a un comportamiento le sigue una situación mala (menos satisfactoria), es menos probable que posteriormente se repita el comportamiento (ver figura 10.3 B).

Esta sencilla descripción —ligar un acción, un resultado y un cambio en la posibilidad de la futura acción— es la *ley del efecto* que dedujo E. L. Thorndike hace más de un siglo (Thorndike, 1898, 1905). Es sencilla pero profunda. Explica las regularidades del comportamiento. Cualquier situación permite muchos actos potenciales (ver figura 10.3 C). Algunos actos suceden con una gran regularidad; otros ocurren una sola vez y desaparecen, para nunca

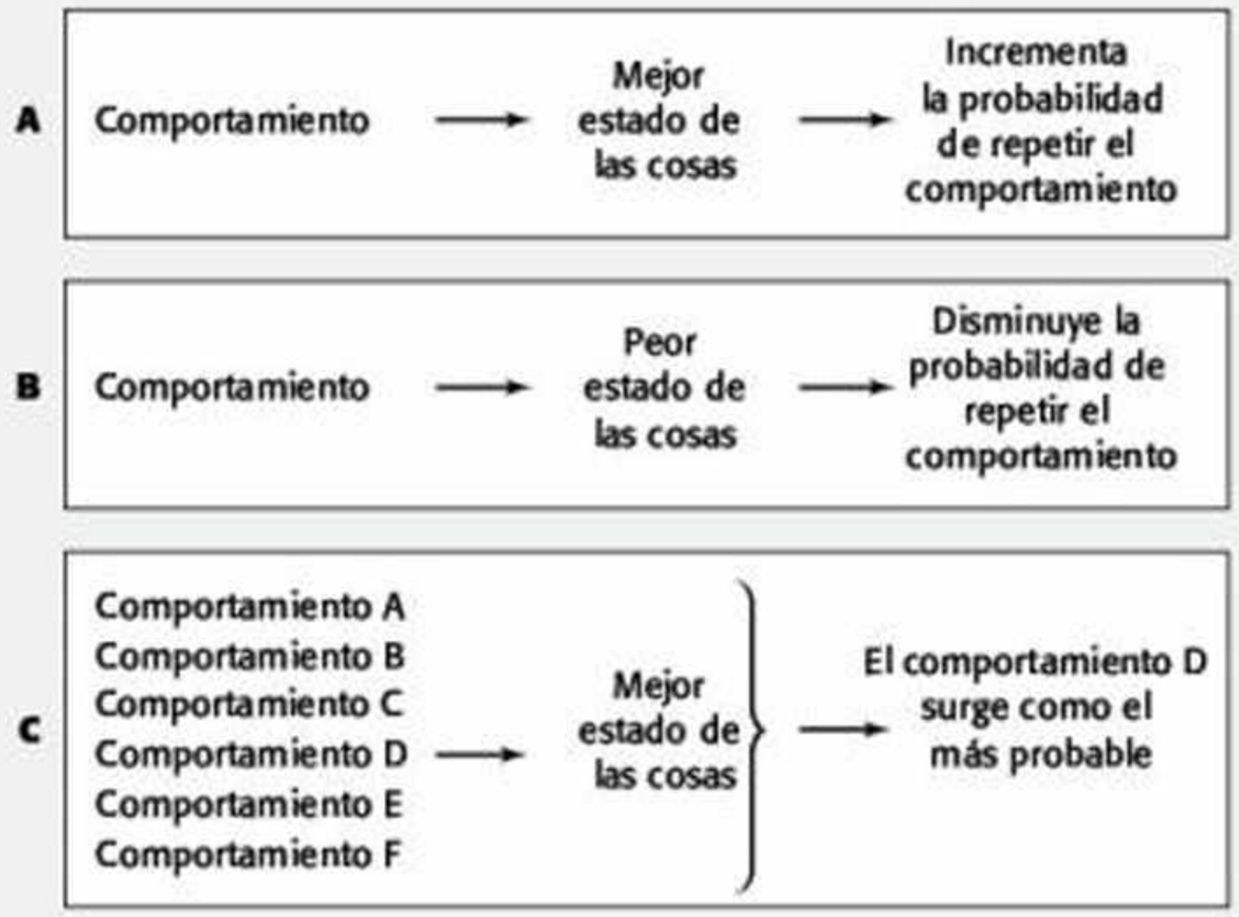


FIGURA 10.3
El condicionamiento instrumental: A) Un comportamiento al que le sigue una situación más satisfactoria, tiene más probabilidad de que se repita. B) Un comportamiento al que le sigue una situación menos satisfactoria, tiene menos probabilidades de que se repita. C) Este principio explica el hecho (a lo largo del tiempo y de las experiencias) de que algunos comportamientos surjan a partir de muchos posibles comportamientos como respuestas habituales que suceden en situaciones específicas.

volver; sin embargo, otros regresan ocasionalmente —pero sólo de manera ocasional. ¿Por qué? Porque a algunos le han seguido resultados satisfactorios, mientras que otros no.

A medida que los resultados se experimenten después de varios comportamientos, evoluciona una **jerarquía de hábitos** (Miller y Dollard, 1941). El orden de las respuestas en la jerarquía deriva de un condicionamiento previo. Algunas respuestas son muy probables (altas en la jerarquía) porque a menudo han sido seguidas por una situación más satisfactoria. Otras son menos probables (más bajas en la jerarquía). La forma de la jerarquía cambia a lo largo del tiempo a medida que cambian los patrones de los resultados.

REFORZAMIENTO Y CASTIGO

Actualmente, el término **reforzamiento** ha reemplazado a la frase *situación satisfactoria*. Este término transmite la fuerte tendencia a hacer el acto que lo precedió. Los reforzadores pueden reducir las necesidades biológicas (el alimento o el agua) o satisfacer deseos sociales (las sonrisas y la aceptación). Algunas reciben su cualidad de reforzadores indirectamente (como el dinero).

Existen diversos tipos de reforzadores que tienen nombres diferentes. Un *reforzador primario* disminuye una necesidad biológica. Un *reforzador secundario* adquiere propiedades de reforzador al asociarse con un reforzador primario (a través del condicionamiento clásico) o en virtud del hecho de que se utiliza para *obtener* reforzadores primarios (Wolfe, 1936; Zimmerman, 1957).

El término **castigo** se refiere a los resultados desagradables, los castigos reducen la tendencia a realizar el comportamiento que viene después de ellos, aunque ha habido controversia acerca de qué tan efectivos son (Rachman y Teasdale, 1969; Solomon, 1964; Thorndike, 1933). El castigo también puede ser primario o secundario. Esto es, algunos eventos generan intrínsecamente aversión (por ejemplo, dolor). Otros generan aversión por sus asociaciones con los castigos primarios.



El tiempo fuera es una forma efectiva para desanimar el comportamiento no deseado de los niños.

Otra distinción también es importante, pero un poco engañosa. El reforzamiento siempre implica moverse de un estado satisfactorio en una dirección positiva. Pero esto sucede de dos formas. La más obvia es recibir algo bueno (comida, regalos, dinero). Conseguir estas cosas recibe el nombre de **reforzamiento positivo**. "Positivo" implica *añadir* algo bueno. Cuando el reforzamiento positivo ocurre, es más probable el comportamiento que le precede.

También existe un segundo tipo de reforzamiento, llamado **reforzamiento negativo**. El reforzamiento negativo se da cuando *se remueve* algo *desagradable*. Por ejemplo, cuando nuestro compañero de habitación no deja de tocar su aburrido CD de "Las mejores polkas" una y otra vez, eso podría ser un reforzamiento negativo para nosotros. Retirar algo desagradable mueve la situación hacia una dirección positiva —de desagradable a neutral—. Por lo tanto, se refuerza y provoca que el comportamiento que lo precede tenga más probabilidades de ocurrir.

El castigo también viene en dos formas. La mayoría de la gente piensa que el castigo es añadir dolor, pasar del estado neutral a negativo. Pero en ocasiones involucra retirar algo bueno, cambiar de un estado positivo a uno neutral (por lo tanto, menos satisfactorio). A este principio —castigar quitando algo bueno— subyace una táctica que se usa de manera amplia para desanimar el comportamiento no deseado en los niños. Se le llama **tiempo fuera** expresión corta que indica "tiempo fuera del reforzamiento positivo" (Drabman y Spitalnik, 1973; Risley, 1968).

El tiempo fuera saca al niño de cualquier actividad que ocurre y lo coloca donde no hay nada divertido que hacer. Para muchos, esta práctica es atractiva porque parece más humana que castigos como las nalgadas. Sin embargo, en principio, el tiempo fuera crea una "situación menos satisfactoria" para el niño y, por lo tanto, debería tener el mismo efecto en el comportamiento que cualquier otro castigo.

DISCRIMINACIÓN, GENERALIZACIÓN Y EXTINCIÓN EN EL CONDICIONAMIENTO INSTRUMENTAL

En la discusión del condicionamiento clásico se introdujeron diversas ideas que también se aplican para el condicionamiento instrumental, pero con ligeras diferencias de connotación. Por ejemplo, la discriminación es responder de forma diferente en presencia de estímulos diversos. Sin embargo, en este caso la diferencia en la respuesta resulta de variaciones en el reforzamiento previo.

Imagine que cuando se presenta un estímulo a una acción en particular, siempre le sigue un reforzamiento. Cuando el estímulo está ausente, *nunca* le seguirá un reforzador a la misma acción. Gradualmente, la presencia o ausencia del estímulo gana una influencia sobre la realización del comportamiento. Se convierte en un **estímulo discriminatorio**: un estímulo que inicia y detiene el comportamiento. Se usa el estímulo para discriminar entre

situaciones y, por lo tanto, entre respuestas. Se dice que el comportamiento está acotado por estímulos discriminatorios, es decir, está "bajo el control del estímulo".

Antes habíamos dicho que la jerarquía de hábitos (un orden en la probabilidad de realizar varios comportamientos) suele cambiar por el flujo continuo de eventos reforzantes (y no reforzantes). También cambia constantemente por otra razón: cada cambio en la situación significa un cambio en las señales (estímulos discriminatorios). Las señales sugieren qué comportamientos se refuerzan en dicha situación. Por lo tanto, un cambio en las señales reorganiza la lista de probabilidades de comportamiento. Cambiar las señales contextuales puede impedir inclusive hábitos muy fuertes (Wood, Tam y Witt, 2005).

El principio de generalización también es importante aquí. A medida que entramos en nuevos escenarios y vemos objetos y personas que nunca antes habíamos visto, uno responde fácil y automáticamente porque existen semejanzas entre los nuevos escenarios y los estímulos discriminatorios previos. Uno generaliza comportamientos de uno al otro y nuestras acciones fluyen suavemente hacia adelante. Por ejemplo, podemos desconocer un tipo específico de cuchara, pero no dudaríamos en usarla para comer la sopa; o bien, no haber conducido un coche de una determinada marca, pero si es el que la agencia de automóviles rentados tiene, probablemente seremos capaces de conducirlo.

El principio de generalización da a los teóricos del condicionamiento una forma de hablar acerca de las cualidades parecidas a los rasgos. Una persona se comportará de manera consistente a través del tiempo y de las circunstancias si los estímulos discriminatorios permanecen relativamente semejantes a lo largo del tiempo y las circunstancias. Debido a que las cualidades de los estímulos clave a menudo *permanecen* iguales a través de los escenarios (aun cuando otras cualidades difieran de manera importante), la tendencia a la acción de la persona también permanece igual a través de los escenarios. El resultado es que, para un observador externo, la persona parece tener un conjunto de rasgos. Sin embargo, en esta perspectiva, la consistencia conductual depende de las semejanzas de los ambientes (idea que no es tan diferente a la discusión sobre la consistencia que se presentó al final del capítulo 4).

La extinción en el condicionamiento instrumental se da cuando un comportamiento que una vez llevó a un reforzador, ya no lo hace. Como el comportamiento se ha hecho una y otra vez —sin ser reforzado— su probabilidad disminuye. Eventualmente, apenas está ahí (aunque como sucede en el condicionamiento clásico, existe una tendencia para la recuperación espontánea, provocando que algunos crean que no ha desaparecido; Bouton, 1994; Lansdale y Baguley, 2008; Rescorla, 1997, 1998). Por lo tanto, la extinción es una forma en la que las tendencias conductuales se desvanecen.



Muchas supersticiones personales se aprenden a través de un programa de reforzamiento aleatorio parcial.

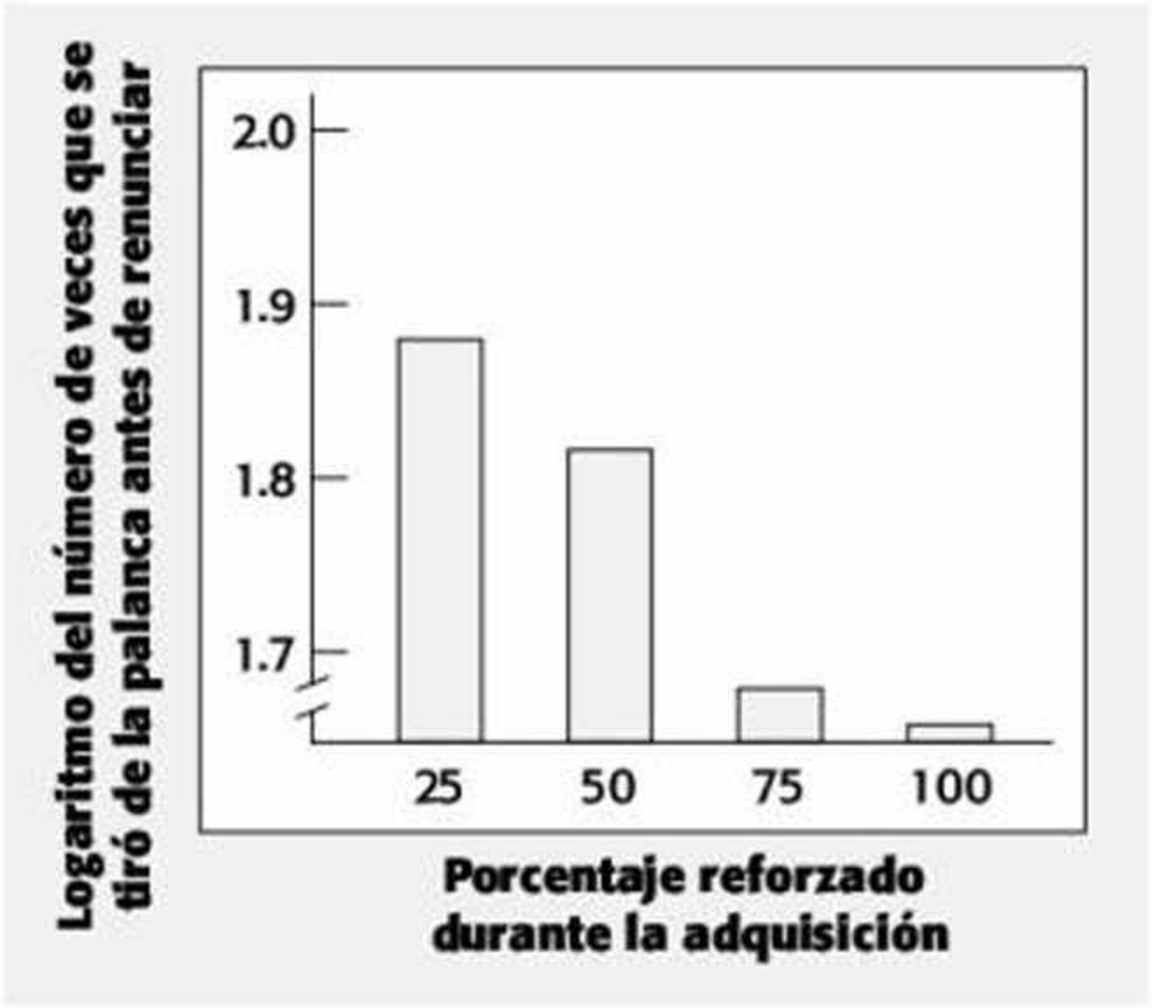


FIGURA 10.4
Efecto del reforzamiento parcial y continuo sobre la persistencia. Las personas primero jugaron en una máquina tragamonedas que pagaba 25, 50, 75 y 100% del tiempo. Después se les permitió seguir jugando el tiempo que quisieran, pero ya no ganaron. Como se observa, el reforzamiento parcial lleva a una mayor resistencia a la extinción. Quienes fueron recompensados menos del 100% del tiempo, persistieron más tiempo cuando se retiró toda la recompensa. A menor porcentaje de reforzamiento parcial, mayor persistencia. *Fuente:* Basado en Lewis y Duncan, 1956.

PROGRAMAS DE REFORZAMIENTO

Al leer sobre el condicionamiento instrumental, las personas a menudo suponen que el reforzamiento ocurre cuando también sucede el comportamiento. Sin embargo, el sentido común y nuestra propia experiencia nos dice que la vida no es así. En ocasiones, los reforzamientos son frecuentes, pero en otras no. A las variaciones en la frecuencia y patrón se les llama *programas de reforzamiento*. Una versión sencilla es el reforzamiento entre continuo y parcial (o intermitente). En el **reforzamiento continuo**, al comportamiento le sigue un reforzador cada vez que se espera que ocurra. En el **reforzamiento parcial** al comportamiento, le sigue sólo una parte del tiempo un reforzador.

Los reforzamientos continuo y parcial difieren de dos formas en los efectos sobre el comportamiento. La primera es que los nuevos comportamientos se adquieren más rápido cuando el reforzamiento es continuo que cuando no lo es. Eventualmente, incluso el reforzamiento infrecuente resulta en altas tasas de comportamiento, pero esto puede llevar algo de tiempo. El otro efecto es menos intuitivo, pero más importante. A menudo se le llama **efecto de reforzamiento parcial**. Aparece cuando el reforzamiento cesa (ver figura 10.4). Si quitamos el reforzamiento, el comportamiento que se adquirió a través del reforzamiento continuo desaparecerá rápidamente. Un comportamiento que se construye por reforzamiento parcial (menos frecuente), permanece más tiempo —es más resistente a la extinción— (Amsel, 1967; Humphreys, 1939).

REFORZAMIENTO DE LAS CUALIDADES DEL COMPORTAMIENTO

Un punto final acerca del aprendizaje a través del condicionamiento instrumental: es más intuitivo pensar que el reforzador provoca que un *acto* específico tenga más probabilidades de ocurrir en lo futuro. Sin embargo, existe evidencia de que lo que tiene más probabilidad

de ocurrir no es siempre el acto, sino algo en la *cualidad* de la acción (Eisenbeger y Selbst, 1994). Por ejemplo, reforzar el *esfuerzo* en un escenario incrementa la *cantidad de esfuerzo* en otros escenarios (Mueller y Dweck, 1998). Reforzar la precisión en una tarea, incrementa la precisión en otras tareas. Reforzar la velocidad en una tarea, incrementa la velocidad en todas partes. Reforzar la creatividad provoca una mayor creatividad (Eisenberger y Rhoades, 2001). Reforzar el pensamiento enfocado, produce más pensamiento enfocado en todos lados (Eisenberger, Armeli y Pretz, 1998). Reforzar la variabilidad, provoca una mayor variabilidad en el comportamiento (Neuringer, 2004). De hecho, el reforzamiento puede influir en el proceso de atención selectiva (Libera y Chelazzi, 2006, 2009).

Por lo tanto, el reforzador cambiaría no sólo comportamientos específicos, sino dimensiones completas de conducta. Esta idea amplía considerablemente la forma en la que los principios del reforzamiento actúan sobre los seres humanos. Sugiere que los reforzadores actúan a muchos niveles de abstracción. De hecho, se pueden reforzar *simultáneamente* muchos aspectos del comportamiento a niveles diferentes. Esta posibilidad crea una imagen más compleja del cambio a través del condicionamiento de lo que uno podría imaginar.

Variaciones sociales y cognitivas

Los principios básicos del condicionamiento son herramientas poderosas para analizar el comportamiento. Explican gran parte de la experiencia humana. Demuestran cómo las actitudes y las preferencias parecen derivar de reacciones emocionales y explican cómo se fortalecen y desvanecen las tendencias conductuales como consecuencia de resultados buenos y malos.

Sin embargo, aunque estas ideas son importantes, muchos han llegado a creer que son insuficientes para explicar el aprendizaje que las personas muestran. Algunos se han desencantado con las teorías del condicionamiento porque ignoraron aspectos del comportamiento que parecen obvios fuera del laboratorio. Por ejemplo, las personas a menudo aprenden observando a otras. Más aún, las personas a menudo deciden hacer algo y piensan qué sucedería si lo realizan. Las teorías existentes no parecen estar mal, pero aún son incompletas.

A partir de estas insatisfacciones (y del trabajo que impulsaron), se formó lo que se puede calificar como otra generación de teorías del aprendizaje. Éstas enfatizan eventos mentales más que las anteriores. Por esta razón, a menudo se les llama teorías *cognitivas* del aprendizaje del que también destacan sus aspectos sociales. Por lo tanto, con frecuencia se les llama teorías del aprendizaje *social*. Otro aspecto de esta segunda generación de teorías radica en algunos trabajos sobre los principios del condicionamiento.



Muchos de los reforzadores importantes que afectan al comportamiento humano son de naturaleza social.



Al ver esta fotografía es probable que sienta las mismas emociones que las personas expresan.

REFORZAMIENTO SOCIAL

A medida que evolucionó la teoría del aprendizaje, algunos investigadores empezaron a pensar más cuidadosamente acerca del aprendizaje *humano*. Esto desplegó, en parte, diferentes perspectivas del reforzamiento. Muchos suponen que en la experiencia humana, el reforzamiento (por lo menos más allá de la infancia) tiene poco o nada que ver con la reducción de necesidades físicas. Más bien, a las personas les afectan más los **reforzadores sociales como**: la aceptación, las sonrisas, los abrazos, los elogios, la aprobación, el interés y la atención de los demás (Bandura, 1978; Kanfer y Marston, 1963; Krach, Paulus, Bodden y Kircher, 2010; Rotter, 1954, 1982). La idea de que los reforzamientos sociales son importantes para las personas, es uno de los aspectos que ubican a estas teorías como sociales (Brokaw y McLemore, 1983; A. H. Buss, 1983; Turner, Foa y Foa, 1971).

Al describir el reforzamiento social, también se debe mencionar al **autorreforzamiento**. Este término tiene dos significados. El primero es la idea de que las personas se refuerzan a ellas mismas después de haber hecho algo que se habían propuesto hacer (Bandura, 1976; Goldiamond, 1976; Heiby, 1982). Por ejemplo, recompensarnos con una pizza después de estudiar durante seis horas seguidas o comprarnos un nuevo equipo de sonido después de un semestre con buenas notas.

El segundo significado deriva del concepto de reforzamiento social. Es la idea de que uno reacciona a su propio comportamiento con aprobación o desaprobación, tanto como cualquier otra persona reacciona a nuestro comportamiento. Al responder a nuestras acciones con aprobación, nos estamos reforzando. Al responder con desaprobación, nos estamos castigando, este tipo de autorreforzamiento y autocastigo, desempeña un papel importante en las teorías de aprendizaje cognitivo-social del comportamiento y del cambio conductual (Bandura, 1977a, 1986; Kanfer, 1977; Kanfer y Hagerman, 1981; Mischel, 1973, 1979).

ACTIVACIÓN EMOCIONAL VICARIA

Otro trabajo sobre el condicionamiento, viene del hecho de que las personas también experimentan eventos de forma vicaria, es decir, a través de alguien más. Los procesos vicarios representan un segundo sentido en el que el aprendizaje humano es social. Esto es, los procesos vicarios involucran a dos personas: una para experimentar algo directamente y la otra para experimentar indirectamente.

Un tipo de experiencia vicaria es la **activación emocional vicaria** o empatía. Ésta se da cuando uno observa a alguien sintiendo una emoción intensa y experimentamos el mismo sentimiento (por lo general, menos intensamente). La empatía no es lo mismo que la compasión, la cual es un sentimiento de preocupación por alguien más que sufre (Gruen y Mendelsohn, 1986; Wispé, 1986). Cuando uno empatiza, sentimos el mismo sentimiento, bueno o malo, que la otra persona. Todos hemos tenido esa experiencia, pero



RECUADRO 10.3 MODELADO Y DEMORA DE LA GRATIFICACIÓN

Las teorías cognitivo-sociales del aprendizaje enfatizan que los actos de las personas están determinados por cogniciones acerca de los resultados potenciales de su comportamiento (Kirsch, 1985). Este énfasis retorna al concepto de **autocontrol**, la idea de que en ocasiones las personas restringen sus propias acciones.

Como ya se señaló, las personas a menudo se enfrentan ante el dilema de recibir un resultado deseado de manera inmediata u obtener otro mejor más adelante. La última elección –es decir, demorar la gratificación– no es tan fácil de tomar. Imagine que después de ahorrar durante cuatro meses, tiene el suficiente dinero para ir a un hotel de playa a pasar dos semanas. Usted sabe que si ahorra durante otros diez meses, podría realizar el viaje a Europa que siempre ha deseado. Un evento es más cercano en el tiempo. El otro es mejor, pero para obtenerlo se requiere de más autocontrol. Otros diez meses sin vacaciones es un tiempo muy largo.

Como ya se indicó, influyen muchas variables en la habilidad de la gente al posponer decisiones. Para este capítulo es especialmente importante el rol que desempeña el modelado (Mischel, 1974). Considere el estudio de Bandura y Mischel (1965) con niños de cuarto y quinto grados, quienes (de acuerdo con un pretest) preferían ya fuera la recompensa inmediata o la aplazada. Se colocó a los niños de cada preferencia en una de tres condiciones. En una, el niño observó a un modelo adulto tomar una serie de elecciones entre objetos deseables que tenía que posponer y objetos menos deseables que podía tener inmediatamente. El modelo eligió consistentemente lo opuesto a la preferencia del niño. Los niños en la segunda condición leyeron las elecciones del modelo. En la tercera condición (un grupo testigo), no había modelos.

Todos los niños tenían una serie de elecciones de aplazamiento de gratificación, justo después y nuevamente un mes más tarde. Ver que un modelo eligió una recompensa inmediata, provocó que los niños que preferían la demora, tendieran a elegir la recompensa inmediata. Ver que el modelo eligió una recompensa aplazada, provocó que los niños que preferían la recompensa inmediata, tendieran a aplazarla. Esos efectos se presentaron un mes más tarde.

¿Cómo es que los modelos influyen sobre el autocontrol? Una posibilidad es a través del reforzamiento vicario. En el estudio de Bandura y Mischel (1965), por ejemplo, el modelo verbalizó las razones que lo llevaban a preferir una elección sobre la otra. Las afirmaciones del modelo implicaban que se sentía reforzado por sus elecciones (ver también Bandura, Grusec y Menlove, 1967; Mischel y Liebert, 1966; Parke, 1969). Por lo tanto, las personas obtienen información al ver cómo reaccionan los otros a las experiencias y usan esa información para guiar sus propias acciones.

las personas difieren en qué tan intensamente empatizan (Eisenberg *et al.*, 1994; Levenson y Ruef, 1992; Marangoni, García, Ickes y Teng, 1995).

Es fácil señalar ejemplos de empatía. Cuando algo maravilloso pone en éxtasis a una amiga, nosotros también nos ponemos felices. Estar alrededor de alguien que está asustado, hace que la mayoría de las personas se ponga nerviosa. La risa a menudo es contagiosa, incluso cuando uno no sabe de qué se está riendo la otra persona. También existe evidencia de que estar cerca de alguien que se siente apenado, nos hace sentir apenados también (Miller, 1987).

Experimentar la activación emocional vicaria, no constituye el aprendizaje, pero crea una oportunidad para aprender. Recuerde el condicionamiento emocional al inicio del capítulo. Sentir una emoción en presencia de un estímulo neutral provocaría que el estímulo se vuelva capaz de evocar una emoción similar (Olsson, Nearing y Phelps, 2007). La emoción la puede provocar algo que uno experimenta de manera directa, pero quizá también surja de forma vicaria. Por lo tanto, la activación emocional vicaria crea una posibilidad para el condicionamiento clásico. A esto se le llama **condicionamiento clásico vicario**.

REFORZAMIENTO VICARIO

Otro proceso vicario es incluso aún más importante; se trata del **reforzamiento vicario** y es bastante sencillo: si uno observa a alguien hacer algo y le sigue un reforzamiento, aumentan las posibilidades de que nosotros hagamos lo mismo (Kanfer y Marston, 1963; Liebert y Fernández, 1970). Si uno ve que se castiga a una persona después de hacer algo, tenemos menos posibilidades de hacerlo. El reforzador o el castigo los recibió otra persona, no nosotros, pero nuestro propio comportamiento se afectará como si lo hubiéramos recibido (ver también recuadro 10.3).

¿Cómo es que el reforzamiento y el castigo vicarios influyen en la persona? Presumiblemente ver que alguien es reforzado después de un comportamiento nos lleva a inferir que si actuamos de la misma forma, recibiremos el mismo comportamiento (Bandura, 1971). Si se castiga a alguien, uno concluye que la misma cosa nos sucedería si actuamos de esa forma (Bandura, 1973; Walters y Parke, 1964).

¿QUÉ ES EL REFORZAMIENTO?

Note que el efecto del reforzamiento vicario que se acaba de describir, involucra el desarrollo de una expectativa —un modelo mental que relaciona entre acciones y reforzadores—. Un modelo mental así, que vincula a la acción con el resultado esperado, se conoce como **expectativa del resultado** (Bandura, 1977a). La idea de que las personas tienen expectativas y que éstas influyen sobre la acción, no es nueva cuando se integró a la teoría del aprendizaje social (por ejemplo, Brunswik, 1951; Lewin, 1951b; Postman, 1951; Tolman, 1932). Pero el énfasis en las expectativas se volvió la piedra angular de esta perspectiva de la personalidad (Rotter, 1954; ver también Bandura, 1977a, 1986; Kanfer, 1977; Mischel, 1973).

De hecho, este concepto se volvió lo suficientemente importante para establecer preguntas respecto de qué es lo que hace el reforzamiento directo. Al inicio del capítulo dijimos que los reforzadores fortalecen las tendencias para realizar los comportamientos que los preceden. A pesar de esto, Albert Bandura (1976, 1977a), un importante teórico del aprendizaje, explícitamente rechazó el sentido del concepto del reforzamiento, mientras seguía usando el término (ver también Bolles, 1972; Brewer, 1974; Rotter, 1954).

Si los reforzadores no fortalecen las tendencias de acción, ¿entonces qué hacen? Bandura dijo que hacen dos cosas. Primera, al proporcionar información sobre los resultados, los reforzadores producen expectativas acerca de qué acciones son efectivas y en qué escenarios. Segunda, los reforzadores proporcionan el potencial para estados motivacionales futuros al anticipar su recurrencia en lo futuro. Muchas personas estarían de acuerdo en que estas funciones son importantes. Pero claramente representan una muy diferente perspectiva de lo que es el reforzamiento, comparada con la perspectiva que ya se discutió en este capítulo.

EXPECTATIVAS DE EFICACIA

Otra variación en el tema de las expectativas, deriva en parte de la experiencia clínica. Bandura (1977b), argumentó que las personas con problemas, generalmente saben exactamente qué acciones son necesarias para alcanzar los resultados que quieren. Simplemente saben lo que hacen; sin embargo, no es suficiente. Uno también tiene que confiar en la capacidad para *realizar* el comportamiento. Bandura nombró a esta confianza —tener la habilidad de llevar a cabo la acción que se desea— con el término **expectativas de eficacia o autoeficacia**. Para él, cuando la terapia funciona es porque restaura el sentido de la eficacia de la persona al desplegar su capacidad para llevar a cabo acciones que antes fueron problemáticas.

Al inicio se enfocó la investigación sobre las expectativas de eficacia en los cambios asociados con la terapia, pero el trabajo rápidamente se expandió a analizar un amplio rango de otros tópicos (Bandura, 1986, 1997, 2006). He aquí unos ejemplos: Wood y Bandura (1989) encontraron que la autoeficacia influía en qué tan bien se desempeñaban alumnos de negocios en tareas gerenciales. Bauer y Bonanno (2001) encontraron que las percepciones de eficacia predijeron menos duelo a lo largo del tiempo entre personas y su adaptación a la pérdida. Las expectativas de eficacia predijeron si los consumidores de drogas son capaces de permanecer sin consumir un año después del tratamiento (Ilgen, McKellar y Tiet, 2005). Incluso existe evidencia de que adquirir un sentido de eficacia suele tener una influencia positiva en la función inmunológica (Wiedenfeld *et al.*, 1990).

Más allá de estas asociaciones directas, las percepciones de eficacia subyacen a los efectos positivos encontrados en otras variables. Por ejemplo, las percepciones de eficacia pueden

ser el camino para que el apoyo social genere en la gente un sentido de bienestar (Major *et al.*, 1990). También existe evidencia de que la autoestima y el optimismo operan a través de las percepciones de eficacia (Major, Richards, Cooper, Cozzarelli y Zubeck, 1998).

PAPEL DE LA CONCIENCIA

Un trabajo final sobre los principios del condicionamiento considera el papel de la conciencia en el condicionamiento. Desde hace mucho se ha sugerido que el condicionamiento sucede al prestar atención o no. Sin embargo, existen razones para creer que esa suposición es incorrecta. Diversos estudios antiguos encontraron que las personas muestran poco o ningún condicionamiento clásico a partir de repetir asociaciones de estímulos, a menos que se den cuenta de que se *correlacionan* (Chatterjee y Erikson, 1962; Dawson y Furedy, 1976; Grings, 1973). Estudios más recientes han encontrado que las personas se condicionan únicamente si están conscientes del EI (Dawson, Rissling, Schell y Wilcox, 2007) o por lo menos de su valencia (Dulany, 1968; Spielberger y DeNike, 1966).

Por otro lado, en ocasiones basta con simplemente esperar un evento aversivo (como un EI) para que se produzcan respuestas condicionadas a otros estímulos (Bridger y Mandel, 1964; Spacapan y Cohen, 1983). Después del condicionamiento clásico de una respuesta de temor, una afirmación de que no volverá a ocurrir el EI doloroso, en ocasiones elimina el miedo del EC (Bandura, 1969; Grings, 1973). Todos estos hallazgos sugieren que el condicionamiento muestra regularidades que se basan en reglas (recuerde el recuadro 10.1).

También existe un punto de vista intermedio en este tema. Desde ese punto de vista, las experiencias se procesan de dos maneras diferentes y en áreas distintas del sistema nervioso. El resultado es un aprendizaje que crea un registro de dos formas diferentes (Daw, Niv y Dayan, 2005). Un modo adquiere lo que se ve como un registro "actuarial" de experiencias; es decir, generaliza todas las asociaciones a través de todas las instancias de la experiencia. El otro modo, por el contrario, trata de desarrollar un modelo predictivo. En lugar de agrupar cosas, trata de generar expectativas. Presumiblemente, el segundo modo es más avanzado que el primero. Coherente con esto, los niños pequeños operan de acuerdo con el primer modo de aprendizaje (Thomason-Schill, Ramscar y Chrysikou, 2009). Tal vez la conciencia importe en el segundo, pero no en el primer modo de aprendizaje.

Aprendizaje observacional

Aunque muchos aspectos del enfoque del aprendizaje cognitivo-social se pueden ver como elaboraciones sobre el condicionamiento clásico y el instrumental, existe una parte de este enfoque que deja atrás estos conceptos. A esta parte se le llama aprendizaje observacional. Este proceso involucra a dos personas, incluso proporciona otra base para el término *teoría del aprendizaje social*.

El aprendizaje social se da cuando una persona ejecuta una acción y otra la observa y, por lo tanto, adquiere la habilidad para repetirla (Bandura, 1986; Flanders, 1968). En el marco del aprendizaje observacional, para que un evento no se represente de forma ambigua, el observador no debe desconocer el comportamiento. Al menos, se trata de un comportamiento que el observador no ha asociado previamente con el contexto presente.

El aprendizaje observacional permite a las personas guardar enormes cantidades de información en sus mentes de forma rápida. Esto lo hace muy importante. El aprendizaje observacional ocurre desde los primeros años de nuestra vida (Jones, 2007; Meltzoff, 1985). Lo que es más extraordinario sobre él, es lo sencillo que es. El observador simplemente se da cuenta y entiende lo que sucede.

Tabla 10.2 Cuatro categorías de variables (y ejemplos específicos de cada uno) que influyen en el aprendizaje emocional y la ejecución.

Atención para la codificación
- *Características del modelo:* ¿el modelo es atractivo o poderoso o experto?
- *Características del comportamiento:* ¿el comportamiento es distinto, claro y simple?
- *Características del observador:* ¿el observador está motivado para atender y es capaz de hacerlo?

Retención
- Uso de imaginería como estrategia de codificación
- Uso del lenguaje como estrategia de codificación
- Uso del ensayo mental para guardarlo en la memoria

Producción
- Capacidad del observador para producir las respuestas necesarias
- Experiencia previa del observador con el comportamiento total
- Experiencia previa del observador con los componentes del comportamiento

Ejecución
- *Consecuencias para el modelo:* ¿el modelo es recompensado o castigado o no hay consecuencias?
- *Consecuencias para el observador:* ¿el observador es recompensado o castigado o no hay consecuencias?

Fuente: Basado en Bandura, 1977a, 1986.

ATENCIÓN Y RETENCIÓN

Esta última afirmación requiere de varias calificaciones que ayudarán a dar un mejor sentido de lo que es el aprendizaje observacional (ver tabla 10.2). El aprendizaje observacional requiere que el observador ponga atención al modelo (la persona a observar). Si la persona no presta atención al aspecto correcto del comportamiento del modelo, no codificará el comportamiento lo suficientemente bien como para recordarlo.

Este principio tiene varias implicaciones. Para empezar, significa que el aprendizaje observacional funcionará mejor con algunos modelos que con otros. Los modelos que atraen la atención por alguna razón —por ejemplo, por su poder o atractivo— tienen más posibilidades de ser efectivos. El papel de la atención también significa que algunos *actos* tendrán más probabilidad para ser codificados que otros. Los actos que son especialmente sobresalientes, tendrán más impacto que otros que no lo son (*cf.* McArthur, 1981; Taylor y Fiske, 1978). Otras variables importantes aquí son las capacidades de concentración del observador. Por ejemplo, un observador que se distrae con música mientras observa a un modelo, se perdería totalmente de lo que él o ella hacen.

Un segundo conjunto importante de procesos en el aprendizaje observacional, se refiere a la *retención* de lo que se observa. De alguna forma u otra, lo que se observó tiene que ser representado en la memoria (lo que hace de esto un tipo de aprendizaje tanto cognitivo como social). Predominan dos estrategias de codificación. Una es la *codificación imaginaria,* crea imágenes o fotografías mentales de lo que se observa. El otro es la *codificación verbal*, uno describe para sí mismo lo que se observa. Puede producir una memoria que posteriormente se repite para reproducir el comportamiento (Bandura y Jeffery, 1973; Bandura, Jeffery y Bachicha, 1974; Gerst, 1971).

PRODUCCIÓN

Una vez que una acción está en la memoria, se necesita que ocurra una cosa más. Específicamente, uno traduce lo observado para *producir* las propias acciones. El qué tan bien se realice depende del conocimiento que se tenga de algunos de los componentes del acto. Es más fácil reproducir un comportamiento si tenemos destrezas que subyacen o fragmentos de información de la acción involucrada con el comportamiento. Por eso es, a



Disponer de un resumen e identificar las secuencias de acción, simplifica mucho la tarea de almacenar las cosas en la memoria. *Reimpreso con permiso:* Tribune Media Services.

menudo, tan fácil para los atletas experimentados retomar un nuevo deporte. Es muy común que sepan movimientos parecidos a los del nuevo deporte.

La importancia de tener componentes disponibles, también aplica para el proceso de codificación (ver Johnson y Kieras, 1983). Por ejemplo, si uno ya sabe los nombres (o tiene buenas imágenes) para los componentes de una actividad modelada, tendrá menos que guardar en la memoria. Si debemos recordar hasta el mínimo detalle, será más difícil mantener las cosas en orden. Piense en la diferencia en complejidad entre el letrero "sofría la œbolla" (o "retire la almohadilla de los frenos") y el conjunto de actos físicos a los que el letrero se refiere. Ahora, piense en cómo es mucho más fácil recordar el letrero que la secuencia de los actos. Al usar la una descripción como un atajo mental, simplifica la tarea para la memoria. Pero uno solamente puede hacer esto si sabemos a qué se refiere el letrero (vea la caricatura).

ADQUISICIÓN FRENTE A LA REPRESENTACIÓN

El aprendizaje observacional permite el rápido aprendizaje de comportamientos complicados. Dado lo que recientemente discutimos, también parece un asunto de "mientras más sepas, más fácil será aprender". Sin embargo, hay una diferencia importante que debe hacerse entre la *adquisición* de una conducta potencial y la representación del *comportamiento*. Las personas no siempre repiten las acciones que ven. Las personas aprenden una gran cantidad de cosas que nunca hacen.

Para conocer si el aprendizaje observacional resultará en comportamiento, necesitamos saber algo más: saber cuál es el resultado que la persona espera del comportamiento (Bandura, 1977a, 1986). Un ejemplo de esto viene de un estudio inicial de Bandura (1965). Los niños vieron una película de cinco minutos en la que un modelo adulto ejecutaba una serie de actos agresivos distintos hacia una muñeca infalible. El modelo acompañaba cada acto con una verbalización. Por ejemplo, al golpear a la muñeca en la cabeza con una mano, el modelo decía "tontuela, no te levantes".



Los niños, a través del aprendizaje observacional, adquieren muchos comportamientos complejos.

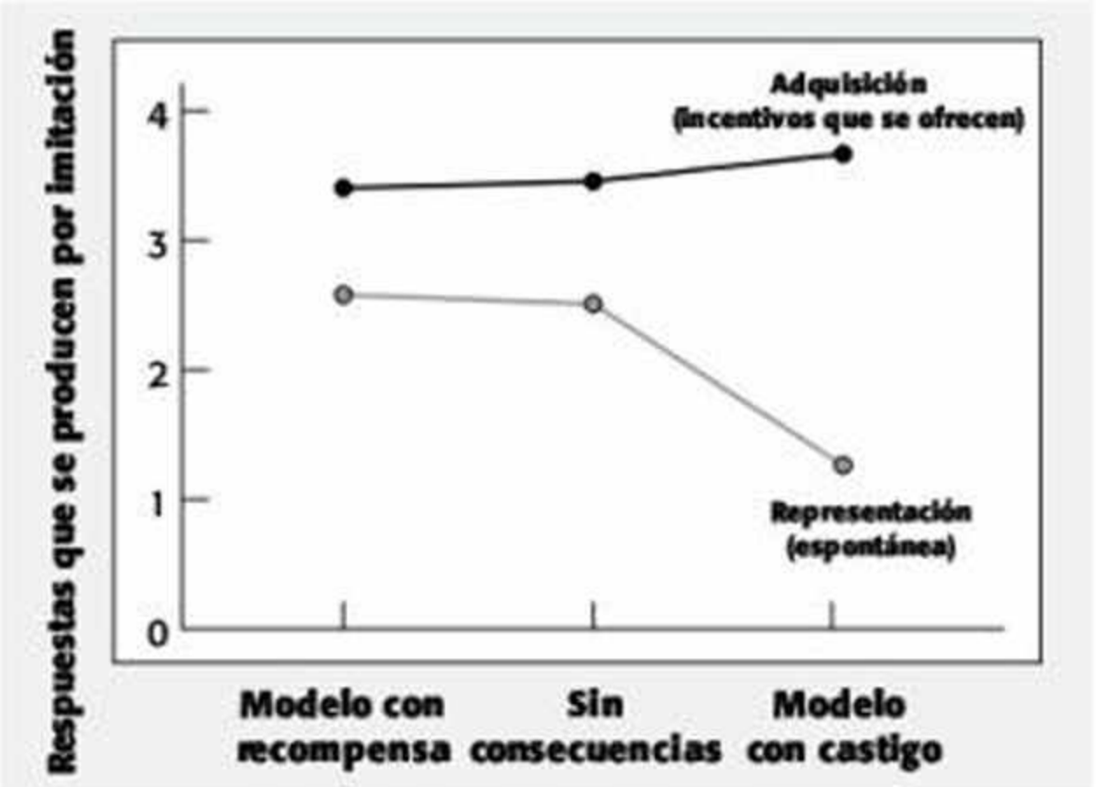


FIGURA 10.5
Adquisición y representación. Los participantes observaron a un modelo que exhibió una serie de actos agresivos que llevaron a una recompensa, sin consecuencias ni castigo. Posteriormente, los participantes tenían la oportunidad de imitar al modelo de manera espontánea (representación). Finalmente, se les pidió expresar lo que recordaran del comportamiento del modelo (adquisición). El estudio mostró que reforzar al modelo no desempeñó ningún papel en la adquisición, pero sí influyó en la representación espontánea. *Fuente: Basado en Bandura y Walters, 1963.*

Se crearon tres condiciones experimentales, se usaron tres versiones de la película. En una condición, otro adulto entraba en la situación, elogiaba al modelo y le daba al modelo un dulce como premio. En una segunda condición (el grupo de control, sin consecuencia), se omitió esta escena final. En la tercera condición, esta escena se reemplazó por una en la que un segundo adulto entraba y castigaba verbalmente al modelo con una paliza.

Después de ver una de estas tres películas, al niño se le llevaba a una habitación de observación que contenía un amplio rango de juguetes. Entre los juguetes se encontraba un muñeco inflable idéntico al de la película. Al niño se le dejaba solo durante 10 minutos. Los observadores asistentes anotaron si el niño ejecutaba alguna de las conductas agresivas previamente modeladas. El número de actos que el niño realizaba se tomó como una medida de *representación* espontánea.

Diez minutos después, el experimentador regresaba a la habitación. En este momento se le ofrecía al niño un incentivo (jugo y estampas), para que le mostrara al experimentador la mayor cantidad de actos que recordaba haber visto previamente. El número de comportamientos mostrado se tomó como medida de *adquisición*.

Los resultados de ese estudio son muy instructivos. La línea más alta en la figura 10.5, muestra cuántos actos reprodujeron correctamente los niños en las tres condiciones experimentales, cuando se les daba el incentivo para que lo hicieran (medición de adquisición). Es obvio que no existe un rasgo de diferencia en la adquisición. El reforzamiento o el castigo para el modelo no tuvieron impacto aquí. Sin embargo, para la ejecución espontánea, la imagen es diferente. Los resultados para el modelo influyeron en lo que los observadores realizaron de forma espontánea. Como en muchos estudios (Thelen y Rennie, 1972), el efecto del castigo fue mayor que el efecto de la recompensa, aunque otra evidencia muestra que ambos podrían ser efectivos en este tipo de situación (por ejemplo, Kanfer y Marston, 1963; Liebert y Fernández, 1970; Rosekrans, 1967).

En conclusión, el reforzamiento vicario influye cuando las personas realizan comportamientos que han adquirido por observación, de forma espontánea. Por lo tanto, esto refleja el aprendizaje instrumental vicario. Por el contrario, reforzar al modelo no tiene influencia en la adquisición de conductas potenciales. Por lo tanto, el aprendizaje observacional y el aprendizaje instrumental vicario son procesos diferentes.

Modelo de la agresión y el tema de la violencia en los medios

El proceso descrito en este capítulo proporciona un conjunto de herramientas para analizar el comportamiento. Para indicar qué tan ampliamente se pueden usar, esta sección describe un área en la que los procesos juegan un papel clave. Hay una tendencia a que los procesos se compliquen uno con otro. No obstante, se distinguen conceptualmente y así lo haremos a medida que avancemos.

Existe una gran preocupación en Estados Unidos respecto del impacto de la violencia en los medios y la agresión en la vida real. Las teorías del aprendizaje cognitivo-sociales se han aplicado a este tema ya desde hace algún tiempo. El aprendizaje observacional ocurre tanto con **modelos simbólicos** como con modelos vivos. De hecho, la influencia de los modelos simbólicos es generalizada. Los modelos simbólicos aparecen en la televisión y en las películas, en las revistas, los libros, los videojuegos, etc. Las acciones que retratan —y los patrones de reforzamiento alrededor de las acciones— pueden tener un gran impacto tanto en la adquisición como en la representación de los observadores.

Todas las maneras de influir sobre los observadores, están implicadas aquí, en un grado u otro (Anderson *et al.*, 2003). Por lo menos ocurren tres procesos: Primero, las personas que observan técnicas agresivas innovadoras, las adquieren como conductas potenciales por aprendizaje observacional. Dondequiera que el aprendizaje observacional suceda, *ocurrirá* (Geen, 1998; Heller y Polsky, 1975; recuerde la figura 10.5). Este principio ocupa un lugar preponderante, ya que los productores se esfuerzan cada año por hacer películas nuevas y diferentes. Una fuente común de novedad es encontrar nuevos métodos para causar dolor.

Un segundo proceso se da cuando se observa que la violencia se condona o inclusive se recompensa, esto fomenta el sentido de que la agresión es una forma apropiada para manejar los desacuerdos. Entonces, los reforzamientos vicarios incrementan la posibilidad de que quienes los observan usen dichas tácticas por sí mismos. (Por consiguiente, es la cauda de que algunos también se preocupen por el sexo en la televisión y las películas).

Cuando se sugiere que los medios de comunicación refuerzan la violencia, la respuesta común es que los "tipos malos" en la televisión y en las películas, reciben su castigo. Sin embargo, se deben aclarar dos cosas: Primero, el castigo por lo general llega tarde en la historia, después de muchos reforzamientos a corto plazo. Como resultado, la agresión se vincula más estrechamente con el reforzamiento que con el castigo. Segundo, las acciones de los héroes por lo general son también agresivas. A partir de esto, el mensaje claro es que ser agresivo es una forma buena de enfrentar los problemas. ¿Exponerse a la llamada "agresión aceptable" provoca que la gente tienda más a usar la agresión en su vida cuando está aburrida? Sí. Ya sea que el modelo esté vivo (por ejemplo Baron y Kempner, 1970) o sea simbólico (por ejemplo, Bandura, 1965; Liebert y Baron, 1972), la exposición a modelos agresivos incrementa la agresión de los observadores.

El punto final aquí es más difuso: la repetida exposición a la violencia *desensibiliza* a los observadores respecto al sufrimiento humano. La conmoción y el malestar que la mayoría de las personas asocia con actos de extrema violencia, se extinguen con la exposición repetida a la violencia. En 1991, el jefe de la policía de Washington, DC, dijo: "Cuando hablo con los jóvenes involucrados en violencia, no tienen remordimiento... ningún sentido de que lo que están haciendo es moralmente incorrecto". La exposición a la violencia en los videojuegos crea un efecto de desensibilización similar (Bartholow, Bushman y Sestir, 2006; Bartholow, Sestir y Davis, 2005; Carnagey, Anderson y Bushman, 2006).

Las consecuencias a largo plazo de este proceso de desensibilización, son profundamente preocupantes. A medida que las reacciones emocionales a la violencia disminuyen, el ser victimizado (y victimizar a otros) se ve como una parte cotidiana en la vida. Es difícil estudiar el impacto de ese proceso en su total magnitud, pero los efectos son lo suficiente-

mente generalizables que representa una amenaza real a la sociedad. De hecho, existe una creciente conciencia a través de la nación, de que el bullying aumenta en las escuelas.

¿Significa esto que los videojuegos son malos? No. De hecho, los videojuegos prosociales incrementan el comportamiento prosocial (Gentile *et al.*, 2009). Lo que definitivamente importa es el contenido al que están expuestas las personas durante el juego.

Evaluación

Como ya se describió a lo largo de todo el capítulo, las teorías del condicionamiento y las teorías cognitivo-sociales, tienden a enfocarse en diferentes aspectos del proceso de aprendizaje. Entonces, no debería sorprender saber que los enfoques de la evaluación también sean ligeramente diferentes.

Enfoques que se basan en el condicionamiento

Desde el punto de vista de las teorías del condicionamiento, la personalidad es en gran parte, la acumulación de tendencias condicionadas de la persona (Ciminero, Calhoun y Adams, 1977; Hersen y Bellack, 1976; Staats, 1996). Para la adultez, uno ya habrá acumulado un amplio rango de respuestas emocionales a diferentes estímulos, que uno experimenta como actitudes y preferencias. Muchas técnicas de evaluación del enfoque del condicionamiento miden la cualidad afectiva de la experiencia de las personas.

Existen dos técnicas que han evolucionado. Una se enfoca en la evaluación de las respuestas emocionales a través de la **evaluación fisiológica**. La evaluación fisiológica (que también se relaciona con la perspectiva de los procesos biológicos en la personalidad, capítulo 7), surge del hecho de que las respuestas emocionales son en parte fisiológicas. Cuando uno experimenta una emoción (especialmente si es intensa), nuestro cuerpo se altera: se producen cambios en la tensión muscular, la frecuencia cardiaca, la presión sanguínea, las ondas cerebrales, la actividad en las glándulas sudoríparas y más. Algunos piensan que la medición de estas respuestas es útil para evaluar problemas como el trastorno de estrés postraumático (Keane *et al.*, 1998; Orr *et al.*, 1998).

Una segunda técnica que se utiliza para evaluar las respuestas emocionales se llama, **evaluación conductual** (Barlow, 1981; Haynes y O'Brien, 2000; Staats, 1996). Implica observar el comportamiento evidente en situaciones específicas. Emociones como el temor se evalúan a través de indicadores conductuales como el temblor, la palidez, la evitación, etc. Esa técnica también se aplica más ampliamente para evaluar los tipos de actividades que las personas emprenden, durante cuánto tiempo y con qué patrones lo hacen.

La evaluación conductual varía ampliamente en cómo se hace realmente. En ocasiones, el observador simplemente cuenta actos del mismo tipo, checa las posibilidades a partir de una lista que construye de manera previa o mira qué tan lejos, dentro de una secuencia de acción, llega una persona antes de que se detenga (Lang y Lazovik, 1963; O'Leary y Becker, 1967; Paul, 1966). En otros casos, el procedimiento es más elaborado —por ejemplo, se usan mecanismos automatizados para registrar cuánto tiempo dedica una persona a diversos comportamientos.

Enfoques cognitivo-sociales

Al considerar la evaluación desde el enfoque cognitivo-social, sobresalen dos características: Primero, el enfoque cognitivo-social tiende a usar mecanismos de autorreporte, en lugar de la observación conductual. Dado que la perspectiva del aprendizaje cognitivo enfatiza el rol de los pensamientos, una fuente útil de información natural es tomar los reportes de las personas sobre sus tendencias al actuar de formas diferentes y al tener diversos tipos de pensamientos y sentimientos.

Segundo, se refiere a qué variables se miden. La evaluación a partir de esta tendencia se enfoca en las variables *experimentales*. En lugar de trazar acciones, la evaluación con frecuencia pregunta a la gente cómo se siente o qué tipos de pensamientos pasan por su mente ante determinadas situaciones. Las expectativas son de particular importancia, tanto las de enfrentamiento como las de eficacia personal. Esto no debe sorprender porque las expectativas son muy importantes para esta perspectiva del comportamiento.

La tendencia de la evaluación de la perspectiva del aprendizaje cognitivo-social, es enfatizar respuestas para categorías *específicas* de las situaciones, como lo hacen el resto de las perspectivas del aprendizaje. Esto refleja el hecho de que el comportamiento varía mucho de una situación a otra. Sin embargo, la perspectiva cognitivo-social del aprendizaje difiere de la perspectiva del condicionamiento porque hace hincapié en la visión personal de las situaciones, en lugar de las definiciones objetivas de las situaciones. De acuerdo con este enfoque, las representaciones de las personas determinan cómo actúan. Esto se debe tomar en cuenta en la evaluación.

Problemas en el comportamiento y el cambio conductual

Si la personalidad se deriva del aprendizaje, también lo hacen los problemas. En ocasiones, las personas aprenden cosas que interfieren con sus vidas y en ocasiones fallan al aprender cosas que podrían haber hecho su vida más fácil. Ese fenómeno sugiere una base para varios tipos de problemas, junto con las formas para tratarlos. Como grupo, las técnicas se denominan **modificación conductual** o **terapia conductual** (Craighead, Kazdin y Mahoney, 1981). Estos términos reflejan el hecho de que el énfasis es cambiar el *comportamiento* actual de la persona.

CONDICIONAMIENTO CLÁSICO DE RESPUESTAS EMOCIONALES

Un tipo de problemas son las reacciones emocionales que interfieren con el funcionamiento efectivo. En ocasiones, las personas tienen una ansiedad intensa cuando se exponen a estímulos específicos, llamados **fobias**. Aunque una reacción fóbica se puede vincular con prácticamente cualquier estímulo, algunas son más comunes que otras. Puntos focales comunes para desarrollar las fobias son animales, como los perros, las serpientes y las arañas; los espacios cerrados, como los elevadores o espacios abiertos, como los pasamanos, los balcones altos; o bien, los gérmenes y la posibilidad de infecciones.

El punto de vista del condicionamiento es que las reacciones fóbicas se condicionan de forma clásica. Esta visión propone cómo tratar las fobias. Una técnica es la **desensibilización sistemática**. Primero se les enseña a las personas a relajarse completamente. La respuesta de la relajación se usa entonces para contrarrestar o reemplazar el temor en presencia del estímulo fóbico, un proceso llamado **contracondicionamiento**. Una vez que las personas han aprendido a relajarse, puede trabajar con el terapeuta para crear una jerarquía de ansiedad, es decir, construir una lista de situaciones que involucran el estímulo al que se teme y clasificarlas en función de la ansiedad que le produce (ver tabla 10.3).

En el proceso de desensibilización, nos relajamos completamente. Posteriormente, visualizamos una escena del extremo menos amenazante de la jerarquía; esto permite que la ansiedad de la imagen activada se disipe. Después, cuando uno se relaja más, se imagina esta imagen nuevamente. Hacemos esto repetidamente hasta que la escena no provoque ansiedad. Eventualmente, las escenas que se imaginan se reemplazan con el estímulo real al que se teme. A medida que la relajación contrarresta la ansiedad, se es capaz de interactuar más y más efectivamente con el estímulo que anteriormente provocaba un temor intenso. La desensibilización sistemática ha probado ser muy efectiva, ya que reduce reacciones de temor, en especial aquellos que se enfocan en estímulos específicos (por ejemplo, Brady, 1972; Davidson y Wilson, 1973).

Tabla 10.3 Jerarquía de ansiedad que utiliza para la desensibilización sistemática para un tipo de acrofobia (temor a las alturas). De manera cuidadosa, la persona visualiza cada escena mientras se relaja completamente, trabajando desde la escena menos amenazante (en la base) hasta llegar a las que producen una mayor ansiedad (hacia la cima).

Mirar hacia abajo desde lo más alto del edificio Empire State
Caminar alrededor del piso más alto en el edificio Empire State
Mirar hacia afuera desde una ventana en un edificio de 12 pisos
Mirar por el barandal del balcón en un edificio de cuatro pisos
Mirar por las ventas de un edificio de cuatro pisos
Mirar hacia arriba a un edificio de 30 pisos desde un pequeño parque
Leer una historia sobre la construcción de un rascacielos
Leer una historia que mencione estar en lo alto de la estatua de la Libertad
Escuchar una noticia sobre la historia de la construcción de edificios altos en la ciudad
Ver una noticia en el noticiero en la que aparecen edificios en el fondo

Recientemente, la desensibilización ha tomado una dirección diferente. En la actualidad, muchos terapeutas la usan en tratamientos a los que se expone a la persona a dosis más intensas del estímulo al que temen. Mientras la ansiedad aumenta y posteriormente disminuye de forma gradual, la exposición a los estímulos que temen se mantiene mucho después de que los aspectos físicos de la ansiedad han disminuido. Parece que el cese ocurre más rápidamente cuando se da un estado de reposo después de que la ansiedad disminuye. Estos **tratamientos de exposición** para las fobias, en ocasiones se pueden hacer en tan poco tiempo, como en una sesión (Öst, Ferebee y Furmark, 1997). Ese tipo de tratamiento se ha probado también para trastornos postraumáticos severos (Foa y Meadows, 1997; Powers, Halpern, Ferenschak, Gillihan y Foa, 2010).

CONDICIONAMIENTO Y CONTEXTO

El propósito de los procedimientos que se basan en la extinción y el contracondicionamiento, es reemplazar una respuesta que no se desea con una neutral o con otra opuesta a la original. Sin embargo, a menudo, la respuesta desaparecerá en el escenario del tratamiento, pero regresa cuando la persona está en su ambiente cotidiano. ¿Qué probabilidad hay de que ya no ocurra?

El contexto desempeña un papel importante en su efecto. Es decir, el contexto del condicionamiento original, a menudo difiere del contexto de la terapia. En efecto, cada contexto es un conjunto de estímulos discriminatorios. Las personas adquieren una respuesta neutral (vía la extinción) para el estímulo objetivo en el lugar de la terapia. Pero cuando se regresa al escenario en el que la respuesta se aprendió, quizá la vieja respuesta reaparezca (Bouton, 1994, 2000). ¿Por qué? Porque los estímulos en el escenario original *no estaban ahí durante la extinción*. Como resultado, siguen sirviendo como claves para el comportamiento.

Para que la nueva respuesta se realice en la vida de la persona fuera de la terapia, debe suceder una de dos cosas: Primero, la persona puede adquirir una nueva respuesta en un escenario que se parezca al que provocó la antigua respuesta; con ello, la nueva respuesta se generaliza al escenario original. Es por esto que muchos enfoques para evitar enfatizar la caída, permanecen lejos de los escenarios que se asemejen a aquellos en los que la respuesta original se adquirió y mantiene.

Como un ejemplo concreto, considere el trabajo sobre volver a fumar. La abstinencia de nicotina no es el único problema para dejar de fumar (Perkins, 1999). Las tasas de recaída son tan altas como el 60%, incluso si los fumadores obtienen nicotina en otras formas (Kenford, Fiore, Jorenby y Smith, 1994). Muchas personas que dejan de fumar, lo vuelven a hacer bastante tiempo después de la abstinencia de la nicotina (Brandon, Tiffany, Obremski y Baker, 1990). ¿Por qué? Fumar está relacionado con el condiciona-

miento a contextos específicos (después de comer, después del sexo, estar en un bar, etc.). El contexto en sí mismo es un estímulo discriminatoria para fumar, mucho después de que el deseo por la nicotina desaparece (Carter y Tiffany, 1999; Conklin, 2006). Los contextos pueden crear deseos, incluso cuando no están presentes señales específicas como los cigarros o un encendedor (Conklin, Robin, Perkins, Salkeld y McClernon, 2008).

Los programas para dejar de fumar ahora enfatizan esfuerzos por extinguir respuestas a las señales que se vinculan con el fumar. Los indicadores contextuales se presentan solos, sin fumar, con la esperanza de que la respuesta de no fumar se condicione a ellos y la persona se vuelva resistente a la recaída. Estos programas han tenido un éxito limitado (Conklin y Tiffany, 2002), quizá porque se han usado indicadores de fumar "normativos" en lugar de personalizarlos. La individualización de los indicadores provocará mejores resultados porque cada persona tiene una historia de fumar única (Conklin, Perkins, Robin, McClernon y Salkeld en prensa; Conklin y Tiffany, 2001).

CONDICIONAMIENTO INSTRUMENTAL Y CONDUCTAS DESADAPTADAS

Otro conjunto de problemas en el comportamiento se relaciona con los principios del condicionamiento instrumental. El razonamiento aquí es que las tendencias conductuales que no se desean, se construyen por el reforzamiento. De hecho, se pueden adquirir de tal forma que las haga resistentes a la extinción.

Imagine un cierto tipo de comportamiento —por ejemplo, hacer berrinches cuando no nos salimos con la nuestra— que se reforzó en un periodo de nuestra vida porque nuestros padres cedieron ante ellos. El reforzamiento fortaleció la tendencia a repetir el berrinche. Si se reforzó con la suficiente frecuencia y con el patrón correcto o se reforzó de manera parcial, el comportamiento se vuelve frecuente y persistente.

Más adelante (cuando uno es mayor) el comportamiento es menos apropiado. Ahora ya no se refuerza tan seguido, aunque algunas personas ceden ante él ocasionalmente. (Es sorprendente qué tan a menudo las personas refuerzan exactamente las conductas que desean que desaparezcan). Aunque el reforzamiento rara vez ocurra, el comportamiento continúa (gracias al efecto del reforzamiento parcial). A los observadores el comportamiento quizá les parezca irracional, pero desde el punto de vista del condicionamiento, lo único que está haciendo es mostrar resistencia a la extinción.

Los principios del condicionamiento instrumental, sugieren que la forma de cambiar una conducta indeseable como ésta, es cambiando los patrones de reforzamiento. Un buen enfoque es reforzar acciones deseadas alternativas y simultáneamente reducir aún más (de ser posible) cualquier reforzamiento de una acción no deseada. Esto debería moldear el comportamiento hacia una mayor adaptación o idoneidad. A menudo este enfoque recibe el nombre de **manejo de contingencias**.

Un ejemplo que se deriva de la literatura de la psicología de la salud es la obesidad infantil. Este es un factor de riesgo para diversos y serios problemas de salud posteriores. En parte surge por hábitos como ver televisión en lugar de ser activo y en parte por tener una mala dieta. La investigación ha demostrado que reforzar actividades menos sedentarias, causa tanto un incremento en esas actividades como un decremento en las actividades sedentarias (Epstein, Saelens, Myers y Vito, 1997). De forma semejante, reforzar la elección de frutas y verduras sobre la comida chatarra, provoca un incremento en la tendencia a elegir alimentos sanos (Goldfield y Epstein, 2002).

El manejo de contingencias también se usa en los esfuerzos para mantener a la gente lejos del consumo de drogas y del alcohol. Se utiliza para moldear comportamientos no deseados en la dirección de la abstinencia a lo largo del tiempo, antes de dejar de consumir (Preston, Umbricht, Wong y Epstein, 2001; Reback *et al.*, 2010). También es útil para tratar la dependencia del alcohol (Petry, Martin, Cooney y Kranzler, 2000) y como apoyo

para la abstinencia en el consumo de cocaína (Higgins, Wong, Badger, Ogden y Dantona, 2000; Rash, Alessi y Perry, 2008).

ENFOQUES COGNITIVO-SOCIALES

Los enfoques cognitivo-sociales, sugieren una influencia más de los problemas y su tratamiento al usar los tres principios clave del condicionamiento vicario, las expectativas y el aprendizaje observacional.

Los procesos vicarios sugieren dos cambios en el análisis descrito hasta ahora: Primero, uno no tiene que tener una experiencia directa con el estímulo para desarrollar una respuesta emocional hacia él (como el temor). Uno puede adquirir respuestas emocionales de forma vicaria. Segundo, nuestros patrones de acción pueden ser influenciados al ver los resultados que otras personas experimentan. El reforzamiento vicario quizá construya un comportamiento, aun cuando éste no sea deseable. El castigo vicario puede reducir nuestra tendencia a realizar un comportamiento, incluso si es un comportamiento realmente adaptativo.

Todos estos efectos estarían mediados, en parte, por las expectativas (ver Bandura, 1986). Si esperamos experimentar un fuerte temor en lugares altos, evitaremos lugares altos. Si esperamos obtener aprobación social por abusar de alguien más, tenderemos a hacerlo. Si esperamos ser rechazados, salir mal en un examen o incluso que nos vaya mal en la "vida", podremos no esforzarnos (Carver, Scheier y Segestrom, 2010; Scheier y Carver, 1992). Las expectativas se pueden desarrollar a partir de la experiencia previa, de la experiencia vicaria, de cosas que las otras personas nos dicen o de sumar dos más de estas situaciones en nuestra propia cabeza.

En la perspectiva del aprendizaje social otra fuente de problemas conductuales es más específica. En ocasiones, los problemas reflejan **déficit en las habilidades**. Una persona que tiene déficit en habilidades, es literalmente incapaz de hacer algo que es necesario o deseable. Algunos déficit en las habilidades reflejan déficit en el aprendizaje observacional. Es decir, en algunos casos, las personas nunca tuvieron buenos modelos de quienes aprender. Al no ser capaz de aprender cómo hacer cosas importantes (como cocinar, tomar apuntes en clase, bailar y muchas otras habilidades), los individuos quizá tengan lagunas en su habilidad para funcionar.

Note cómo tener un déficit en las habilidades puede influir en el desarrollo de las expectativas. Las personas que saben que carecen de habilidades específicas, anticipan sus malos resultados en situaciones en las que las habilidades son relevantes. Por ejemplo, las personas que se ven a ellas mismas como carentes de habilidades sociales, pueden esperar lo peor en situaciones sociales.



Ver a alguien más enfrentarse de forma exitosa con algo a lo que tememos, nos ayudaría a desarrollar la habilidad para enfrentarlo de forma exitosa.

TERAPIA BASADA EN EL MODELADO PARA LOS DÉFICIT DE LAS HABILIDADES

No es sorprendente que el modelado desempeñe un importante papel en las técnicas terapéuticas que se identifican con el punto de vista cognitivo-social. Las técnicas que involucran el modelado, se han usado en dos áreas: para déficit de las habilidades y problemas basados en la emoción.

Cuando los individuos carecen de tipos específicos de comportamientos adaptativos, a menudo logran desarrollar las habilidades necesarias observando a un buen modelo. El modelo se coloca en la situación para la que se carece la habilidad y realiza una acción apropiada para la situación. El observador (la persona en terapia) es entonces animado para repetir la acción. Esta repetición puede ser abierta (acción) o estar cubierta (practicar mentalmente la acción). De hecho, el modelado también puede ser cubierto, se le dice al sujeto que imagine que alguien se comporta de manera determinada en un escenario específico (Kazdin, 1975).

En principio, el modelado se utiliza para suministrar las habilidades que faltan —donde están los déficit—. Sin embargo, los temas de investigación se enfocan comúnmente en áreas tales como las destrezas sociales básicas (por ejemplo, La Greca y Santogrossi, 1980; La Greca, Stone y Bell, 1983; Reichow y Volkmar, 2010; Ross, Ross y Evans, 1971) y la asertividad (Goldfried y Davison, 1976; Kazdin, 1974, 1975; McFall y Twentyman, 1973; Rosenthal y Reese, 1976). La asertividad es actuar para asegurarnos de que no se violen nuestros derechos, mientras que al mismo tiempo no violamos los derechos de alguien más. Quizá resulte difícil saber exactamente cómo responder a las situaciones problema de manera asertiva. Pero, generar modelos que ilustren las respuestas (combinadas con la práctica, para asegurarnos de que podamos hacer lo mismo) suele marcar la diferencia.

En las terapias para los déficit en las habilidades, el aprendizaje observacional se mezcla a menudo con el reforzamiento vicario. Sin embargo, en ciertos casos, uno o el otro parecen ser más importantes. En otros casos, las personas no saben literalmente qué hacer ante una situación determinada. El aprendizaje observacional es más importante aquí porque proporciona nuevas respuestas. En otros casos, no es tanto que las personas no sepan qué hacer, sino que tienen dudas acerca de si lo que están haciendo funcionará. En estos casos, el reforzamiento vicario desempeña un papel mayor.

MODELADO Y RESPUESTAS ANTES EL TEMOR

Al discutir el modelado y los problemas relacionados con el temor, se hace una distinción entre dos tipos de modelos: aquellos que exhiben dominio y los que exhiben enfrentamiento (por ejemplo, Meichenbaum, 1971). Un **modelo de dominio** parece no tener absolutamente temor respecto de lo que la persona en terapia teme. Este modelo, presumiblemente, crea la extinción vicaria del temor condicionado, a medida que el observador ve que el modelo no experimenta angustia. Por el contrario, un **modelo de enfrentamiento** es aquel que inicialmente despliega temor, pero se sobrepone y eventualmente maneja la situación. El efecto de este modelo, presumiblemente, depende del hecho de que el modelo se encuentra en la *misma situación* que el observador, pero es notoriamente capaz de superar su temor a través del esfuerzo activo.

El efecto de un modelo de enfrentamiento, parece más cognitivo que el del modelo de dominio. Y aunque la evidencia no es por completo consistente, los modelos de enfrentamiento parecen ser más efectivos que los modelos de dominio en la terapia para los miedos (Kornhaber y Schroeder, 1975: Meichenbaum, 1971). Esta efectividad atestigua el poderoso papel que los procesos cognitivos desempeñan para enfrentar el miedo.

Otra distinción que se debe hacer aquí es entre el modelado, en el que el observador solamente observa y el **modelado participante**, en el que el modelo (a menudo el terapeuta), ejecuta el comportamiento en frente de la otra persona, quien posterior-

mente lo repite. El modelado participativo por lo general involucra una gran cantidad de verbalización, instrucción y seguridad personal del modelo. Se lleva más que el tiempo de respuesta, pero es más poderoso que la técnica de cambio conductual (por ejemplo, Bandura, 1982; Bandura, Adams y Beyer, 1977; Davis, Ollendick y Öst, 2009).

En una terapia rápida de modelado típica para un miedo en específico, el modelo se acerca, se involucra y se ocupa del estímulo al que se teme. Mientras lo hace, el modelo describe los sentimientos que se desarrollan y las estrategias mentales que se usan para enfrentarlo. Posteriormente, el observador trata de hacer lo mismo —primero con la ayuda del terapeuta, después solo—. Este procedimiento es efectivo para reducir el miedo e incrementar el enfrentamiento en una variedad de dominios, incluyendo miedos que activan animales como los perros y las serpientes (Bandura *et al.*, 1977; Bandura, Grusec y Menlove, 1967; Bandura y Menlove, 1968); cirugías, inyecciones y trabajo mental (Melamed y Siegel, 1975; Melamed, Weinstein, Haws y Katin-Borland, 1975; Vernon, 1974) y realizar pruebas (Cooley y Spiegler, 1980; Malec, Park y Watkins, 1976; Sarason, 1975).

CAMBIOS TERAPÉUTICOS ANTE LA EXPECTATIVA DE LA EFICACIA

La investigación que apenas se esboza indica que los modelos que exhiben una habilidad para enfrentarse a las dificultades ayudan a los individuos a superar sus propios temores. Pero, ¿cómo sucede esto? Bandura (1977b) sugirió que estos efectos ilustran un principio más amplio detrás del cambio conductual. Desde este punto de vista, cuando una terapia es efectiva (a través de cualquier técnica), funciona al incrementar el sentido de eficacia de la persona para ciertos tipos de situaciones. Cuando un modelo muestra una habilidad para superar el miedo, ayuda a dar a los observadores un sentido de que ellos también son capaces de superar su miedo. Esa percepción mejorada de la eficacia personal, resulta en un mayor esfuerzo y persistencia.

Estas ideas, que se introdujeron al iniciar este capítulo, se han probado en muchos estudios del proceso terapéutico (por ejemplo, Avia y Kanfer, 1980; Bandura *et al.*, 1977; Bandura, Adams, Hardy y Howells, 1980; Bandura y Schunk, 1981; DiClemente, 1981; Gauthier y Ladouceur, 1981). A través de muchas de estas pruebas, el modelado participativo ha sido efectivo al cambiar las expectativas de eficacia de las personas y modificar su comportamiento. Estos resultados también se generalizan a nuevas situaciones.

En la visión de Bandura (1986, 1997), estos resultados tienen varios puntos. El más amplio es que el cambio en la expectativa de eficacia media el cambio conductual. Es decir, el comportamiento cambia *porque* hay un cambio en la expectativa. Otros dos puntos se refieren a los factores que determinan la eficacia de las percepciones. Las calificaciones de la expectativa, cambian más típicamente entre personas que tienen la oportunidad de mostrarse a sí mismos que se pueden enfrentar (por el modelo participativo). Esto se ajusta a la creencia de Bandura de que los logros en ejecución son la influencia más fuerte en la percepción de la eficacia.

Sin embargo, la investigación también ha demostrado una segunda influencia en las percepciones de eficacia: las experiencias vicarias. Es decir, grupos únicamente de modelado, reportan típicamente una mayor eficacia y superan la ejecución de los grupos de control. Las consecuencias vicarias no tienen un impacto tan fuerte como los resultados personales, pero definitivamente juegan un papel. Bandura (1977b) también sugiere que la persuasión verbal y la activación emocional influyen en las percepciones de eficacia.

La perspectiva del aprendizaje: problemas y perspectivas

La perspectiva del aprendizaje en la personalidad influye especialmente entre dos grupos: los investigadores involucrados en el análisis experimental del comportamiento en el laboratorio y los clínicos entrenados cuando las terapias conductuales estaban en el punto más alto de la popularidad. La perspectiva del aprendizaje es atractiva a estos grupos por dos razones diferentes, que a su vez representan dos fortalezas de la perspectiva.

Primero, la perspectiva del aprendizaje surgió —como no lo había hecho ninguna otra perspectiva— desde el crisol de la investigación. Las ideas que conforman este enfoque del comportamiento tenían la intención de recibir un estrecho escrutinio, ya fuera para confirmarlas o para rechazarlas a través de la investigación. Muchas de las ideas se han probado exhaustivamente y la evidencia que las apoya es sustancial. Para los investigadores es muy satisfactorio contar con una perspectiva de la naturaleza de la personalidad que se pueda verificar a través de observaciones cuidadosas.

Una segunda razón para el impacto que tienen las ideas sobre el aprendizaje, es la efectividad de las técnicas terapéuticas cognitivo-sociales. La investigación muestra que se pueden tratar diversos tipos de problemas con procedimientos relativamente sencillos. Comprendiendo esto, los clínicos empezaron a mirar de cerca los principios detrás de los procedimientos. La perspectiva del aprendizaje tiene un aura de credibilidad entre los psicólogos, debido a que se articula perfectamente bien con las técnicas efectivas del cambio conductual.

Aunque muchos encuentran que esta perspectiva es bastante afín, también ha recibido críticas. Una de ellas se refiere a la tendencia de los investigadores a simplificar las situaciones que estudian. La simplificación asegura el control experimental, tener control ayuda a clarificar la causa y el efecto. Sin embargo, en ocasiones la simplificación resulta en situaciones que ofrecen muy pocas opciones para el comportamiento. Tal vez exista una sospecha persistente de que el comportamiento ocurrió porque había demasiadas presiones en su dirección y muy pocas oportunidades de hacer algo diferente. Pero, ¿qué sucede con el comportamiento una vez que la persona deja el laboratorio? Esta preocupación se aplica mucho menos al enfoque cognitivo-social del aprendizaje. Las personas que trabajan con él, analizan el comportamiento en muy diversos escenarios y contextos.

Otro problema con la perspectiva del aprendizaje, es que realmente no es tanto una teoría de la personalidad, como una perspectiva de los determinantes del comportamiento. Algunas personas piensan que esta visión es demasiado simplista como para que proporcione una visión significativa de la personalidad. Los procesos de aprendizaje, presumiblemente operan continuamente en una forma fragmentaria y desordenada. La experiencia humana, por otro lado, parece altamente compleja y ordenada. ¿Cómo es que un proceso de aprendizaje desordenado da lugar a un producto tan ordenado?

Para decirlo de otra forma, las teorías del condicionamiento nos dicen mucho acerca de cómo es que un comportamiento específico es probable que ocurra más o menos, pero no nos dicen mucho acerca de la persona que realizan el comportamiento. Los procesos son muy mecanicistas. Parece que hay poco lugar para el sentido subjetivo de la personalidad, poco enfoque en la continuidad y coherencia que caracteriza al sentido de sí mismo. En resumen, para muchos, este análisis de la personalidad no transmite la experiencia subjetiva de lo que significa *tener* una personalidad. Nuevamente, esta crítica es menos aplicable a las teorías del aprendizaje cognitivo-sociales. Conceptos como el del sentido de la eficacia personal, tienen mucho que ver con el sentido de la personalidad, aun cuando el foco sea una parte limitada de la persona en un determinado momento.

Otro problema para la perspectiva del aprendizaje, se refiere a la relación entre las ideas del condicionamiento y las ideas cognitivo-sociales acerca del aprendizaje. Los dos enfoques para el aprendizaje están divididos por un núcleo de desacuerdo. Minimizamos este tema cuando presentamos los principios teóricos, pero merece ser mencionado. El tema es el siguiente: las teorías del condicionamiento tienden a enfocarse en eventos observables. Las tendencias conductuales se explican a partir de patrones de experiencias previas y de claves presentes. No se necesita nada más. Las cogniciones son irrelevantes. El enfoque cognitivo-social del aprendizaje es bastante diferente. Las expectativas provocan comportamiento. Las acciones siguen al pensamiento.

Tratar a las cogniciones como las causas del comportamiento puede significar rechazar los dogmas del enfoque del condicionamiento. En una perspectiva más cognitiva, lo

condicionamientos clásico e instrumental, no son necesariamente procesos que se incrementan y ocurren fuera de la conciencia; dependen de las expectativas y de modelos mentales. El reforzamiento se ve como proveedor de información sobre incentivos futuros, en lugar de actuar directamente para fortalecer las tendencias conductuales.

¿Qué debemos pensar de esta situación? ¿Las teorías más recientes son extrapolaciones de las teorías previas o son muy diferentes? ¿Se pueden mezclar o compiten por el mismo nicho teórico? Algunas personas dirían que las versiones más recientes de la perspectiva del aprendizaje deben *reemplazar* la versión del condicionamiento —que la perspectiva del condicionamiento está equivocada y que el aprendizaje humano simplemente no ocurre de esa forma.

Algunas personas han abandonado cualquier esfuerzo de integración y simplemente se han alejado por completo del tema. Por ejemplo, hace años Bandura eliminó la palabra *aprendizaje* de la frase que caracterizaba su teoría. Actualmente, él la llama *teoría social-cognitiva* (Bandura, 1986). Esto coloca la pregunta acerca de considerar que las expectativas de eficacia pertenecen a la perspectiva del aprendizaje.

El cambio de postura de Bandura, refleja una tendencia mucho más general entre las personas que empezaron sin el marco teórico del aprendizaje social. A lo largo de los últimos 35 años, las ideas de la psicología cognitiva han influido en muchas personas; quienes llamaban a orientar la personalidad como una *perspectiva del aprendizaje* no se comprometerían a usar ese término ahora. Algunos darían a su orientación un calificativo diferente. Ha habido tal desgaste gradual del enfoque del aprendizaje social, que se ha tendido a combinar con las teorías cognitivas y de autorregulación que se discutirán en capítulos posteriores. El desvanecimiento y la mezcla entre cuerpos de pensamiento coloca una cuestión final para el enfoque del aprendizaje: ¿será capaz este enfoque de retener su identidad como un área activa de trabajo para los años venideros o se dispersará y dejará que otros puntos de vista absorban sus temas?

• RESUMEN •

Los enfoques del condicionamiento enfatizan dos tipos de aprendizaje. En el condicionamiento clásico, un estímulo neutro (EC) se presenta junto a otro estímulo (EI) que ya de por sí evoca una respuesta refleja (RI). Después de repetidos enlaces, el EC en sí mismo provoca la respuesta (RC) que es similar a la de la RI. La RC parece ser una respuesta anticipatoria que prepara para el EI.

Este fenómeno básico se modifica con la discriminación (estímulos diversos que llevan a respuestas diferentes) y se extiende a través de la generalización (estímulos desiguales que llevan a respuestas similares). Las RC se desvanecen si el EC se presenta repetidamente sin el EI, un proceso al que se denomina *extinción*. El condicionamiento clásico es importante para la personalidad, ante todo cuando las respuestas que están siendo condicionadas son reacciones emocionales (condicionamiento emocional). El condicionamiento clásico, por lo tanto, proporciona una base para la comprensión de las preferencias y aversiones singulares de las personas y proporciona una forma de analizar ciertos problemas psicológicos, como las fobias.

En el condicionamiento instrumental, a un comportamiento le sigue un resultado que es valorado ya sea como positivo o como una aversión. Si el resultado se valora positivamente, la tendencia a ejecutar el comportamiento se fortalece. Por lo tanto, al resultado se le llama *reforzador*. Si el resultado es una aversión (un *castigo*), la tendencia a ejecutar el comportamiento se reduce. La *discriminación* en el condicionamiento instrumental significa responder de diferentes formas a señales situacionales distintas; la *generalización* es responder de formas similares a señales diversas; la *extinción* es la reducción de una tendencia

conductual a través de que una conducta no se refuerza. Los reforzadores se pueden dar al seguir varios patrones llamados *programas*. Un efecto importante de las variaciones en los programas de reforzamiento es que el comportamiento que se aprende a través del reforzamiento intermitente (parcial) es más persistente (bajo ciertas condiciones de no reforzamiento) que un comportamiento que se aprende a través de un reforzamiento continuo.

Otra generación de teorías del aprendizaje ha evolucionado. Se les llama *cognitivas* porque enfatizan el papel de los procesos de pensamiento en el comportamiento y *sociales* porque destacan la idea de que a menudo las personas aprenden unas de otras. Varios aspectos de estas teorías representan elaboraciones sobre los principios del condicionamiento, incluyendo un énfasis en el reforzamiento social (en lugar de otros tipos de reforzamiento) para moldear el comportamiento. Debido a que los humanos tienen la capacidad para la empatía (activación de emociones de forma vicaria), podemos experimentar el condicionamiento clásico de forma vicaria. También podemos experimentar el reforzamiento y el castigo de forma vicaria, causando cambios en las tendencias de acción con base en los resultados de otra persona. Este punto de vista también sostiene que los humanos a menudo aprenden expectativas y después las aplican a nuevas situaciones.

La idea de que las expectativas sobre los resultados juega una parte importante determinando el comportamiento, es una parte central de los modelos de aprendizaje cognitivo-sociales. Otra idea importante es que las percepciones sobre la eficacia personal, determinan si una persona persistirá en circunstancias estresantes.

Una parte de este enfoque de la personalidad destaca como algo distinto los principios del condicionamiento: el proceso de adquirir comportamientos potenciales a través del aprendizaje observacional. Este proceso requiere de un observador que atienda a un modelo (que exhibe el comportamiento) que retenga alguna memoria de lo que fue hecho (por lo general, una memoria visual o verbal) y que tenga el componente. Habilidades para que sea capaz de reproducir lo que se le modeló. Este proceso de adquisición no está directamente influenciado por las contingencias de reforzamiento. Por otro lado, la ejecución espontánea está muy influenciada por las percepciones de las contingencias de reforzamiento.

La evaluación, desde el punto de vista del condicionamiento, enfatiza la observación de varios aspectos del comportamiento a medida que ocurren en situaciones específicas. La evaluación se puede enfocar en las respuestas fisiológicas de las personas, en sus comportamientos abiertos o en sus reportes sobre las reacciones emocionales en respuesta a los diferentes tipos de estímulos. La evaluación desde la perspectiva cognitivo-social del aprendizaje depende más de los autorreportes.

El enfoque del condicionamiento supone que los problemas en el comportamiento son el resultado del mismo tipo de procesos producto del comportamiento normal. El condicionamiento clásico puede producir miedos intensos e irracionales llamados *fobias;* el condicionamiento instrumental puede producir técnicas conductuales que persistan, incluso cuando ya no son adaptativas. Estos diferentes problemas se tratan mediante procedimientos de condicionamiento, colectivamente llamados *terapia conductual* o *modificación conductual*. La desensibilización sistemática condiciona las acciones de miedo con la relajación. Los tratamientos de exposición mantienen a la gente enfocada en situaciones angustiantes hasta mucho después de que el estallido de ansiedad se calme.

Los problemas de comportamiento también se desarrollan a través del aprendizaje vicario o cuando las personas no han tenido la oportunidad de aprender comportamientos a partir de modelos. La terapia basada en el enfoque de aprendizaje cognitivo-social, a menudo involucra el modelado, ya sea como un intento de remediar los déficit de las habilidades a través del aprendizaje observacional o como un intento de mostrar la utilidad de las habilidades de enfrentamiento a través del reforzamiento vicario.

• GLOSARIO •

Activación emocional vicaria tendencia a sentir los sentimientos de otra persona junto con ella.

Aprendizaje observacional adquisición de la habilidad para generar un comportamiento nuevo al mirar a alguien más haciéndolo.

Autocontrol regulación, en ocasiones limitación, de las propias actividades.

Autoeficacia *ver* expectativa de la eficacia

Autorreforzamiento aprobación que se da uno mismo por el propio comportamiento.

Castigo evento no deseado que hace que el comportamiento que vino antes tenga menos probabilidad de ocurrir nuevamente.

Contracondicionamiento relación entre una emoción con un estímulo que difiere de la emoción que el estímulo ahora provoca.

Condicionamiento clásico ligar un estímulo neutral con un estímulo incondicionado.

Condicionamiento clásico vicario condicionamiento en el que una respuesta incondicionada ocurre a través de la empatía.

Condicionamiento de alto orden evento en el que un EC anterior ahora actúa como un EI en una nueva instancia de condicionamiento.

Condicionamiento emocional condicionamiento clásico en el que la RC es una reacción emocional.

Condicionamiento instrumental u operante condicionamiento en el que un comportamiento se vuelve más probable porque le sigue un evento deseable, o es menos probable porque le sigue un evento no deseado.

Condicionamiento operante *ver* condicionamiento instrumental.

Déficit de habilidades ausencia o insuficiencia de un comportamiento o habilidad que se necesita.

Desensibilización sistemática procedimiento terapéutico dirigido a extinguir el miedo.

Discriminación responder de forma diferente a estímulos diversos.

Efecto de reforzamiento parcial hecho de que un comportamiento adquirido a través del reforzamiento parcial es resistente a la extinción.

Estímulo condicionado o condicional (EC) un estímulo nuestro que se asocia con un EI para convertirse en condicionado.

Estímulo discriminatorio señal que controla la ocurrencia del comportamiento.

Estímulo incondicionado o incondicional (EI) estímulo que provoca una respuesta refleja (incondicionada).

Expectativa de la eficacia confianza de ser capaz de hacer algo de forma exitosa.

Expectativa de resultado juicio sobre qué tan probable es que un comportamiento en particular alcance una meta específica.

Evaluación conductual evaluación que se realiza al observar el comportamiento evidente de una persona.

Evaluación fisiológica medición de los aspectos fisiológicos de las reacciones emocionales.

Extinción en el condicionamiento clásico, es la reducción de una RC al repetir el EC sin el EI; en el condicionamiento instrumental, la reducción de una tendencia conductual al retirar el reforzamiento.

Fobia miedo inapropiadamente intenso para una clase específica de estímulo.

Generalización responder de forma similar a un estímulo algo diferente.

Jerarquía de hábitos ordenar las respuestas potenciales de una persona por su probabilidad.

Manejo de contingencias programas en los que el reforzamiento se incrementa para los comportamientos deseados y se retiene para los comportamientos no deseados.

Modelo de dominio modelo que no exhibe temor.

Modelo de enfrentamiento modelo que exhibe miedo, pero que al final lo maneja.

Modelado del participante acto de practicar un comportamiento difícil para nosotros mientras se usa al terapeuta como modelo.

Modelos simbólicos modelos en prensa, en películas, televisión, etcétera.

Modificación conductual o terapia conductual enfoque terapéutico en el que se emplean procesos de condicionamiento para cambiar el comportamiento.

Reforzador evento que hace que el comportamiento que vino antes tenga más probabilidad del ocurrir nuevamente.

Reforzador social elogio, gusto, aceptación o aprobación que se recibe de alguien más.

Reforzamiento continuo programa en el que el reforzamiento sigue a cada instancia del comportamiento.

Reforzamiento negativo retiro de un estímulo aversivo.

Reforzamiento parcial programa en el que el comportamiento se refuerza menos seguido cada vez que ocurre.

Reforzamiento positivo reforzamiento que involucra la adición de un estímulo deseado.

Reflejo evento en el que un estímulo provoca una respuesta automática.

Repuesta condicionada o condicional (RC) respuesta al EC que se adquiere por el condicionamiento clásico.

Respuesta incondicionada o incondicional (RI) respuesta refleja a un estímulo incondicionado.

Reforzamiento vicario evento en el que un reforzamiento que experimenta otra persona tiene un efecto en nuestro propio comportamiento.

Tiempo fuera castigo en el que se remueve a un niño temporalmente de una actividad que disfruta.

Tratamientos de exposición tratamientos en los que las personas siguen enfocadas en el tema angustioso hasta mucho después de que su reacción de ansiedad se disipa.



Autorrealización y autodeterminación

AUTORREALIZACIÓN
Necesidad de consideración positiva
Autovalía contingente

AUTODETERMINACIÓN
Introyección e identificación
Necesidad de la relación
Autoconcordancia
Libre albedrío

EL *SELF* Y LOS PROCESOS DE DEFENSA
Incongruencia, desorganización y defensa
Mantenimiento y fortalecimiento de la autoestima
Autoperjudicarse
Amenaza de estereotipo

AUTORREALIZACIÓN Y LA JERARQUÍA DE NECESIDADES DE MASLOW
Características de los autorrealizadores frecuentes
Experiencias cumbre

PSICOLOGÍA EXISTENCIAL: EL SER Y LA MUERTE
El dilema existencial
Vacío
Manejo del terror

EVALUACIÓN
Entrevistas en la evaluación
Medición del autoconcepto con el *Q-Sort*
Medición de la autorrealización
Medición de la autodeterminación y el control

PROBLEMAS EN EL COMPORTAMIENTO Y CAMBIO CONDUCTUAL
Terapia centrada en el cliente
Más allá de la terapia: hacia el crecimiento personal

AUTORREALIZACIÓN Y AUTODETERMINACIÓN: PROBLEMAS Y PROSPECTOS

RESUMEN

Julia pasa la mayor parte de sus horas de vigilia ayudando a otros. Le habla a menudo a su madre, quien cada vez le exige más de lo que Julia puede dar. En ocasiones se siente como si se estuviera hundiendo en arenas movedizas, pero nunca se queja. Además está Eric, un joven con el que acostumbraba salir. La vida de Eric es un desastre y él la llama a menudo en la noche para pedirle consejos. Aunque necesita dormir, nunca le niega un oído comprensivo. Julia parece siempre dejar a un lado su propia vida en beneficio de otros, como si pensara que ella no vale a menos que lo haga. Muy dentro de ella una vocecita le dice que está equivocada (pero por lo general está muy ocupada como para escucharla). Y en ocasiones, sólo en ocasiones, tiene el sentimiento de que hay un destino diferente que la espera, si tan sólo se pudiera liberar para encontrarlo.

LA EXPERIENCIA del ser humano es misteriosa y desafiante. Experimentamos eventos, sentimientos, pensamientos y elecciones que son diferentes a las de cualquier otra persona que haya vivido o vivirá. Continuamente estamos "convirtiéndonos en", evolucionando de una versión más simple de nosotros mismos a una versión más compleja. En ocasiones, es desconcertante porque no siempre entendemos por qué nos sentimos como nos sentimos. Pero el hecho de que la vida que estamos viviendo es la propia —un conjunto de sensaciones que nos pertenece a nosotros y a nadie más— hace que la experiencia sea también vívida e irresistible.

¿Cómo sabe nuestro *self cómo* "convertirse en"? A medida que cambiamos, ¿cómo seguimos siendo nosotros? ¿Por qué en ocasiones nos sentimos como si quisiéramos crecer en una dirección y otra parte de nosotros quisiera crecer en otra? ¿Qué es lo que hace que la experiencia humana sea tan especial? ¿Cuáles son las responsabilidades que tenemos con nosotros mismos? Estas son algunas de las preguntas que realizan teóricos cuyas ideas sobre la autorrealización y la autodeterminación veremos en este capítulo.

Nos referimos con el nombre de **psicología humanista** a algunas de las teorías que se discuten en este capítulo (Schneider, Bugental y Pierson, 2001). Este término refleja la idea de que cada uno tiene el potencial para su desarrollo y crecimiento. Nadie —*ninguno*— es inherentemente malo o indigno. Un objetivo básico para la psicología humanista es ayudar a las personas a darse cuenta de esto por ellas mismas para que tengan la oportunidad de crecer. Con el término **fenomenológico** hacemos referencia a algunas de las ideas de este capítulo. Este término enfatiza la importancia de las experiencias personales.

Autorrealización

Una importante figura de la psicología humanista fue Carl Rogers. Sus ideas proporcionan una forma de hablar acerca de cómo se logra el potencial y también cómo suele fallar esto. Desde su perspectiva, el potencial para el crecimiento positivo y sano, se expresa a sí mismo en todos si no hay influencias fuertes que se opongan. A este crecimiento se le llama **realización**. La realización es la tendencia a desarrollar capacidades de formas que mantengan o fortalezcan (Rogers, 1959) al *self*.

En parte, la tendencia a la realización se refleja físicamente. Por ejemplo, nuestro cuerpo se realiza cuando nuestro sistema inmune mata las células enfermas. Nuestro cuerpo se realiza cuando crece más grande y fuerte. El principio de realización también se aplica a la personalidad. Al mantenimiento o fortalecimiento del *self* se le llama **autorrealización**. La autorrealización enriquece nuestras experiencias de vida e incrementa la creatividad. Fomenta la **congruencia**, la integridad o la integración dentro de la persona y minimiza la desorganización o la incongruencia.

Rogers creía que la tendencia a realizarse es parte de la naturaleza humana. Esta creencia también se refleja en otro término que usó: **proceso de valoración organísmica**. Este término se refiere a la idea de que el organismo evalúa automáticamente sus experiencias para decir si incrementan la realización. Si no lo hacen, el proceso de valoración organísmica crea una sensación persistente de que algo no anda bien.

Rogers usó la frase **persona completamente funcional** para describir a alguien que se autorrealiza. Este tipo de personas está abierta a experimentar sus sentimientos y a no sentirse amenazados por ellos, sin importar qué sentimientos sean. Las personas completamente funcionales confían en sus sentimientos. También están abiertas a experimentar el mundo. En lugar de esconderse de él, se sumergen en él. El resultado es que viven vidas llenas de significado, desafíos y excitación, pero también de un deseo de arriesgarse a sufrir. Una persona completamente funcional no es un *tipo específico de persona*. Es una forma de *funcionar* que cualquiera adopta y elegir vivir así.

NECESIDAD DE CONSIDERACIÓN POSITIVA

La autorrealización no es la única gran influencia en el comportamiento humano. Las personas necesitan tener aceptación, amor, amistad y el afecto de otros —en especial de otros que les importen (*sus parejas*, por ejemplo)—. Rogers se refirió a esta aceptación con el término de consideración positiva.

La consideración positiva sucede de dos maneras. Al afecto dado sin condiciones especiales se le llama consideración positiva incondicional. A veces, no obstante, el afecto se da únicamente si se cumplen ciertas condiciones, las cuales varían de un caso a otro aunque la idea sea la misma: "Me gustas y te acepto, pero tan sólo si actúas de cierta forma". Esta es la consideración positiva condicional. Gran parte del afecto que recibimos en nuestro día a día está condicionado.



Todos tenemos la fuerte necesidad de experimentar consideración positiva de parte de los demás, de sentirnos necesitados, apreciados y respetados.

Otro término que se emplea aquí es el de condiciones de valía. Estas son condiciones bajo las cuales las personas son juzgadas como dignas de consideración positiva. Cuando las personas actúan para ajustarse a una **condición de valía**, lo hacen no porque el acto sea intrínsecamente deseable, sino para recibir consideración positiva de otras personas (ver caricatura).

Rogers argumentó que hacer que las personas apliquen condiciones de valía en nosotros, provoca que nosotros empecemos a aplicar estas condiciones a *nosotros mismos* (Sheldon y Elliot, 1998). Nos damos afecto y aceptación a nosotros mismos solamente cuando satisfacemos esas condiciones. A este patrón se le llama **autoconsideración condicional**. La autoconsideración condicional nos hace comportar de tal forma que nos ajustamos a las consideraciones de valor que nos aplicamos a nosotros mismos (Crocker y Wolfe, 2001).

Las condiciones de valía y la consideración positiva tienen un efecto importante: elegir nuestro comportamiento, los valores o las metas para obtener aceptación, y puede interferir con la autorrealización. Debido a que la autorrealización es más importante que satisfacer las condiciones de valía, debería de tener absoluta prioridad. Pero la necesidad de las consideraciones positivas es tan significativa, que su influencia a menudo se siente más profundamente.

Considere un par de ejemplos. Joel ha decidido abandonar una posible carrera en el campo de la música porque su padre necesita de su ayuda en el negocio familiar. Al hacerlo, Joel reacciona a las condiciones de valía que le impone su familia. Sin embargo, ceder a estas condiciones de valía, podría significar negar algo que es importante dentro de él, algo que es realmente parte de lo que él es.

El mismo tipo de conflicto lo experimenta Julia, la mujer de la que se habló al inicio del capítulo. Recuerde que Julia pasa mucho de su tiempo y energía dando a los demás. Parece estar aplicándose condiciones de valía a sí misma. Al tratar de vivir a la altura de otros, Julia evita escuchar la voz de la autorrealización y evita crecer a su manera.



En ocasiones, las personas intentan imponer condiciones de valía en otras personas.
Reimpreso con permiso: Tribune Media Services.

Mary siente un gran deseo de estudiar una carrera, pero sus padres quieren que se case y forme una familia. Si sus padres no la aceptan completamente, a menos que se doblegue a sus deseos, crearán una condición de valía para ella. Aceptar esa condición, podría interferir con su autorrealización. Sin embargo, recuerde, las condiciones de valía no siempre son impuestas desde fuera. Es posible que el deseo que tiene Mary de cursar una carrera, sea una condición de valía; una condición autoimpuesta (justo como la necesidad de Julia para probar su valía dando a los demás). Mary quizás haya decidido que no se aceptará a sí misma como una persona completa, a menos que tenga una carrera.

Puede ser muy difícil distinguir un verdadero deseo de una condición de valía (Janoff-Bulman y Leggatt, 2002). Una condición de valía se define como una *precondición de aceptación*, ya sea de otros o de uno mismo. Una condición de valía es siempre coercitiva: nos empuja a hacer cosas. Este tipo de condiciones impediría la autorrealización. Cuando los padres colocan estas condiciones en sus hijos, el resultado es resentimiento y menos bienestar (Assor, Roth y Deci, 2004).

AUTOVALÍA CONTINGENTE

Jennifer Crocker y sus colegas coordinaron una buena cantidad de investigación sobre la idea de que las personas colocan este tipo de condiciones de valía sobre ellos mismos (Crocker y Knight, 2005; Crocker y Park, 2004; Crocker y Wolfe, 2001). Se dice que las personas que usan su desempeño en algún área de la vida como una condición de autoaceptación, tienen **autovalía contingente** (lo que significa esencialmente la misma cosa que *autoconsideración condicional*). Las condiciones de valía se presentan de muchas formas. Algunas personas son demandantes en cuanto a su desempeño académico y otras respecto de su apariencia.

Las contingencias pueden ser motivadoras. Las personas que se imponen una condición de valía académica estudian más que los demás; quienes tienen una condición de valía que se basa en su apariencia, se ejercitan más y compran ropa más frecuentemente que otros (Crocker, Luhtanen, Cooper y Bouvrette, 2003). Sin embargo, cuando hay un fracaso, es mucho más angustiante si uno tiene una contingencia en ese dominio. El fracaso quizá provoque una pérdida de motivación.

En congruencia con esta visión que Rogers expresa, sujetarse a determinadas condiciones, tiene sus costos. Es estresante y quebranta las relaciones (Crocker y Knight, 2005). Provoca que las personas se alteren más al recibir retroalimentación interpersonal negativa (Cambron y Acitelli, 2010; Cambron, Acitelli y Steinburg, 2010; Park y Crocker, 2008). También aumenta la probabilidad de que las personas sean víctimas en una relación de violencia (Goldstein, Chesir-Teran y McFaul, 2008). Lo más importante tal vez sea que mantienen a las personas enfocadas en una condición de valía específicamente, en vez de dejarlos crecer libremente.

Autodeterminación

Las ideas de Rogers hicieron eco en una teoría más reciente de la **autodeterminación** que Ed Deci y Richard Ryan proponen (1980, 1985, 1991, 2000; Ryan, 1993; Ryan y

Deci, 2001; ver también Vallerand, 1997). Deci y Ryan creían que tener una vida de crecimiento, integridad y bienestar, significa satisfacer tres necesidades. Las necesidades son: autonomía (autodeterminación), competencia y relación. Las personas, por lo general, también consideran esas necesidades como las más importantes para ellas (Sheldon, Elliot, Kim y Kasser, 2001).

La teoría inicia con la idea de que el comportamiento refleja varias dinámicas subyacentes. Algunas acciones son *autodeterminadas*: hechas ya sea porque tienen un interés intrínseco o son valiosas para los otros. Otras acciones son *controladas:* hechas para ganar un pago o para satisfacer alguna presión. Un comportamiento puede ser controlado aun cuando el control ocurra completamente en nuestra mente. Si hacemos algo porque sabemos que nos sentiríamos culpables si no lo hicieramos, estamos efectuando un comportamiento controlado.

Ya sea que el comportamiento sea controlado o autodeterminado, suele tener varias consecuencias. Una de estas se refiere a qué tanto tiempo permaneceremos interesados en el comportamiento. Las personas permanecen interesadas durante más tiempo, cuando ven sus acciones como autodeterminadas. De hecho, las personas pierden interés en actividades cuando se les promete alguna recompensa al trabajar en ellas (Deci, Koestner y Ryan, 1999). Este efecto se ha encontrado tanto en niños como en adultos. En niños se le ha llamado, "convertir el juego en trabajo" (Lepper y Greene, 1975, 1978).

No es la recompensa en sí misma la que ocasiona esto. Es si las personas ven sus acciones como autodeterminadas. Decir a las personas que se les va a pagar por hacer algo, a menudo se infiere que su comportamiento no es autodeterminado. Como resultado, pierden el interés. Sin embargo, en algunas circunstancias, la expectativa de una recompensa incrementa la motivación en lugar de minarla (Elliot y Harackiewicz, 1994; Harackiewicz 1979; Henderlong y Lepper, 2002). ¿Por qué? Porque la recompensa tiene dos aspectos (Deci, 1975). Tiene un aspecto *controlador* que nos dice que nuestras acciones no son autónomas. También puede tener un aspecto *informativo,* anuncia algo acerca de nosotros mismos. Si una recompensa nos dice que somos competentes, incrementa nuestra motivación (Eisenberger y Rhoades, 2001; Koestner, Zuckerman y Koestner, 1987). Incluso es posible que una recompensa propicie un sentido de autodeterminación bajo las condiciones correctas (Henderlong y Lepper, 2002). Sin embargo, si la recompensa implica una condición de valía, entonces el aspecto controlador sobresaldrá y nuestra motivación caerá.

Deci y Ryan creían que las personas querían sentir un sentido de autodeterminación en todo lo que hacen. Desde esta perspectiva, los logros, como salir bien en nuestras materias, nos satisfacen únicamente si nos sentimos autodeterminados en ellos. Si nos sentimos forzados o presionados para hacer estas cosas, entonces estaremos menos satisfechos (Flink, Boggiano y Barrett, 1990; Grolnick y Ryan, 1989). De hecho, presionarnos a *nosotros mismos* a salir bien, también puede reducir la motivación (Ryan, 1982). Esto se ajusta a la idea de que las personas se imponen condiciones de valía a sí mismas.

INTROYECCIÓN E IDENTIFICACIÓN

Deci y Ryan y sus colegas, usan términos diversos para describir grados de control y de autodeterminación (ver figura 11.1). Especialmente importantes son la regulación *introyectada* e identificada.

La *regulación introyectada* ocurre cuando una persona trata un comportamiento como un "tendría" o un "debería"; cuando una persona lo hace para evitar culpa o para ganar autoaprobación. Si uno trata de salir bien en clase para no sentirse culpable de estar gastando el dinero de sus padres en la colegiatura, estamos hablando de un comportamiento introyectado. El comportamiento introyectado es controlado, pero el control se ejerce desde dentro. Si tratamos de salir bien para que nuestros padres no nos miren por encima del hombro, también se trata de un comportamiento controlado que se regula externamente y no está introyectado, porque el control está fuera de nosotros (figura 11.1).



FIGURA 11.1
Grados de control frente a la autodeterminación. En la visión de Deci y Ryan, la regulación del comportamiento va desde extremadamente controlada (lado izquierdo) hasta extremadamente autocontrolada (lado derecho). El ideal es la motivación intrínseca, pero las acciones extrínsecamente motivadas también pueden ser autodeterminadas, si la persona las valora concientemente o las ha integrado a su autoestructura. Otros tipos de motivación extrínseca (regulación externa e introyectada) son comportamientos controlados. *Fuente:* Basado en Ryan y Deci (2000).

Por el contrario, en la *regulación identificada*, la persona considera el comportamiento como valioso y significativo personalmente. Si tratamos de salir bien en clase porque creemos que es importante para nuestro crecimiento, esa es una regulación identificada. La regulación identificada es autodeterminada. No es tan autodeterminada como la regulación integrada (en la que el objetivo se integra al *self*) o es un comportamiento intrínsecamente motivado (para el que el interés está presente de forma natural), pero se acerca bastante (ver figura 11.1). En general, a medida que la gente madura, está menos regulada por sus valores introyectados y más por sus valores identificados e integrados (autónomos) (Sheldon, 2005).

Estas ideas tienen muchas aplicaciones. Por ejemplo, piense acerca de qué es lo que quiere en su vida. La evidencia de que desear éxito económico (que por lo general refleja comportamiento controlado), se relaciona con una mala salud mental, mientras que desear participar con la comunidad se relaciona con mejor salud mental (Kasser, 2002; Kasser y Ryan, 1993). Por supuesto, también es importante *porque* la persona tiene una aspiración (Carver y Baird, 1998). Desear participar con la comunidad debido a razones controladoras (por ejemplo, para hacer que las personas nos quieran) es malo. Desear éxito económico por razones verdaderamente autodeterminadas (porque el proceso en sí mismo es intrínsecamente disfrutable) puede ser bueno.

Las presiones que llevan al comportamiento introyectado, surgen del deseo de ser aceptado por otros o para evitar un sentido de culpa por hacer cosas que uno piensa que a los demás no les gustará. Esto se ajusta con la creencia de Rogers de que desear la consideración positiva quizás interrumpa la autorrealización. Mucho depende de si otros ponen condiciones de valía en nosotros. Padres restrictivos producen adultos que valoran el conformismo en lugar de la autodirección (Kasser, Koestner y Lekes, 2002).

Tener un sentido de autonomía también parece fomentar más autonomía. En un proyecto, alumnos de medicina que pensaban que sus maestros apoyaban su autonomía, se volvieron aún más autónomos en su aprendizaje a lo largo del tiempo (Williams y Deci, 1996). También se sintieron más capaces y actuaron hacia los otros de tal forma que también apoyaban la autonomía de los demás.

NECESIDAD DE LA RELACIÓN

Deci y Ryan también creían que las personas tienen necesidades intrínsecas de relacionarse (ver también Baumeister y Leary, 1995). A primera vista, podría parecer que una necesidad para relacionarse entraría en conflicto con la necesidad de autonomía. Sin embargo, es importante darse cuenta de que la definición de *autonomía* de Deci y Ryan no significa estar separado o independiente de los demás. Sino que significa tener un sentido de autodeterminación (Deci y Ryan, 1991, 2000). La verdadera relación no entra en conflicto con esto.

Diversos estudios confirman que la autonomía y la relación coexisten. Un proyecto que involucra varios estudios, encontró que la autonomía y la relación son complementarias: cada una se relaciona independientemente con el bienestar (Bettencourt y Sheldon, 2001; ver también Beiswenger y Grolnick, 2010). Otro estudio encontró que una medida de comportamiento autónomo se vincula a *más* a relacionarse, en cuanto a tener una comunicación abierta y positiva con personas significativas. Individuos que regulan sus vidas de forma controlada fueron quienes interactuaron de forma defensiva ante los demás (Hodgins, Koestner y Duncan, 1996). Otro trabajo de investigación encontró que ser autónomo favorece el uso de estrategias de enfrentamiento para el mantenimiento de la relación y respuestas positivas al discutir relaciones (Knee, Patrick, Vietor, Nanayakkara y Neighbors, 2002). El resultado arrojó menos respuestas defensivas y más comprensivas cuando ocurría un conflicto (Knee, Lonsbary, Canevello y Patrick, 2005).

El apoyo para la autonomía es una fuerza poderosa (ver Sheldon y Gunz, 2009). Cuando las parejas en una relación apoyan la autonomía, la relación se experimenta mejor y es más enriquecedora (Deci, La Guardia, Moller, Scheiner y Ryan, 2006). Sentimos que la relación es mejor para *nosotros*, cuando apoyamos la autonomía de nuestra pareja (Deci *et al.*, 2006).

Sin embargo, la necesidad para relacionarse tiene ciertas semejanzas con la necesidad de obtener consideraciones positivas. ¿Por qué, entonces, no interfiere con la autorrealización? La respuesta parece ser que la idea de relación de Deci y Ryan, implica una genuina conexión hacia otros, una aceptación incondicional en vez de una conexión basada en la presión y las demandas. Podría ser más preciso igualar esta necesidad a la necesidad de consideración *incondicional*.

AUTOCONCORDANCIA

La teoría de la autodeterminación tiene importantes implicaciones para el pensamiento sobre las metas que las personas persiguen en sus vidas. A lo largo de este libro está presente la personalidad y cómo se expresa a través de las metas que las personas emprenden (ver capítulos 5 y 13). Pero las metas no contribuyen de la misma manera al bienestar. La clave es que es bueno perseguir metas que sean concordantes o consistentes con nuestro núcleo de valores (Sheldon y Elliot (1999). Uno se preocupa más por este tipo de metas y nos



Cuando se nos impide hacer algo que queremos hacer, el deseo por hacerlo se incrementa aún más.

beneficiamos más al lograrlas que realizar metas que no nos conectan con nuestro núcleo de valores. Fuentes diversas apoyan este razonamiento (Brunstein, Schultheiss y Grässmann, 1998; Greguras y Diefendorff, 2010; Sheldon y Elliot, 1999; Sheldon y Kasser, 1998).

Existe incluso evidencia de que perseguir metas autoconcordantes crearía una espiral de beneficios a largo plazo (Sheldon y Houser-Marko, 2001). Cuando uno trata de alcanzar metas concordantes, nos esforzamos más, tenemos experiencias más satisfactorias y alcanzamos un mejor bienestar. Esta experiencia favorece una mayor motivación para la siguiente meta autoconcordante y el ciclo continúa.

LIBRE ALBEDRÍO

Los psicólogos humanistas enfatizan la idea de que las personas tienen libertad para decidir por sí mismas, para saber cómo actuar y en qué convertirse. De acuerdo con Rogers, las personas son libres de elegir entre actuar de forma autorrealizadora o aceptar condiciones de valía. Con base en el punto de vista de Deci y Ryan, las personas ejercen su voluntad cuando actúan con autodeterminación.

El concepto de *libre albedrío* es interesante y controversial. Prácticamente es imposible asegurar si las personas tienen libre albedrío, pero ciertamente *piensan* que lo tienen. Considere la **reactancia** (Brehm, 1966; Brehm y Brehm, 1981). La reactancia se da cuando esperamos tener una libertad en específico y vemos que está siendo amenazada. El resultado es un intento de recuperar o reafirmar. Por lo tanto, a los niños pequeños que se les ha dicho que no pueden hacer algo, lo quieren hacer aún más. En una relación romántica, "hacerse el difícil" incrementa la atracción de otra persona hacia uno. Ciertamente, las personas a menudo se resisten a que se les diga qué es lo que tienen que hacer. Existe mucha evidencia que apoya la idea de que la reactancia lleva a la reafirmación de la libertad (Brehm y Brehm, 1981).

Aunque las personas piensan que tienen libre albedrío, algunos se cuestionan si realmente es así. En un estudio complejo, Wegner y Wheatley (1999) demostraron que es posible lograr que la gente crea que es capaz de causar intencionalmente que le suceda algo a alguien, que realmente fue provocado por alguien más. Puesto de forma diferente, ellos reclaman haber ejercido su voluntad en una situación en la que no lo habían hecho. Ésta y otra evidencia llevó a Wegner (2002) a argumentar que el libre albedrío es una ilusión. Por supuesto, este tema seguirá a debate.

El *self* y los procesos de defensa

Pasamos ahora al concepto del *self*. Con frecuencia se le llama a Rogers el *teórico del self* porque destaca su importancia. A medida que la persona crece, el *self* se vuelve más elaborado y complejo. Nunca alcanza un estado final, pero sigue evolucionando.

Rogers usó el término *self* de diferentes formas (Rogers, 1965). En otros momentos, usó de manera indistinta el término *autoconcepto*. Éste se refiere al conjunto de cualidades que una persona percibe como parte de sí mismo o sí misma (parecido a la *identidad del ego*; ver capítulo 9). Se pueden establecer muchas diferencias entre los elementos del autoconcepto. Una de ellas es entre el *self* actual (o real) y el *self* ideal. El ***self* ideal** es la imagen del tipo de persona que uno quiere ser. El ***self* real** es lo que creemos que somos realmente.

Recuerde que se supone que la autorrealización fomenta la congruencia. *Congruencia* quiere decir "ajuste". Un tipo de congruencia es entre el *self* real y el ideal. Por lo tanto, a medida de que la autorrealización ocurre, crea un ajuste más cercano entre lo real y lo actual. Nos lleva a volvernos más como el *self* que queremos ser.

Un segundo tipo de congruencia que es importante es entre el *self* real y la experiencia. Es decir, las experiencias que tenemos en la vida deben encajar con el tipo de persona



Recuadro 11.1 ¿Cómo es que podemos manejar dos tipos de congruencia de manera simultánea?

Esta sección del capítulo enfatiza la importancia de dos tipos de congruencia: entre el *self* real y el *self* ideal y entre el autoconcepto y nuestra propia experiencia. A menudo estos dos tipos de congruencia se manejan al mismo tiempo. Sin embargo, en algunas circunstancias, el deseo de evitar un tipo de incongruencia nos puede precipitar justo contra la otra.

¿Qué circunstancias lo provocarían? El trabajo de William Swann y sus colegas, es un ejemplo de lo que ellos llamaron *autoverificación* (por ejemplo, Swann, 1987, 1990); esto es, la idea de que una vez que las personas tienen una imagen de lo que son, quieren que su autoconcepto se verifique por las reacciones de otras personas hacia ellos. Es decir, las personas desean que sus experiencias sean congruentes con su autoconcepto. Por ejemplo, si uno piensa que es un buen atleta, queremos que los demás también lo piensen. Si uno piensa que es tímido, queremos que los demás se den cuenta de ello. Tal vez parezca extraño, pero el deseo de verificar las creencias sobre uno mismo aplica incluso a las creencias que no son halagadoras (Swann, Wenzlaff y Tafarodi, 1992). Si uno piensa que es hogareño, preferiríamos que alguien estuviera de acuerdo a que pensara lo opuesto.

He aquí un problema: para una persona con una percepción negativa de sí misma, existe un conflicto entre la *autoverificación* y la autoprotección. La *autoverificación* es tratar de no tener una incongruencia entre el *self* y la experiencia. La *autoprotección* es tratar de no darse cuenta de la incongruencia entre el *self* deseado y el *self* real. Los intentos por minimizar estas dos incongruencias podrían impulsar al individuo en direcciones opuestas.

Swann y sus colegas han argumentado que estas dos fuerzas operan en todos. Depende de nuestras opiniones, cuál será la fuerza que domine en un determinado momento. Tenga en mente que para la mayoría de la gente los autoconceptos tienen tanto cualidades positivas como negativas (Swann, Pelham y Krull, 1989). Suponga entonces que ha tenido la oportunidad de obtener información sobre usted (digamos que, a partir de otra persona o de una prueba de personalidad). ¿Preferiría usted obtener información acerca de lo que usted ve como su mejor cualidad o acerca de lo que usted percibe como su peor defecto? Dada esta opción, la mayoría de las personas preferiría aprender acerca de algo que perciben como deseable. Esto se ajusta con la tendencia de autoprotección. Pero suponga que usted sabe que la información que está por recibir es sobre una cualidad que percibe como mala. ¿Preferiría recibir información que diga que usted es malo en esa cualidad o que diga que es bueno? La respuesta obtenida por Swann *et al.* (1989), fue que las personas tienden a buscar información desfavorable.

En resumen, las tendencias de autoprotección y automejoramiento parecen influir donde usted busque (y donde no busque) cuando considere la relación entre su el *self* real y el deseado. Las personas prefieren mirar sus aspectos favorables. Aun así, cuando miran el mismo autoaspecto en específico, la tendencia de autoverificación influye en el tipo de información sobre el que se enfocan. Desean información que confirme la percepción de quiénes son, que encaje con el *self* que se experimenta y con el real. En cada caso, el efecto es realzar las percepciones de congruencia, consistente con las ideas que Rogers propone.

que pensamos ser. Por ejemplo, si pensamos ser una persona amable y nos encontramos haciendo algo insensible y cruel, existe una incongruencia entre el *self* y la experiencia. Si uno piensa ser una persona inteligente, pero obtiene malos resultados en un curso, existe una incongruencia entre el *self* y la experiencia. La autorrealización debe tender a favorecer la congruencia (ver recuadro 11.1).

Incongruencia, desorganización y defensa

Incongruencia es desorganización, una fragmentación del sentido unitario del *self*. Uno no siempre lo sabe conscientemente, pero nuestro proceso de valoración organísmica lo percibe. Rogers decía que la incongruencia —ya sea que perciba una brecha entre el real y el ideal o el experimentado o algo que no encaja con nuestra autoimagen— lleva a la ansiedad.

La experiencia de la incongruencia puede hacer que la gente sea vulnerable a más problemas. La incongruencia entre el *self* real y el ideal lleva a la gente a desconocer el cuidado que tienen hacia ellos las personas cercanas (Murray, Holmes y Griffin, 2000; Murray, Holmes, Griffin, Bellavia y Rose, 2001). Esta mala interpretación quizás haga que los individuos reaccionen mal ante sus parejas. Se sienten pesimistas respecto de su relación y quizá actúen de formas que no son genuinas. Finalmente, la relación tiene menos posibilidades de florecer.

No es posible tener siempre una completa congruencia. Rogers supuso que las personas se defienden, incluso contra la *percepción* de la incongruencia para evitar la ansiedad que les crea. Las defensas contra la percepción de incongruencia forman dos categorías que no son tan diferentes a las densas que aborda la teoría psicoanalítica (ver capítulo 8).

Un tipo de defensa involucra la *distorsión de la experiencia*. La racionalización es una de estas distorsiones: crea una explicación posible, pero no aclara el porqué algo es como es. Otra distorsión es ver un evento como si fuera diferente de lo que realmente es. Por ejemplo, si decimos que algo hace sentir mal a alguien más, nos protegemos a nosotros mismos al creer que la otra persona no se molestó realmente.

El segundo tipo de defensa trata de *prevenir que las experiencias amenazantes lleguen a la conciencia*. Por ejemplo, rehusarse a admitir que una situación existe o que una experiencia sucedió. La negación realiza esa función. Una mujer que ignora la abrumadora evidencia de que su novio le fue infiel, se provoca eso.

También se puede prevenir que una experiencia llegue a la conciencia indirectamente al no permitirnos estar en una situación en la que la experiencia pudiera ser *posible*. Al dar pasos para evitar que ocurra, prevenimos el acceso a la conciencia. Esta es una defensa sutil. Por ejemplo, una persona cuya autoimagen siente amenazada por tener sentimientos sexuales hacia desconocidos atractivos tal vez evite ir a la playa o a clubes nocturnos y, con ello, previene que surjan esos sentimientos.

MANTENIMIENTO Y FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

Las defensas actúan para mantener y fortalecer la congruencia o la integridad del *self*. Otra forma de decirlo es que las defensas protegen y fortalecen la autoestima. La idea de que las personas se desvían para proteger su autoestima, ha estado presente por algunos años y ha sido un área de estudio bajo diferentes clasificaciones (para una reseña ver, Alicke y Sedikides, 2010).

A menudo se dice que se requieren dos condiciones para que alguien se preocupe sobre el mantenimiento o el fortalecimiento de la autoestima (Snyder, Stephan y Rosenfield, 1978). Primero, un evento debe atribuirse a la persona, pues no es relevante el evento que está fuera de nuestro control. Segundo, el evento debe ser bueno o malo; por lo tanto, tiene una connotación potencial para la autoestima de la persona.

¿Qué sucede cuando hay una amenaza a la autoestima? Justo como Rogers lo argumentó, las personas pueden distorsionar sus percepciones o distanciarse de la amenaza. Minimizan la negatividad del evento. También tratan de prevenir que el evento se atribuya a las cualidades permanentes del *self*; por lo tanto, niegan su relevancia.

Considere el fracaso. El fracaso (ya sea académico, social o el que sea) tal vez nos haga sentir a la mayoría de nosotros como incapaces. ¿Qué hacen las personas cuando fracasan? Inventan excusas (Snyder y Higgins, 1988). Culpan a hechos que se encuentran fuera de su control. Lo atribuyen a la dificultad de la tarea, al azar, a otras personas o (en un aprieto) a la falta de esfuerzo (por ejemplo, Bradley, 1978; Snyder *et al.*, 1976, 1978). Las personas responden de esta forma aunque el evento sea tan trivial como un fracaso en una tarea en el laboratorio o algo tan profundo como una experiencia de divorcio (Gray y Silver, 1990). Culpar a alguien o a algo más, crea distancia entre el fracaso y uno. Dada la suficiente distancia, el fracaso no amenaza nuestra autoestima.

Las personas también pueden proteger su autoestima después de un fracaso, distorsionando las percepciones de otro modo. Un evento es relevante para la autoestima sólo si su impacto es bueno o malo. Entonces, uno puede proteger su autoestima al eliminar el impacto. Crear una mala impresión en alguien no es un problema si la persona no merece la pena. Salir mal en un examen no importa si la prueba no es importante o válida. Las personas a las que se les dice que salieron mal en las pruebas, dicen exactamente eso: no es tan importante y no es tan válida (Greenberg, Pyszczynski y Solomon, 1982).

Por otro lado, cuando experimentamos el éxito, tenemos la oportunidad de fortalecer nuestra autoestima. Lo podemos hacer atribuyéndole el éxito a nuestras habilidades (Agostinelli, Sherman, Presson y Chasin, 1192; Snyder *et al.*, 1976, 1978; Taylor y Brown, 1988). De hecho, existe evidencia de que las personas piensan que cualquier cualidad positiva que tienen se encuentra bajo su control, por lo que reivindican el crédito por ser como son (Alicke, 1985).

AUTOPERJUDICARSE

Las personas protegen su autoestima de formas extrañas. Una de ellas se conoce como **autoperjudicarse** (por ejemplo, Arkin y Baumgardner, 1985; Higgins, Snyder y Berglas, 1990; Jones y Berglas, 1978; Jones y Pittman, 1982). Autoperjudicarse es actuar para crear las mismas condiciones que tienden a producir un fracaso. Si tenemos un examen mañana, autoperjudicarse sería irse de fiesta toda la noche y no estudiar. Si uno quiere crear una buena impresión en alguien, sería autoperjudicarse llegar borracho o bañado en sudor después de jugar básquetbol.

¿Por qué haría uno algo así? Si queremos alcanzar una meta, ¿por qué crear condiciones que lo hagan más difícil? La teoría dice que fracasar al tratar de alcanzar una meta es una amenaza para la autoestima. Sin embargo, no fracasamos realmente si las circunstancias que se encuentran fuera de nuestro control evitan nuestro éxito. Dadas esas condiciones, el estigma del fracaso desaparece. Si fracasamos en la prueba o creamos una mala impresión, bueno, *a nadie* le iría bien en esas condiciones, por lo que no fue realmente un fracaso. De acuerdo con ese razonamiento, las personas se autoperjudican más cuando esperan malos resultados (Lovejoy y Durik, 2010).

Por lo tanto, el autoperjudicarse previene la conciencia del fracaso. Observe que para que esta estrategia sea exitosa, necesitamos *no estar conscientes de que la estamos usando.* Si uno se da cuenta de que colocamos barreras, no tendrá el mismo significado.

Autoperjudicarse puede ser común pero no es una buena estrategia; las personas que tienden a autoperjudicarse se enfrentan mal al estrés (Zuckerman, Kieffer y Knee, 1998). De hecho, autoperjudicarse y la inadaptación se refuerzan uno al otro (Zuckerman y Tsai, 2005). Más aún, si las personas advierten que uno se autoperjudica, reaccionan negativamente hacia uno (Hirt, McCrea y Boris, 2003). Por último, no olvide que autoperjudicarse ayuda a crear el mismo fracaso que intentaba evitar.

AMENAZA DE ESTEREOTIPO

Otro concepto que se relaciona con las ideas que se han discutido, es la **amenaza de estereotipo**. Claude Steele y sus colegas (Pronin, Steele y Ross, 2004; Steele, 1997; Steele y Aronson, 1995) fueron los primeros en proponerla y estudiarla. Indican que algunos grupos están estereotipados de tal forma que se conducen hacia expectativas de bajo desempeño. Por ejemplo, el estereotipo negativo hacia los afroamericanos incorpora la expectativa de que harán mal las tareas intelectuales; el que se tiene con respecto a las mujeres, indica que se desempeñarán mal en matemáticas, o bien el que se tienen hacia los ancianos cuando se considera que ejecutarán erróneamente las tareas de memoria. Los miembros de estos grupos quizá se sientan amenazados por que se les percibe a través del estereotipo y no como individuos. La sensación del prejuicio se instala en la mente de la persona y fomenta el pensamiento negativo (Cadinu, Maass, Rosabianca y Kiesner, 2005). Todo esto puede interferir con el desempeño (por ejemplo, Cheung y Hardin, 2010; Chung, Ehrhart, Ehrhart, Hattrup y Solamon, 2010; Fischer, 2010; Rydell, Shiffrin, Boucher, Van Loo y Rydell, 2010). Cuando el desempeño es malo se confirma el estereotipo.

Si esto sucede con frecuencia, incluso le siguen peores cosas. Steele (1997) argumentó que la persona al *desidentificarse* y reconocer la amenaza se deja de preocupar de él. Esto protege a la autoestima, niega que la experiencia sea relevante para el *self.* El fracaso no

importa si la prueba tampoco lo es. Pero desidentificarse también tiene resultados negativos. Como sucede con el autoperjudicarse, desidentificarse también hace que el bajo desempeño sea más probable (debido al bajo esfuerzo). Más aún, finalmente causa que las personas dejen de preocuparse por áreas importantes de esfuerzo en las que podrían realmente tener una buena capacidad (Bergeron, Block y Echtenkamp, 2006).

Autorrealización y la jerarquía de necesidades de Maslow

Otro teórico que enfatizó la importancia de la autorrealización fue Abraham Maslow (1962, 1970). Él se interesó por las cualidades de las personas que obtienen lo mejor de la vida, las personas más completamente funcionales, las más sanas y mejor ajustadas. Maslow pasó gran parte de su carrera tratando de entender cómo es que estas personas eran capaces de ser tan completas y bien adaptadas (ver recuadro 11.2).

Como parte de este esfuerzo, Maslow eventualmente llegó a analizar cómo es que se organizan los diferentes motivos. Su perspectiva sobre la motivación es muy diferente a las que se discutieron en el capítulo 5. Maslow llegó a ver las necesidades humanas como la formación de una jerarquía (Maslow, 1970) que casi siempre se representa como una pirámide (ver figura 11.2). Señaló que las necesidades varían en su inmediatez y poder. Algunas son en extremo primitivas, básicas y demandantes. Como son tan fundamentales, se encuentran en la base de la pirámide. Estas necesidades son *fisiológicas* —relativas al aire, agua, alimento, etc.—, obviamente incluyen cuestiones necesarias para sobrevivir.

Las necesidades del siguiente nivel superior también son necesarias para sobrevivir, pero son menos demandantes. Éstas se refieren a la *protección* y la *seguridad* (física) —refugio contra la intemperie, protección contra los depredadores, etc.—. Maslow consideró que este segundo tipo de necesidades es menos básico porque se satisfacen con menos frecuencia. Uno necesita oxígeno cada pocos segundos, agua cada pocas horas y comida una o dos veces al día. Pero una vez que conseguimos un apartamento, tenemos refugio contra el clima por bastante tiempo (mientras paguemos la renta). Si, tanto nuestro aparta-

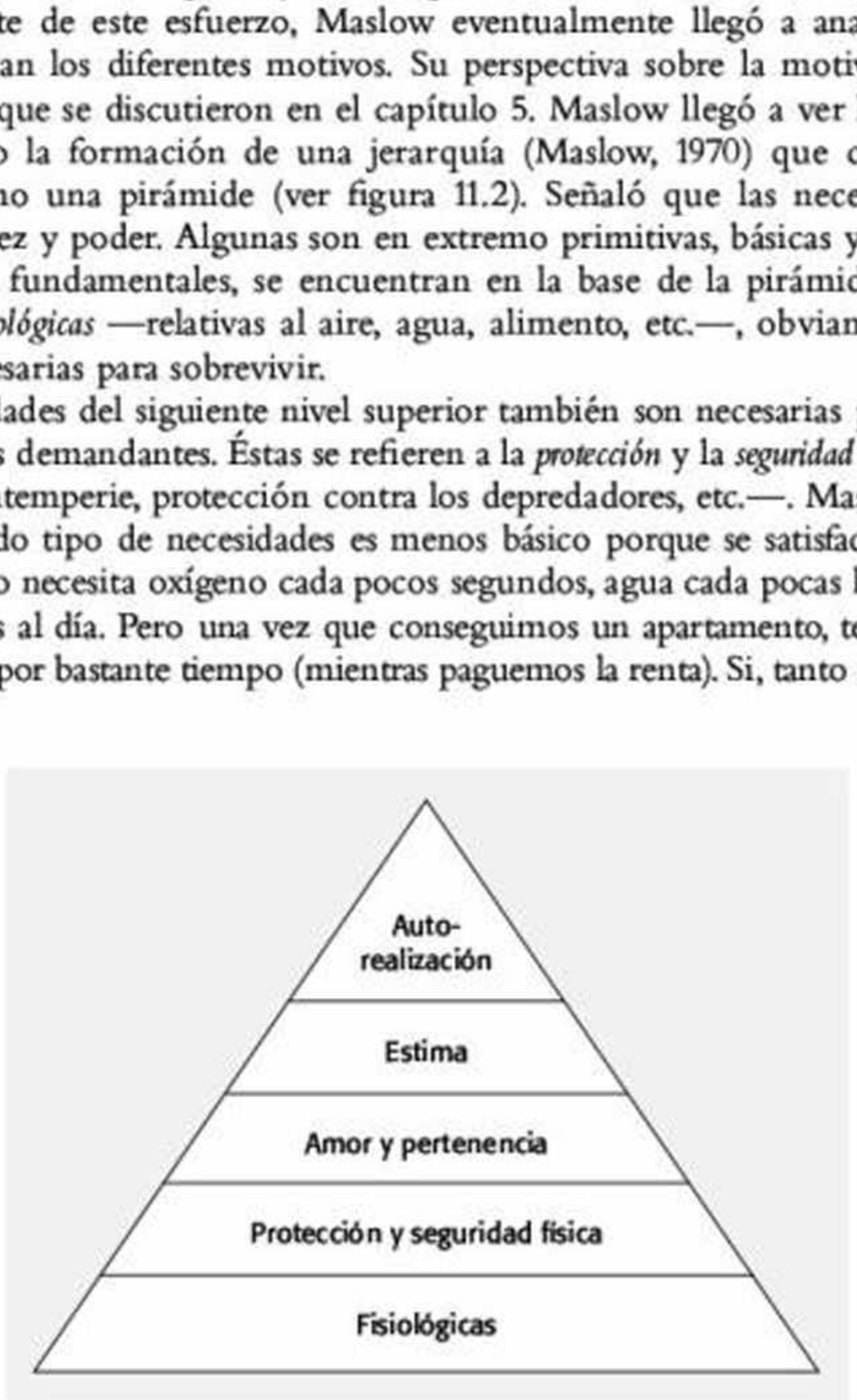


FIGURA 11.2
Jerarquía de necesidades de Maslow. Las necesidades más bajas en la jerarquía son más demandantes y animales. Las necesidades más altas en la jerarquía son más sutiles, pero distintivamente humanas.
Fuente: Basado en Maslow, 1970.



RECUADRO 11.2 EL TEÓRICO Y LA TEORÍA: EL ENFOQUE POSITIVO DE ABRAHAM MASLOW

Abraham Maslow enfocó su trabajo casi exclusivamente en el lado positivo de la experiencia humana. Se interesó en conocer lo que provoca que algunas personas triunfen, incluso alcancen la grandeza, mientras que otros fracasan. Le preocupaban los temas de crecimiento personal y la realización del potencial humano. Es claro que estos intereses estuvieron influenciados por los eventos de su propia vida.

Maslow nació en 1908, en Brooklyn, Nueva York, el mayor de siete hijos de inmigrantes judíos rusos. Su vida familiar definitivamente no fomentaba el crecimiento personal. Su padre lo menospreciaba y lo ridiculizaba en público por su apariencia. Esto llevó al joven Maslow a buscar vagones vacíos cada vez que tenía que tomar el metro, para evitar que los demás lo vieran.

Si el padre de Maslow lo trataba mal, su madre fue aún peor. La familia era pobre y ella mantenía el refrigerador con llave para alejar a los niños de él, alimentándolos sólo cuando ella consideraba que era necesario. Maslow una vez la describió como "una figura cruel, ignorante y hostil, tan incapaz de dar amor que hubiera podido llevar a sus hijos a la locura" (Hoffman, 1988, p. 7). Más adelante dijo que prestó atención al lado positivo de la personalidad, como una consecuencia directa del trato que le dio su madre. Era una reacción contra las cosas que le hizo y las cualidades que ella presentaba (Maslow, 1979, p.958). Por lo tanto, a partir de una vida llena de privaciones, surgió la determinación de comprender lo mejor de la experiencia humana.

Maslow ingresó a la universidad pretendiendo hacer una carrera en leyes, pero rápidamente se desencantó porque la ley se enfoca tanto en la maldad y poco en lo bueno. Cambió a psicología. De acuerdo con Maslow, fue entonces que su vida empezó realmente. Su trabajo doctoral, hecho bajo la dirección del conocido investigador en primates Harry Harlow, se enfocó en cómo se establece la dominancia entre los simios. Por lo tanto, aun cuando llevaba a cabo investigación en animales, Maslow se interesó por conocer lo que separa a los individuos excepcionales de otros que son menos especiales.

Durante la Segunda Guerra Mundial, Maslow cambió su interés en investigación hacia los humanos. Entre las décadas de 1930 y 1940, Nueva York se constituyó en lugar de reunión de grandes intelectuales de Europa que escapaban de la Alemania nazi. Maslow estaba impresionado por varios de estos individuos y trató de saber todo lo que pudiera de ellos. En su búsqueda por comprender cómo es que estas personas llegaron a ser excepcionales, Maslow estaba sembrando las semillas de un trabajo más formal que llevaría a cabo después.

Maslow estaba profundamente conmovido por el sufrimiento y la angustia causada por la Segunda Guerra Mundial. Juró dedicar su vida a probar que los humanos eran capaces de algo más que la guerra, el prejuicio y el odio. Al estudiar el proceso de la autorrealización, procedió a hacer justamente esto.

mento como nuestra provisión de oxígeno fueran inaccesibles, trataríamos de recuperar primero el aire y después nos preocuparíamos por nuestro apartamento.

En el siguiente nivel de la jerarquía, las necesidades empiezan a tener cualidades más sociales. Al nivel inmediatamente superior de las necesidades de protección le sigue la categoría de *amor y pertenencia*. Aquí las necesidades son de compañía, afecto y aceptación de los otros (muy parecido a la necesidad de consideración positiva). Las necesidades de este tipo se satisfacen a través de la interacción con las personas.

Aún más alto en la pirámide se ubican las necesidades de *estima*: necesidades que se apoyan en la evaluación (y la autoevaluación). Las necesidades de estima incluyen la necesidad de un sentido de dominio y poder y un sentido de apreciación de los demás (Leary y Baumeister, 2000). Observe que éstas difieren de la aceptación y del afecto. La *aceptación* puede no ser evaluativa. La *apreciación* sí lo es. Nos aprecian y estiman por alguna o algunas cualidades que poseemos. La necesidad de apreciación es, entonces, más compleja que la necesidad de aceptación.

En la parte más alta de la jerarquía está la *autorrealización*. Maslow usó este término como lo utilizó Rogers, para indicar la tendencia de convertirnos en lo que somos capaces de transformarnos, de desplegarnos hasta los límites de nuestras propias capacidades. Esto, para Maslow, es el más alto de los motivos humanos.

La pirámide es una analogía visual para las suposiciones centrales de Maslow. Él suponía que las necesidades de nivel bajo son más primitivas y más demandantes que las necesidades más altas en la jerarquía. La necesidad de aire es más demandante que la necesidad de refugio. La suposición de Maslow, sin embargo, era más amplia que esto. También suponía que la necesidad de refugio es más demandante que la necesidad de tener un sentido de

ser aceptado y que la necesidad de un sentido de pertenencia es más demandante que la necesidad de ser apreciado o poderoso. Por lo tanto, Maslow sostenía que el poder de la fuerza del motivo se debilita a medida que uno escala la pirámide. Por otro lado, a medida que uno sube, las necesidades son más claramente humanas y menos animales.

Por lo tanto, Maslow vio un intercambio entre los límites de la biología y la singularidad del ser humano. Tenemos necesidades que nos hacen diferentes de otras criaturas. La autorrealización es la más alta e importante. Pero no podemos escapar de las necesidades que compartimos con otras criaturas. Esas necesidades son más poderosas cuando no se satisfacen que las necesidades que nos hacen especiales.

En general, las personas deben hacer frente a las necesidades que tienen en los niveles más bajos de la pirámide antes de que puedan atender las necesidades más altas. Siguen dos implicaciones. Primero, si una necesidad se empieza a desarrollar en un nivel bajo mientras tratamos de satisfacer una alta, *la necesidad más baja provocaría que nos separemos de una necesidad de nivel más alta.* Nuestra atención, en efecto, se vuelca hacia abajo y nos vemos forzados a hacer algo con la necesidad más baja (Wicker, Brown, Wiehe, Hagen y Reed, 1993).

La segunda implicación se refiere a cómo la gente se mueve hacia arriba a través de todas estas necesidades. El liberar la mente de las demandas de las necesidades de nivel más bajo, es lo que permite sintonizarnos con la muy suave voz de la autorrealización. Recuerde, mientras más arriba vayamos en la pirámide, más sutil y menos relación habrá entre la motivación y la supervivencia. La autorrealización —el motivo más alto— es el último en ser tomado en cuenta. Sólo cuando las demás necesidades están cubiertas se atendería a ésta.

Los niveles de la jerarquía también difieren en un sentido más. Maslow (1955) dijo que los motivos que se ubican abajo de la pirámide, son **motivos que se basan en la deficiencia**, mientras que aquellas más altas de la pirámide (específicamente la autorrealización) son **motivos que se basan en el crecimiento**. Es decir, las necesidades bajas surgen de la privación. Satisfacerlas significa escapar de condiciones desagradables. La autorrealización es más como una llamada distante de nuestro potencial no realizado como persona. Satisfacerla no es cuestión de evitar un estado desagradable, sino que es la búsqueda del crecimiento (ver también Sheldon *et al.*, 2001).

Por último, compare las ideas de Maslow con las de Rogers. Recuerde que éste enfatizó dos motivos: la tendencia a la autorrealización y la necesidad de consideración positiva (afecto y aceptación). Es posible ver semejanzas entre estas dos ideas y la estructura más elaborada de Maslow (ver figura 11.2). Los dos niveles más bajos de la pirámide de Maslow se refieren a necesidades que Rogers ignoró. Este último se enfocó en las necesidades sociales, que para Maslow inician en el tercer nivel. Maslow creía, como Rogers, que la necesidad de aceptación podría ser más demandante que la necesidad de autorrealización. La estructura de la pirámide implica claramente que las personas se pueden distraer de la autorrealización por la necesidad de consideración positiva.

El nivel intermedio de la pirámide de Maslow —necesidades de estima— se considera una elaboración de la necesidad de consideración positiva. Las necesidades de estima parecen similares, de muchas formas, a las condiciones de valía de Rogers. Ambos teóricos difieren en la manera en la que percibieron este motivo. Para Rogers, inclinarse ante las condiciones de valía es malo. Para Maslow, las necesidades de estima son una parte del ser humano, aunque menos importantes que la necesidad de autorrealización. Sin embargo, ambos están de acuerdo en que las necesidades de estima están en el camino de la autorrealización. En resumen, a pesar del hecho de que Rogers y Maslow tenían ideas únicas sobre la personalidad, comparten muchos puntos de vista teóricos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS AUTORREALIZADORES FRECUENTES

El concepto de autorrealización es, de muchas formas, la idea más atractiva e intrigante de estos teóricos. Aunque Maslow dibujó una amplia imagen de los motivos humanos, la

Tabla 11.1 Características frecuentes de las personas autorrealizadas

Las personas autorrealizadas...

- Son *eficientes* y precisas al *percibir* la realidad.
- Se *aceptan* a sí mismas, a otras personas y a la naturaleza.
- Son *espontáneas* en pensamiento y emoción natural, en lugar de artificial.
- Se *centran en el problema* o se interesan por las preguntas filosóficas eternas.
- Son *independientes y autónomas* cuando se trata de satisfacciones.
- Tienen una continua *frescura de apreciación* de los eventos ordinarios.
- A menudo experimentan los llamados *sentimientos oceánicos*, una sensación de unicidad con la naturaleza que trasciende el tiempo y el espacio.
- Se *identifican* con toda la *humanidad* y son democráticos y respetuosos de los demás.
- Forman *lazos profundos*, pero *solamente con pocas personas*.
- *Aprecian* por su propio bien el *proceso* de hacer las cosas.
- Tienen un *sentido del humor filosófico, considerado y no hostil*.
- Tienen una *creatividad e inventiva* infantil y fresca.
- Mantienen un *desapego interno de* la *cultura* en la que viven.
- Son suficientemente *fuertes* y se *guían* por sus propias visiones internas, por lo que en ocasiones parecen ser *temperamentales*, inclusive *despiadados*.

Fuente: Basado en Maslow, 1968.

autorrealización ocupó casi por completo su interés e imaginación. Dedicó gran parte de su carrera a estudiarla.

De acuerdo con Maslow, cada persona tiene el potencial para autorrealizarse y todos tenemos un deseo intrínseco a volvernos cada vez más las personas que somos capaces de ser. Debido a que la autorrealización es una cualidad tan difusa puede aparecer virtualmente en cualquier tipo de comportamiento. No sólo los pintores, músicos, escritores o actores son quienes se autorrealizan. Cualquier persona que esté en proceso de ser más congruente, más integrada, más completa como persona.

A pesar de creer que cada persona tiene su potencial, Maslow también reconoció que algunas personas se autorrealizan más que otras. Para entender mejor el proceso, buscó a aquellos que presentaran características de autorrealización con más frecuencia. Se esforzó mucho por describirlas, en parte porque el concepto de autorrealización es tan difícil de comprender. Al describirlas, deseaba ayudar a los demás a reconocer las experiencias de autorrealización en su vida.

Maslow llegó a creer que los autorrealizados comparten diversas características (Maslow 1962, 1968). He aquí algunas de ellas (para una lista más completa ver tabla 11.1). Por ejemplo, los autorrealizados son *eficientes* en sus percepciones sobre la realidad; es decir, atienden de manera aguda a su experiencia; detectan las percepciones confusas de otros y salen de los enredos. Las personas autorrealizadas también son *aceptantes;* es decir, se aceptan a sí mismas y a las demás. Su autoaceptación no es una autopromoción presuntuosa. Se dan cuenta de que no son perfectos. Se aceptan a sí mismos como son, con todo y sus imperfecciones. También aceptan las debilidades de quienes los rodean como parte de lo que son esas personas.

Otra característica de los autorrealizados es la *espontaneidad* mental. Ésta se refleja en una creatividad sin artificialidad, esta cualidad se relaciona a menudo con tener una *apreciación fresca* de la vida, una excitación en el proceso de vivir. Algunos teóricos aceptan la idea de que la creatividad se relaciona con la autorrealización. En un estudio (Amabile, 1985) con escritores se les dijo que el acto de crear se debe a la percepción de incentivos externos (por lo tanto, más bajo en la jerarquía de Maslow) o a las cualidades internas del acto en sí mismo (por ende, la autorrealización). Después, escribieron poemas. Posteriormente,

los jueces calificaron la creatividad. Los poemas que se escribieron considerando el marco de los incentivos externos tuvieron calificaciones más bajas en creatividad que los escritos que se realizaron con base en la orientación de la autorrealización.

A menudo se considera que la persona autorrealizada se *centra en el problema*, pero esta frase es un poco engañosa. Aquí la palabra *problema* se refiere a las cuestiones perennes de la filosofía o de la ética. Los autorrealizados toman un punto de vista amplio, consideran los temas universales. Junto a esas cualidades son independientes de su cultura y del ambiente inmediato, los autorrealizados también viven en el universo y sólo de forma secundaria, en su apartamento, ciudad o país. Además, los autoactualizados saben que las relaciones requieren de esfuerzo. Tienen lazos profundos porque les importan las relaciones, pero esos lazos se limitan, a menudo, a muy pocas personas.

Hacia el final de su vida (1971), Maslow distinguió entre este grupo de personas y otro grupo, al que llamó **autorrealizados trascendentes**. Los individuos de este segundo grupo invierten tanto en la autorrealización que la convierten en el aspecto más preciado de sus vidas (como la belleza, la verdad, la fraternidad). Son más holísticos ante el mundo, ven por la integración de todos sus elementos. La autorrealización se vuelve casi "realización-universal". Toda experiencia les parece sacra. Se ven a sí mismos como poseedores de las capacidades. De esta perspectiva viene el término *transpersonal* ("más allá de la persona"), que en ocasiones se usa para referirse a esta forma de percibir el potencial humano.

EXPERIENCIAS CUMBRE

Al tratar de describir el proceso de autorrealización, Maslow se enfocó en momentos en los que la autorrealización ocurría claramente. Recuerde, no todo acto es autorrealizador, incluso para la persona que se vive desde la autorrealización. Maslow empleó el término **experiencia cumbre** para referirse a un momento de intensa autorrealización.

En una experiencia cumbre, la persona tiene un sentido de estar conectada con los elementos que le rodean. Los colores y sonidos parecen más nítidos. Las percepciones toman una claridad más aguda (Privette y Landsman, 1983). También hay una pérdida del sentido del tiempo a medida que la experiencia fluye (Keller y Bless, 2008). Los sentimientos asociados con la experiencia cumbre, a menudo incluyen asombro, maravilla, incluso éxtasis. Tener una experiencia cumbre tiende a llevarnos fuera de nosotros mismos. No



Las experiencias cumbre ocurren cuando una persona está profundamente comprometida con una actividad y totalmente atrapada en el momento. Imagine cómo se siente el jugador de fútbol por anotar el *touchdown*.

estamos pensando acerca de nosotros mismos, sino que experimentamos lo que estamos experimentando de la forma más profunda y total posible.

Las experiencias cumbre *pueden* ocurrir en forma pasiva, por ejemplo, al examinar una gran obra de arte. Sin embargo, usualmente ocurren cuando las personas actúan (Csikszentmihalyi, 1975; Privette y Landsman, 1983). De hecho, existe evidencia de que las experiencias cumbre suceden más durante el trabajo que durante el tiempo libre (Csikszentmihalyi y LeFevre, 1989). La persona, cuando tiene una experiencia cumbre, está tan inmersa en la actividad que parece "convertirse" en ésta. El término **flujo** también se usa para la misma experiencia (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988).

Debemos volver a enfatizar que la actividad no tiene que involucrar una creación artística ni nada por el estilo. Lo que es importante no es *lo que* se hace sino *cómo* sucede. Si nos encontramos inmersos en esa experiencia y nos expande como seres humanos, estamos ante una experiencia cumbre.

Psicología existencial: el ser y la muerte

Hasta ahora nos hemos enfocado en la idea de que las personas tienen una tendencia natural hacia el crecimiento, que pueden ejercer el libre albedrío para ajustar el curso de sus vidas, que se defienden contra las percepciones de incongruencia y que la necesidad de crecimiento se encuentra en la cumbre del potencial humano. Las posibilidades de autorrealización tienen un costo. Traen responsabilidades consigo.

Este es un principio clave de la **psicología existencial** (Koole, Greenberg y Pyszczynski, 2006). El término *existencial* está relacionado con la palabra *existencia*. Pertenece a una perspectiva filosófica que mantiene que la existencia es lo único que tenemos. Cada persona está sola en un insondable universo. Este punto de vista hace hincapié en que cada persona se debe responsabilizar de sus elecciones. Idea que concuerda con la orientación fenomenológica que enfatiza la importancia de la experiencia individual única que viven las personas en su realidad.

EL DILEMA EXISTENCIAL

Un concepto central en la perspectiva existencial es ***dasein***, palabra alemana que se traduce como "*estar en el mundo*". El término *dasein* se usa para implicar la totalidad de la experiencia del *self* de una persona, como una entidad autónoma, separada y evolucionada (Binswanger, 1963; Boss, 1963; May, 1958). También enfatiza que las personas no tienen una existencia separada del mundo y que el mundo no tiene un significado independiente de las personas que están en él.

Para los existencialistas, el tema básico es que la vida termina inevitablemente con la muerte, lo cual sucederá en cualquier momento (Becker, 1973). La muerte es un evento del que nadie escapa, no importa qué tan autorrealizadas hayan sido nuestras experiencias. La conciencia de la inevitabilidad de la muerte produce *angustia* —terror; una angustia mucho más profunda que la ansiedad que se genera por la incongruencia—. Sólo existe el ser y el no ser y constantemente nos enfrentamos a la polaridad entre ambas.

¿Cómo deberíamos responder a esta comprensión? Para los existencialistas, esta es la pregunta clave en la vida. La elección es refugiarse en la nada o tener el valor de *ser*. Al extremo, la decisión es si nos suicidamos y así evitamos lo absurdo de una vida que terminará en la muerte de todos modos. Matarse uno mismo es elegir la nada. Pero la nada también puede elegir entre formas menos extremas. Las personas quizá elijan no actuar de forma auténtica, no comprometerse con los objetivos y responsabilidades que forman parte de su ser, ir a la deriva o junto a la multitud. Cuando la gente fracasa al no tomar la responsabilidad de sus vidas, elige la nada.

¿Qué involucra elegir el ser? Para los existencialistas, la vida no tiene significado alguno a menos que nosotros lo creemos. Cada persona con el valor de hacerlo, asigna un significado a su existencia. Damos significado a la vida, al actuar de forma auténtica, al ser lo que somos. El simple reconocimiento del dilema existencial es un paso importante para hacerlo. Como May (1958, p. 47) lo dijo, "para comprender lo que significa existir, uno necesita entender el hecho de que uno podría no existir".

Ejercer esta libertad no es fácil. Tal vez sea difícil saber quiénes somos y mirar a la muerte a la cara. A menudo es más fácil dejar que otras personas decidan qué es lo correcto y simplemente estar de acuerdo. Sin embargo, los psicólogos existenciales creen que todos somos responsables de aprovechar al máximo cada momento de nuestra existencia y llenar esa existencia con lo mejor de nuestras capacidades (Boss, 1963; Frankl, 1969; May, 1969). No podemos escapar a esa responsabilidad.

Aunque las personas son responsables de sus decisiones, incluso las elecciones honestas no son siempre las correctas. No siempre tratamos de manera perfecta a las personas que queremos. A veces, perdemos el rumbo de nuestra conexión con la naturaleza. Incluso cuando nuestras elecciones son sabias, experimentamos **culpa existencial** al no cumplir nuestras posibilidades. Esta culpa es más fuerte cuando la persona que es libre de elegir, fracasa al hacerlo. La gente que es consciente no siempre está libre completamente de la culpa existencial, porque es imposible cumplir con cada posibilidad. Al realizar algunas capacidades, prevenimos que otras se expresen. Por consiguiente, no podemos escapar de la culpa existencial. Es parte del costo del ser.

Vacío

Los existencialistas también se enfocan en el problema del vacío en la vida. Les preocupa que las personas hayan perdido la fe en los valores (May, 1953). Por ejemplo, muchas personas ya no tienen un sentido del valor y la dignidad, en parte porque se han encontrado sin poder para influir en las fuerzas como las del gobierno y de los grandes negocios. El planeta se calienta y no hacemos nada para detenerlo. Los negocios necesitan rescates multimillonarios y estamos atrapados con la deuda. Los líderes de nuestros países nos comprometen con guerras injustificadas o incluso las declaran y nosotros sufrimos sus consecuencias. Cuando las personas pierden su compromiso con un conjunto de valores, experimentan un sentido de vacío y falta de significado; cuando las personas se sienten así, buscan a otros para obtener respuestas. Sin embargo, no hay respuestas, porque el problema se ubica dentro de la persona. Esto ilustra, una vez más, el tema existencialista de que uno debe ser responsable de sus propias acciones y de que la verdad sólo viene dentro de uno y de nuestras acciones.

Manejo del terror

Algunas ideas de la psicología existencial se ven reflejadas en la teoría del *manejo del terror* (Greenberg, Pyszczynski y Solomon, 1986). Esta teoría parte de la idea de que la conciencia sobre la eventual muerte de uno crea una angustia existencial o terror (Becker, 1973). Las personas responden al terror al tratar de vivir su vida con significado y valor. Esto coincide con lo que hemos dicho acerca de la psicología existencial.

Sin embargo, la teoría del manejo del terror va más allá y sugiere que a menudo las personas no definen el significado de la vida por sí mismas. En lugar de eso, usan un proceso social y un consenso cultural. Esto significa que la identidad de grupo desempeña un papel importante en la manera en la que las personas afirman el valor de sus vidas (Greenberg, Solomon y Pyszczynski, 1997). Al entrelazarse en un tejido cultural significativo —tejido que durará mucho tiempo después de que se hayan ido— afirman su propio valor como seres humanos.



Las personas responden a los recuerdos que tienen sobre la muerte aferrándose fuertemente a su tejido social.

En las últimas dos décadas se ha realizado una gran cantidad de investigación sobre esa teoría. (Greenberg *et al.*, 1997). Algunas de éstas mostraron que cuando las personas son más conscientes de su mortalidad, son más benévolas hacia quienes defienden su visión del mundo y más negativas hacia quienes no lo hacen. También, al privilegiar la muerte, las personas se adhieran más a las normas culturales. Los americanos se vuelven más patriotas; los jihadistas más devotos a su causa (Pyszczynski, Solomon y Greenberg, 2002). Provoca también que las personas actúen de manera más altruista; por ejemplo, al apoyar obras de caridad (Jonas, Schimel, Greenberg y Pyszczynski, 2002), pero únicamente si estas obras de caridad conectan con su propia cultura. La relación también se inclina hacia el otro lado: cuando se amenaza nuestra visión del mundo, surgen pensamientos acerca de la muerte (Schimel, Hayes, Williams y Jahrig, 2007).

La mayor parte de la investigación sobre el tema analiza cómo las personas afirman su visión del mundo después de que se les recuerda su mortalidad. Sin embargo, por lo menos un estudio indicó cómo es que las personas afirman valores del *self* (McGregor, Zanna, Holmes y Spencer, 2001, Estudio 4). Después de una manipulación sobre la prominencia de la mortalidad, los participantes completaron una medición sobre la búsqueda de la identidad y una evaluación sobre sus metas en el futuro inmediato. Aquellos a quienes se les había traído a la mente su mortalidad, puntuaron más alto en la medición de búsqueda de identidad que los demás. También manifestaron la intención de trabajar en proyectos que fueran más consistentes con el *self* que con proyectos que otros reportaron.

La teoría del manejo del terror presenta un buen número de ideas interesantes. Una considera que las personas se ven a sí mismas separadas de otros animales. El pensarnos como un animal nos recuerda la muerte, porque todos los animales mueren. Ajustándose a esa idea, la importancia de la muerte favorece fuertemente la idea de que los humanos son distintos a otros animales (Goldenberg *et al.*, 2001).

Esta percepción también tiene implicaciones para la sexualidad (Goldenberg, Pyszczynski, Greenberg y Solomon, 2000). El sexo también es otro recordatorio de nuestra naturaleza animal. Esta sería una razón por la que los individuos se sienten nerviosos respecto del sexo: les recuerda su mortalidad y las personas evitan ese recordatorio de muchas formas. Le atribuyen valor estético al acto sexual. Crean romance alrededor de él para distraerse de sus cualidades animales (Florian, Mikulincer y Hirschberger, 2002). Crean estándares culturales de belleza idealizados y simbólicos. Al hacerlo, el ser *animal* se transforma en el *espiritual*.

Las personas luchan contra el terror existencial de muchas formas. De acuerdo con la teoría del manejo del terror, apuntala la autoestima, se establece el sentido del valor propio y evita la angustia existencial (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt y Schimel, 2004). Una investigación reciente incorpora la idea de que confrontar la muerte motiva a las



RECUADRO 11.3 AUTORREALIZACIÓN Y *NUESTRA* VIDA

Hasta ahora habrá leído mucho acerca del concepto de autorrealización y le pareció quizá bastante abstracto. Para obtener un sentimiento más concreto de la idea, pregúntese por unos minutos cómo se aplican en su propia vida los temas que rodean a la autorrealización.

Por ejemplo, piense acerca de cómo la jerarquía de necesidades de Maslow se relaciona con su existencia actual. ¿Qué nivel de la jerarquía domina en sus experiencias cotidianas? ¿Se encuentra más preocupado por tener un sentido de pertenencia con un grupo social (o quizá un sentido de aceptación y de cercanía con una persona en especial)? ¿Está enfocado actualmente en la necesidad de sentirse valorado y respetado? ¿O está tratando activamente de crecer lo más cercanamente posible al mapa escondido dentro de usted que encierra el secreto de sus posibilidades?

Ahora piense en su último año de secundaria o en la preparatoria y en cómo era su vida en ese entonces. ¿Cuáles eran sus necesidades y preocupaciones durante ese periodo? A partir de entonces, ¿su atención ha subido o bajado en la jerarquía? ¿O se enfoca prácticamente en el mismo nivel?

He aquí otro tema: piense sobre su actual misión en la vida, sus objetivos y lo que le proporciona un significado. ¿De dónde vino? ¿Responden a las expectativas de sus padres o viene de dentro de usted? ¿Cómo asegura que su objetivo es suyo y no es la tarea que le encomendó alguien más, o bien, responde a una condición de valía? ¿Cómo se convence de que no fue una tarea que usted mismo ***se asignó***? ¿Qué sentiría si tuviera que pasar el resto de su vida realizando "tareas"?

Otra pregunta: uno no puede hacer siempre lo que quiere. Todo mundo sabe esto. En ocasiones, uno ***debe*** hacer cosas. Pero, ¿qué tanto tiempo debe dedicar a esto? ¿Qué tanto de su tiempo —qué tanto de su ***self***— debería usar haciendo su deber —siendo obediente a las condiciones de valía— antes de que pase a sus otras necesidades? ¿Qué tan peligroso es decirse a usted mismo que hará estas tareas —estos deberes— por un momento, sólo por un pequeño instante y que después de algunas semanas o meses o años, regresará a las cosas que realmente desea? ¿Qué tan seguro está de que no se meterá en una rutina y llegue a ver estas tareas como la única realidad en la vida? ¿Qué tan seguro está de que será capaz de tomar la decisión de enfocarse en su propia autorrealización para que se vuelva un hábito en lugar de cumplir las condiciones de valía?

No toda experiencia en la vida es de autorrealización. Incluso personas que se enfocan en su autorrealización de manera extensa, en ocasiones se estancan y tienen problemas con ello. Cuando ***usted*** es incapaz de autorrealizarse, ¿qué es lo que evita?, ¿qué barreras para el crecimiento confronta en el tiempo?, ¿son demandas de otras necesidades?, ¿surgen de sus relaciones con sus padres y familia? o ¿son barreras que usted mismo se coloca?

Obviamente, estas preguntas no son fáciles de responder. Uno no esperaría responderlas en unos cuantos minutos. Las personas pasan toda una vida tratando de hacerlo. Pero estas preguntas son importantes y pensar en ellas por un momento debería darle una sensación más viva de los temas que plantea el enfoque de autorrealización.

personas a formar relaciones cercanas (Mikulincer, Florian y Hirschberger, 2003). De hecho, el empuje hacia la afiliación podría ser aún más importante que la afirmación de valores culturales (Wisman y Koole, 2003).

Esta teoría ha llevado a una gran cantidad de investigación y ha derivado en muchas direcciones. Sin embargo, para nuestro propósito presente, vinculemos la teoría con el existencialismo. La investigación deja claro que recordar a las personas de su eventual muerte, afirma el valor de sus vidas. Las personas hacen esto principalmente (aunque no por completo), adoptando los valores de la cultura en la que viven. Hay muy poca evidencia que indica que las personas tratan de crear sus significados personales.

¿Significa esto que para la mayoría de las personas, la respuesta a la angustia existencial es dejar que los otros decidan lo que es correcto y estar de acuerdo con ello? Seguramente esto desilusionaría a los psicólogos existenciales. Sin embargo, podría querer decir simplemente que los grupos definen de manera natural sus valores más que lo que pensaban los existencialistas.

Evaluación

Un tema básico en la evaluación de la personalidad es cómo realizarla. Ante la diversidad de perspectivas existen propuestas distintas de evaluación. La perspectiva humanista sugiere una.

ENTREVISTAS EN LA EVALUACIÓN

Para los teóricos del *self* como Rogers, la evaluación es un proceso para conocer *cómo es la persona*. Esta orientación es bastante compatible con la entrevista como técnica de evaluación. La entrevista ofrece máxima flexibilidad. Permite a la persona evaluada decir cualquier cosa que le venga a la mente. Facilita al entrevistador seguir pensamientos errantes y hacer preguntas que de otro modo podrían no ocurrir; también obtiene un sentido subjetivo de cómo es la persona a partir de *interactuar* con ella (ver también recuadro 11.3).

Descubrir cómo es la persona de esta forma, requiere de empatía. Después de todo, el entrevistador trata de entrar al mundo privado de la otra persona. La empatía no es automática. Requiere de sensibilidad ante cambios pequeños. Como entrevistador, uno debe revisar de manera permanente la precisión de lo que se detecta para estar seguro de que no se toma un camino equivocado. (Por cierto, la empatía no es importante únicamente en la entrevista. Rogers la concibió como significativa para dar terapia y para ser una persona completamente funcional).

Una extensa entrevista produce mucha información. Una forma de evaluar la información es a través de un **análisis de contenido**. Esto involucra agrupar las afirmaciones de la persona de alguna manera y ver cuántas afirmaciones caen en cada grupo. Por ejemplo, en una entrevista Susan dijo dos cosas acerca de sí misma que expresaban autoaprobación, 18 que expresaban autodesaprobación y 15 ambivalentes. Uno podría inferir a partir de esto que Susan no está muy satisfecha con ella misma.

La flexibilidad de las entrevistas también provoca problemas. A menos que la entrevista sea altamente estructurada, es difícil comparar una con otra. Si Jane expresa más autodesaprobación que Sally, ¿es porque Jane se quiere menos que Sally? O ¿será que el entrevistador decidió simplemente seguir un aspecto particularmente molesto de la autoimagen de Jane? Si Susan expresa menos autodesaprobación después de la terapia que antes, ¿es porque se está sintiendo más satisfecha consigo misma o porque el entrevistador fracasó en llevarla a áreas autocríticas en la segunda entrevista?

MEDICIÓN DEL AUTOCONCEPTO CON EL *Q-SORT*

Otro tema central en el tema de la evaluación es qué cualidades evaluar. Los teóricos que se presentaron en este capítulo ofrecen varias respuestas, una es, evaluar el autoconcepto.

Una técnica que Rogers prefirió para evaluar el autoconcepto se llama ***Q-sort*** (por ejemplo, Block, 1961; Rogers y Dymond, 1954). Hay muchas variaciones de este procedimiento, pero el proceso básico es el mismo: Ofrecer a las personas un gran conjunto de reactivos impresos en tarjetas. Los reactivos a menudo son afirmaciones autoevaluativas (como se muestra en la tabla 11.2), pero pueden ser frases, palabras u otras cosas. Se le pide a la persona que ordene las tarjetas en montones (ver figura 11.3). En un extremo hay unas cuantas tarjetas con afirmaciones que se relacionan con *más como tú* y en el otro con expresiones como *menos como tú*. Los montones entre los dos extremos se presentan de manera progresiva y, por lo tanto, contienen más tarjetas.

Tabla 11.2 Afirmaciones que se usan comúnmente en los procedimientos *Q-sort*

Soy inteligente	Soy ambicioso
A menudo me siento culpable	Soy una persona impulsiva
Soy optimista	Me pongo ansioso fácilmente
Expreso mis sentimientos libremente	Me exijo mucho a mí mismo
Me entiendo a mí mismo	Me relaciono bien con los demás
Soy perezoso	A menudo me siento impulsado
Por lo general, soy feliz	Soy autoconfiado
Soy de humor cambiante	Soy responsable de mis problemas

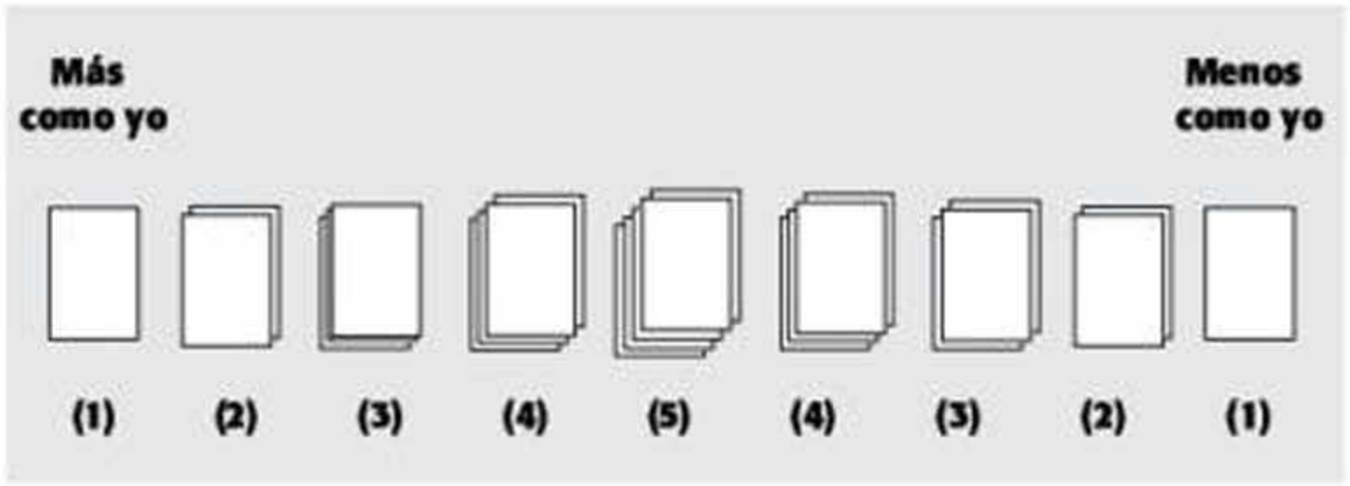


FIGURA 11.3
En el procedimiento *Q-sort*, uno ordena un conjunto de tarjetas que contienen afirmaciones descriptivas en una fila de montones. Al extremo de una fila podría estar la tarjeta que contiene la única afirmación que es más como uno. Los otros montones de tarjetas representan sucesiones entre estos dos puntos. Se permite, tal y como se ve en el ejemplo y con base en los números entre paréntesis, que los montones hacia la mitad contengan más tarjetas que los montones más cercanos a los puntos extremos. Por lo tanto, uno está forzado a decidir qué reactivos realmente son muy parecidos y muy poco parecidos a uno mismo.

Hay reglas que indican cuántas tarjetas pueden ir en cada montón determinado (ver figura 11.3). Es común que las personas al inicio ordenen: yo, no soy yo, ni uno ni otro y después sigan la secuencia. Al concluir el ejercicio se vuelven a mirar las afirmaciones para decidir —una o dos— entre las más y las menos descriptivas. Al comparar cualidades, la persona es forzada a una autoevaluación. El *Q-sort* difiere, en este aspecto, de las escalas de calificaciones en las que cada respuesta se separa. Las escalas de calificación permiten a las personas decir entre todas las descripciones, cuáles sí se aplican bien. Esto de ninguna manera sucede en un *Q-sort*.

MEDICIÓN DE LA AUTORREALIZACIÓN

Un segundo tipo de evaluación del contenido es por el énfasis sobre la autorrealización. Es deseable medir el grado en el que las personas tienen características de autorrealización.

El Inventario de Orientación Personal (IOP) se desarrolló para este propósito (Shostrom, 1964, 1974; ver también Knapp, 1976). El IOP consiste en ofrecer un par de afirmaciones y del mismo las personas eligen una de ellas, con la que están más de acuerdo. El IOP tiene dos escalas: Una, se llama *competencia de tiempo*, que refleja en parte el grado en el que una persona vive el presente y no la distraen el pasado ni el futuro. Sin embargo, como insinúa la palabra *competencia*, esta escala también tiene otros matices. Las personas que son competentes en cuanto al tiempo, son capaces de ligar efectivamente el pasado y el futuro con el presente. Tienen el sentido de continuidad entre estos tres aspectos del tiempo. La segunda escala evalúa la tendencia a estar *dirigida internamente* en busca de valores y significado. Se cree que los autorrealizados tienen una mayor tendencia hacia una dirección interna al determinar sus valores que las personas que no dimensionan la autorrealización.

MEDICIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN Y EL CONTROL

Otra cualidad que es importante para los puntos de vista que se presentaron en este capítulo, es el grado en el que las acciones de la persona tienden a la autodeterminación frente al control. Un número de autorreportes evalúa esta diferencia entre las personas, con grados diversos de amplitud.

Uno de ellos evalúa el grado en el que las personas funcionan, por lo general de forma autodeterminada en sus vidas (Sheldon, Ryan y Reis, 1996). Esta medición de autodeterminación general, nos da un amplio sentido del comportamiento humano a través de múltiples dominios. Se usa para mostrar que la gente que califica alto en la autodeterminación general, tiene armonía entre sus necesidades y sus metas (por ejemplo, Thrash y Elliot, 2002).

Algunas otras medidas se enfocan en cómo se comportan las personas en dominios específicos de la vida. Por ejemplo, Ryan y Connell (1989) desarrollaron una medida del comportamiento académico de los niños y del comportamiento prosocial. Los reactivos preguntaban a los niños por qué hacían varias cosas y a través de las razones que explicaban reflejaban la motivación controlada o la autónoma. En otro proyecto, Black y Deci (2000) desarrollaron una medida para preguntar a estudiantes universitarios sus razones para aprender cosas en sus cursos. Se les proporcionaron opciones controladas y razones autodeterminadas. Otra medida de este tipo se desarrolló para evaluar los motivos que subyacen al comportamiento religioso (Ryan, Rigby y King, 1993).

Problemas en el comportamiento y cambio conductual

¿Cómo se conceptualizan los problemas de la vida desde esta perspectiva? Recuerde que las personas completamente funcionales se encuentran en armonía con la tendencia de autorrealización y experimentan un sentido de coherencia y consistencia. No tratan de estar a la altura de las condiciones de valía; se presentan como son. Para Rogers (y otros), la falta de congruencia dentro del *self* crea problemas psicológicos (para evidencia de diferente tipo ver Deci y Ryan, 1991; Higgins, 1990; Ryan, Sheldon, Kasser y Deci, 1996).

Para Rogers, la incongruencia entre la experiencia y el autoconcepto —o bien, dentro del autoconcepto— genera ansiedad. Esta última es una señal de desorganización desde el proceso de valoración organísmica. La ansiedad surge cuando la persona se enfoca demasiado en las condiciones de valía y actúa de formas que interfieren con su autorrealización.

Cuando la incertidumbre amenaza al *self* holístico, la persona se vuelve no solamente más angustiada sino también más rígida (McGregor *et al.*, 2001). La respuesta parece ser un esfuerzo por mantenerse en el *self* que existía antes. Las personas que encaran la incongruencia en un aspecto del *self*, enfatizan su certidumbre acerca de otras cosas, aparentemente compensan las amenazas. Se vuelven más celosos o extremistas ante sus creencias y valores personales. De hecho, McGregor *et al.* (2001) sugirieron que esto sucede como efecto del manejo del terror que ya se discutió en el capítulo.

Para Rogers, el proceso de terapia es esencialmente el de reintegrar un *self* parcialmente desorganizado. Involucra revertir el proceso de defensa para confrontar las discrepancias entre los elementos de la experiencia de la persona. Sin embargo, no es fácil hacerlo.

Rogers consideró que era necesario cumplir una condición importante antes de que los cambios ocurrieran; como eliminar las condiciones de valía que distorsionaban el comportamiento de la persona en el pasado. La persona sigue necesitando consideración positiva, pero debe ser *incondicional*. Sólo entonces la persona se sentirá capaz de confrontar las discrepancias. Remover las condiciones de valía permitirá que la persona se enfoque más completamente en el proceso de valoración organísmica, la voz interna que sabe lo que es bueno o malo para nosotros. Esto, a su vez, permite la reintegración del *self*. De acuerdo con esto, las personas son menos defensivas cuando se las acepta por lo que son, que cuando media una forma evaluativa y condicional (Arndt, Schimel, Greenberg y Pyszczynski, 2002; Schimel, Arndt, Pyszczynski y Greenberg, 2001).

La consideración positiva incondicional, es entonces, la clave para la terapia. Pero es una clave compleja. Para que sea efectiva, debe tomar en cuenta *el marco de referencia de la propia persona*. Esto significa aceptar lo que *uno* cree que es. Alguien que no sabe nada sobre nosotros o sobre nuestros sentimientos no nos ofrece una aceptación significativa. Esta es la segunda razón por la que es importante que el terapeuta sea empático. La primera era que la empatía es necesaria para lograr un adecuado sentido sobre cómo es el cliente. La segunda es que el terapeuta debe mostrar una consideración positiva incondicional al cliente, de forma que facilite la reintegración de su personalidad.

Existe aquí otro problema potencial. En ocasiones, las personas van a terapia para *satisfacer* una condición de valía. Es lógico que las personas que tratan de cambiar por razones autodeterminadas funcionen mejor que las que tratan de hacer cambios similares para satisfacer los sentimientos de valía. En por lo menos un dominio de cambio —pérdida de peso— existe evidencia de que esto es cierto. En un estudio personas que perdieron peso por razones autónomas, lograron mejores resultados y se mantuvieron durante más tiempo que aquellas que tenían razones menos autónomas (Williams, Grow, Freedman, Ryan y Deci, 1996).

TERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE

Del grupo humanista de teorías (Cain y Seeman, 2002) se desprenden diversos enfoques acerca de la terapia. La más conocida, la desarrolló Rogers (1951, 1961; Rogers y Stevens, 1967), se le denomina **terapia centrada en el cliente** o **terapia centrada en la persona**. Como el término implica, el cliente toma la responsabilidad de su propia mejoría. Recuerde la creencia de Rogers, quien señala que la tendencia hacia la realización es intrínseca. Si las personas con problemas se ponen en una situación en la que eliminan las condiciones de valía, deberían naturalmente reintegrarse a sí mismas. Esta es la razón fundamental para poner un vendaje en una herida. El vendaje no sana la herida, pero mantiene el ambiente esterilizado, ayuda a que se lleve a cabo el proceso de sanación.

En la terapia centrada en la persona, el terapeuta exhibe empatía y consideración positiva incondicional. Esto permite que el cliente escape temporalmente de las condiciones de valía y empiece a explorar aspectos de su experiencia que son incongruentes con el *self*. A lo largo del proceso, el terapeuta no es directivo ni evaluativo, no muestra emoción alguna y no da ningún consejo. El papel del terapeuta es *remover* la presión de las condiciones de valía. Evita los comentarios evaluativos (por ejemplo, decir que algo es bueno o malo), el terapeuta efectivo elude imponer condiciones de valía adicionales. En lugar de ser evaluativo, el terapeuta trata de ayudar a sus clientes a aclarar su perspectiva sobre sus propios sentimientos y experiencias. En general, esto significa reflejar al cliente, de forma ligeramente diferente, las cosas que dice para que pueda reexaminarlas desde otro ángulo. Existen dos variaciones en este procedimiento de reflejar. La primera es la **clarificación de sentimientos**. Parte de lo que el cliente hace en la sesión de terapia, es expresar sentimientos sobre las cosas, ya sea directamente en palabras o indirectamente de otras formas. A medida que expresa los sentimientos, el terapeuta repite las expresiones y usa diferentes palabras. El propósito aquí es que el cliente sea más consciente de lo que son sus verdaderos sentimientos. Recordar los sentimientos ayuda a ser consciente.

Un momento de reflexión confirma la utilidad de esta técnica. Los sentimientos a menudo son fugaces. Cuando las personas expresan sus sentimientos con sus propias palabras o a través de acciones, a menudo fallan al tratar de darse cuenta de ellos. Momentos después, quizá no estén conscientes de haberlos tenido. El proceso de reflejar sentimientos al cliente, permite que la naturaleza y la intensidad de las emociones sean más obvias para él. Esto permite que el cliente contacte de manera más estrecha con su experiencia.

El segundo tipo de reflexión que se realiza en la terapia centrada en la persona, es más intelectual y menos emocional. Se le llama **reafirmación del contenido**. Éste equivale a lo que se acaba de describir, pero en términos de las *ideas* presentes en las afirmaciones del cliente —el contenido cognitivo de lo que dice.

MÁS ALLÁ DE LA TERAPIA: HACIA EL CRECIMIENTO PERSONAL

Para los psicólogos humanistas, la terapia no es un proceso especial para reparar algo que está mal y después olvidarse de él. Más bien es un *continuum* de las experiencias de vida del otro. Desde esta perspectiva, la persona que vive su vida al máximo debe siempre

dedicarse más o menos a los mismos procesos como sucede en la terapia. Esos procesos proporcionan una forma para que las personas que viven como el promedio —o incluso muy bien— enriquezcan sus experiencias y se autorrealicen, incluso más completamente.

La visión de Rogers acerca del ideal de la vida se plasma en el término *persona completamente funcional.* Él creía que el crecimiento personal a lo largo de toda la vida, debería ser un objetivo a seguir por todos. El crecimiento requiere de las mismas condiciones que se necesitan para una terapia efectiva. Requiere que la gente con la que interactuamos sea genuina y abierta, no se guarde cosas y ponga falsos frentes. También requiere de la comprensión empática y de la consideración positiva incondicional.

Esta visión sobre el crecimiento es similar a la de Maslow sobre la autorrealización. El crecimiento no es un objetivo que se alcance y se pueda dejar de lado. Es una forma de vida que debemos buscar durante toda nuestra vida.

Autorrealización y autodeterminación: problemas y prospectos

Muchas personas consideran que los puntos de vista descritos en este capítulo, forman un enfoque intuitivamente accesible para la personalidad. El atractivo del enfoque deriva en parte del énfasis sobre la singularidad y la validez de la experiencia de cada persona. De hecho, el enfoque trata la experiencia subjetiva de cada persona, como si fuera de gran importancia. Enfatizar las experiencias personales, encaja con lo que muchas personas consideran cuando escuchan la palabra *personalidad*, particularmente cuando se relaciona con *su propia* personalidad. Por esta razón, mucha gente siente que este punto de vista es cómodo y de sentido común.

El punto de vista humanista también tiene, por lo menos, otras dos virtudes. Primero, representa una visión optimista y positiva de la naturaleza humana. Los psicólogos como Rogers, Maslow, Deci y Ryan argumentan de manera enérgica que las personas son intrínsecamente buenas, motivadas naturalmente para ser lo mejor que puedan llegar a ser. De acuerdo con esta postura, el motivo se expresa en todos, siempre y cuando otras circunstancias no interfieran demasiado.

Esta mirada optimista de la humanidad también se refleja en una virtud práctica del punto de vista humanista. Esta visión hace hincapié en la importancia de la total apreciación de nuestra propia vida y de mantener contacto estrecho con nuestros propios sentimientos. Este énfasis proporciona una estrategia para la vida y que muchas personas han empleado para enriquecer su existencia. Los beneficios en ocasiones llegan a través de la terapia formal. Pero recuerde que muchos teóricos suponen que no hay una verdadera distinción entre la terapia y las "correcciones en curso" tan comunes que son parte de la vida normal. Por lo tanto, moverse hacia el enriquecimiento personal llega a las personas de maneras informales en una suerte de exploración autoguiada sobre cómo hacer de la nuestra, una vida mejor.

Aunque la psicología humanista ciertamente tiene sus virtudes, también ha tenido problemas. En el pasado, uno de ellos fue la falta de precisión. Era difícil generar investigación a partir de las teorías. Por ejemplo, para estudiar la autorrealización uno necesitaba conocer las áreas de la vida para las que la tendencia de realización fuera más relevante para cada persona estudiada. Pero la realización es distinta en cada persona. En teoría, es necesario analizar la diversidad de conductas, tanto como los estudios de las personas. Algunos psicólogos —más recientes— que pertenecen a esta orientación, han dado pasos para superar esos problemas. Deci y Ryan y sus colaboradores, quienes comparten muchas suposiciones de orientaciones con los primeros teóricos de la autorrealización, han diseñado hipótesis que se comprueban de manera fácil y directa. Los hallazgos de la investigación en temas como la autodeterminación, apoyan de manera importante supuestos del punto de vista humanista.

Un segundo conjunto de críticas a la psicología humanista cuestiona la cualidad del optimismo, la visión positiva de la naturaleza humana —descrita como una virtud—. Algunos críticos la califican de arbitraria, ingenua, sentimental y romántica. Algunos dicen que no tiene más base que la creencia de los teóricos de que las personas son inherentemente buenas. No todos lo creen así (Baumeister y Campbell, 1999).

También se critica la idea de que se debe animar la autorrealización a todo el mundo. Algunos argumentan que si este principio se llevara al extremo, requeriría que todo el mundo viviera su vida al máximo, sin importar las consecuencias para los demás. El resultado de tal autoexpresión sin límites sería el caos. Un enfoque como este, crearía serios conflictos cada vez que la autorrealización de una persona interfiriera con la de alguien más, lo que seguramente sucedería.

También es importante señalar que los matices optimistas que permean tanto en la psicología humanista, están ausentes en gran parte de los escritos de los existencialistas. Mientras que humanistas como Rogers y Maslow enfatizaron la cualidad del cumplimiento que se da a partir de formar nuestro propio camino en el mundo, los existencialistas enfatizan que hacer esto suele ser difícil o, incluso, doloroso. Vivir honestamente significa confrontar la dura realidad y los absurdos que surgen por encima de ella. Esta imagen es muy diferente a la que dibujan Rogers y Maslow. Puede ser difícil reconciliar la calidez y el radiante optimismo de una visión, con la oscuridad y la angustia de la otra.

Otro punto de discusión sobre la visión humanista de la personalidad, se refiere al concepto de libre albedrío. Los teóricos que enfatizan la autorrealización y la autodeterminación, tienden a suponer que las personas deciden por sí mismas lo que desean hacer en cualquier momento de sus vidas. Otros consideran que esta concepción del libre albedrío es una ficción conveniente, una ilusión que, en el mejor de los casos, es engañosa.

¿Entonces cuáles son los prospectos para este enfoque de la personalidad? Aunque muchas preguntas esperan respuestas, el futuro de esta forma de pensamiento es mucho más clara que lo que parecía hace dos décadas. Muchas áreas de la actividad investigadora, entusiasta y vigorosa, han abierto caminos de conocimiento y apoyan supuestos que los pioneros del humanismo desarrollaron años antes. Temas como la autodeterminación, la amenaza del estereotipo, el manejo del terror y la autodiscrepancia, se han explorado activamente. El desarrollo y la exploración de esos tipos de ideas, es una fuente de considerable estímulo para los futuros prospectos de este enfoque.

• RESUMEN •

Los teóricos que se analizaron en este capítulo enfatizan que las personas tienen una tendencia intrínseca hacia la autorrealización: la inclinación a desarrollar nuestras capacidades de formas que mantengan o fortalezcan nuestro *self*. Esa tendencia fomenta un sentido de congruencia o integración dentro de la persona. Su efectividad la monitorea el proceso de valoración organísmica.

Las personas también tienen una necesidad de consideración positiva, de aceptación y afecto de otros. La consideración positiva puede ser incondicional o condicional al actuar de ciertas formas. Las condiciones de valía implican que la persona se considera valiosa únicamente si actúa de forma deseable. Las condiciones de valía pueden ser autoimpuestas o impuestas por otros y provocan que actuemos de forma opuesta a la autorrealización.

La teoría de la autodeterminación se enfoca en la diferencia entre el comportamiento que es autodeterminado y el comportamiento que es controlado de alguna manera. Las personas disfrutan de actividades si sienten que las están haciendo por un interés intrínseco y no por una recompensa extrínseca. Los individuos disfrutan más las actividades cuando sienten que las están realizando por un interés intrínseco, más que por recompensas externas. Las personas cuyas vidas están dominadas por las actividades que están controladas son menos saludables que los individuos cuyas vidas son autodeterminadas.

Muchos teóricos de este grupo suponen que las personas tienen libre albedrío. Esta es una idea muy difícil de comprobar, pero las personas parecen pensar que tienen libre albedrío. Los estudios sobre reactancia han mostrado que las personas resisten amenazas a la libertad que esperan tener. Sin embargo, otras investigaciones cuestionan si el libre albedrío es ilusorio.

El comportamiento que se opone a la tendencia de realización, crea *desorganización* en el sentido del *self*. La desorganización puede reducirse usando tipos de defensas. Uno quizá distorsione las percepciones de la realidad para reducir la amenaza, o actúe de formas que prevengan que las experiencias amenazantes lleguen a nuestra conciencia (por ejemplo, ignorándolas). El uso de esas defensas se ve por el hecho de que las personas culpan de sus fracasos a factores externos a ellas, pero toman el crédito de sus éxitos. También las personas realizan estrategias autoperjudiciales al crear explicaciones que protejan a la estima ante la posibilidad de un fracaso, incluso antes de que suceda. El uso del autoperjuicio es paradójico porque incrementa la probabilidad del fracaso.

Maslow elaboró la idea de la autorrealización al proponer una jerarquía de necesidades que va de las necesidades físicas básicas (en la base de la pirámide) a la autorrealización (en la cima de la pirámide). Las necesidades básicas son más demandantes que las altas, las que (siendo más sutiles) pueden afectarnos sólo si las necesidades bajas están relativamente satisfechas. Los niveles intermedios de Maslow se relacionan con la necesidad de consideración positiva, lo que sugiere por qué es difícil de ignorar el deseo de aceptación de otros.

Los psicólogos existencialistas señalan que la libertad viene con la responsabilidad de elegir uno mismo cuál es el significado de nuestra vida. La elección básica es investir nuestra vida con significado o retirarnos a la nada. Cuando se le recuerda a la gente de su propia mortalidad, trata más de conectar con sus valores culturales. Incluso si las personas tratan de encontrar el significado no escaparían de la culpa existencial. Ninguna vida refleja todas las posibilidades que tiene, porque cada elección elimina otras posibilidades.

El punto de vista humanista sobre la personalidad usa muchas técnicas de evaluación, se incluyen tanto entrevistas como autorreportes. Con respecto al contenido, enfatiza el autoconcepto, la autorrealización y la autodeterminación. Una forma de evaluar el autoconcepto es el *Q-sort*, en el que se ordena un conjunto de reactivos que se utilizan de acuerdo a qué tanto se aplican a uno mismo. Se pueden comparar diferentes "tipos" para obtener información adicional.

Desde la perspectiva humanista, los problemas se derivan de la incongruencia y la terapia es el proceso de reintegrar un *self* parcialmente desintegrado. Para que la reintegración ocurra, el cliente debe sentir una sensación de consideración positiva incondicional. En la terapia centrada en el cliente, se lleva a las personas a reenfocar sus sentimientos sobre sus problemas. El terapeuta no es evaluativo, simplemente ayuda a los clientes a clarificar sus sentimientos. Desde este punto de vista, el proceso de terapia se mezcla con aquellos de la vida normal, con el objetivo de experimentar un continuo crecimiento personal.

• GLOSARIO •

Análisis de contenido agrupamiento y conteo de varias categorías de afirmaciones en una entrevista.
Amenaza del estereotipo tener percepciones negativas del *self* porque se siente prejuzgado.
Autoconcordancia seguimiento de metas consistentes con nuestro núcleo de valores.
Autoconsideración condicional autoaceptación que se da sólo bajo ciertas condiciones.
Autodeterminación decidir qué hacer por uno mismo.'
Autoperjudicar crear situaciones en las que sea difícil tener éxito, permitiendo así evitar la autoculpa por el fracaso.
Autorrealizadores trascendentes personas cuya realización va más allá del *self* y se vuelve más universal.
Autorrealización proceso de crecimiento de formas que mantienen o fortalecen el *self*.
Autovalía contingente autoaceptación que se basa en la ejecución de cierto dominio de vida.
Condiciones de valía contingencias colocadas en la consideración positiva.
Congruencia integración dentro del *self* y coherencia entre nuestro *self* y nuestra experiencia.
Consideración positiva aceptación y afecto.
Consideración positiva condicional afecto que se da sólo bajo ciertas condiciones.
Consideración positiva incondicional aceptación y afecto sin condiciones.
Culpa existencial sentido de culpa al fracasar y no cumplir todas nuestras posibilidades.
Clarificación de sentimientos procedimiento en el que el terapeuta relata los sentimientos que expresa el cliente.
Dasein "estar en el mundo" la totalidad de nuestra existencia personal autónoma.
Experiencia cumbre experiencia subjetiva de intensa autorrealización.
Fenomenológico visión que enfatiza la importancia de nuestras experiencias personales.
Flujo experiencia de estar inmerso completamente en una actividad.
Motivos basados en el crecimiento motivos que reflejan el deseo de extender y transformar nuestro *self*.
Motivos basados en la deficiencia motivos que reflejan una falta dentro de la persona, de las necesidades que requieren ser satisfechas.
Persona completamente funcional persona abierta a las experiencias de vida y que es autorrealizada.
Psicología existencial visión de que las personas son responsables de dar significado a sus vidas.
Psicología humanista rama de la psicología que enfatiza la capacidad universal para el crecimiento personal.
Proceso de valoración organísmica señal interna que indica si ocurre la autorrealización.
Reactancia motivo para reasegurar o reafirmar una libertad que es amenazada.
Realización tendencia al crecimiento de formas que mantengan o mejoren al organismo.
Reafirmación de contenido procedimiento en el que el terapeuta parafrasea las ideas que expresa el cliente.
***Self* ideal** nuestra percepción de cómo nos gustaría ser.
***Self* real** nuestro *self* como actualmente lo percibimos.
Terapia centrada en el cliente o centrada en la persona tipo de terapia que elimina las condiciones de valía y hace que los clientes examinen sus sentimientos y tomen responsabilidad personal por su mejoría.
Terapia centrada en la persona *ver* terapia centrada en el cliente.
Q-sort técnica de evaluación en la que uno elige descriptores de acuerdo a qué tanto se aplican a nosotros.



La perspectiva cognitiva

REPRESENTACIÓN DE NUESTRAS EXPERIENCIAS EN EL MUNDO
Esquemas y su desarrollo
Efectos de los esquemas
Memoria semántica, memoria episódica, guiones y conocimiento procedimental
Esquemas socialmente relevantes
Autoesquemas
Entidad frente a esquemas incrementales
Atribución

ACTIVACIÓN DE LAS MEMORIAS
La imprimación y el uso de información
Influencias no conscientes en el comportamiento

PERSPECTIVAS CONEXIONISTAS DE LA ORGANIZACIÓN MENTAL
Modelos de procesos duales
Conocimientos explícito e implícito

PERSPECTIVAS MÁS AMPLIAS SOBRE LA COGNICIÓN Y LA PERSONALIDAD
Variables cognitivas de la persona
La personalidad como un sistema cognitivo-afectivo de procesamiento

EVALUACIÓN
Pensar en voz alta, muestreo de experiencias y automonitoreo
Evaluación contextualizada

PROBLEMAS EN EL COMPORTAMIENTO Y CAMBIO CONDUCTUAL
Déficit en el procesamiento de la información
Autoesquemas depresivos
Terapia cognitiva

LA PERSPECTIVA COGNITIVA: PROBLEMAS Y PROSPECTOS

RESUMEN

Don y Sandy han estado viendo casas para comprar. Algunas eran fáciles de descartar: una era demasiado cara, otra estaba justo al lado de una gasolinería y otra era horrible. Algunas más eran difíciles. A lo largo del tiempo Don y Sandy adquirieron experiencia para percatarse de aspectos que les interesaban. Hicieron una lista de los pro y los contra de cada casa, seguros de que haciéndolo tomarían una decisión más razonable. Sin embargo, el mes anterior fueron a visitar una casa en Forest Hills Drive. Era más pequeña de lo que deseaban y no tenía la piscina que querían. Pero les parecía perfecta. Casi al instante decidieron comprarla y ahora es su hogar.

En las décadas de 1970 y de 1980, respectivamente, surgió el campo de la psicología. Uno de sus temas es cómo las personas representan sus experiencias mentalmente; otro, cómo toman las decisiones. Cientos de estudios examinan esos procesos y se proponen muchas teorías para explicarlos. Las revisiones de esos procesos han influido en la concepción de los teóricos sobre la personalidad.

La perspectiva cognitiva de la personalidad descansa implícitamente en dos suposiciones. La primera es entender cómo maneja la gente la información que la rodea. Mire alrededor en la habitación en la que se encuentra. Le rodean imágenes y sonidos y tal vez otras personas haciendo cosas. Cada una es una fuente de información. La información nos llega en pequeños trozos, pero no la experimentamos así. Vemos *muros* no sólo manchas de color. Escuchamos una *canción*, no trozos inconexos de sonido. Tenemos una *impresión* de nuestro compañero de habitación, no únicamente una colección de hechos. Para tener estas amplias experiencias, integramos y organizamos los fragmentos de información que el mundo nos proporciona.

La segunda suposición es que el flujo de la vida es una red de decisiones compleja. Algunas de ellas son conscientes, pero la mayoría ocurre fuera de nuestra conciencia. Nuestra personalidad se refleja en la toma de decisiones que se lleva a cabo en nuestra mente y en los sesgos en su organización y uso. El flujo de las decisiones implícitas es menos predecible que lo que los teóricos pensaban, lo que ha llevado a una reelaboración de teorías sobre los procesos cognitivos. Esto, a su vez, ha tenido también implicaciones sobre el pensamiento acerca de la personalidad.

Estas dos suposiciones subyacen a algunas de las ideas que se presentan en este capítulo. Aquí, describiremos teorías acerca de cómo se organiza la mente y cómo se estructura la personalidad. Las ideas se enfocan en cómo se representan los eventos en la memoria y cómo las memorias guían nuestra experiencia en el mundo. Un importante tema en el punto de vista cognitivo se refiere a cómo se organiza y se usa toda esta complejidad.

Aunque la perspectiva cognitiva surgió como una fuerza mayor en la década de 1970, muchos de sus temas los desarrolló años antes George Kelly (ver recuadro 12.1). Por ejemplo, igual que hizo Kelly, los teóricos cognitivos veían a las personas como científicos implícitos. Algunos señalaron que estamos rodeados de más información de la que podamos utilizar, por lo que no intentamos revisar cada fragmento de ella (Gigerenzer y Goldstein, 1996). En lugar de eso, imponemos orden. Usamos información parcial para hacer inferencias respecto al resto (J. R. Anderson, 1991; Nisbett y Ross, 1980). Esto conserva nuestros recursos mentales (MacRae, Milne y Bodenhausen, 1994); y es importante porque, por lo general, uno tiene en la mente varias cosas a la vez y *necesitamos* esos recursos.

Representación de nuestra experiencia en el mundo

Los teóricos cognitivos se interesan por entender cómo organizamos, almacenamos y recuperamos las memorias de nuestras experiencias. ¿Cómo lo hacemos?

Esquemas y su desarrollo

Las personas imponen orden a partir de recurrir a cualidades semejantes a través de eventos repetidos. Forman **esquemas**: organizaciones mentales de información (estructuras de conocimiento). Los esquemas son (apenas) categorías. Los esquemas incluyen muchos tipos de elementos, como imágenes perceptibles, conocimiento abstracto, cualidades de emociones e información sobre la secuencia del tiempo (Schwarz, 1990).



RECUADRO 12.1 TEORÍA DEL CONSTRUCTO PERSONAL: PREFIGURACIÓN DE LA PERSPECTIVA COGNITIVA

El mismo mundo físico existe para todas las personas. Pero la experiencia del mundo para la persona no se basa enteramente en la realidad física. Tres personas quizá vean la misma película, pero tienen experiencias que no son ni remotamente las mismas. Esto quizá es cierto para todas las experiencias. La realidad física es únicamente materia prima para la experiencia humana. Nadie puede examinar toda la materia prima —nadie tiene el tiempo ni los recursos mentales—. Nadie se puede enfrentar *únicamente* con la materia prima. Tenemos que imponer organización, crear orden del caos. Por lo anterior cada persona muestra la materia prima y construye una visión personal de cómo se organiza la realidad. Podríamos incluso decir que la personalidad se construye a partir de la organización de estructuras mentales a través de las cuales la persona ve la realidad.

Esta es esencialmente la postura que toma George Kelly (1955), quien enfatizó la singularidad de la visión del mundo que tiene cada persona. De muchas formas, sus ideas también prefiguraron una visión cognitiva que se empezó a formar casi dos décadas después. Kelley decía que la mejor manera de entender la personalidad es pensar en las personas como científicos. De la misma manera en la que lo hacen los científicos, todos necesitamos predecir eventos y comprender las cosas que suceden a nuestro alrededor. Realizamos una predicción acerca de la naturaleza de la realidad cada vez que abrimos la llave y esperamos que salga agua, o bien cada vez que giramos una manija (esperando que la puerta se abra) o comemos (esperando no enfermarnos).

Así como lo hacen los científicos, todos desarrollamos teorías sobre la realidad. En términos de Kelly, las personas generan un conjunto de **constructos personales** y los imponemos en la realidad.

Desde su punto de vista, las personas no experimentan el mundo directamente, pero lo conocen a través de los lentes de sus constructos. Kelly vio los constructos como importantes, porque él creía que todos los eventos en la vida son susceptibles a múltiples interpretaciones. Es fácil dejarse engañar por el hecho de que, por lo general, las personas suelen encontrar palabras para sus constructos y que diferentes personas usan las mismas palabras. Sin embargo, las palabras no siempre tienen el mismo significado para una persona que para otra. Incluso cuando dos personas piensan que están de acuerdo sobre el significado de una palabra, es imposible estar seguros de que así sea.

Ciertos aspectos de la teoría de Kelly tienen una asombrosa semejanza a aquellos que posteriormente usaron los psicólogos cognitivos. Extrañamente, Kelly nunca se vio a sí mismo como un teórico cognitivo. De hecho, se distanció activamente de la idea (Neimeyer y Neimeyer, 1981). El estudio de los procesos cognitivos en la personalidad surgió en su mayor parte a partir de otras líneas de pensamiento (Bruner, 1957; Heider, 1958; Koffka, 1935; Köhler, 1947; Lewin, 1951a).

De hecho, en el marco de la llamada "revolución cognitiva" en psicología, a Kelly se le ignoró por completo.

Sin embargo, aspectos de la perspectiva cognitiva actual, tienen una gran semejanza con sus ideas.

La mayoría de las perspectivas supone que los esquemas incluyen información acerca de casos específicos que se llaman **ejemplares** y también información sobre el sentido más general de lo que es la categoría. Por lo tanto, para cualquier categoría dada (por ejemplo, futbolistas) uno puede traer a la mente ejemplos específicos. También podemos traer a la mente el sentido de categoría como un todo (un futbolista típico). El sentido de esa categoría como un todo se captura con el miembro ideal de la categoría, a menudo llamado **prototipo.** En algunas teorías, es el mejor miembro *real* que uno haya experimentado hasta entonces. En otras es un miembro *idealizado,* un promedio de aquellos que haya experimentado hasta entonces.

La palabra *categoría* implica que existe una definición propia que abarca o no la categoría, pero no siempre es así. Todas las características de la categoría contribuyen a su naturaleza, pero a menudo no son necesarias. Por ejemplo, nuestro esquema de ave probablemente incluye la idea de que las aves vuelan, pero algunas no vuelan (por ejemplo, los pollos y los pingüinos). Esto significa que volar no sea una característica que defina a las aves, aunque volar sí hace que un animal tenga más posibilidades de ser un ave. El término **conjunto difuso** se ha usado para transmitir el sentido de que un esquema es una forma vaga de un conjunto de criterios que son relevantes, pero no necesarios (Lakoff, 1987; Medin, 1989). Mientras un ejemplar cumpla más criterios, más posibilidades tendrá de pertenecer a una determinada categoría. Pero si no hay un *criterio* requerido, los atributos que tienen o no los miembros serán más diversos.

Las teorías sobre los esquemas difieren, pero todas consideran que los esquemas tienen una cualidad organizadora e integran significados. Un *evento* es una colección de personas, movimientos, objetos en uso, etc., pero a menos que exista un sentido de lo que se *trata* el

evento, los fragmentos bien podrían ser aleatorios. De la misma manera, los atributos de un *objeto* son sólo una colección de fragmentos, a menos que haya un sentido primordial de lo que *es* el objeto. El esquema es, en efecto, el que adhiere y junta los fragmentos de información.

Una vez que los esquemas han sido desarrollados, se usan para reconocer nuevas experiencias. Identificamos nuevos eventos comparándolos rápidamente (y en su mayoría de manera inconsciente), con los esquemas (J. R. Anderson, 1976, 1985; Medin, 1989; Rosch y Mervis, 1975; E. E. Smith, Shoben y Rips, 1974). Si las características del nuevo evento se parecen a un esquema existente, el nuevo estímulo se reconoce como "uno de esos". Así es como reconocemos objetos y eventos, cada nueva percepción está compuesta, en parte, por la información entrante y otra parte por lo que tenemos como esquemas (Jussim, 1991).

EFECTOS DE LOS ESQUEMAS

Los esquemas tienen varios efectos. Primero, facilitan colocar información nueva en la memoria. Es como si los esquemas fueran velcro. Una vez que se evoca un esquema, la nueva información se adhiere a él fácilmente. Pero cuál es la información que se adhiere, depende del esquema que se use.

El esquema nos dice dónde buscar información en la experiencia en marcha. Específicamente, buscamos información relacionada con el esquema. Cambiar esquemas modifica lo que buscamos. Como resultado, nos damos cuenta de diferentes cosas. Por ejemplo, al inicio del capítulo, se dijo que Don y Sandy buscaban casas como posibles compradores. Ellos tomaron en cuenta el diseño de las habitaciones. Si hubieran buscado como posibles ladrones, se hubieran fijado en cosas como joyería, televisiones y computadoras (R. C. Anderson y Pichert, 1978).

Los sesgos en los que se basan los esquemas se perpetúan a sí mismos. Es decir, los esquemas nos dicen dónde buscar y también sugieren lo que vamos a encontrar. Tendemos a recordar lo que *confirma* nuestras expectativas frente a lo que no lo hace. Esto haría que el esquema sea más sólido en lo futuro y, por consiguiente, más resistente al cambio (Hill, Lewicki, Czyzewska y Boss, 1989).

Otro efecto de los esquemas se deriva del hecho de que a menudo falta información sobre los eventos. Si un esquema es evocado, nos da información adicional de la *memoria*. Podemos suponer que lo que permanece en el esquema es verdad para el nuevo evento (relacionado con el esquema) porque ha sido cierto antes. Por ejemplo, si uno escuchara que Joe va a lavar su ropa, posiblemente supondría que puso jabón en la lavadora, incluso si esto no ha sido mencionado. De hecho, uno podría llegar a creer más tarde lo que se había dicho aun cuando no fuera así (Cantor y Mischel, 1977). Se le llama **default** a algo que suponemos que es verdad, a menos que nos digan lo contrario. Un segundo efecto de los esquemas, entonces, es traer información por default a la memoria para llenar los vacíos.

MEMORIA SEMÁNTICA, MEMORIA EPISÓDICA, GUIONES Y CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL

Los esquemas son organizaciones entre memorias, pero las memorias se organizan de formas diversas (Tulving, 1972). La **memoria semántica** se organiza por significado. Son categorías de objetos y conceptos. Por ejemplo, la mayoría de las personas tiene un esquema para botes, cuenta con imágenes de cómo se ven los botes y con palabras que describen su naturaleza y función. Ese esquema a menudo incorpora también cualidades de sentimientos; por ejemplo, si la persona piensa que los botes son una fuente ya sea de diversión o de peligro.

Un segundo tipo de organización, la **memoria episódica,** es la memoria para los eventos o episodios. Es la memoria para experiencias en el espacio y en el tiempo (Tulving, 1993). En la memoria episódica, los elementos de un evento se encadenan juntos, cómo sucedieron (Freyd, 1987). Algunos son largos y elaborados; por ejemplo, ir a la preparatoria. Otros son breves, como escuchar el chirrido de llantas en el pavimento, seguido del chocar del metal y de los cristales que se estrellan. Un evento breve se almacena solo o como parte de un evento más grande (por ejemplo, un accidente automovilístico quizá haya sido un episodio que experimentó en la preparatoria).



Los guiones se refieren a secuencias de comportamiento bien definidas, que nos dicen lo que se debe esperar y lo que se debe hacer en ciertas situaciones, como asistir a una boda.

Si uno experimenta suficientes episodios de un determinado tipo, se empieza a formar un esquema para esa *dase* de episodios. A este tipo de esquema se le conoce como **guión** (Sachan y Abelson, 1977). Un guión es un prototipo de un evento o categoría. Se usan en parte para percibir e interpretar un evento común, como ir a una tienda de herramientas o podar el pasto. Un guión proporciona una percepción con un sentido de duración y un sentido de flujo y cambio a lo largo del evento.

Como con todos los esquemas, los guiones tienen defaults —cosas que suponemos que son ciertas—. Por ejemplo, al leer esto: "John fue a cenar a un restaurante Thai anoche. Ordenó pollo al curry. Después de pagar la cuenta, regresó a su casa". Usted entendió esta descripción empleando su guión para cenar fuera. Sus defaults añadieron una gran cantidad de detalles. Probablemente supuso que John manejó hasta el restaurante (aunque también podría haber supuesto que llegó ahí caminando). Probablemente supuso que ordenó el pollo antes de comerlo, en lugar de arrebatárselo a alguien sentado en otra mesa. Y quizá supuso que la cuenta que pagó fue por lo que cenó y no por los platos rotos. En todos estos casos, uno proporciona información para llenar los vacíos en la historia. Los guiones permiten mucha diversidad, pero cada uno tiene su propia estructura. Por lo tanto, cuando uno encuentra una nueva variación en el guión, logra entender fácilmente qué es lo que sucede.

Es fácil distinguir entre la memoria semántica y la episódica, pero la mayoría de las experiencias se codifican de ambos modos a la vez. Por ejemplo, las categorías conceptuales (semánticas) se desarrollan a través de repetidas exposiciones a regularidades en las experiencias (episódicas). Si un niño pequeño trata de jugar con varios animales y tiene diferentes grados de éxito, le ayudaría a descubrir que los perros y los gatos son dos categorías de animales diferentes.

En años recientes, los teóricos se han dado cuenta del importante papel que desempeñan los sentimientos en los esquemas. El involucramiento de los sentimientos tiene muchas implicaciones. Por ejemplo, tener un sentimiento suele evocar esquemas específicos (Niedenthal, Halberstadt e Innes-Ker, 1999). Las cualidades de los sentimientos parecen formar parte, muy probablemente, de un esquema cuando el sentimiento es de amenaza (Crawford y Cacioppo, 2002). Presumiblemente, esto se debe a que sentir la amenaza es tan importante para la supervivencia, que le damos preferencia a la codificación de la información que se refiere a ella.

Además de tener esquemas que pertenecen a categorías semánticas y a episodios de experiencias, las personas también cuentan con estructuras de conocimiento que pertenecen a acciones. Estas son estructuras acerca de los procesos de hacer, más que los procesos más pasivos de percibir y comprender. Al conocimiento sobre el hacer se le llama **conocimiento procedimental**. *Hacer* algo significa dedicarse a realizar comportamientos evidentes específicos, pero en ocasiones significa participar en manipulaciones mentales. Por ejemplo, dividir un número entre otro, convertir una afirmación en pregunta y tomar una decisión entre dos alternativas, todo esto requiere el uso del conocimiento procedimental. Es muy difícil tener acceso consciente a la mayor parte de este conocimiento base, pues éste forma las estructuras esquemáticas que se usan en diferentes contextos.

ESQUEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES

Poco después de que los psicólogos cognitivos empezaron a estudiar las categorías, tanto los psicólogos de la personalidad como los sociales empezaron a estudiar cómo se aplican los procesos involucrados en la formación de categorías, a los estímulos socialmente significativos. El enfoque de este trabajo recibió el nombre de **cognición social** (Fiske y Taylor, 1984; Higgins y Bargh, 1987; Kunda, 1999; Macrae y Bodenhausen, 2000; Schneider, 1991; Wyer y Srull, 1986). Las personas forman categorías de todo tipo de cosas; por ejemplo, personas, roles de género, ambientes, situaciones sociales, tipos de relaciones sociales, emociones y la estructura de la música.

Las personas muestran diferencias entre la facilidad con la que desarrollan los esquemas (Moskowitz, 1993; Neuberg y Newsom, 1993) y con en el contenido y la complejidad de los mismos. Esto se debe, en parte, al hecho de que la gente tiene diferentes cantidades de experiencias para un dominio determinado. Por ejemplo, algunas personas tienen representaciones mentales elaboradas acerca de la diversidad entre los vinos; otros sólo saben que algunos vinos son rojos y otros son blancos.

AUTOESQUEMAS

Un esquema especialmente importante es el que formamos sobre nosotros mismos (Greenwald y Pratkanis, 1984; Markus, 1977; Markus y Wurf, 1987; T. B. Rogers, 1981), llamado **autoesquema**. Este término se parece un poco al *autoconcepto*, pero también es un poco diferente. El autoesquema, como cualquier esquema, facilita recordar cosas que se ajustan a él. Proporciona mucha información por default y nos dice dónde buscar nueva información. Nuestro autoesquema incluso puede sesgar nuestro recuerdo al distorsionar los recuerdos para que se ajusten mejor a la forma en que uno se ve a sí mismo ahora (Ross, 1989).

¿Difiere el autoesquema de otros esquemas? Bueno, parece que es más grande y más complejo (T. B. Rogers, Kuiper y Kirker, 1977). Esto tiene sentido porque probablemente hemos pasado más tiempo dándonos cuenta de cosas sobre nosotros mismos que de cualquier otra en el mundo. El autoesquema incorpora tanto etiquetas de los rasgos como información sobre comportamientos concretos (Fekken y Holden, 1992; Schell, Klein y Babey, 1996) y tiene más elementos emocionales que otros esquemas (Markus y Sentis, 1982). Sin embargo, existen algunas preguntas acerca de si el autoesquema es algo realmente especial. Características que parecen especiales en él, también se presentan en otros esquemas bien desarrollados (Greenwald y Banaji, 1989; Karylowski, 1990). Tal vez el autoesquema parezca especial debido a que está bien desarrollado.

Los autoesquemas de las personas, también son diferentes en cuanto a complejidad (Linville, 1987). Algunas personas mantienen diferentes autoaspectos, distintos unos de otros. Cada rol que las personas desempeñan, cada objetivo que tienen, cada actividad que realizan tiene su propio lugar en su autoimagen. Estas personas puntúan alto en la **autocomplejidad.** Los autoaspectos de otras personas son menos claros, de tal manera que todo combina bien. Estas personas puntúan más bajo en autocomplejidad.

Estas diferencias entre las personas tienen implicaciones interesantes. Para las personas bajas en autocomplejidad, los sentimientos que se relacionan con un evento malo en un aspecto de la vida, tienden a desbordarse en otros aspectos del yo (Linville, 1987). Tener problemas en una materia tal vez nos haga sentir muy mal con nuestra vida social. Aparentemente esto no les sucede mucho a las personas con una alta autocomplejidad porque las separaciones y límites entre sus autoaspectos lo previene (ver también, Niedenthal, Setterlund y Wherry, 1992; Showers y Ryff, 1996).

De la misma manera, pensar sobre uno mismo en una forma contextualizada —incluso temporalmente— empañaría la reacción emocional a un fracaso específico. En un estudio (Mendoza-Denton, Ayduk, Mischel, Shoda y Testa, 2001) se pidió a las personas pensar en ellas mismas en términos de tipos específicos de situaciones como "Yo soy____ cuando

____" y se vieron menos afectadas emocionalmente por los malos resultados que aquellas a las que se les pidió pensar en términos más amplios, "Yo soy ___".

¿Cómo adquieren las personas (o fracasan en adquirir) complejidad en sus esquemas? Quizá sea en parte una cuestión de qué tanto pensamos nosotros acerca de nosotros mismos. Nasby (1985) encontró que las personas que dicen que piensan acerca de ellos mismos, tienen muchos autoesquemas con más complejidad y detalle que las personas que dicen que piensan menos sobre ellas mismas. Presumiblemente, el mismo proceso de pensar acerca de uno mismo causa más crecimiento y articulación de nuestro autoesquema.

Otra forma de ver la autocomplejidad es pensar en el yo como una "familia" de esquemas en lugar de solamente uno (por ejemplo, Markus y Nurius, 1986). En un sentido, somos una persona diferente cuando estamos en diferentes contextos (S. M. Andersen y Chen, 2002; Swann, Bosson y Pelham, 2002). Hacemos diferentes suposiciones acerca de nosotros mismos. Prestamos atención a diferentes aspectos de lo que sucede. Por ejemplo, cuando uno pasa de estar con sus amigos en la universidad, a estar con sus padres en casa, es como si estuviera poniendo a un lado un esquema y tomando otro.

Markus y sus colegas (por ejemplo, Markus y Nurius, 1986) sugirieron que las personas tienen imágenes de ellos mismos que divergen de formas diferentes. Las personas tienen un "yo" que les gustaría llegar a ser (Hewitt y Genest, 1990) y un "yo" que temen llegar a ser (Carver, Lawrence y Scheier, 1999). Las personas también tienen un "yo" que no les gusta (Ogilvie, 1987) y un "yo" que ellos piensan que deberían ser (Higgins, 1987, 1990). Los diversos **yo posibles** pueden ejercer como motivadores, porque proporcionan metas a las cuales acercarse o evitar.

ENTIDAD FRENTE A ESQUEMAS INCREMENTALES

Otra variación de los autoesquemas, es qué tanta estabilidad asume la gente. Un ejemplo muy fácil de esto es cómo perciben las personas sus habilidades (Dweck y Leggett, 1988). Para algunas personas una habilidad es una *entidad* —algo que tienen más o menos, pero que no cambia—. Para otras personas, la habilidad es algo que uno es capaz de *incrementar*, es decir, aumentar a través de la experiencia. Una vez que uno establece una de estas perspectivas, tendemos a mantenerla como parte de nuestra personalidad (Robbins y Pals, 2002).



Las personas que apoyan una postura incremental de la habilidad, tratan las derrotas como desafíos para futuras mejorías.

Ambas visiones reflejan esquemas vigentes acerca de la habilidad, pero llevan a diferentes experiencias. Cuando las personas tienen una perspectiva de entidad, o de ejecutar una tarea, tratan de *probar* sus habilidades. Si lo hacen mal, se angustian y desean abandonarlo. Cuando las personas tienen una visión incremental al ejecutar una tarea tratan de *extender* su habilidad. Si lo hacen mal, ven esta situación como una oportunidad de incrementar su habilidad.

Estas perspectivas parecen actuar de formas en las que los otros esquemas se desempeñan. Por ejemplo, guían la búsqueda de nueva información de las personas (Plaks, Stroessner, Dweck y Sherman, 2001). Cuando las personas tienen una visión de identidad, atienden (y recuerdan) claves de consistencia. Cuando las personas apoyan una visión incremental, atienden (y recuerdan) claves de cambio.

ATRIBUCIÓN

Un aspecto importante al experimentar eventos, es juzgar sus causas. Inferir una causa nos dice si un evento fue intencional o accidental. También nos dice algo sobre qué tan posible es que el evento ocurra nuevamente. Se le llama **atribución** al inferir la causa de un evento (Heider, 1944, 1958). Las personas hacen esto espontáneamente, sin saber que lo hacen (Hassin, Bargh y Uleman, 2002).

El proceso de hacer atribuciones depende, en parte, de esquemas sobre la naturaleza de las situaciones sociales (Read, 1987). Los valores de default de dichos esquemas nos ayudan a hacer inferencias más allá de la información presente (Carlston y Skowronski, 1994). Y como en otros contextos, usar esquemas diferentes provoca que las personas hagan inferencias diversas sobre las causas de los eventos.

Un aspecto importante de la atribución son las interpretaciones que las personas hacen de los resultados buenos y malos, de los éxitos y los fracasos. Éstos suelen tener muchas causas, pero la investigación se ha enfocado en cuatro de ellas: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte o factores aleatorios. El análisis más conocido de este tipo de atribución es el de Bernie Weiner (1979, 1986, 1990).

Weiner señala que estas cuatro causas se colocan en una dimensión de *locus de causalidad:* ya sea que la causa sea *interna*, parte de uno (habilidad, esfuerzo) o *externa*, fuera de uno (factores aleatorios, dificultad de la tarea, otros con más poder). Además de esto, las causas también varían en *estabilidad.* Algunas parecen bastante estables (habilidad), mientras que otras varían de un tiempo a otro (esfuerzo). En general, las personas tienden a interpretar sus éxitos al tener causas internas estables, su habilidad. (Observe que esto mejora la autoestima, como se sugirió en el capítulo 11). Las personas generalmente tienden a ver sus fracasos como provocados por influencias relativamente inestables, como la mala suerte o muy poco esfuerzo.

También existen diferencias individuales en la tendencia a atribuir, que puede tener grandes efectos. Si vemos que factores inestables son la causa del fracaso, no hay necesidad de preocuparnos sobre el futuro. Es decir, como la causa es inestable, la situación probablemente no sea igual la siguiente vez. Sin embargo, si la causa es estable, la imagen es muy diferente. Si fracasamos porque no tenemos habilidad o porque el mundo permanentemente va en nuestra contra, vamos a tener que encarar la misma situación la próxima ocasión y cada vez que suceda. Nuestro futuro traerá únicamente más fracasos.

Nuestros comportamiento, pensamientos y sentimientos se pueden ver sumamente afectados por esta mentalidad. Ver razones estables y permanentes en los malos resultados de la vida se relaciona con la depresión (por ejemplo, Abramson, Alloy y Metalsky, 1995; Abramson, Metalsky y Alloy, 1989; Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Weiner y Litman-Adizes, 19800), incluso con la enfermedad y muerte (por ejemplo, Buchanan, 1995; Peterson, 1995).

Activación de memorias

Hemos hablado acerca de los esquemas desde ángulos diversos. A continuación consideraremos cómo se organizan y activan.

¿Los esquemas simplemente se apilan uno sobre el otro en la memoria? No. Un punto de vista es que las memorias forman una vasta red (ver figura 12.1). Los **nodos** o áreas de almacenamiento, se articulan si tienen una conexión lógica. Algunas conexiones son semánticas, unen atributos que contribuyen a una categoría (ver figura 12.1 A). Otras son episódicas, relacionan atributos que forman un evento (ver figura 12.1 B). Los fragmentos de información que tienen mucho que ver unos con otros se unen fuertemente, lo que no sucede con los fragmentos de información que no tienen mucho que ver unos con otros. Desde ese punto de vista, todo el conocimiento es una elaborada red de asociaciones de diferentes fuerzas entre un gran número de nodos de información. (Por cierto, no piense en la distancia entre los nodos, sólo en la fuerza de la asociación, la distancia no es parte de la imagen).

Cuando un nodo de memoria se activa, la información que contiene se ubica en la conciencia. Un nodo se activa a través de una búsqueda intencional (por ejemplo, piense en su número telefónico) o de otras formas. A medida que un nodo se vuelve activo, una activación *parcial* se difunde a otros nodos que se relacionan con él. Mientras más fuerte sea la relación, mayor el grado de difusión. La activación parcial facilita al área relacionada a llegar hasta la conciencia. Esto se debe a que se activa parcialmente, toma menos que un impulso hacerla completamente activa.

Para usar los ejemplos en la figura 12.1 A, pensar en una naranja, activa parcialmente los nodos semánticos relacionados. Pensar en una naranja nos recuerda el color y el sabor de las naranjas, los naranjales y quizá el jugo de naranja. Ya que los naranjales y el jugo de naranja se relacionan con la Florida, también podemos recordar ligeramente a la Florida. De la misma manera, pensar sobre un trozo de un episodio activa parcialmente los nodos relacionados. El pensar que estamos en un estacionamiento quizá nos recuerde vagamente a una persona que vimos ahí, lo cual puede recordarnos el hecho de que casi perdimos el control del automóvil al ir demasiado rápido en una curva.

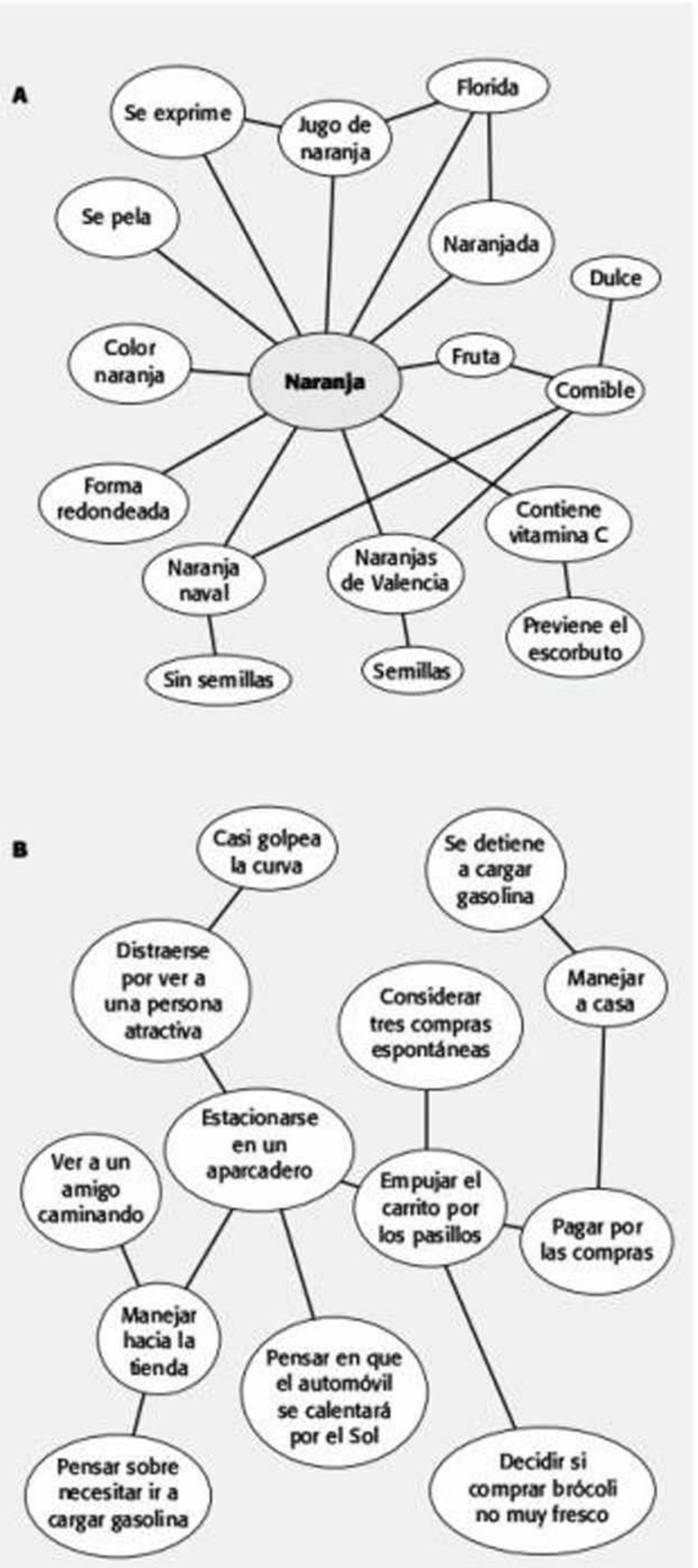


FIGURA 12.1
A) Parte de la red de asociaciones semánticas alrededor del concepto *naranja*. B) parte de la red de memorias episódicas alrededor del evento *ir a la tienda a comprar brócoli, fresas y cerveza*.

Estos ejemplos involucran la activación *parcial*. La memoria tal vez no llegue hasta la conciencia, sin tener otro impulso que provenga de otra parte. Pero hay más posibilidades de que llegue ahí, que antes. Un impulso extra en ocasiones viene de otra fuente (por ejemplo, ver a alguien que se parece un poco a la persona en el estacionamiento o escuchar la canción que sonaba en la radio mientras

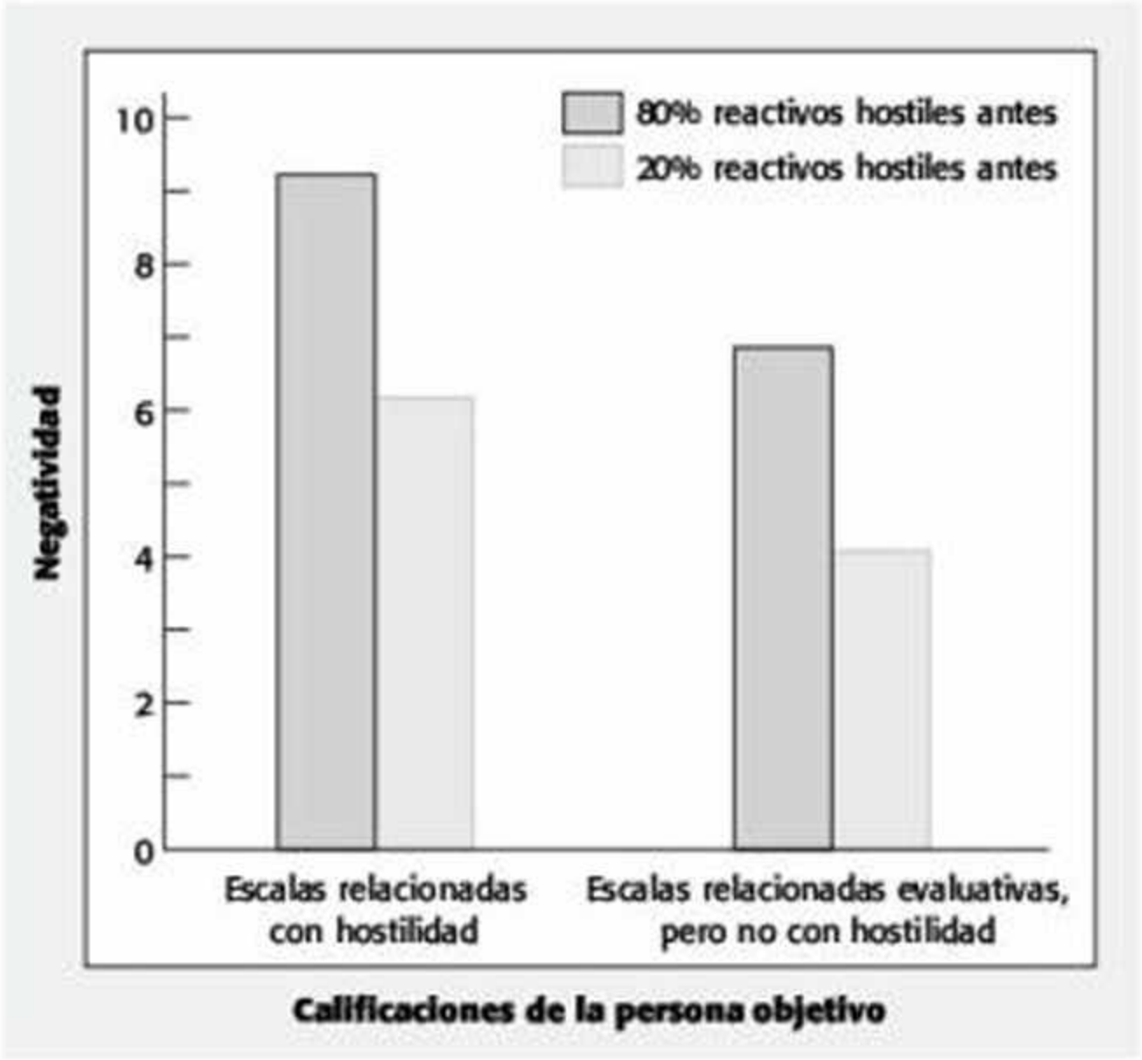


FIGURA 12.2
Efectos de la imprimación. Los participantes leyeron un conjunto de reactivos, 80% de los cuales (o 20% de ellos) contenían palabras relacionadas con la *hostilidad*. Posteriormente, en lo que pensaban que era un experimento diferente, leyeron un retrato de una persona objetivo y la calificaron con base en dos conjuntos de escalas: algunas pertenecientes a la hostilidad y otras evaluativas, pero no directamente relacionadas con la hostilidad. Leer un gran número de palabras hostiles provocó que la persona objetivo fuera vista como más hostil y menos agradable. *Fuente:* Basado en Srull y Wyer, 1979, Experimento 1, condición inmediata.

se estacionaba). Un impulso extra activa el nodo lo suficientemente como para que su contenido (la imagen de la persona) salte a la conciencia. Si el nodo no hubiera estado parcialmente activo, el impulso no habría sido suficiente.

LA IMPRIMACIÓN Y EL USO DE INFORMACIÓN

La idea de que la activación parcial causa un acceso más fácil a las memorias, llevó a una técnica llamada **imprimación.** La imprimación es activar un nodo gracias a una tarea que preceda a la tarea de interés. Esta técnica se usó primero para estudiar dos preguntas. Una es si posteriormente es más accesible la misma información. Es decir, para que la activación se desvanezca, toma un poco de tiempo. Esta activación parcial dejaría que el nodo fuera más accesible que antes, hasta que la activación desaparezca. La otra pregunta es si la información *relacionada* se vuelve más accesible después de la imprimación.

La respuesta para ambos casos es sí. Por ejemplo, Srull y Wyer (1979) pedían a las personas que hicieran una tarea en la que tenían que leer palabras relacionadas con hostilidad. Posteriormente, en lo que se presentó como un estudio diferente, los sujetos mostraron una tendencia mayor a ver como hostil un retrato ambiguo de un individuo (ver figura 12.2). Calificaron, asimismo, a la persona más negativamente en otros términos evaluativos, lo cual sugiere que la activación se extendió hacia áreas relacionadas de la memoria.

Esos efectos ocurren únicamente si la información presente se aplica de manera aceptable a un evento posterior (Higgins y Brendl, 1995). Por ejemplo, al juzgar una habilidad atlética, lo *deshonesto* no influirá en los juicios sobre ella. Por otro lado, la imprimación parece activar la dimensión total, no sólo un extremo (Park, Yoon, Kim y Wyer, 2001). Si uno se presenta como *honesto* y después considera un objetivo que podría ser *deshonesto,* las personas tienen más posibilidades de observar deshonestidad.

La técnica de imprimación permite que sea más accesible la información de los eventos. Pero las personas también difieren de qué categorías son fácilmente accesibles para ellas (Bargh, Lombardi y Higgins, 1988; Higgins, King y Mavin, 1982; Lau, 1989). Las categorías más accesibles son aquellas que las personas usan más. Por lo tanto, la accesibilidad arraigada refleja la disponibilidad para usar esquemas específicos para ver el mundo (Bargh y Pratto, 1986). Entonces, encontrar qué esquemas están arraigados y son accesibles en una persona, ofrece información acerca de cómo ve el mundo (y su personalidad).

Como un ejemplo, los niños que crecieron en vecindarios pobres, tienen más posibilidades que otros a estar expuestos a la violencia. Esta exposición los puede llevar a desarrollar esquemas sociales con temas violentos. Estos esquemas deben ser muy accesibles para los niños de estos vecindarios y, por lo tanto, susceptibles a que los usen. Consistente con esto, los niños que provienen de vecindarios de bajos ingresos ven más intenciones hostiles en acciones ambiguas que otros niños (Brady y Matthews, 2006; Chen y Matthews, 2001; Matthews y Gallo, 2011).

La imprimación también influye en las acciones de las personas. La mayoría de las investigaciones demuestra que activar información que se relaciona con el comportamiento, influye en el comportamiento actual. Los objetivos que se activan por la imprimación van de la autoverificación (Kraus y Chen, 2009) hasta el consumo de bocadillos (Harris, Bargh y Brownell, 2009). La imprimación de una relación específica activa metas que se asocian con esa persona (Morrison, Wheeler y Smeesters, 2007). Simplemente mencionar una situación en conflicto con un objetivo crónico, activa comportamientos relevantes a ese objetivo (Custers y Aarts, 2007). La imprimación de un objetivo activa actitudes más positivas hacia los estímulos que facilitan el logro de esa meta (Ferguson, 2008). La imprimación de un comportamiento también puede incrementar las tendencias hacia comportamientos diferentes, pero relacionados (Maio, Pakiseh, Cheung y Rees, 2009). La imprimación del comportamiento se ha demostrado en niños de 18 meses (Over y Carpenter, 2009).

La técnica de imprimación no sólo desencadena categorías perceptuales y acciones. También existe evidencia de que el uso de un tipo específico de conocimiento procedimental, como realizar una decisión comparativa, implica usar ese mismo conocimiento en el futuro (Xu y Wyer, 2008). En esta investigación se pidió a las personas que hicieran un tipo de juicio comparativo y una elección (o no elegir). Posteriormente realizaron una decisión de compra (adquirir uno de dos objetos o ninguno). El resultado de hacer una elección previa fue una mayor tendencia a comprar un objeto u otro en lugar de no comprar nada.

INFLUENCIAS NO CONSCIENTES EN EL COMPORTAMIENTO

Se ha hablado sobre cómo la información pasa de la memoria a la conciencia y cómo se usa de formas diferentes. Sin embargo, una línea de investigación que iniciaron John Bragh y sus colegas (por ejemplo, Chartrand y Bargh, 1996; Fitzsimons y Bargh, 2004) deja muy claro que la información no tiene que llegar a la conciencia para influir en lo que sucederá después.

En este trabajo, los participantes en la investigación recibieron imprimaciones **subliminales**; es decir, imprimaciones fuera de la conciencia. Estas imprimaciones subliminales a menudo tienen los mismos efectos que las imprimaciones evidentes. Por ejemplo, las personas que tienen el objetivo de formar una impresión prestan atención a cosas diferentes que las personas que tienen el objetivo de memorizar. Activar estos propósitos subliminalmente tiene el mismo efecto que activarlos de forma evidente (Chartrand y Bargh, 1996). Como otro ejemplo, recuerde que los objetivos a menudo se relacionan con asociaciones específicas (por ejemplo, asociar en la mente a nuestro padre con obtener buenos resultados en los exámenes). Esa relación, incluso fuera de la conciencia, activa el objetivo relacionado, que a su vez después nos dedicamos a perseguir inconscientemente (Fitzsimons y Bargh, 2003). También existe evidencia de que la imprimación subliminal de una emoción provoca que los juicios sobre estímulos subsecuentes tomen esa cualidad emocional (Ferguson, Bargh y Nayak, 2005).



RECUADRO 12.2 ¿QUÉ HAY EN UN NOMBRE?

La imprimación es un proceso curioso. Sucede todo el tiempo, aunque no nos demos cuenta de ello y quizá tenga efectos inesperados en el comportamiento de las personas. Por ejemplo, considere su nombre. Su nombre es parte de su autoesquema. Para la mayoría de nosotros, nuestro nombre indica lazos familiares. Pero, ¿tiene nuestro nombre un impacto más amplio en nuestra vida? Más allá del hecho de que algunas personas reciben burlas por tener nombres poco usuales, la mayoría de ellas probablemente diría que no.

Sin embargo, los estudios han demostrado que los nombres de los individuos pueden estar involucrados con importantes decisiones de vida. Pelham, Mirenberg y Jones (2002) han reportado 10 estudios sobre los nombres de las personas y la relación con el lugar donde vivían y cómo eran sus negocios. Cinco estudios encontraron que hay una gran probabilidad de que las personas vivan en lugares cuyos nombres se parecen a los suyos. Por ejemplo, hay una mayor proporción de hombres llamados *Jack* viviendo en *Jacksonville*, que en, digamos, Filadelfia. Hay más del *doble* de hombres llamados *Louis* en Louisiana, que lo que se esperaría por causalidad. Las mujeres llamadas *Virginia* tienen mayor probabilidad de mudarse a Virginia, pero no a *Georgia*, mientras que para las mujeres llamadas *Georgia* sucede lo contrario.

No es únicamente donde viven las personas, también lo que hacen. Pelham *et al.* (2002), encontraron que las personas tienden a tener trabajos que tienen las mismas iniciales que sus propios nombres. Las posibilidades de que *Sheri* tenga un *salón* son mayores al azar, pero no es así para *Carol*. Así como también es más probable que *Valeria* tenga una tienda de *velas*. Las personas llamadas *Thompson* tienen más oportunidades, de estar involucrados en el negocio del *turismo*.

Pelham y sus colegas también han analizado estos efectos en otras áreas de la vida (ver Pelham *et al.*, 2002). En 2002, durante la campaña presidencial, las personas cuyo apellido empezaba con la letra *B*, tendieron a donar a la campaña de *Bush* y las personas cuyo apellido empezaba con la letra *G* lo hacían para la de *Gore*. Las personas también tienen más posibilidades de casarse con gente cuyos nombres se parecen a los propios (J. T. Jones, Pelham, Carvallo y Mirenberg, 2004).

¿Por qué suceden estas cosas? La explicación es que la mayoría de las personas tiene sentimientos positivos sobre sí mismos como parte del autoesquema. Los sentimientos positivos se evocan ante cualquier cosa que nos recuerde a nosotros mismos. Esto sucede si el recuerdo es muy leve, incluso si es inconsciente. De hecho, si su nombre es *Ken* y vive en *Kentucky*, estará rodeado de imprimaciones de su autoesquema. Las personas pueden gravitar ligeramente a cualquier cosa que les evoque el cálido sentido de su yo. No sabemos si hay un *Ken* en *Kentucky* que maneje una motocicleta *Kawasaki*, sea dueño de un *kayak* y esté casado con una mujer llamada *Karen*. Pero si lo hay, seguro que es un hombre muy satisfecho.

Los hallazgos de estos trabajos son fascinantes. Representan una importante razón para un renovado interés sobre el inconsciente (Hassin, Uleman y Bargh, 2005). Esta visión del inconsciente es muy diferente a la de Freud (descrita en el capítulo 8). Los teóricos actuales hablan del inconsciente *cognitivo* en contraposición con el inconsciente *psicodinámico* (Hassin, *et al.*, 2005). Sin embargo creen (como lo hizo Freud) que el impacto de las fuerzas que se ubican fuera de la conciencia suele ser bastante marcado. Siguen percibiendo al inconsciente como parte de la mente a la que no tenemos acceso fácil, pero postulan diferentes razones para ello.

Desde el punto de vista actual, la conciencia es un lugar de trabajo en el que consideramos información, realizamos juicios, llegamos a decisiones y formamos intenciones. ¿Qué es lo que provoca la rutina? Algunos procesos son rutinarios de forma innata. Por ejemplo, no tenemos que pensar en hacer latir nuestro corazón y tendríamos problemas para hacer conciencia de los procesos por los que se da. Otros procesos se vuelven rutinarios a través de la práctica. A medida que practicamos algo (un golpe de tenis, mecanografiar), las primeras veces tenemos que dedicar mucha atención a ello. Conforme lo hacemos una y otra vez, se siente más suave y fluido. A más práctica, menos atención requerirá. Cuando lo hayamos hecho lo suficiente, nos despreocuparemos de ello totalmente. Ni siquiera requerirá de la conciencia para empezar a hacerlo, se disparará por la imprimación inconsciente.

Si pensamos cuidadosamente en lo que es la imprimación (ya sea consciente o no), nos daremos cuenta de que sucede constantemente en la vida (Carver y Scheier, 2002). Cada vez que escuchamos, leemos, pensamos o vemos algo, hace que las partes correspondientes de nuestras memorias se activen. Esto, a su vez, provoca la activación parcial en las áreas relacionadas y dejará activación residual en las áreas que ahora se activan. Esto suele tener un amplio rango de efectos sutiles en el comportamiento (ver también recuadro 12.2).

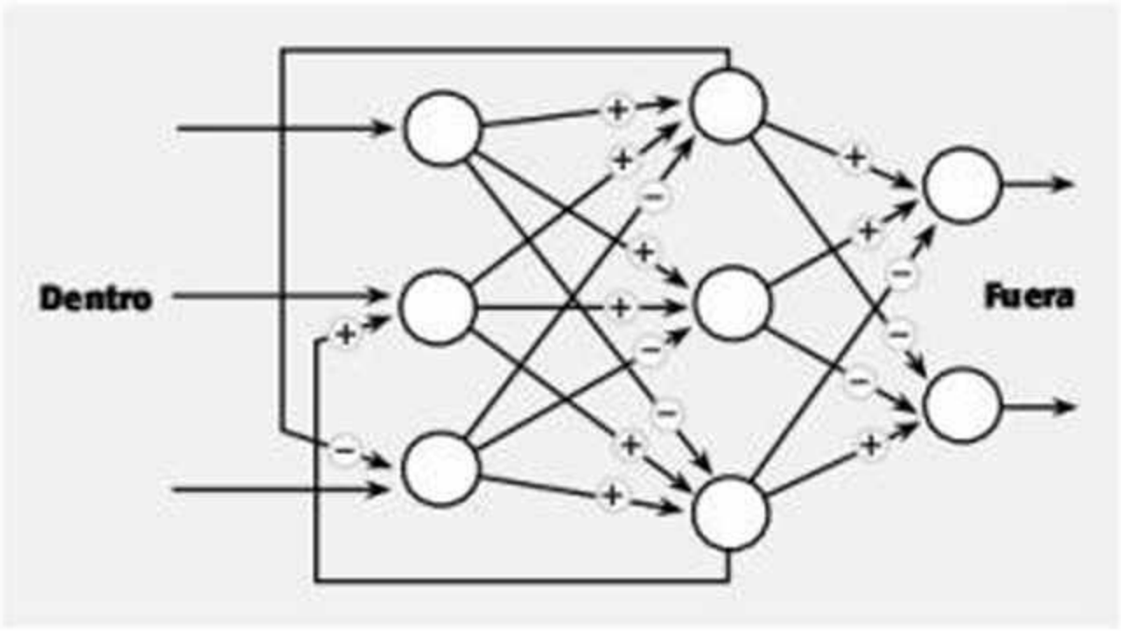


FIGURA 12.3
Ejemplo de una red conexionista. La red consiste en unidades que reciben y envían activación con dos conexiones (que alimentan la activación de regreso a las unidades "anteriores". Una activación determinada es tanto excitatoria (+) como inhibitoria (–). Cada unidad recibe activación de todas las unidades que proyectan hacia ella y envía activación a todas las unidades a las que proyecta. *Fuente:* Basado en Carver y Scheier, 1998.

Perspectivas conexionistas de la organización mental

La forma en la se ha discutido la cognición, en su mayor parte, refleja la perspectiva de que la cognición se refiere al procesamiento de símbolos. Este punto de vista dominó la psicología cognitiva durante muchos años. Sin embargo, a mediados de la década de los 80, surgió otra perspectiva que ahora influye en lo que pensamos respecto de la personalidad. Esta perspectiva tiene diferentes etiquetas: *procesamiento distribuido en paralelo* (McClelland, Rumelhart y PDP Research Group, 1986), *redes neurales* (J. A. Anderson, 1995; Levine y Leven, 1992) y (quizá la más común) **conexionismo** (J. L. McClelland, 1999).

El punto de vista conexionista usa los procesos neurales como una metáfora para los procesos cognitivos. Debido a que el sistema nervioso procesa información simultáneamente a través de muchas vías, el procesamiento paralelo es una de sus características clave. Esta perspectiva también sostiene que las representaciones no centralizan nodos específicos, sino que existe una representación en un patrón de activación de una red total de neuronas.

Los conexionistas describen a la cognición en términos de redes de unidades simples, parecidas a la neurona, en las que *procesar* significa pasar activaciones de una unidad a otra (ver figura 12.3). Cada activación puede ser excitatoria o inhibitoria. Así, suma o resta de la actividad total de la unidad para la que sirve como insumo. Cada unidad suma sus insumos (signos de más y de menos) y pasa el total hacia adelante. La energía pasa en una sola dirección para cada conexión, como en las neuronas. Pero a menudo se asumen enlaces en los que la activación va de una unidad "posterior" a una unidad "anterior", lo que también sucede en las neuronas. La red reacciona a un insumo con un patrón de actividad. Esta actividad va a través de las capas de red, iniciando del lado de los insumos, a través de cualquier conexión que exista, hasta el lado de la salida. El patrón que emerge en el lado de la salida es la respuesta para el insumo.

Con frecuencia, el patrón de activaciones en la red se actualiza repetida y potencialmente. De manera gradual, el sistema "se establece" dentro de una configuración y las demás actualizaciones ya no provocan cambios. Una forma común de ver esto es que el sistema *satisface simultáneamente múltiples restricciones* que la unidad coloca en cada una (Thagard, 1989). Por ejemplo, si dos unidades se inhiben entre sí, no estarían muy activas al mismo tiempo. Cada una restringe la actividad de la otra. Eventualmente, una de ellas inhibe a la otra lo suficiente como para evitar que se active. Se establecen varias restric-



FIGURA 12.4
Un ejemplo de figura ambigua. La imagen sería la de una joven mujer que mira hacia un lado, o la de una mujer anciana con una nariz y mentón protuberantes. Aunque nuestra percepción quizá cambie fácilmente de una a otra, no vemos la mezcla de imágenes.

ciones durante la actualización repetida de las activaciones. El proceso es complicado, pero aquí hay una línea de fondo: el proceso de satisfacción de restricción paralela, crea la mayor organización y coherencia que puede atravesar la red, dadas las restricciones.

La literatura sobre el conexionismo en la psicología cognitiva es grande y en crecimiento (por ejemplo, J. A. Anderson, 1995; Dawson, 2005; Elman, 2005; Seidenberg, 2005; Smolensky, Mozer y Rumelhart, 1996; Wendelken y Shastri, 2005). Autores diversos han tratado de indicar por qué estas ideas son útiles para otras áreas de la psicología, incluyendo la personalidad (Caspar, Rothenfluh y Segal, 1992; Kunda y Thagard, 1996; Overwalle y Siebler, 2005; Read y Miller, 1998, 2002; Read, Vanman y Miller, 1997; Schultz y Lepper, 1996; Smith, 1996).

Una aplicación interesante es la que se hace a la percepción social y la toma de decisiones (Read *et al.*, 1997; Thagard y Millgram, 1995). Fenómeno que involucra seleccionar una posibilidad entre dos o más. Cuando observamos una figura ambigua (ver figura 12.4) percibimos una u otra posibilidad, no la mezcla de ambas. La percepción de una o de la otra viene a la mente. De la misma forma, cuando tomamos una decisión, elegimos una opción. Por lo general, no podemos mezclar las opciones. Incluso si estamos tratando de ser sensatos, a menudo sucede que la respuesta nos viene a la mente. Piense nuevamente en Don y Sandy al inicio del capítulo, quienes estaban tratando de encontrar una casa que les gustara. Ambos estaban siendo razonables y organizados, pero de pronto la decisión apareció súbitamente.

¿Cómo analizarían los conexionistas una experiencia como ésta? Dirían que la experiencia se construye a través de fragmentos de insumos. Los fragmentos activan unidades en la red y las unidades colocan restricciones unas con otras. Las activaciones se transfieren de unidad en unidad, dando vueltas y vueltas. A medida que se actualiza el patrón de activación una y otra vez, algunas restricciones se fortalecen y otras se debilitan. La red, como una totalidad, se establece en un patrón. El patrón es la percepción o decisión. Aunque se dan muchos ciclos, el tiempo involucrado tal vez sea muy corto. Subjetivamente, el patrón (percepción o decisión) emerge como un producto final, en ocasiones abruptamente.

Ese proceso crea influencias en múltiples direcciones. Es decir, las decisiones se toman a partir de ajustar juntos fragmentos de evidencia, a pesar de las restricciones que tienen unos con otros. Sin embargo, una vez que se alcanza una decisión, también hay una influencia que regresa a evaluar la evidencia, haciéndola más coherente con la decisión (Simon, Snow y Read, 2004).

En ocasiones lo que es interesante sobre esas redes es que suele ser muy difícil decir por anticipado con quién se van a establecer. El patrón de restricciones es complejo y las restricciones se relacionan unas con otras de formas que no son obvias. A la red no le preocupa el "panorama". Así no es como funciona. Cada unidad sólo envía activaciones, como función de qué tan activo es. En el empujar y tirar, las percepciones y las decisiones pueden surgir y parecer irracionales —y *son* irracionales en cierto sentido. La decisión de comprar una casa no es la suma algebraica de los puntos buenos y los malos de cada caso.

Es algo más complejo. En particular, este aspecto del enfoque conexionista lo hace muy diferente al enfoque simbólico.

Otra cosa interesante es que aunque estas redes suelen ser muy estables, en ocasiones se reorganizan de manera abrupta (Read y Miller, 2002). En muchos casos, si uno cambia una parte del insumo, nada cambia mucho. Las reverberaciones del cambio se amortiguan. Sin embargo, a veces el cambio en una parte del insumo es crítico. Si los efectos de ese pequeño cambio se amplifican en vez de amortiguarse, quizás haya una profunda reverberación en los ciclos, que resulte en una reorganización drástica. Por lo tanto, al observar la figura 12.4, súbitamente la reorganizamos y la convertimos en la imagen alterna. Estas ideas se han usado para discutir cómo es que el autoconcepto en ocasiones es resistente y en ocasiones es responsivo a la información que viene del exterior (Nowak, Vallacher, Tesser y Borkowski, 2000).

MODELOS DE PROCESOS DUALES

Los psicólogos cognitivos lucharon durante algún tiempo con las diferencias entre los enfoques del procesamiento simbólico y el conexionista. Algunos se convirtieron a la idea de que la cognición involucra dos tipos de pensamiento, en lugar de uno. Smolensky (1988) argumentó que se usa un *procesador consciente* para el razonamiento voluntario y para el seguimiento de programas de instrucciones, y un *procesador intuitivo* maneja la solución intuitiva de problemas, estrategias heurísticas y actividades cualificadas o automáticas usando procesos conexionistas. Ese punto de vista también lo comparten otros **modelos de proceso dual** de la psicología cognitiva (De Neys, 2006; Holyoak y Spellman, 1993; Sloman, 1996).

Al realizar un procesamiento controlado, la mente en efecto dice: "Encuentra una regla, aplícala a la situación, lleva a cabo los pasos lógicos de inferencia y acción y toma las decisiones cuando sean necesarias. Si no hay reglas disponibles, usa lo que se le parezca más". Cuando la mente se encuentra en modo conexionista, el proceso establecido sigue hasta que los elementos se despliegan y surge un patrón. De este modo se ajusta la actividad con la experiencia del *insight*: un patrón aparece súbitamente cuando no existía ninguno antes.

La idea de que las personas experimentan el mundo a través de dos diferentes modos de procesamiento, también aparece en la literatura de la personalidad. Las representaciones de dos modos de procesamiento se parecen mucho al argumento que en algún momento realizó Seymour Epstein (1985, 1990, 1994). La *autoteoría cognitiva experiencial* de Epstein, supone que experimentamos la realidad a través de dos sistemas. El *sistema racional* opera casi siempre conscientemente, usa reglas lógicas y es relativamente lento. Este es el procesador simbólico al que llamamos mente racional. El *sistema experiencial* es intuitivo. Es una forma "rápida y sucia" de evaluar y responder a la realidad. Se apoya en atajos y en la información fácilmente disponible. Funciona automáticamente y en gran parte fuera de la conciencia.

Epstein argumentó que ambos sistemas siempre funcionan y que juntos determinan el comportamiento. Cada uno también participa por las circunstancias, hasta en un alto grado. Por ejemplo, pedir a las personas que den repuestas estrictamente lógicas a eventos hipotéticos, tiende a colocarlas en un modo racional. Preguntarles cómo responderían si los eventos les sucedieran a ellos, las coloca en un modo experiencial (Epstein, Lipson, Holstein y Huh, 1992). Mientras más carga emocional hay en la situación, el pensamiento del sistema experiencial domina más.

Desde el punto de vista de Epstein, el sistema experiencial es el resultado de una eternidad en la evolución. Domina cuando se necesita velocidad (como cuando la situación presenta más carga emocional). Uno no puede ser minucioso cuando necesita actuar rápidamente (por ejemplo, para evitar el peligro). Quizá uno no pueda ni siquiera esperar a formarse una intención. El sistema racional tiene un origen más reciente. Proporciona una forma de proceder más cautelosa, analítica y planificada. Este enfoque también tiene ventajas, por supuesto, cuando uno tiene suficiente tiempo y es libre de presión para pensar las cosas.



RECUADRO 12.3 LA DEMORA DE LA GRATIFICACIÓN: EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Hemos discutido en varios capítulos anteriores la habilidad para demorar la gratificación, esperar un momento por algo que queremos. A partir del punto de vista psicoanalítico (ver capítulo 8), esta es una cuestión de que el ego mantenga en jaque al id hasta que sea el tiempo correcto para satisfacer sus deseos. Desde la perspectiva del aprendizaje (ver capítulo 10), si la persona pospone o no, depende de la estructura de la recompensa de la situación y del comportamiento de modelos significativos.

El punto de vista cognitivo proporciona otra perspectiva sobre el proceso para demorar la gratificación. Específicamente, una influencia importante para la demora de la gratificación son las estrategias mentales que las personas usan (Kanfer, Karoly y Newman, 1975; Mischel, 1974, 1979). *Lo* que la gente piense sobre —y *cómo* piensen acerca de ello— quizá haga que la demora sea más fácil o más difícil.

Los primeros trabajos demostraron que los preescolares podían esperar 10 veces más tiempo por un alimento deseado si no era visible que si era visible (Mischel y Ebbesen, 1970). Investigaciones posteriores mostraron que estos efectos se dañan al variar cómo los niños *piensan* sobre el objeto deseado. Pensar sobre el aspecto de un alimento como su sabor, hacía que para los niños fuera casi imposible posponer (Mischel y Baker, 1975). Por el contrario, atender a cualidades de la comida que no estaban relacionadas con el comer, hacía que para los niños fuera posible tolerar más fácilmente la demora (ver también Kanfer *et al.*, 1975; Moore, Mischel y Zeiss, 1976; Toner y Smith, 1977).

Investigaciones sobre cómo evolucionan las estrategias de autocontrol han demostrado una progresión natural a lo largo del tiempo (Mischel, 1979). Al inicio, los niños atienden a aspectos de la recompensa que son más atractivos, como el sabor (Yates y Mischel, 1979). Finalmente generan estrategias cognitivas para mantener estos pensamientos fuera de su conciencia. El resultado fue un incremento en la autorrestricción. Como lo señaló Mischel (1990), lo que importa no es lo que se ubica frente al niño, sino lo que pasa en su cabeza. Lo mismo es cierto para los adultos (Trope y Fishbach, 2000, 2005). Por lo tanto, la investigación refuerza uno de los puntos principales de Mischel: el papel que desempeñan las estrategias mentales de las personas para determinar su comportamiento.

La idea del proceso dual ha surgido varias veces más en formas que son parecidas a ésta (para una revisión ver Carver, 2005; Carver, Johnson y Joormann, 2008). La propuesta de Metcalfe y Mischel (1999) es que existe un sistema "caliente" que es emocional, impulsivo y reflejo y que opera de forma conexionista. También hay un sistema "frío" que es estratégico, flexible, lento y no emocional. Esta línea de pensamiento deriva, en parte, de una larga línea de investigación sobre la demora de la gratificación (ver recuadro 12.3). Pero obviamente se aplica más ampliamente.

La idea del proceso dual también ha surgido en muchos otros lugares. Por ejemplo, Lieberman, Gaunt, Gilbert y Trope (2002) observaron atribuciones que requerían de cierto esfuerzo, frente a aquellas que eran automáticas (porque se habían hecho una y otra vez). Estos investigadores, como lo hizo Epstein, supusieron que el sistema reflejo se armoniza con la presión y las demandas emocionales del mundo y que actúa rápidamente. El otro sistema usa la lógica simbólica y es más lento. Después de revisar los hallazgos de diversas fuentes, Lieberman *et al.* (2002) concluyeron que las versiones refleja y automática de la atribución se manejan en diferentes partes del cerebro.

Strack y Deutsch (2004) también propusieron un modelo de proceso dual del comportamiento social evidente. Es un modelo de largo alcance en el que la acción (como en la teoría de Epstein) es vista como una salida conjunta de dos modos de funcionamiento: reflejo e impulsivo. Estos modos de funcionamiento ocurren simultáneamente y se apoyan mutuamente o están en conflicto uno con otro.

Estos modelos de proceso dual, también se asemejan a algunas de las ideas que surgieron en otros capítulos. En el capítulo 6 dijimos que, en ocasiones, el comportamiento refleja impulsos automáticos y a veces la supervisión de un temperamento de control restringido o voluntario. El comportamiento controlado es restringido y socializado. El comportamiento dominado por un procesamiento automático podría ser impulsivo y parecer no socializado. En el capítulo 7 describimos algunas ideas sobre los procesos biológicos involucrados en un mayor control (restricción) frente a la impulsividad (búsqueda de sensaciones). En ambos casos, estas ideas se asemejan a los modelos de proceso dual

descritos aquí. Un modo de funcionamiento es claramente reconocible como *pensamiento*. El otro es más como una *reacción* intuitiva (ver también Kuhl, 2000).

Muchas personas han creído que el pensamiento es más importante y más una parte de la personalidad. Sin embargo, la influencia de la reacción intuitiva es más potente en el comportamiento de lo que muchas personas piensan (ver también Toates, 2006). Todas las teorías de proceso dual delineadas aquí, suponen que es más fácil para el proceso voluntario dominar sobre el proceso automático cuando la mente de la persona se encuentra relativamente llena (por ejemplo, cuando tratamos de hacer dos cosas a la vez). De forma similar, el proceso automático tiende a encargarse cuando la situación es emocional o hay presión. Estar ocupado cognitivamente y presionado o emocionalmente excitado, se aplica a buena parte de la vida de las personas.

CONOCIMIENTOS EXPLÍCITO E IMPLÍCITO

Otro conjunto de investigación sobre las representaciones mentales también se ajusta a la perspectiva del proceso dual de la cognición. Esta investigación examina la idea de que la gente tiene tanto conocimiento explícito (que es accesible al solicitarlo) como **conocimiento implícito** (que no lo es). Para decirlo de forma diferente, el conocimiento implícito es la existencia de asociaciones mentales automáticas de las que no estamos realmente conscientes (una idea que surgió al inicio del capítulo 3 y también en el 5).

Un tema que ayudó a que surgiera esta línea de pensamiento, se refiere a los prejuicios y cómo se representan mentalmente. Muchas personas creen que no tienen prejuicios hacia las minorías, que tratan a todas las personas igual de bien. Sin embargo, resulta que muchas de estas mismas personas tienen vínculos mentales más fuertes de las minorías con la cualidad semántica "malo" que con la de "bueno" (Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998). A estos círculos se les llama *asociaciones implícitas* porque se miden indirectamente (usualmente a través de un conjunto de ensayos reacción-tiempo) y porque las personas no son conscientes de esos vínculos.

El descubrimiento de las actitudes implícitas, ha llevado a una exploración mucho más grande del conocimiento implícito de diferentes tipos, incluyendo las teorías implícitas del yo (Beer (2002) y la autoestima implícita (DeHart, Pelham y Tennen, 2006; Greenwald *et al.*, 2002). Se ha encontrado que la autoestima implícita se relaciona con estados de sentimientos negativos en la vida cotidiana, independiente de cualquier papel que desempeñe la autoestima explícita (Conner y Barrett, 2005). De interés especial es el hecho de que la autoestima *implícita* no se correlaciona altamente con la autoestima *explícita* (la autoestima que reportan las escalas de autorreporte). Lo mismo sucede con las actitudes. Existe evidencia de que tanto las actitudes implícitas y explícitas de varios tipos se relacionan con el comportamiento, pero a menudo lo hacen con diferentes aspectos del comportamiento (Asendorpf, Banse y Mücke, 2002).

¿Por qué estos dos conceptos del conocimiento no se relacionan estrechamente? Una posibilidad es que se deriva de la perspectiva de que la mayoría del conocimiento implícito proviene del sencillo aprendizaje por asociación —condicionamiento clásico e instrumental— mientras que el conocimiento explícito viene del aprendizaje conceptual. Tal vez las experiencias que proporcionan conocimiento asociativo frente al verbal, se separan más entre sí que lo que se supone estarían. Por ejemplo, cuando los padres tratan duramente a su hijo mientras le dicen verbalmente que es un chico maravilloso. Estas dos fuentes de experiencia no van de acuerdo una con la otra. A lo largo del tiempo, esto llevará a que el niño tenga diferentes conocimientos a nivel implícito (asociativo) y explícito (verbal).

A partir de eso podríamos continuar diciendo que el conocimiento implícito inicia su formación más temprano en la vida que el conocimiento explícito. Es decir, el condicionamiento empieza muy temprano, mientras que el aprendizaje conceptual y el verbal se desarrollan después. En congruencia con esta línea de pensamiento, las actitudes implícitas negativas hacia las minorías se despliegan como a los seis años de edad. Las actitudes explícitas igualitarias surgen alrededor de los 10 años; sin embargo, las actitudes implícitas permanecen (Baron y Banaji, 2006).



RECUADRO 12.4 EL TEÓRICO Y LA TEORÍA; MISCHEL Y SUS MAESTROS

Los maestros profesionales influyen en sus alumnos de muchas formas. La más obvia es al impartirles un conjunto de habilidades y una forma de percibir el mundo que después sus alumnos aplican a los temas que por sí mismos eligen. Sin embargo, en ocasiones, hay algo más. A veces, una imprimación en la mente del alumno reverbera durante un largo tiempo en el trabajo del alumno. Éste absorbe la esencia de la percepción del maestro y la reformula. Esto parece ser lo que ha caracterizado el trabajo de Walter Mischel.

Mischel nació en Viena en 1930 y vivió a corta distancia de la casa de Sigmund Freud. Cuando Mischel tenía nueve años, su familia voló a Nueva York huyendo del nazismo. Creció en Nueva York y se convirtió en trabajador social usando la teoría de la personalidad de Freud. Sin embargo, su entusiasmo se alteró cuando trató de aplicarla a los delincuentes juveniles del bajo lado este de Nueva York. Después de un tiempo, partió y continúo sus estudios en la Universidad de Ohio State.

Ahí recibió la influencia de dos personas que ya estaban dejando huella en la psicología de la personalidad: George Kelly y Julian Rotter. Kelly enfatizó las percepciones personales de la realidad y Rotter hizo hincapié en la importancia de las expectativas de las personas para determinar su comportamiento. Ambos se sentían escépticos del enfoque puramente disposicional de la personalidad.

El trabajo de Mischel ha desplegado todos estos temas, aunque llevó a cada uno de los tres en su propia dirección. Por ejemplo, como se discutió en el capítulo 4, Mischel (1968) desplegó la polémica de la psicología de la personalidad sobre la pregunta de si el comportamiento cuenta con suficiente consistencia transituacional para justificar la creencia en las disposiciones. Dedicó mucho tiempo de su carrera enfocándose en temas de la perspectiva cognitivo-social del aprendizaje, incluyendo el papel que desempeñan las expectativas. Durante las tres décadas pasadas, su punto de vista ha evolucionado de tal manera que para algunos es la evolución de la controversia que él mismo desató en 1968. Como ya se señaló en este capítulo, la perspectiva cognitiva actual de la personalidad, tiene sus raíces en varios lugares, además de las ideas de Kelly. Sin embargo, seguramente una razón para el surgimiento de esta perspectiva cognitiva, fue el impacto que George Kelly tuvo como maestro sobre el joven Walter Mischel.

Al introducir este tema, dijimos que las actitudes implícitas y explícitas se relacionan con los modelos del proceso dual de la cognición. A lo que aquí nos referimos como *conocimiento implícito* es el mismo tipo de sistema asociativo que otros llaman *sistema experiencial* o *reflexivo* o *intuitivo*. El *conocimiento explícito se* relaciona más con un *sistema racional, deliberativo*. Ajustándose a esta imagen, existe evidencia de que los procesos controlados son los que ayudan a las personas a anular las tendencias automáticas a estereotipar otros individuos (Payne, 2005) y a reaccionar a estigmas (Pryor, Reeder, Yeadon y Hesson-McInnis, 2004).

Perspectivas más amplias sobre la cognición y la personalidad

Gran parte de la percepción cognitiva de la personalidad, se refiere a los procesos mentales específicos que subyacen a la personalidad. Este trabajo orienta de manera fuerte hacia temas específicos. Como resultado, el enfoque cognitivo es fragmentado (Funder, 2001). Sin embargo, se han hecho intentos de crear afirmaciones más integradas sobre la cognición y la personalidad. Dos de las declaraciones más influyentes las hizo Walter Mischel, un teórico con una gran influencia en la visión cognitiva actual (ver también recuadro 12.4). Curiosamente, hizo sus declaraciones casi con un cuarto de siglo de diferencia.

VARIABLES COGNITIVAS DE LA PERSONA

Como es el caso de muchos que ahora apoyan el enfoque cognitivo de la personalidad, a Mischel primero se le identificó con la perspectiva *social-cognitiva del aprendizaje*. La declaración teórica que él realizó en 1973 representa una transición entre Mischel, el teórico del aprendizaje y Mischel el teórico cognitivo. En ella propuso que una teoría de la personalidad adecuada, debe tomar en cuenta cinco clases de variables cognitivas en la persona, a las cuales el aprendizaje las influye. Dado este criterio, Mischel les dio el largo

nombre de *variables cognitivosociales del aprendizaje de la persona.* Él pretendía que ocuparan el lugar de los rasgos (Mischel, 1990).

Un tipo de variables son las *competencias* de las personas: las habilidades que uno desarrolla a lo largo de la vida. Así como las personas desarrollan habilidades para manipular el mundo físico, también desarrollan habilidades sociales y estrategias para la solución de problemas y para analizar el mundo social. Es claro que personas diferentes tienen patrones distintos de competencias. Algunas personas tienen la habilidad para empatizar con otros, algunos para reparar los frenos del automóvil, otros para hacer reír a los demás y algunos tienen habilidad para hacer que los demás los sigan hacia el peligro. Las situaciones también varían en cuanto a las competencias que requieren (Shoda, Mischel y Wright, 1993). Por lo tanto, las diferentes situaciones ofrecen oportunidades a las personas para que las aprovechen.

El segundo tipo de variables son las *estrategias codificadoras y constructos personales*. Éstas cubren a los esquemas, como lo que Kelly (1955) dijo sobre la visión única del mundo que cada persona desarrolla. Las personas interpretan a los eventos y a las personas de forma diferente, dependiendo de los esquemas que usen. (Como se señaló, un comprador potencial ve una casa de cierta manera, un ladrón potencial la ve de otra). No es la situación objetiva la que determina cómo reacciona la persona, sino cómo ella la interpreta. Dos personas reaccionan a la misma situación de forma diferente, porque literalmente la experimentan distinto.

Las estrategias de codificación son formas de ver el mundo. Pero para saber lo que las personas *harán* con el mundo, también necesitamos conocer sus expectativas. Una expectativa es la anticipación de que un tipo de evento lleva normalmente a otro evento. Por ejemplo, escuchamos una sirena y con frecuencia a ese acto le sigue el ver al vehículo de emergencia. Ver nubes negras y escuchar truenos a menudo se asocia a la lluvia. Las expectativas acerca de qué se conecta con qué, proporcionan continuidad en la experiencia.

Un segundo tipo de expectativa es la *expectativa comportamiento-resultado:* la creencia de que a actos específicos le siguen determinados resultados. Estos son esencialmente iguales a las expectativas de los resultados en la teoría del aprendizaje social de Bandura (discutida en el capítulo 10). Al entrar a un restaurante (comportamiento), por lo general le sigue el saludo de un edecán o un camarero (resultado). Ser amistoso con otros (comportamiento) desencadena, regularmente, respuestas amistosas (resultado). Escribir el código correcto en un cajero automático (comportamiento) usualmente lleva a recibir dinero (resultado). Si las expectativas que uno tiene coinciden con la realidad, nuestras acciones serán efectivas. Pero si uno ha aprendido a establecer expectativas de comportamiento-resultado que no coinciden con el mundo real, seremos menos efectivos.

Las expectativas especifican lo que las personas hacen: las personas hacen lo que creen que provocará resultados. La cuarta parte del rompecabezas es saber qué resultados quiere provocar la persona: los *valores subjetivos.* Estos valores son los que provocan que la persona ponga en acción sus expectativas. Si el resultado que la persona obtiene no es el que le interesa, las expectativas no importan.

El quinto conjunto de variables que Mischel (1973) discutió es lo que él llamó *sistemas y planes autorregulatorios.* Las personas se ponen metas, hacen planes y realizan las diferentes cosas que sean necesarias para ver en acción sus planes. Esto cubre mucho terreno. Debido a que Mischel propuso sus cinco categorías, esta categoría ha adquirido una especie de vida propia. En parte es por esta razón que hablaremos de ella de forma separada en el capítulo 13.

LA PERSONALIDAD COMO UN SISTEMA DE PROCESAMIENTO COGNITIVO-AFECTIVO

Mischel y Shoda (1995) propusieron posteriormente un modelo que extiende y elabora la declaración anterior de Mischel (discutimos brevemente este modelo en el capítulo 4). Ellos propusieron lo que llamaron un *sistema de procesamiento cognitivo-afectivo*. El vínculo en este término entre *cognitivo* y *afectivo* refleja el reconocimiento de que la emoción juega un papel clave en la mayor parte de la experiencia cognitiva.

Mischel y Shoda (1995) afirmaron que las personas desarrollan organizaciones de información acerca de la naturaleza de las situaciones, de otras personas y del yo. Estos esquemas son más complejos, en cierto sentido, que lo que ya se describió hasta ahora. Mischel y Shoda específicamente dijeron que estos esquemas tienen un tipo de propiedad de *si… entonces*, una cualidad condicional. Decir que alguien es agresivo no significa que pensemos que esta persona es agresiva todo el tiempo. Significa que pensamos que la persona tiende, más que los demás, a mostrarse agresiva en ciertas situaciones.

La evidencia de varias fuentes apoya esta percepción. Por ejemplo, al describir a otros, a menudo empleamos *adjetivos*: condiciones bajo las cuales pensamos que los demás actúan de una forma específica (Wright y Mischel, 1988). Esto sugiere que las personas, cuando piensan en otras, normalmente lo hacen en términos condicionales. De hecho, mientras mejor conozcamos a la persona, más tendemos a pensar en términos condicionales (Chen, 2003).

Mischel y Shoda (1995) dijeron que las personas también piensan en forma condicional respecto de ellos mismos. Es decir, el comportamiento de cada persona también sigue un principio *si… entonces*. Los esquemas para interpretar situaciones incluyen información respecto de las acciones apropiadas en esas situaciones. Se representa mentalmente a las normas como vínculos entre escenarios y los comportamientos que se relacionan con esos escenarios (Aarts y Dijksterhuis, 2003). Si una situación se identifica y se vincula a un comportamiento específico, entonces ese comportamiento tenderá a ocurrir (*si… entonces*).

En esta perspectiva, la individualidad surge de dos fuentes. Primero, las personas difieren en cuanto a la accesibilidad que tienen a sus diferentes esquemas y claves que los evocan. Por consiguiente, los diferentes esquemas tienen posibilidades de aparecer de pronto para diferentes personas en un determinado escenario. Las personas perciben literalmente diferentes cosas en una misma situación. Segundo, las personas difieren en sus perfiles de *si… entonces*. Cuando un esquema se activa, la persona actuará en formas en las que se ajuste a él. Pero eso implicaría distintas acciones para diferentes personas.

Por ejemplo, algunas personas percibirán una observación ambigua que una persona da, como un rechazo, otras como una provocación, algunas como una indicación de que se lleva a cabo un "juego de poder" y algunas como una indicación de que la otra persona se desveló la noche anterior y tiene una resaca. Si Marty ve un juego de poder —incluso si nadie más en la habitación lo ve así— estalla y bravuconea. Si no lo ve de esa manera, no reacciona así. Ed también es sensible a los juegos de poder, pero tiene un diferente *si… entonces*. Si Ed ve un juego de poder, se torna silencioso y empieza a buscar claves sobre quién tiene más posibilidades de ganar. Por lo tanto, aun cuando Ed y Marty identifican la misma situación —un juego de poder— actuarán de formas muy diferentes.

Entonces, para predecir la consistencia de una acción, necesitamos saber dos cosas. Primero, cómo interpreta la persona la situación (la cual depende de los esquemas de la persona y de su accesibilidad). Segundo, conocer el perfil *si… entonces* de la persona. En esta perspectiva, el perfil único de las relaciones *si… entonces* se ve como una **firma conductual** de la personalidad de la persona (Shoda *et al.*, 1994), por lo tanto, explica la consistencia temporal del comportamiento. La consistencia a lo largo del tiempo es un elemento clave en las concepciones de la personalidad.

Andersen y Chen (2002) aplicaron esta línea de pensamiento al núcleo de relaciones sociales en la vida de la persona. Ellos argumentaron que desarrollamos un conocimiento esquemático de las personas que son significativas para nosotros en nuestros primeros años de vida. Cuando nos encontramos con personas nuevas, que se asemejan a una de estas personas significativas lo suficiente como para activar un esquema, éste evoca un perfil *si... entonces* asociado con la persona significativa. Actuamos más como la versión de nosotros mismos que la que desplegamos con nuestra persona significativa.

Este punto de vista general sobre el comportamiento, sugiere que los esquemas se interconectan profundamente unos con otros. Los esquemas sobre cómo son las personas, se relacionan con los esquemas acerca de la naturaleza de las situaciones. Y ambos se vinculan a los esquemas sobre cómo actuar. Aunque nos enfoquemos en un esquema a la vez, el uso de uno involucra implícitamente el uso de los otros (Shoda *et al.*, 1989).

En congruencia con esta línea de pensamiento, existe evidencia de que algunas estructuras cerebrales se involucran tanto en la percepción-cognición como en las acciones relacionadas. Por ejemplo, ciertas neuronas se activan cuando un chimpancé *realiza* una acción y también cuando el chimpancé *ve* la misma acción (Gallese, 2001; Rizzolatti, Fogassi y Gallese, 2002). Se les llama **neuronas espejo**. También se ha encontrado evidencia similar en humanos (Buccino *et al.*, 2001). Un trabajo posterior extendió este hallazgo al sonido. Se activan determinadas neuronas cuando el chimpancé realiza o ve hacer una acción y también cuando *escucha* sonidos asociados con esa acción (Kohler *et al.*, 2002). Hallazgos relacionados indican que leer una historia activa áreas en el cerebro que se asocian tanto con el ver como con el hacer acciones en la historia (Speer, Reynolds, Swallow y Zacks, 2009). Estos hallazgos han llevado a la idea de que las memorias perceptuales pueden realmente estar organizadas en términos de potenciales de acción (Fadiga, Fogassi, Gallese y Rizzolatti, 2000).

Evaluación

El punto de vista cognitivo de la personalidad, enfatiza evaluar las estructuras mentales de las personas. Existen muchas formas de evaluar las estructuras mentales (por ejemplo, Merluzzi, Glass y Genest, 1981) llamadas técnicas de **evaluación cognitiva**. Estas técnicas van desde entrevistas y autorreportes, hasta *protocolos piense en voz alta*, en los que las personas dicen lo que les viene a la mente mientras realizan una actividad. Una variación de esto es el *muestreo de experiencias*, que es más intermitente.

PENSAR EN VOZ ALTA, MUESTREO DE EXPERIENCIAS Y AUTOMONITOREO

El uso frecuente de una técnica se determina por la naturaleza del evento de interés. Por ejemplo, los enfoques de pensar en voz alta se usan para evaluar la cognición durante la solución de problemas (Ericsson y Simon, 1993). Su objetivo es encontrar qué pensamientos ocurren en las diferentes etapas de la solución de problemas. La idea de considerar esto es ver qué estrategias son efectivas y cuáles no lo son y cómo difieren las estrategias de los expertos respecto de la de los novatos (Simon y Simon, 1978).

El muestreo de experiencias normalmente tiene propósitos algo diferentes. En esta técnica, las personas reportan en determinado tiempo qué es lo piensan y hacen. En ocasiones, los reportes se realizan con horarios programados y en otras se monitorea a las personas al azar y se les pide que reporten (por ejemplo, Gable, Reis y Elliot, 2000; Hormuth, 1990; Laurenceau, Barrett y Pietromonaco, 1998; Pietromonaco y Barrett, 1997). Este procedimiento permite a los investigadores contar con muestras de la persona

de un amplio rango de eventos durante un día. De esta manera, pueden encontrar qué cogniciones y emociones le acompañan a cada tipo de evento. El resultado es una imagen de lo que siente la persona en varios eventos en los que participa.

Por ejemplo, Csikzentmihalyi y Csikszentmihalyi (1988) monitorearon personas a intervalos irregulares y les pidieron que registraran actividades, pensamientos y sentimientos. Como se señaló en el capítulo 11, este trabajo se enfocó en la experiencia óptima. Se encontraron varios hallazgos interesantes: los sentimientos positivos se relacionan más con las acciones *voluntarias*, no con las cosas que la gente *tiene* que hacer. La satisfacción, libertad, alerta y creatividad se relacionaron con eventos en los que la atención de las personas estaba fuertemente enfocada en lo que estaban haciendo (Csikszentmihalyi, 1978). Curiosamente, los sentimientos positivos de inmersión fueron muy frecuentes durante el trabajo.

Investigación más reciente ha extendido, a muchos nuevos dominios, la metodología del muestreo de experiencias. Ahora es común recolectar reportes de los pensamientos y sentimientos de las personas en dispositivos portátiles (Gable *et al.*, 2000; Laurenceau *et al.*, 1998; Pietromonaco y Barrett, 1997). Esto hace que recolectar este tipo de evaluaciones cognitivas sea extremadamente fácil. Esta técnica se usa actualmente para estudiar ideas de una gran variedad de perspectivas teóricas.

Otra técnica, denominada *registro de eventos* o *automonitoreo*, se enfoca no únicamente a momentos específicos del día, sino a clases específicas de eventos. En esta técnica, la persona registra casos de tipos específicos de eventos (Ewart, 1978; Mahoney, 1977; Nelson, 1977), señalando el patrón de comportamiento, emoción o pensamiento y documentando información acerca de lo que estaba sucediendo en ese momento (por ejemplo, la hora del día, si la persona estaba acompañada o sola, cuál fue la situación). Hacer esto permite a la persona ver regularidades en los contextos que rodean a los pensamientos y emociones específicas. Esto proporciona una mejor comprensión de los esquemas que usa.

EVALUACIÓN CONTEXTUALIZADA

Otro aspecto de la perspectiva cognitiva de la evaluación, es la idea de que la personalidad se debe evaluar en contextos específicos. Este elemento lo comparte la perspectiva del aprendizaje cognitivo social. Varios estudios indican que hacer esto añade información importante.

La investigación que en este tema realizaron Wright y sus colegas, se enfocó en la evaluación de niños con problemas. En un estudio (Wright, Lindgren y Zakriski, 2001), los maestros calificaron a los niños hombres con dos medidas. Una para medir problemas de comportamiento (agresión y retraimiento social), que no identificaba el contexto en el que éstos sucedían. La otra medida se usó para evaluar con qué frecuencia ocurrían los comportamientos como respuesta a *situaciones específicas*. La medida amplia fue capaz de distinguir a los niños agresivos respecto de otros, pero no permitió distinguir entre dos grupos de niños cuya agresión ocurría en muy diferentes contextos. Por lo tanto, la medida contextualizada proporcionaba información fina, cosa que la otra no hacía.

En otro estudio (Wright, Zakriski y Drinkwater, 1999) se observó a niños, en un entorno residencial, a lo largo de un periodo de 6 semanas. Se realizaron registros de sus comportamientos y de los contextos en los que ocurrían. También cada niño recibió una calificación sobre problemas de comportamiento que no tomó en cuenta el contexto. A cada niño se clasificó con una medida posterior como *externalizador* (despliegue de comportamientos como agresión), *internalizador* (despliegue de comportamientos como retraimiento social), *caso mixto* (despliegue de ambos tipos de comportamientos) o *no es un caso clínico* (no se ajusta al diagnóstico).

Las firmas conductuales de estos grupos difirieron de forma que las calificaciones globales no predijeron. Cuando a los externalizadores les hicieron bromas o los amenazaron, su tendencia fue golpear y mandar, mientras que los internalizadores lloraban y se retraían. Fuera de esas situaciones, los grupos de niños no diferían de los niños no diagnosticados. Los casos mixtos no hacían ninguna de estas cosas en respuesta a las bromas, pero tendían tanto a golpear como a retirarse socialmente cuando un par simplemente les dirigía la palabra. Nuevamente, la evaluación contextualizada proporcionó mucha más información de los evaluados (ver también Wright y Zakriski, 2003).

Problemas en el comportamiento y cambio conductual

A lo largo de todo este capítulo, el enfoque de la estructura cognitiva se ha presentado de manera aparente, también se involucró en como perspectiva para conceptualizar los problemas psicológicos y el cambio conductual terapéutico.

DÉFICIT EN EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Una implicación de la perspectiva cognitiva es que algunos problemas reflejan déficit en las funciones cognitivas básicas o en la memoria: extracción y organización de la información, etc.; por ejemplo, personas con esquizofrenia necesitan más tiempo que los demás para reconocer estímulos como letras (Miller, Saccuzzo y Braff, 1979; Steronko y Woods, 1978). No queda claro si esto implica un problema más profundo o si solamente influye en el percibir. Sin embargo, por sí mismo este problema explicaría algunas dificultades que tienen los esquizofrénicos en la vida.

Otra idea sencilla es que existe un límite en la capacidad de atención. Si prestamos demasiada atención a otras cosas además de lo que estamos haciendo, nos volvemos menos eficientes en lo que estamos tratando de hacer. Atender demasiado también hace que el aprendizaje se vuelva difícil. Por ejemplo, la ansiedad ocupa la atención. Esta razón por sí sola hace que estar ansioso pueda hacer más difícil el proceso de otras cosas (Newman *et al.*, 1993; Sorg y Whitney, 1992). Las personas con ansiedad ante los exámenes o con ansiedad social, son, por lo tanto, menos eficientes cuando su ansiedad se activa. Un argumento similar se usa para explorar los déficit que se relacionan con la depresión (Conway y Giannopoulos, 1993; Kuhl y Helle, 1986).

Algunos estilos de *prestar* atención también suelen crear problemas (Crick y Dodge, 1994). Por ejemplo, los niños que son abiertamente agresivos no atienden a las señales de las intenciones de otros niños (Dodge, 1986; Dodge y Crick, 1990). Como resultado, a menudo malinterpretan las intenciones de los demás y actúan agresivamente. De hecho, a menudo golpean de manera preventiva (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie y Schwartz, 2001). Esto también puede ser cierto para adultos violentos (Holtzworth-Munroe, 1992). En general, la exclusión social parece sesgar a las personas que perciben información neutral como hostil, llevándolas a una mayor agresividad (DeWall, Twenge, Gitter y Baumeister, 2009).

¿Por qué la gente presta atención de forma ineficiente? Sus esquemas los llevan a hacerlo así. Recuerde que uno de los efectos de los esquemas consiste en que señalan dónde buscar información para un evento nuevo: buscamos información que se ajuste al esquema. Por consiguiente, un esquema sesgado a su vez, sesga la búsqueda de señales, lo cual puede llevar a inferencias y acciones inapropiadas.

AUTOESQUEMAS DEPRESIVOS

Una amplia implicación de la perspectiva cognitiva, es que muchos problemas surgen de los esquemas que interfieren con el funcionamiento efectivo en formas más complejas. Este razonamiento se aplica a varios problemas, en particular a la depresión. Los teóricos

afirman que las personas desarrollan en ocasiones ideas del mundo que son inexactas o distorsionadas, lo que lleva a tener efectos adversos (por ejemplo, Beck, 1976, Ellis, 1987; Meichenbaum, 1977; Young y Klosko, 1993). Aaron Beck (1972, 1976; Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979) es un teórico que piensa que la depresión y otros problemas son resultado de estas distorsiones. En efecto, las personas con estos problemas usan esquemas defectuosos para interpretar los eventos. Dependen de preconcepciones negativas (sus esquemas) e ignoran la información disponible en el ambiente.

De acuerdo con el punto de vista de Beck, los esquemas imprecisos se usan rápida y espontáneamente, producen un flujo de **pensamientos automáticos**. Estos pensamientos automáticos (por ejemplo, "no puedo hacer esto", "¿de qué sirve intentarlo?", "todo va a salir mal") influyen en los sentimientos y comportamientos. El patrón tiene una cualidad de continuación, porque los sentimientos negativos llevan a más uso de esquemas negativos, lo que a su vez lleva a más afecto negativo y así sucesivamente (cfr. Nolen-Hoeksema, Morrow y Frederickson, 1993; Wenzlaff, Wegner y Roper, 1988). De hecho, simplemente esperar angustia emocional hace más posible que se dé la angustia emocional (Kirsch, 1990; Kirsch, Mearns y Catanzaro, 1990).

Las personas proclives a la depresión o a la ansiedad dependen más de la información de su memoria que de la información de la situación. Esto provoca problemas porque los autoesquemas de estas personas son negativos (Kuiper y Derry, 1981; Segal, 1988). Cuando las personas usan estos esquemas negativos, naturalmente esperan resultados negativos. No miran la situación con una mente abierta, sino que atienden y codifican el peor lado de la situación (Gotlib, 1983).

Beck emplea el término **tríada cognitiva** para referirse al pensamiento negativo sobre el yo, el mundo y el futuro. Las personas depresivas, también usan otras distorsiones. Tienen a generalizar de forma negativa un único mal resultado de su sentido de autovaloración general (Carver, 1998; Carver, LaVoie, Kuhl y Ganellen, 1988; Hayes, Harris y Carver, 2004). Realizan *inferencias arbitrarias* que les llevan a conclusiones negativas, cuando no hay evidencia para ello (Cook y Peterson, 1986). Son *catastróficas* y anticipan que cada problema tendrá un resultado terrible e interpretan los malos resultados como permanentes (Abramson *et al.*, 1978; Abramson *et al.*, 1989). El resultado de todo esto es un sentido de baja autovaloración y desesperanza hacia el futuro (Haaga, Dyck y Ernst, 1991; J. E. Roberts, Gotlib y Kassel, 1986; J. E. Roberts y Monroe, 1994).

Algunos párrafos atrás dijimos que Beck ve al uso de las estructuras mentales negativas como automáticas. Este argumento ha tomado nuevos matices en años recientes a la luz del surgimiento de la idea de que los aspectos implícitos y explícitos del yo, compiten entre sí y tratan de influir en el comportamiento (descrito en este capítulo). Esta idea apenas surge, sugiere que las estructuras mentales negativas se ubican en una parte diferente del cerebro a aquella parte que guía la acción consciente y voluntaria. Los patrones negativos quizás hayan venido del condicionamiento, o bien, haberse vuelto automáticos a través de los años. No obstante, desde el punto de vista del proceso dual, influyen en el comportamiento, a menos que un proceso voluntario los supere (Carver, Johnson y Joormann, 2008).

Este es esencialmente el argumento que Beevers (2005) postuló sobre la vulnerabilidad a la depresión. Específicamente, una persona con asociaciones negativas en el yo implícito, con frecuencia la dominan sentimientos negativos. Esta persona necesita hacer un proceso correctivo voluntario para contrarrestar esas asociaciones negativas en el yo implícito. Si este proceso voluntario no ocurre, el yo implícito mantendrá el control sobre las experiencias de la persona, lo que lleva pensar que la depresión sea más probable.

TERAPIA COGNITIVA

Con base en el punto de vista de Beck, la terapia debería ayudar a las personas a poner a un lado sus esquemas imperfectos y construir nuevos. Las personas deben aprender a reorganizar sus pensamientos autoderrotistas automáticos y sustituirlos con otra manera de dirigirse a sí mismas. A esto se le llama **reestructuración cognitiva** o **reencuadre.** También deben aprender a enfocarse en la información de la situación y a depender menos de sus preconcepciones. Para decirlo de otra forma, estas personas se deben volver más *controladas* al procesar lo que les sucede y menos automáticas (*cfr.* Barber y DeRubeis, 1989; Kanfer y Busemeyer, 1982).

Los procedimientos que se usan para cambiar los esquemas imperfectos y sus consecuencias se conocen de manera amplia como **terapias cognitivas** (Beck, 1976, 1991; Beck *et al.*, 1979; DeRubeis, Tang y Beck, 2001). Existen técnicas muy diferentes. Una bastante sorprendente consiste en lograr que las personas hagan cosas que ellos esperan (irrealistamente) que tengan malas consecuencias. Si no sucede el mal resultado, se lleva a las personas reexaminar —y quizá a cambiar— sus expectativas.

En general, se anima a las personas a percibir sus patrones de pensamiento como hipótesis a comprobar. Por ejemplo, si pensamos que tener un fracaso significa que no podemos hacer nada bien, se nos podría pedir que examináramos nuestras habilidades en otros dominios inmediatamente después del fracaso. Si pensamos que todos nos despreciarán si hacemos algo equivocado, nos pedirían que comprobáramos esta suposición la próxima vez que nos equivocáramos estando entre amigos.

Incluso una pequeña cantidad de este tipo de prueba de la realidad tiene un gran impacto en cómo se ven las personas a sí mismas. En un estudio (Haemmerlie y Montgomery, 1984) se les dio un sencillo tratamiento a alumnos con una fuerte ansiedad social. El tratamiento consistió en tener una conversación con un miembro del sexo opuesto a quien se le pidió que iniciara temas de conversación usando el pronombre tú bastante a menudo y evitar ser negativo. Estas *interacciones sesgadas* se realizaron dos veces por semana, con una semana de diferencia, durante una hora cada vez. El resultado fue que los signos de ansiedad se redujeron de manera importante.

La perspectiva cognitiva: problemas y prospectos

Algunos psicólogos encuentran que la perspectiva cognitiva de la personalidad es emocionante. Sin embargo, a otros no les parece tanto así, la consideran desorganizada e inmadura (Funder, 2001). Incluso quienes encuentran interesante esta perspectiva, reconocen que tienen muchos cabos sueltos. Por otra parte, otros críticos de esta perspectiva piensan que pasó de moda, que es un esfuerzo equivocado el querer introducirla a una parte muy diferente de la psicología, en un lugar al que no pertenece.

Más específicamente, una crítica a la perspectiva cognitiva es que no es más que un trasplante de la psicología cognitiva a la materia de la personalidad. ¿Qué se ha obtenido al saber que el conocimiento de la persona se organiza sistemáticamente? ¿Qué nos dice acerca de la personalidad saber que las estructuras de conocimiento se utilizan como imprimación?

Una respuesta es que estos aspectos del funcionamiento mental tienen importantes implicaciones para los tipos de comportamiento cotidianos de los que usualmente pensamos en términos de personalidad. Las personas absorben nuevas experiencias en términos de su comprensión actual del mundo. Por lo tanto, es útil saber qué sesgos se han creado para entender el mundo (por ejemplo, esquemas). La forma en la que las personas interpretan sus experiencias, influye también en los objetivos que tienen en mente. Debido

a que las diferentes personas tienen metas diversas, experimentan los eventos de formas muy distintas.

El hecho de que las interpretaciones de las personas tal vez estén influenciadas por la imprimación es de especial interés, en parte porque se relaciona con una idea de Freud, pero con un giro muy diferente. La idea es que las personas hacen cosas por razones de las que no son conscientes. Estudios sobre la imprimación demuestran que esto sucede definitivamente, pero la razón no necesita residir en el inconsciente psicoanalítico. Este proceso es mucho más superficial (y por esta razón, menos ominoso). Pero debido a que es superficial, también es mucho más común de lo que se había pensado (Bargh y Chartrand, 1999; Carver y Scheier, 2002; Hassin *et al.*, 2005).

Sin embargo, la respuesta más amplia a las críticas de la perspectiva cognitiva podría ser la siguiente: la perspectiva cognitiva de la personalidad es parte de un amplio intento por comprender las características operativas de la mente. Una mejor comprensión de dichas características no puede más que iluminar aspectos importantes de la personalidad. Desde este punto de vista, el funcionamiento intrapersonal de la personalidad, es un reflejo de las complejidades de la mente y de su funcionamiento. No es posible entender completamente lo primero, sin entender lo último.

• RESUMEN •

La orientación cognitiva de la personalidad considera cómo es que las personas atienden, procesan, organizan, codifican, almacenan y recuperan la información. Los esquemas son organizaciones mentales de información que se desarrollan a través de experiencias y se usan para identificar nuevos eventos. Algunos teóricos piensan que los esquemas se organizan alrededor de prototipos (los mejores miembros) y otros tienen definiciones confusas o inexactas. Los esquemas hacen que los nuevos eventos sean fáciles de recordar. También proporcionan información predeterminada para llenar los vacíos en los eventos. Los esquemas representan conceptos (en la memoria semántica) y eventos (en la memoria episódica). Cada aspecto de la memoria guarda ejemplares y generalidades. A las categorías de eventos estereotipados se les llama *guiones*.

El término *cognición social* se refiere a los procesos cognitivos que influyen en estímulos relevantes para el comportamiento social. Las personas desarrollan representaciones esquemáticas de muchos tipos de categorías socialmente relevantes. También despliegan autoesquemas; es decir, representaciones de sí mismos. El autoesquema es más elaborado que otros esquemas, pero parece seguir los mismos principios. El autoesquema tiene varias facetas (por ejemplo, los yo posibles). Algunos esquemas sociales implican permanencia (entidad) y potencial para el cambio (incremental).

Muchos psicólogos ven a la memoria como un vasto conjunto de nodos de contenido, que se vinculan unos con otros a través de diversidad de asociaciones. Activar un nodo en la memoria causa la activación parcial de nodos relacionados (imprimación), provocando que la información sea más accesible. La imprimación puede suceder fuera de la conciencia. Los modelos conexionistas perciben a la memoria en términos de patrones de redes globales. Un patrón determinado refleja la satisfacción de muchas restricciones simultáneamente. Esta perspectiva aplica muy bien a la percepción social y la toma de decisiones. Algunos teóricos creen que hay dos diferentes tipos de procesos de pensamiento: uno rápido, intuitivo y conexionista; el otro lento, racional y lineal; la investigación sobre las actitudes implícitas, sugiere que las personas tienen conocimiento en dos niveles, que suelen corresponder con los dos modos de procesos de pensamiento.

Las declaraciones generales sobre la perspectiva cognitiva de la personalidad, enfatizan la importancia de los esquemas de las personas, las estrategias de codificación, las competencias personales, las expectativas sobre cómo es que las cosas se relacionan en el mundo, valores o incentivos y sistemas autorregulatorios. El comportamiento se ve como contingencias que siguen la afirmación *si... entonces*, en las que el *si* describe una situación y el *entonces* describe una respuesta conductual, desde esta perspectiva, la personalidad es un perfil de estas contingencias, forma una "firma conductual" única para cada persona.

De acuerdo con esta perspectiva, la evaluación es el proceso para determinar las tendencias cognitivas y los contenidos de la conciencia. Las técnicas de evaluación cognitiva incluyen los procedimientos de pensar en voz alta, el muestreo de experiencias y el monitoreo de ocurrencia de categorías específicas de eventos. Estos procedimientos dan una idea más clara de qué tipo de pensamientos vienen a la mente en los diferentes tipos de situaciones, normalmente situaciones que son problemáticas. La idea de que la evaluación debe ser contextualizada para capturar las contingencias *si... entonces*, también es importante.

Los problemas del comportamiento también derivan de los déficit del procesamiento de la información (por ejemplo, dificultad para codificar, colocación ineficiente de la atención). Los problemas también surgen del desarrollo de los autoesquemas negativos. En esta perspectiva, la depresión es resultado de varios tipos de distorsiones cognitivas, todos los cuales causan encuentros que parecen más desagradables o tienen más implicaciones negativas de las que realmente poseen. La terapia cognitiva involucra, en parte, intentar que las personas dejen de participar en estas distorsiones cognitivas y que desarrollen puntos de vista que se adapten más a los eventos que experimentan. Esto implicaría corregir los procesos automáticos, intuitivos, mediante la supervisión de procesos conscientes y que requieren esfuerzo.

• GLOSARIO •

Atribución proceso de realizar un juicio sobre la causa o causas del evento.

Autocomplejidad grado en el que los autoesquemas difieren y separan en compartimentos.

Autoesquema representación esquemática del yo.

Cognición social procesos cognitivos que se enfocan en estímulos socialmente significativos.

Conexionismo enfoque para entender la cognición basado en la metáfora de la interconexión de las neuronas.

Conjunto confuso categoría que define un conjunto de atributos que no son en absoluto necesarios para la afiliación.

Conocimiento implícito asociaciones entre cosas en la memoria que son accesibles de manera directa.

Conocimiento procedimental conocimiento sobre hacer, sobre involucrarse en comportamientos específicos y manipulaciones mentales.

Constructo personal representación mental personal para interpretar eventos.

Default algo que se da por hecho como verdad hasta que aprendemos lo contrario.

Ejemplar ejemplo específico de un miembro de una categoría.

Esquema organización del conocimiento en la memoria.

Evaluación cognitiva procedimientos que se usan para evaluar los procesos cognitivos, las estructuras mentales y los contenidos de la conciencia.

Firma conductual patrón de un vínculo situación-comportamiento que la persona establece a lo largo del tiempo y de las experiencias en un dominio específico.

Guión estructura de memoria que se usa para representar una categoría altamente estereotipada de eventos.

Imprimación activación de un elemento en la memoria usando la información contenida en ella, dejándola parcialmente activa.

Memoria episódica memoria organizada de acuerdo con una secuencia de eventos.

Memoria semántica memoria organizada de acuerdo con el significado.

Modelos de proceso dual modelos que suponen dos diferentes modos de cognición: uno voluntario y otro automático.

Neuronas espejo neuronas que activas tanto al percibir una acción como al realizarla.

Nodo área de la memoria que almacena algunos elementos de información.

Pensamientos automáticos diálogo autorrelacionado interno que a menudo interfiere con el comportamiento.

Prototipo representación de una categoría en términos del mejor miembro de la categoría.

Reestructuración o reencuadre cognitivo proceso que implica tomar perspectivas diferentes y más positivas de la experiencia.

Subliminal hechos que ocurren demasiado rápido y no se reconocen conscientemente.

Terapias cognitivas procedimientos dirigidos a reducir las distorsiones cognitivas y la angustia que resulta de ellas.

Tríada cognitiva patrones negativos de pensamiento sobre el yo, el mundo y el futuro.

Yo posible imagen de uno mismo en el futuro (esperado, deseado, temido, etcétera).



La perspectiva de la autorregulación

DE LA COGNICIÓN
AL COMPORTAMIENTO
Intenciones
Metas
Establecimiento de metas
Ejecución de intenciones y la importancia de las estrategias
Mentalidades deliberativa y ejecutiva

AUTORREGULACIÓN Y CONTROL DE LA RETROALIMENTACIÓN
Control de la retroalimentación
Atención autodirigida y la acción del comparador
Contraste mental y coincidencia de metas
Organización jerárquica
Temas referentes a la organización jerárquica
Evidencia de la organización jerárquica
Niveles de conceptualización
Emociones
Efectos de las expectativas: esfuerzo frente a la retirada

MÁS TEMAS EN LA AUTORREGULACIÓN
Acercamiento y evitación
Acción con base en la intención y en el estímulo
Autorregulación como autocontrol

EVALUACIÓN
Evaluación de cualidades autorregulatorias
Evaluación de metas

PROBLEMAS EN EL COMPORTAMIENTO Y CAMBIO CONDUCTUAL
Problemas por los conflictos entre las metas y la falta de especificaciones de estrategia
Problemas de la incapacidad para retirarse
Autorregulación y el proceso de terapia
Terapia como entrenamiento en la solución de problemas

LA PERSPECTIVA DE LA AUTORREGULACIÓN: PROBLEMAS Y PROSPECTOS

RESUMEN

Cuando Susan despierta le vienen a la mente pensamientos sobre la presentación que tiene que hacer esa mañana. Mientras se viste, ensaya los puntos que pretende hacer. Se descubre saltando rápidamente de un punto a otro y toma nota de que si se acelera en tal sección, deberá respirar profundamente y concentrarse. Ha planeado qué vestir para lograr la impresión que desea y justo antes de salir de casa, revisa su apariencia en el espejo del vestíbulo. Cuando abre la puerta, revisa una lista mental de verificación de lo que necesita llevar consigo: notas de su presentación, dinero, bolsa, llaves. Revisa si la puerta está con llave. Revisa que su automóvil tenga suficiente gasolina. Revisa si tiene suficiente tiempo para tomar la ruta panorámica rumbo al campus y parte. "Bien" piensa Susan, "las cosas se están dando justo como quería. Todo va por buen camino".

LAS PERSONAS PASAN de una tarea a otra a medida que el día avanza; sin embargo, también suele haber coherencia y continuidad. Por lo general, nuestros días incluyen muchas actividades y a pesar de las interrupciones y de viajes inesperados o impulsivos están planeados. ¿Cómo es que nos movemos tan fácilmente de una a otra cosa, mantenemos la organización y hacemos que todo funcione? Éstas son algunas preguntas inherentes a este capítulo.

El enfoque de la personalidad que se discutirá aquí, está conectado con diversos orígenes. Uno de ellos se relaciona con las ideas sobre los sistemas que ocurren naturalmente y cómo funcionan (Ford, 1987; von Bertalanffy, 1968). Otro con la perspectiva de la robótica (Brooks, 2002; Dawson, 2004; Fellous y Arbib, 2005). A medida que se sabe más sobre cómo lograr que agentes artificiales hagan cosas, algunos expertos consideran que el conocimiento ayudaría a entender cómo es que los individuos realizan sus actividades.

Desde el ámbito de la personalidad, la forma más fácil para abordar esa perspectiva es hacerlo desde el punto de vista de los aspectos de la motivación. La mayor parte de este capítulo se centra en identificar cómo las personas adoptan, priorizan y alcanzan metas. Estas funciones se parecen a las ideas que se presentaron en el capítulo 5 sobre los *motivos*. También será útil tomar en cuenta la perspectiva cognitiva de la personalidad que se discutió en el capítulo 12, porque aquí también se asume la idea de que las personas tienen una red organizada de memorias. Sin embargo, ahora el foco está en cómo las cogniciones y las memorias se realizan en el comportamiento.

De la cognición al comportamiento

Como se señaló en el capítulo 12, los esquemas que usan las personas para entender los eventos, a menudo incluyen información sobre el comportamiento. Las personas usan esta información para reconocer lo que otros hacen y también les sirve para guiar la realización de la conducta. Esta información ayuda a las personas a saber qué hacer ante la situación que representa el esquema (Burroughs y Drews, 1991; Dodge, 1986). Por ejemplo, el guión de *cenar fuera* nos permite entender la tarde de alguien más y también nos recuerda qué hacer si somos *nosotros* los que estamos cenando fuera de casa, ordenar antes de que nos sirvan y pagar antes de partir.

¿Cuál es la relación entre la información que usamos para reconocer los actos y cuál para realizarlos? No está claro si un esquema sirve para ambos propósitos o si son dos formas paralelas, una para entender y otra para hacer (Petri y Mishkin, 1994). Sin embargo, parece que al menos existe cierto traslape. Como se señaló en el capítulo 12, las *neuronas espejo* se activan cuando se observa la acción y también cuando se realiza (Gallese, 2001; Rizzolatti, Fogassi y Gallese, 2002). Esto sugiere una fuerte relación entre el pensar y el hacer.

INTENCIONES

En ocasiones, una situación evoca un esquema con directrices para la acción. Sin embargo, a menudo las acciones siguen de intenciones previas. ¿Cómo se forman las intenciones? Icek Ajzen y Martin Fishbein (Ajzen, 1985, 1988; Ajzen y Fishbein, 1980) sugieren que el proceso usa un tipo de álgebra mental para crear una probabilidad de la acción. Si la probabilidad es lo suficientemente alta, se forma la intención de realizar el acto.

De acuerdo con Ajzen y Fishbein, cuando las personas deciden hacer algo, consideran varios tipos de información (ver figura 13.1). Piensan en el posible resultado y en qué tanto lo desean. Por ejemplo, podríamos pensar que gastar dinero en un viaje al Caribe en las vacaciones de primavera, podría resultar muy divertido y realmente queremos divertirnos. El resultado y su atractivo se mezclan para formar una **actitud** hacia el comportamiento. Debido a que surge de nuestros propios deseos, nuestra actitud es nuestra orientación *personal* al acto.

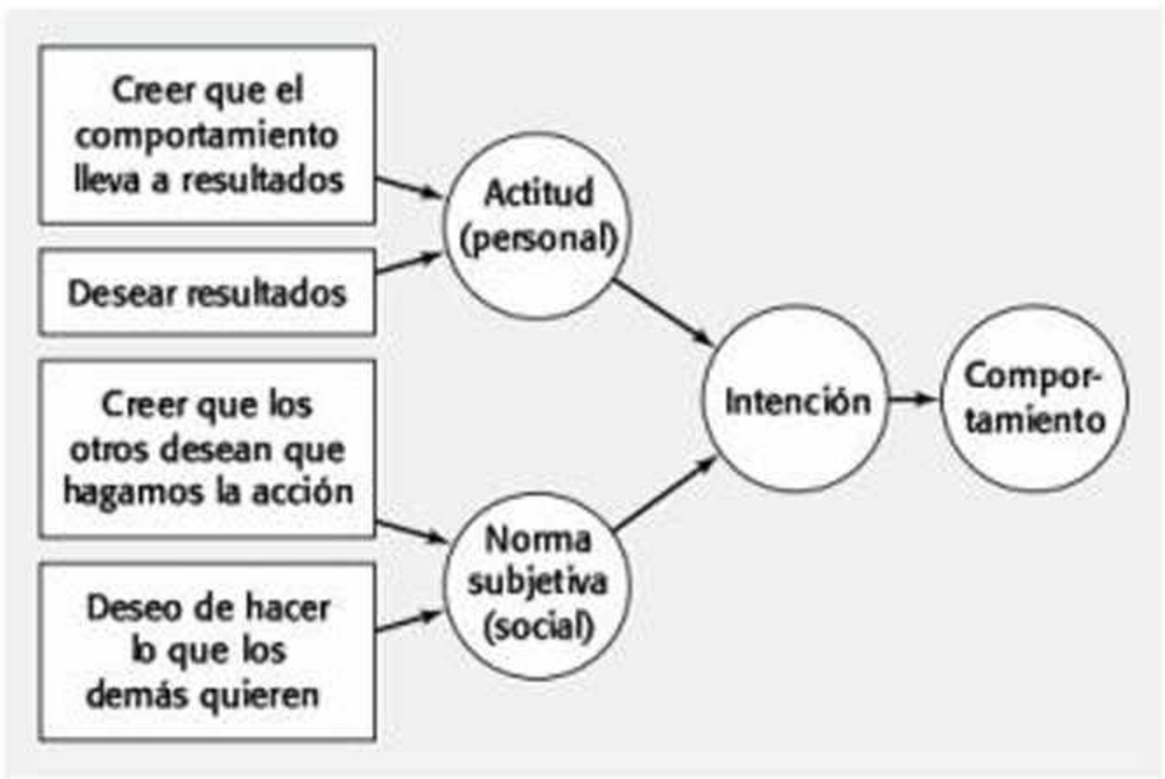


FIGURA 13.1
Bases de las intenciones. Creer que un acto producirá un resultado en específico y que el deseo personal del resultado se une para formar una *actitud* (una orientación personal hacia el acto). La creencia de que otras personas quieren que uno realice un acto y el deseo de cumplir sus deseos se unen para formar una *norma subjetiva* (orientación social hacia el acto). La actitud y la norma subjetiva se sopesan para formar la *intención*. La intención entonces influye en el *comportamiento*.
Fuente: Basado en Ajzen, 1988.

Otros dos tipos de información pertenecen al significado *social* que le damos al acto. Lo primero es ver si la gente que nos importa desea que realicemos el acto. Podríamos pensar en nuestros padres, quienes prefieren que pasemos las vacaciones en casa. O podríamos pensar en nuestros amigos, quienes piensan que el viaje es una gran idea. El otro elemento aquí es hasta qué punto queremos dar gusto a las personas en las que pensamos. ¿Qué tanto queremos dar gusto a nuestros padres o, por lo menos, quedarnos en el lado bueno? ¿Qué tanto queremos dar gusto a nuestros amigos? Lo que las otras personas quieren que hagamos y qué tanto nos importa esto se unen para formar una **norma subjetiva** de la acción.

La intención deriva tanto de la actitud como de la norma subjetiva. Si ambas apoyan el comportamiento, formaremos una fuerte intención de hacerlo. Si ambas se oponen al comportamiento, formaremos una fuerte intención de *no* hacerlo. Las cosas son más complejas cuando la actitud y la norma subjetiva entran en conflicto. En ocasiones queremos hacer algo, pero sabemos que los demás no quieren que lo hagamos. En esos casos, la intención que nos formamos depende de qué importa más, satisfacernos a nosotros mismos o a los demás.

Metas

Detrás de lo que acabamos de decir hasta ahora, está la idea de que el comportamiento se dirige hacia *metas*. Los esquemas sugieren acciones a realizar. Formar una intención significa establecer una meta qué alcanzar. La idea de que la experiencia se organiza alrededor de las metas se ha discutido mucho en las dos últimas décadas (por ejemplo, Austin y Vancouver, 1996; Elliott y Dweck, 1988; Freund y Baltes, 2002; Johnson, Chang y Lord, 2006; Pervin, 1983, 1989). En términos diversos como *esfuerzos personales* (Emmons, 1986), *preocupaciones actuales* (Klinger, 1987) y *proyectos personales* (Little, 1989) subyace el tema central: las metas de las personas son la energía de sus actividades, dirigen sus movimientos e incluso proporcionan significado a sus vidas (Baumeister, 1989).

Todos estos constructos suponen tanto metas globales como submetas. El camino que uno elija hacia las metas globales, dependerá de otros aspectos de nuestra vida. Personas diferentes usan diferentes estrategias para perseguir las mismas metas de vida (Langston y

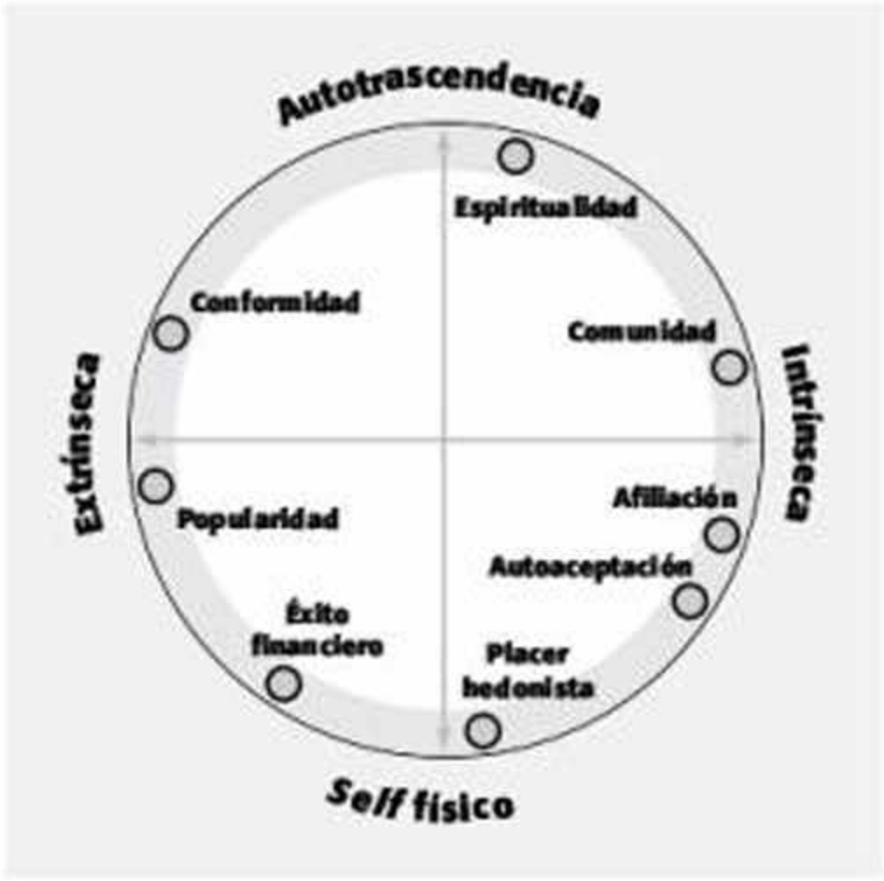


FIGURA 13.2
Circunflejo formado por las relaciones entre las diversas metas a través de 15 culturas. Las metas varían a lo largo de la dimensión intrínseca frente a la extrínseca y por separado a lo largo de las dimensiones referentes al *self* físico frente a la autotrascendencia. *Fuente*: *Fuente:* Basado en Grouzet *et al.*, 2005

Cantor, 1989). Por ejemplo, alguien que es relativamente tímido, tendrá diferentes estrategias para hacer amigos que alguien que es más abierto.

Desde esta perspectiva, forman el *self* las metas y la organización entre ellas. De hecho, existe evidencia de que los rasgos derivan su significado de las metas con las que se relacionan (Read, Jones y Miller, 1990; Roberts y Robins, 2000). Metas y aspiraciones varían de persona a persona. Sin embargo, existe evidencia de que las metas tienen una relación coherente entre personas de diversas culturas. Es decir, las metas forman un espacio bidimensional en el que algunas son compatibles y otras entran en conflicto (Grouzet *et al.*, 2005). Por ejemplo, la *espiritualidad* es compatible con la *comunidad,* pero entra en conflicto con el *placer hedonista* (ver figura 13.2). A medida de que los valores de la persona cambian de importancia a través del tiempo, al incrementar el interés por un valor (por ejemplo, la comunidad), le acompaña un ligero aumento de la importancia de otros valores compatibles (por ejemplo, *la espiritualidad* y *la afiliación*) (Bardi, Lee, Hormann-Towfigh y Soutar, 2009).

ESTABLECIMIENTO DE METAS

Muchas metas especifican acciones, pero no implican un estándar de excelencia. Por ejemplo, la meta de ir a esquiar en agua en una cálida tarde, no implica necesariamente una meta de excelencia (aunque podría). Formar una intención de ir al supermercado, crea una guía para el comportamiento, pero en realidad no es muy desafiante.

Por otro lado, el nivel de ejecución es claramente un tema en otras áreas. En muchas actividades, la meta no es sólo llevar a cabo algo, sino hacerlo *bien*. Por ejemplo, la meta de realizar un curso en la universidad, para muchas personas no es solamente completarlo, sino salir bien en él. Otro ejemplo es el rendimiento en los negocios. La meta no es únicamente sobrevivir, sino prosperar. Una pregunta que surge en estos contextos es la siguiente: ¿establecer un nivel específico de meta, influirá en qué tan bien nos desempeñamos?

Sí. Establecer metas específicas altas lleva a un rendimiento mayor (Locke y Latham, 1990). Esto es cierto cuando las metas específicas altas se comparan con metas específicas fáciles y también es cierto cuando las metas específicas altas se comparan con la meta de

"da lo mejor de ti". Aparentemente, la mayoría de las personas no escucha realmente "da lo mejor de ti" sino "trata de hacerlo razonablemente bien". Por lo tanto, establecer esa meta los lleva a un peor desempeño que si determinan otra meta específica, alta.

¿Por qué las metas altas llevan a un mejor desempeño? Por tres razones: Primero, establecer una meta alta nos lleva a esforzarnos más. Por ejemplo, sabemos que no resolveremos 50 problemas en 10 minutos a menos que nos presionemos a nosotros mismos. Por lo que empezamos a presionarnos. Segundo, somos más *persistentes*. Esforzarse por un breve tiempo no lo logrará; tenemos que presionarnos a nosotros mismos todo el tiempo. Tercero, las metas altas hacen que nos *concentremos* más, haciéndonos menos susceptibles a las distracciones. En todos estos aspectos, establecer metas menores provoca que las personas se relajen un poco.

El efecto de establecer metas altas está bien documentado, pero tiene una limitación importante. Específicamente, si nos presentan una meta que es completamente irreal para nosotros, no la adoptaremos y no haremos nada por ella. Si no la adoptamos, es como si esta meta no existiera. La clave entonces es tomar una meta que sea lo suficientemente alta para sostener un esfuerzo fuerte, pero no tan alta como para rechazarla en lugar de adoptarla.

Ejecución de intenciones y la importancia de las estrategias

Al describir las metas, señalamos que normalmente existen *submetas* o estrategias que se relacionan con las metas. Peter Gollwitzer y sus colegas (Brandstätter, Lengfelder y Gollwitzer, 2001; Gollwitzer, 1999; Gollwitzer y Brandstätter, 1997) distinguen entre dos tipos de intenciones. Una **intención de meta** es la intención de alcanzar un resultado específico. Una **intención de ejecución** se refiere al cómo, cuándo y dónde del proceso. Es la intención de realizar acciones específicas cuando encontramos circunstancias específicas. Vincular el contexto a la acción es lo que describimos como la relación *si... entonces* del capítulo 12 (Mischel y Shoda, 1995). Algunas relaciones *si... entonces* son habituales y bien aprendidas (Brandstätter y Frank, 2002), mientras que es necesario formar otras conscientemente para generar vías específicas de comportamiento.

Las intenciones de ejecución son más concretas que las intenciones de meta. Atienden las intenciones de meta. Son importantes porque se adelantan a los problemas que surgen al tratar de provocar el comportamiento. Pueden ayudar a las personas a empezar a hacer el comportamiento y también para prevenir que nos desviemos del curso al tratar de alcanzar la meta (Achtziger, Gollwitzer y Sheeran, 2008).

En ocasiones, las personas fracasan en cumplir las intenciones de meta porque no han decidido *cómo* hacerlo. La intención de ejecución, la cual es concreta y específica, se encarga de ello. Algunas veces, las personas fallan al actuar porque están distraídas y dejan pasar las oportunidades. Tener una intención de ejecución ayuda a reconocer la oportunidad y a actuar en consecuencia (Brandstätter *et al.*, 2001): "*Si* tengo la oportunidad de pasar 10 minutos en esta tarea, *entonces* me enfocaré extrafuerte y lo haré". También es común que las personas fallen porque están cansadas. Tener una intención de ejecución las ayuda a sobreponerse (Webb y Sheeran, 2003). "*Si* me siento cansado, *entonces* respiraré profundo tres veces y renovaré mi atención". Formar una intención de ejecución para hacer algo difícil (por ejemplo, escribir un ensayo durante las vacaciones de Navidad), incrementa mucho la posibilidad de que realmente lo hagamos (Gollwitzer y Brandstätter, 1997). Formar una intención de ejecución ha demostrado incluso que ayuda a las personas a tener una dieta más sana (Stadler, Oettingen y Gollwitzer, 2010).

Las intenciones de ejecución actúan tanto para reconocer más fácilmente las claves situacionales como para establecer un vínculo de la clave a la acción (Webb y Sheeran, 2007). Aun así, las intenciones de ejecución por sí mismas, no parecen ser suficientes. También tenemos que tener una intención de meta fuerte y activa (Sheeran, Webb y

Gollwitzer, 2005). De hecho, tener una intención de ejecución ayuda más si la meta se ajusta con nuestro amplio sentido del *self* que si no lo hace (Koestner, Lekes, Powers y Chicoine, 2002).

Las intenciones de ejecución crean un vínculo entre la clave situacional y una estrategia para dirigirse hacia la meta. Otra investigación también muestra la importancia de tener estos vínculos. Esto se deriva del concepto del *self posible*. Como se describió en el capítulo 12, los *self* posibles son imágenes de la persona en la que creemos que podemos convertirnos. Servirían como puntos de referencia para la autorregulación (Hoyle y Sherrill, 2006). Sin embargo, para que un *self* posible influya en el comportamiento, también tenemos que poseer estrategias para lograrlo (Oyserman, Bybee y Terry, 2006; Oyserman, Bybee, Terry y Hart-Johnson, 2004). Si no hay estrategias, es necesario crearlas.

MENTALIDADES DELIBERATIVA Y EJECUTIVA

Es importante tener intenciones, pero formarlas y ejecutarlas, es una cosa diferente. Las personas forman y ejecutan con diferentes mentalidades (Heckhausen y Gollwitzer, 1987). Para formar una intención de meta se requiere considerar las posibilidades, pensar en los pro y en los contra y hacer malabares con las opciones. A esto se le llama **mentalidad deliberativa** porque la persona reflexiona la decisión para actuar. Esta mentalidad requiere de una mente abierta, cuidadosa y cauta para realizar la mejor elección (Fujita, Gollwitzer y Oettingen, 2007; Taylor y Gollwitzer, 1995).

Una vez que se ha formado la intención, realizar el comportamiento realmente, requiere de una mentalidad diferente. Las personas ya no deliberan. Ahora lo importante es hacer. A esto se le llama **mentalidad ejecutiva**, porque el objetivo es ejecutar la intención, actuar. Esta mentalidad es optimista. Minimiza los problemas potenciales para tratar, lo más fuerte posible, de llevar a cabo la acción (Taylor y Gollwitzer, 1995). Por lo general, esta mentalidad fomenta la persistencia (Brandstätter y Frank, 2002).

Existe evidencia de que estas dos mentalidades utilizan diferentes áreas en el cerebro. Lengfelder y Gollwitzer (2001) estudiaron a pacientes con daño en el lóbulo frontal y a pacientes con daño en otras áreas del cerebro. Aquellos con daño en el lóbulo frontal estaban incapacitados para deliberar. Sin embargo, si se les daban intenciones de ejecución del tipo *si... entonces*, no estaban incapacitados para actuar. Este hallazgo sugiere que la planeación se lleva a cabo en la corteza frontal y el manejo de la acción se realiza en algún otro lugar.

Autorregulación y control de la retroalimentación

Hemos discutido los esquemas conductuales, las intenciones, las metas, el impacto de las metas elevadas y la importancia de tener estrategias. Pero, una vez que se ha establecido la meta —se forma una intención— ¿qué nos asegura que el comportamiento que *realmente hacemos* es el que nos *proponíamos hacer*? Esta pregunta nos lleva al concepto de *control de la retroalimentación* (Carver y Scheier, 1981, 1998; MacKay, 1963, 1966; Miller, Galanter y Pribram, 1960; Powers, 1973; Scheier y Carver, 1988; Wiener, 1948).

CONTROL DE LA RETROALIMENTACIÓN

Una **curva negativa de la retroalimentación** tiene cuatro partes (ver figura 13.3). La primera es un valor para la autorregulación: una meta, un estándar de comparación o un valor de referencia para el comportamiento (todos ellos significan la misma cosa aquí). Estos valores pueden venir de muchos lugares y existir en muchos niveles de abstracción. Por ejemplo, planes, intenciones, *self* posibles y estrategias son valores para la autorregulación.

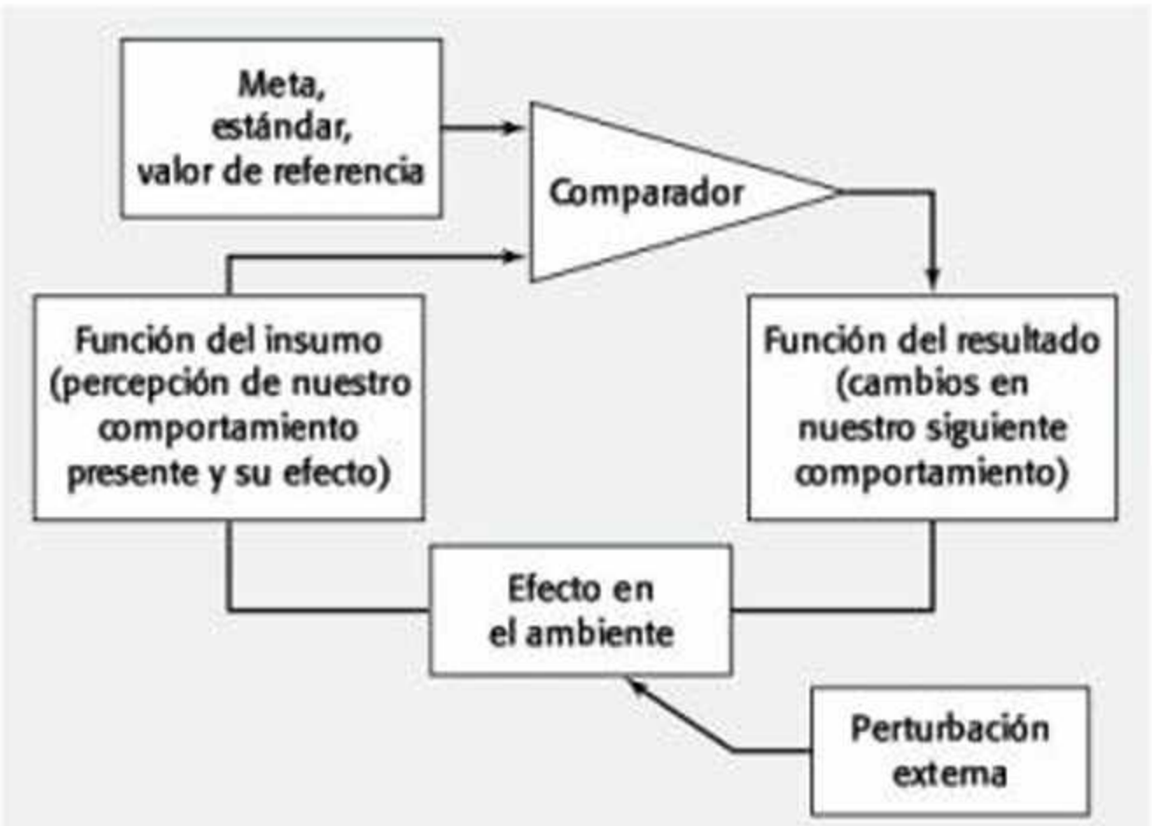


FIGURA 13.3
Diagrama de una curva de retroalimentación de reducción de la discrepancia, que muestra los procesos básicos subyacentes a la autorregulación conductual autocorrectiva en los sistemas artificial y de vida.

El segundo elemento, el insumo, es una percepción de nuestro comportamiento presente y sus efectos. Esto sólo significa notar lo que estamos haciendo y el efecto que tiene. A menudo esto es únicamente un parpadeo de conciencia, detecta de un modo vago lo que hacemos. En otros momentos significa pensar cuidadosamente sobre lo que hemos estado haciendo durante un periodo más largo. En ocasiones, las personas observan literalmente lo que hacen (por ejemplo, en un estudio de danza). Aunque es más fácil hablar de los insumos en términos de *pensamiento,* esta función como tal no necesita de la conciencia (Bargh y Ferguson, 2000).



RECUADRO 13.1 TEMA TEÓRICO: RETROALIMENTACIÓN FRENTE AL REFORZAMIENTO

Desde hace mucho tiempo se sabe que cuando las personas realizan tareas, se benefician de conocer el resultado de su último esfuerzo (Locke y Latham, 1990; Schmidt, 1988). Sin embargo, esta evidencia tiene diferentes interpretaciones. De acuerdo con la visión presente, conocer los resultados es una *retroalimentación* que las personas usan para ajustar su comportamiento. Sin embargo, en ocasiones se argumenta que la retroalimentación es un *reforzador* (Kulhavy y Stock, 1989). Este es un punto de vista bastante diferente.

¿Cuál es el papel de la recompensa y del castigo en la autorregulación? Los investigadores, cuyo trabajo se presenta en este capítulo, no están completamente de acuerdo. Algunos ven la recompensa —en específico la autorrecompensa— como importante. Por ejemplo, Bandura (1986) mantiene que la autorrecompensa o el autoelogio que realiza la persona después de lograr una meta deseada, es un aspecto crucial de la autorregulación. Otro desacuerdo se basa en el argumento de que este concepto no es necesario (Carver y Scheier, 1981, 1990), que no añade nada decir que la persona se autoelogia después de que se alcanza la meta. Aunque el autoelogio puede ocurrir, solamente es una reacción ante el evento; es el *evento* lo que importa. Desde esta perspectiva, los eventos cruciales son la consecución de la meta y permiten que la persona se dé cuenta de cómo suceden.

El concepto de reforzamiento se deriva de la teoría del aprendizaje. Al pensar en este tema, es curioso que los teóricos del aprendizaje desde hace mucho tiempo discuten el papel del reforzamiento en el aprendizaje. Tolman (1932) creía que la recompensa —incluso para una rata de laboratorio— no marca nada, sólo proporciona información de la que el animal puede aprender. Específicamente, el animal aprende qué lleva a qué y experimenta los eventos en asociación. Tolman afirma que las recompensas y los castigos no son necesarios para el aprendizaje, pero que dirigen la atención a aspectos de la situación de aprendizaje que son especialmente relevantes.

También se ha encontrado que un simple reforzador social, tal como decir "bien", tiene más impacto si se nos ha llevado a creer que la persona que dice "bien" lo hace sólo raramente (Babad, 1973). Presumiblemente, esto es porque los eventos raros proporcionan más información que los eventos comunes. Estos hallazgos apoyan la sugerencia de Tolman de que quizá lo que importa sea el valor informativo del reforzador, no el reforzamiento en sí mismo.

Para que ocurra el control de la retroalimentación, las personas necesitan monitorear al momento lo que hacen.



Las percepciones de los insumos se comparan contra la meta a través de un **comparador**. Si hacemos lo que pretendemos, no existe discrepancia entre ambos y seguimos como antes. Sin embargo, si nuestro comportamiento *difiere* de lo que pretendíamos, entra un proceso final. Ese proceso cambia el comportamiento, se ajusta para ponerlo más en línea con nuestra intención (ver recuadro 13.1, aporte teórico de esta perspectiva).

La palabra *retroalimentación* se usa porque cuando ajustamos la acción, el resultado se "realimenta" en forma de una nueva percepción que se rechequea contra el valor de referencia. Esta curva también se llama *sistema de control*, porque cada evento en la curva depende del resultado de una curva previa. Por lo tanto, cada evento previo controla lo que sucederá en el siguiente. A éste se le llama curva *negativa* porque sus procesos componentes niegan o eliminan las discrepancias entre el comportamiento y la meta.

Este concepto tiene varias implicaciones. Primera, supone que el comportamiento es útil (como los conceptos acerca de la meta que ya se discutieron). Desde este punto de vista, la estructura de gran parte del comportamiento implica ceñirse a cierto valor de referencia. (Regresaremos después a una excepción). La vida es un proceso que requiere formar metas e intenciones (de manera amplia y estrecha, a corto y a largo plazos) y ajustar el comportamiento de tal manera que coincida con ellas, usando la retroalimentación para decirnos si estamos haciendo lo que pretendíamos.

De acuerdo con esa lógica, la autorregulación es continua y nunca termina. Cada cambio en el resultado cambia las condiciones actuales. La nueva condición se tiene que revisar con base en la meta. Además, a menudo las metas son dinámicas, evolucionan a través del tiempo. Por ejemplo, piense en la meta de salir bien en la escuela o de dar una impresión específica a alguien (y mantenerla), o bien, realizar un viaje. Salimos bien en la escuela, no por ir a un punto final determinado, sino por hacer bien muchas tareas a lo largo del tiempo. Nos vamos de vacaciones no sólo por ir y regresar, sino por hacer actividades que constituyen el vacacionar. Existe una continua interacción entre el ajustar nuestra acción y movernos adelante hacia la siguiente fase de una meta en evolución.

Como ya se dijo, al hablar de las metas, el *estándar* es el valor que se usa como guía. No significa necesariamente un estándar de excelencia (aunque podría serlo). Piense en un estudiante que regula un comportamiento alrededor de la meta de obtener un siete en una materia, solamente con leer sus apuntes la noche anterior al examen. La estructura de este comportamiento (establecer una meta, revisar y ajustar de ser necesario) es exactamente la misma que la del estudiante que trata de obtener un 10. Ambos estudiantes tienen diferentes valores de comparación.

ATENCIÓN AUTODIRIGIDA Y LA ACCIÓN DEL COMPARADOR

¿Sigue el comportamiento humano el patrón de control de la retroalimentación? Una evidencia son los estudios sobre los efectos de la atención autodirigida. Se ha argumentado que cuando tenemos una meta o una intención en la mente, dirigir nuestra atención hacia el interior, activa al comparador de la curva que maneja nuestro comportamiento (Carver y Sheier, 1981, 1998).

Algunas investigaciones sobre la atención autodirigida exponen a los participantes a cosas que les recuerdan a ellos mismos (por ejemplo, una audiencia, una cámara de televisión o un espejo). Otros estudios miden la fuerza de la tendencia natural de las personas a la autorreflexión (Fenigstein, Scheier y Buss, 1975; Trapnell y Campbell, 1999).

La idea de que la atención autodirigida activa al comparador, lleva a dos clases de predicciones. Primero, el autoenfoque debe incrementar la tendencia a comparar las metas con el comportamiento actual. Es difícil estudiarlo, pero he aquí una forma indirecta: crear una situación en la que la persona no pueda hacer una comparación mental entre una meta y un comportamiento sin obtener información concreta. Se coloca a las personas en esa situación y después se mide qué tanto buscan información. Es probable que una mayor búsqueda de información implique más comparación. En estudios que se basaron en ese razonamiento, las personas autoenfocadas compararon más información relevante que las personas menos autoenfocadas (Scheier y Carver, 1983).

Si la atención autodirigida activa un comparador, el comportamiento se debe regular más estrechamente con la meta. Por ejemplo, en un proyecto, las personas (Carver, 1975) tenían que expresar si se oponían o estaban a favor del uso del castigo como una herramienta de enseñanza. Posteriormente, todos tuvieron que castigar a alguien por sus equivocaciones al aprender. A todos se les pidió que usaran su propio juicio acerca de qué tanto castigar. Solamente aquellos que eran autoconscientes realmente se apoyaron en sus propias opiniones. Muchos otros estudios también han demostrado que el autoenfoque lleva a la coincidencia de metas, variando ampliamente en los estándares significativos de comparación.

CONTRASTE MENTAL Y COINCIDENCIA DE METAS

Otro conjunto de estudios que apoyan el principio de la retroalimentación, se centra más específicamente en el contraste mental entre los estados presentes y los deseados (Oettingen y Kappes, 2009). Esta investigación usa el contraste mental como el activador de la función del comparador. Pensar únicamente sobre la meta futura o sólo sobre nuestro estado presente, no tiene el mismo efecto que pensar en ambos a la vez. Debido a que las personas se sienten relativamente capaces de alcanzar la meta deseada, el contraste mental energiza su comportamiento (Oettingen *et al.*, 2009). El resultado es que las personas son más exitosas al alcanzar sus metas.

ORGANIZACIÓN JERÁRQUICA

Estos estudios sugieren que los procesos de retroalimentación podrían estar involucrados en el comportamiento. Pero, ¿qué evidencia concreta hay de ello? La respuesta que sugiere William Powers (1973) es que la curva de la retroalimentación existe en capas. Argumentó que este tipo de organización es lo que hace posible la acción. Otros proponen argumentos relacionados (por ejemplo, Broadbent, 1977; Gallistel, 1980; Rosenbaum, 1987, 1990; Toates, 2006; Vallacher y Wegner, 1987).

La idea de la **jerarquía de la retroalimentación** supone que hay metas tanto de alto como de bajo niveles que se relacionan unas con otras. Tenemos la meta de alcanzar un *self* posible específico, pero podemos tener también la meta de tener ropas limpias que usar y la meta de llegar a nuestra clase de psicología a tiempo. ¿Cómo podemos hacer que todo esto encaje? Recuerde la estructura de la curva de retroalimentación

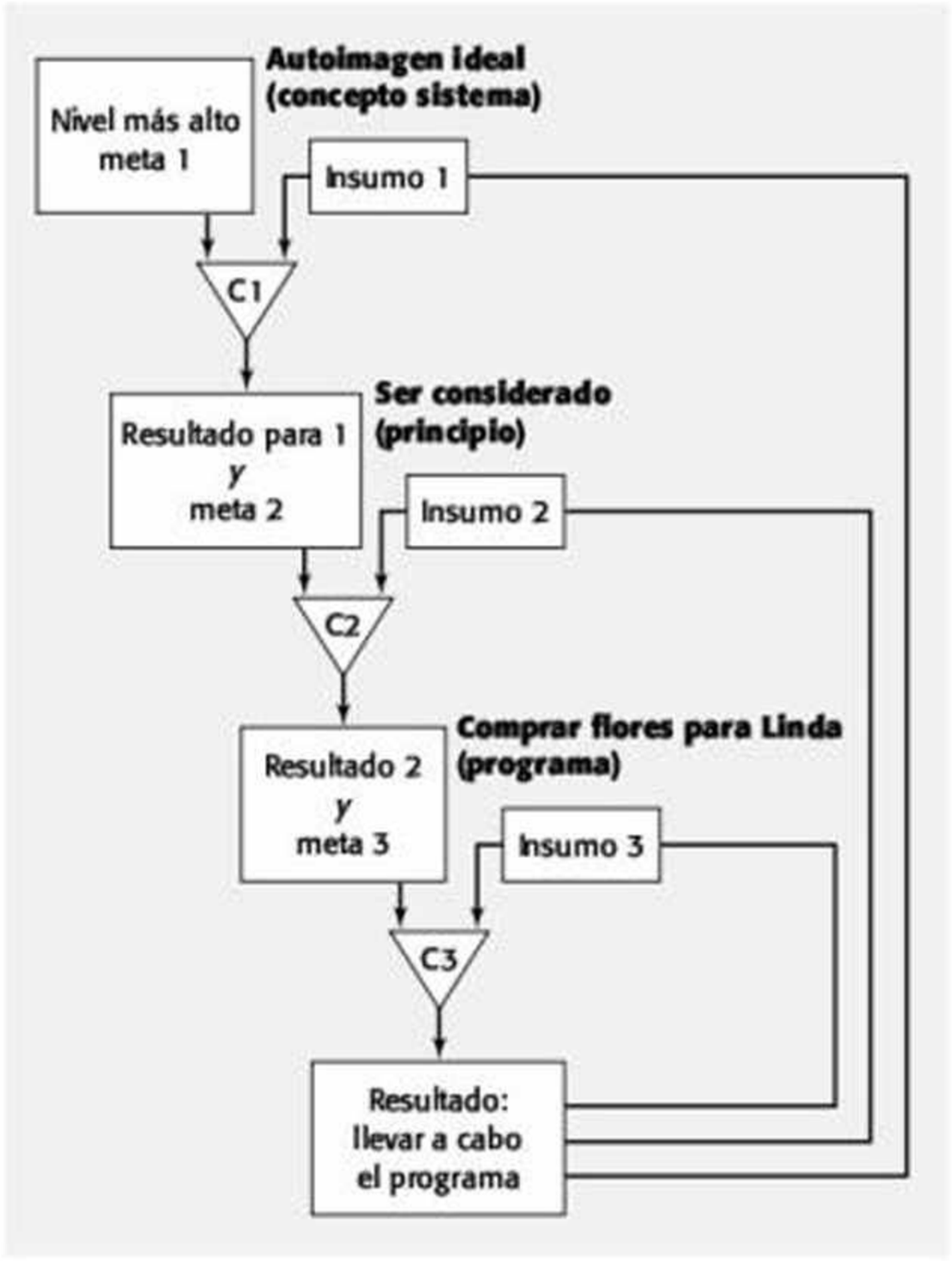


FIGURA 13.4
Diagrama de una jerarquía de sistemas de retroalimentación de tres niveles. Este diagrama muestra una "cascada" de control que fluye de las curvas más altas a las de los niveles más bajos. Las curvas de los niveles altos establecen las metas para las curvas directamente por debajo de ellos. Los niveles de control que se ilustran, son aquellos en la cima de la jerarquía que propone Powers (1973). El diagrama muestra una sección transversal del comportamiento de un hombre que está activamente intentando (1) hacer coincidir sus autopercepciones con su *self* idealizado (2) siguiendo el principio de *consideración* que se manifiesta (3) en la actividad programada de comprar flores para su esposa.

de la figura 13.3. Powers dice que en una jerarquía, el *resultado* de una curva de alto nivel consiste en establecer una meta para una curva de bajo nivel (ver figura 13.4). Las curvas de alto nivel no se "comportan" creando acciones concretas sino que proporcionan guías de las curvas que están debajo de ellas. Únicamente las curvas más bajas crean actos físicos controlando grupos musculares (Rosenbaum, 1987, 1990, 2005). Cada capa recibe la retroalimentación apropiada para sus niveles de abstracción.

Los niveles que propone Powers y que son los más relevantes para la personalidad, se muestran en la figura 13.4. En lo más alto están las cualidades abstractas que él llamó **conceptos sistema.** Un ejemplo es el amplio sentido del *self* ideal. Richard, la persona cuyo comportamiento se describe en la figura 13.4, trata de vivir a la altura de su autoimagen deseada. Hacer esto se parece a la experiencia de la autorrealización (ver capítulo 11). Fomenta el sentido de integridad y de integración.

Sin embargo, no nada más vamos por la vida *siendo* nuestro *self* ideal. Tratar de alcanzar este *self* ideal, significa tratar de vivir de acuerdo con los **principios** que éste incorpora. Por lo tanto, Powers llamó al siguiente nivel *principio de control*. Los principios son directrices amplias. Especifican cualidades amplias que se despliegan de muchas formas. Cuando están



Gran parte de lo que hacemos en nuestra vida cotidiana, como ir a comprar comestibles, tiene un carácter tipo programa o guión.

activos, los principios nos ayudan a decidir qué actividades iniciar y qué elecciones tomar mientras las realizamos (Verplanken y Holland, 2002). Los principios tienden a corresponder a los rasgos o valores. Cuando las personas piensan acerca de su comportamiento en esos términos relativamente abstractos, tienden a expresar esos valores en sus acciones (Torelli y Kaikati, 2009).

Como se muestra en la figura 13.4, el *self* ideal de Richard incluye un principio de *consideración*. Este principio se usa como una guía para muchos tipos de acción, incluye la oportunidad para comprar flores. Como otro ejemplo, el principio de *honestidad* llevaría a la persona a ignorar una oportunidad de copiar en un examen. El principio de *frugalidad* llevaría a la persona a elegir ir a un restaurante moderadamente caro, sobre uno muy caro.

Lo que define algo como un *principio* es su abstracción y su amplia aplicabilidad, no su adecuación social. Por lo tanto, la conveniencia es un principio aun cuando no sea socialmente deseable (ver caricatura). Saber únicamente que algo es un principio no nos dice en qué dirección empuja el comportamiento. Por ejemplo, diferentes principios llevan a las personas, ya sea a apoyar afirmativamente una acción o a oponerse a ella (Reyna, Henry, Korfmacher y Tucker, 2005).

Del mismo modo en el que nos salimos y *somos* nuestro *self* ideal, nos salimos y *llevamos a cabo* los principios. Los principios actúan especificando **programas** (o especificando decisiones dentro de los programas; ver figura 13.4). Un programa se parece a lo que en el capítulo 12 llamamos guión. Especifica un curso general de acción, pero deja fuera muchos detalles. Presentar un programa (o guión), por lo tanto, requiere que hagamos elecciones dentro de un mayor conjunto de posibilidades. En efecto, los programas son estrategias.

El principio de *consideración* llevó a Richard a entrar al programa de comprar flores. Este programa está en parte especificado: detenerse en la florería, elegir las flores, pagarlas. Pero qué flores comprará depende de qué flores haya; puede pagar con efectivo o con tarjeta de crédito, y quizá tenga que poner dinero en el parquímetro.

Es necesario señalar dos cosas más: Primero, Richard podría haber elegido otro programa —quizá preparar para Linda una cena especial o lavar su automóvil—. Entrar a cualquiera de estos programas implica tener que conformarse con el mismo principio. Segundo, hacer coincidir el principio de *consideración* no requiere *entrar* en un programa; el principio podría entrar al juego *durante* un programa. Por ejemplo, si Linda le hubiera pedido a Richard que comprara flores de camino a casa, él hubiera comprado flores de todos modos. El principio de *consideración* se habría vuelto significativo en medio del programa comprar flores, llevando a Richard a comprar las flores favoritas de Linda, aun cuando estuviera fuera de la estación y resultaran muy caras.

Calvin y Hobbes **por Bill Watterson**



Aunque a menudo los principios tienen matices de bondad y moralidad, éste no es el caso. Los principios también pueden servir a uno mismo. Lo que es necesario es que un principio debe ser lo suficientemente abstracto como para aplicar a muchos tipos de comportamiento. Copyright Watterson. Distribuido por Universal Press Syndicate. Reimpreso con permiso. Todos los derechos reservados.

Gran parte de lo que las personas hacen en su vida cotidiana, parece estar programado o seguir un guión. La mayoría de las intenciones que formamos en un día promedio involucra programas. Lavar la ropa, ir a la tienda o al cine, estudiar para un examen, preparar el almuerzo, tratar de que esa persona en el salón de clases se dé cuenta de nuestra existencia —todos son programas—. Todos tienen cursos de acción predecibles y submetas, pero lo que hacemos exactamente en un punto determinado suele variar dependiendo de la situación.

Es muy probable que haya vínculos bien aprendidos entre muchos principios y los programas a los que pertenecen. Las conexiones entre los programas y los niveles menores de control son probablemente aún más fuertes. Por ejemplo, si tenemos una meta en mente referente a viajar, automáticamente activará información sobre una forma plausible y común de llegar a donde estamos pensando ir (Aarts y Dijksterhuis, 2000).

TEMAS REFERENTES A LA ORGANIZACIÓN JERÁRQUICA

Muchas preguntas surgen cuando pensamos acerca de las jerarquías. Por ejemplo, ¿todos los niveles están activos al mismo tiempo? No necesariamente. Los individuos pueden pasar mucho tiempo sin pensar en su *self* ideal. A menudo el comportamiento está guiado por programas durante largos periodos. Para ponerlo de diferente manera, los niveles más bajos, en ocasiones, *funcionan supraordinadamente.*

Probablemente esto es lo que pasa cuando las personas realizan una rutina de "mantenimiento" en las actividades de su vida: comprar comestibles, lavar los platos, manejar al colegio. En momentos así, las personas a menudo pierden de vista sus metas de más alto orden. Observe también que los programas necesitan inherentemente de decisiones. Esto en sí mismo provocaría que los atendamos más seguido que a otros niveles. Es curioso que cuando la gente se describe a sí misma, tiende a describir las cosas que *hace*, en lugar de lo que *son* (McGuire y McGuire, 1986). Esto sugiere que el nivel del programa puede ser especialmente significativo para la gente.

Cuando los niveles menores funcionan supraordinadamente, es casi como si las capas más altas hubieran sido desconectadas. Pero esta desconexión no es permanente. Las metas de más altos niveles se afectan por cosas que suceden mientras los niveles menores están a cargo. El efecto puede ser bueno o malo. Un programa (comprar zapatos en oferta) quizá nos ayude a coincidir con un principio (frugalidad), incluso cuando no sea esa la razón por la cual lo estemos haciendo (nos gustaron los zapatos únicamente). Si el programa viola un principio, puede causarnos problemas. Por ejemplo, muchas personas conscientes de su salud, tienen el principio de alimentarse con comida baja en grasas. Pero si llegan a quedar atrapadas en la acción de una fiesta (con menores niveles de control) podrían comer una gran cantidad de comida chatarra y después se arrepentirán.

Dijimos antes que las metas se alcanzan de diversas formas. Cualquier acto en específico está al servicio de diversos principios. Por ejemplo, Richard, en la figura 13.4 podría estar comprando flores, no para ser considerado, sino para ser manipulador, para tener a Linda contenta. Las mismas acciones pueden ocurrir, pero estarían dirigidas a una meta de alto orden muy diferente.

Otro punto es que las personas a menudo tratan de hacer coincidir varios valores a la vez —en el *mismo nivel*—. En algunos casos, los valores son compatibles (ser frugal mientras se es minucioso). En otros casos, no lo son tanto (ser frugal mientras se viste uno bien; obtener buenas calificaciones mientras se tiene una vida social muy activa). En estos casos, coincidir con un valor crea un problema para el otro (Emmons y King, 1988; Emmons, King y Sheldon, 1993).

EVIDENCIA DE LA ORGANIZACIÓN JERÁRQUICA

¿Está el comportamiento organizado jerárquicamente? El trabajo de Robin Vallacher y de Dan Wegner sugiere que sí (Vallache y Wegner, 1985, 1987). Ellos preguntaron a las

personas cómo veían sus acciones, un proceso al que llamaron **identificación de la acción**. Cualquier acción se dirige de muchas formas. Por ejemplo, tomar apuntes en clase puede verse como "estar sentado en una habitación y hacer marcas en un papel con una pluma", "tomar apuntes en clase", "tratar de salir bien en la materia" u "obtener una educación". Algunas identidades son concretas, otras son más abstractas. Como uno piense sobre sus propias acciones, presumiblemente dice algo acerca de las metas que usamos al actuar.

Vallacher y Wegner (1985, 1987), sugieren que las personas, por lo general, tienden a ver sus acciones de un nivel tan alto como puedan. Por lo tanto, tenemos más posibilidades de ver el comportamiento de nuestro alumno como "asistir a clases", "obtener una educación" o "escuchar una conferencia" que "llegar a un edificio, sentarse y escuchar hablar a alguien". Pero si las personas empiezan a luchar por regular un acto en un alto nivel, se retiran a un nivel más bajo de identidad para la acción. En términos de la última sección, las dificultades en el nivel más alto provocan que el nivel más bajo se vuelva funcionalmente supraordinado. Al usar una identidad de bajo nivel, la persona suaviza el problema. A medida que el problema se resuelve, la persona tenderá a flotar hacia un nivel más alto de identificación.

Por ejemplo, si estuviéramos en clase tomando notas y tenemos problemas para comprender la lección, podríamos dejar de ver nuestro comportamiento como "tomar apuntes útiles" y empezar a verlo como "tratar de escribir lo más posible para tratar de entenderlo después". Si la lección se vuelve más fácil después de un rato, podríamos nuevamente empezar a ver nuestro comportamiento en términos más abstractos.

NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN

Un giro curioso sobre la idea de los diferentes niveles de abstracción, lo desarrollaron Yaacov Trope y Nira Liberman (2003, 2010). Ellos sugirieron que la forma en la que las personas interpretan sus actividades, depende en parte de qué tan distantes estén dichas actividades del momento presente. Mientras más lejos en el futuro estén las actividades, se perciben de forma más abstracta. Cuando la acción se acerca al presente, se vuelve más concreta. Menos abstracta.

Este razonamiento es consistente con la idea de que cuando tenemos que hacer algo realmente, necesitamos prestar atención a las acciones concretas involucradas en hacerlo. La idea esencialmente es ésta: cuando tenemos que presentar un trabajo para la materia de psicología para el final del semestre, pensamos: "tengo que escribir el trabajo"; pero, cuando el final del semestre está a una semana y media de distancia, pensamos: "voy a localizar esos artículos y a tratar de ajustar las ideas de uno de ellos con las ideas de otro y escribiré varios párrafos que tengan un tema lógico".

Recientemente, Trope y Liberman (2010) ampliaron esa idea. Actualmente ven la conceptualización que se basa en el tiempo como un caso especial de un principio más general de la distancia psicológica. Mientras mayor sea la distancia psicológica, más abstracta se volverá la representación mental. Mientras menos distancia psicológica, más concreta y detallada se volverá la representación mental. Se puede crear distancia psicológica de muchas formas: tiempo, espacio, distancia social, probabilidad de ocurrencia, incluso el punto de vista de una tercera persona frente al de una primera persona (Libby, Shaeffer y Eibach, 2009). Más aún, los diferentes tipos de distancia se intercambian hasta cierto grado. Si pensamos que algo es poco probable, también parece lejano en tiempo y espacio. Debido a que la forma en la que las personas interpretan su comportamiento (abstracta o concretamente) influye en el nivel en el que tratan de regularlo, estas diferencias conceptuales suelen ser muy importantes.

EMOCIONES

¿Cómo es que el enfoque de la autorregulación de la personalidad percibe las emociones? Al inicio de este tipo de planteamiento, Herb Simon (1967) argumentó que las emociones eran cruciales. A menudo las personas tienen varias metas al mismo tiempo, pero con frecuencia las persiguen secuencialmente (por ejemplo, pasamos a la gasolinería, nos detenemos para almorzar, después manejamos rumbo a la playa donde estudiamos para el examen mientras tomamos el Sol y después regresamos a casa y si nos queda tiempo,

ponemos ropa en la lavadora). El orden en el que hacemos las cosas es, en parte, una cuestión de prioridades —qué tan importante es cada meta para nosotros en ese momento.

Las prioridades están sujetas a reordenamientos. Simon (1967) argumentó que las emociones son una llamada interna para reordenar. La *ansiedad* es un signo de que no prestamos suficiente atención al bienestar personal (una meta importante) y que necesitamos hacerlo. La *ira* puede ser una señal de que nuestra autonomía (otra meta importante que las personas valoran) necesita tener una prioridad más alta.

En este análisis está implícito que el avance hacia muchas metas se monitorea fuera de la conciencia, mientras nos enfocamos en una meta a la vez. Si surge un problema por alguna meta, la emoción perteneciente a esta meta se eleva. Si el problema se hace suficientemente grande, la emoción se vuelve lo suficientemente intensa como para interrumpir lo que hacemos. Por ejemplo, vea las metas que se describieron en el párrafo anterior. Si decidimos cargar gasolina después de hacer las demás cosas, podríamos empezar a sentirnos ansiosos por la posibilidad de quedarnos en la playa con un tanque de gasolina vacío. Si la ansiedad llega a ser suficientemente fuerte, cambiamos de idea, priorizamos y, después de todo, paramos a cargar gasolina.

La teoría de Simon se ajusta a la idea de que las emociones las produce un sistema que monitorea "qué tan bien van las cosas" hacia la consecución de las metas (Carver y Scheier, 1990, 1998). Cuando las dos van bien, nos sentimos bien. Cuando las cosas van *realmente* bien, sentiremos júbilo, incluso éxtasis. Por otro lado, cuando las cosas van mal, surgen sentimientos negativos: frustración, ansiedad, tristeza. Si realmente estamos perdiendo el piso, los sentimientos negativos se intensificarán. En todos estos casos, la emoción es una lectura subjetiva de qué tan bien lo estamos haciendo con respecto a esa meta.

La evidencia que se ajusta a esta perspectiva, viene de varios estudios. Por ejemplo, Hsee y Abelson (1991, Experimento 2) pusieron a las personas en situaciones hipotéticas, donde apostarían dinero en eventos deportivos. Cada persona veía una pantalla en la que se mostraba el progreso con miras a ganar —a diferentes velocidades— e indicaban qué tan satisfechas estarían con cada evento. De interés especial son los eventos en los que los puntos de inicio y de final eran idénticos, pero la velocidad del cambio difería. Los participantes preferían el cambio rápido en comparación con el cambio lento.

Los sentimientos tienen implicaciones para las acciones. Como lo sugirió Simon (1967), cuando algo va realmente mal y surgen los sentimientos negativos, dedicamos más esfuerzo hacia la meta con la que el sentimiento nos relaciona. Si estamos tras algo y nos sentimos frustrados, nos esforzamos más. Si algo nos asusta, nos esforzamos más fuerte para tratar de alejarnos de él.

¿Cómo pueden los sentimientos positivos afectar las acciones? Se ha argumentado que también afectan las prioridades (Carver, 2003). Cuando nos sentimos bien sobre nuestro progreso hacia una meta, monitoreamos un poco y revisamos si algo más requiere de nuestra atención. Existe evidencia de varias fuentes de que este tipo de monitoreo sucede en ocasiones (Fulford, Johnson, Llabre y Carver, 2010; Louro, Pieters y Zeelenberg, 2007). El monitoreo también ayuda cuando estamos ante muchas metas a la vez. Si nos adelantamos en una meta, podemos relajarnos y atender a las otras que tratamos de alcanzar.

EFECTOS DE LAS EXPECTATIVAS: ESFUERZO FRENTE A LA RETIRADA

Hasta la última sección, este capítulo se enfocó en su mayor parte, en el comportamiento cuando no surgen complicaciones mayores. Sin embargo, las cosas no siempre funcionan tan suavemente. A menudo las personas se encuentran con obstáculos cuando tratan de llevar a cabo sus intenciones y alcanzar sus metas. ¿Qué sucede entonces?

Como acabamos de señalar, los obstáculos provocan sentimientos negativos, si los obstáculos son serios, también tienden a interrumpir el esfuerzo (algunas veces brevemente, en otras durante más tiempo). Tal vez esto ocurra antes de empezar (si anticipamos problemas) o mientras actuamos (si los tropezones ocurren a lo largo del camino). Las



RECUADRO 13.2 CONFIANZA EN LA VIDA: EFECTOS DEL OPTIMISMO GENERALIZADO

Las expectativas son determinantes importantes en el comportamiento de las personas. Las expectativas que se consideraron al iniciar el texto, en su mayoría son específicas: confianza sobre dar una buena impresión, alcanzar un logro académico o llevar a cabo una estrategia específica. Sin embargo, así como la gente tiene metas tanto específicas como generales, también tiene expectativas específicas y generales. Lo que durante siglos se ha conocido como *optimismo*, es confianza generalizada; lo que se ha conocido como *pesimismo*, es duda generalizada, no sobre un resultado específico, sino por la vida en general (Carver, Scheier y Segerstrom, 2010; Scheier y Carver, 1992; Scheier, Carver y Bridges, 2001). Esta confianza generalizada es muy parecida a los rasgos. Es bastante estable a lo largo del tiempo y parece tener influencia genética (Plomin *et al.*, 1992).

El optimismo, como dimensión de la personalidad, se ha estudiado durante largo tiempo y se sabe mucho acerca de él (Carver *et al.*, 2010; Scheier *et al.*, 2001). Las personas que tienen una visión optimista de la vida, son más queridas que los pesimistas (Carver, Kus y Scheier, 1994). Es probable que por esta razón sean mejores para formar redes sociales cuando llegan a un nuevo ambiente (Brissette, Scheier y Carver, 2002). También son mejores en las relaciones porque apoyan más a sus parejas para resolver conflictos (Srivastava, McGonigal, Richards, Butler y Gross, 2006).

Gran parte de la investigación sobre el optimismo, se refiere cómo impacta a la gente para manejar situaciones estresantes. Los optimistas enfrentan mejor la adversidad que los pesimistas, ya sea al experimentar un ataque con misiles (Zeidner y Hammer, 1992) o enfrentar el cáncer o una enfermedad cardiaca (Carver, Pozo *et al.*, 1993; Scheier, Matthews *et al.*, 1989). Los optimistas tienen menos angustia, están más enfocados en avanzar y tienen menos posibilidades de retirarse de sus actividades habituales (Carver, Lehman y Antoni, 2003). Además, parecen más preparados para aceptar la situación como real (Carver, Pozo *et al.*, 1993). No hunden su cabeza en la arena ni ignoran las amenazas a su bienestar.

La mayor parte de lo que se sabe sobre el optimismo, se refiere a las acciones de las personas y a las experiencias emocionales subjetivas. Sin embargo, la investigación ha ido cada vez más allá de estos temas para observar las respuestas físicas de las personas ante la adversidad. Por ejemplo, después de tener una cirugía mayor de corazón, los pesimistas tendieron más que los optimistas a requerir de rehospitalización (Scheier, Matthews *et al.*, 1999). Los optimistas literalmente sanaban mejor. Otros estudios recientes han relacionado el optimismo con un menor riesgo de muerte por cáncer (Allison, Guichard, Fung y Gilain, 2003), muerte cardiovascular (Giltay, Kamphuis, Kalmijn, Zitman y Kromhout, 2006) y mortalidad en general (Tindle *et al*, 2009; ver también Rasmussen, Scheier y Greenhouse, 2009). La idea de que este rasgo de personalidad pueda tener beneficios generales, se investiga cada vez más (Scheier, Carver y Armstrong, en prensa).

interrupciones nos retiran temporalmente de la acción y nos llevan a evaluar qué tan posible es que alcancemos nuestra meta dada la situación en la que estamos.

La expectativa de éxito es un concepto del que hemos hablado en otros capítulos. Lo discutimos en la perspectiva motivacional (capítulo 5), en la teoría del aprendizaje social (capítulo 10) y en la perspectiva cognitiva (capítulo 12). La forma en la que las expectativas funcionan en los modelos de autorregulación, es esencialmente la misma que en los demás. Tener confianza en superar los obstáculos lleva a las personas al esfuerzo autorregulatorio. Cuando las personas tienen suficientes dudas; sin embargo, tienen más posibilidades de **retirarse** o de reducir su esfuerzo hacia la consecución de la meta. Pueden inclusive abandonar por completo la meta, temporal o permanentemente (Klinger, 1975; Kukla, 1972; Wright, 1996).

Los niveles de esfuerzo caen a lo largo de un continuo. Sin embargo, sería útil pensar en variaciones del esfuerzo como la formación de una tosca dicotomía. Piense en ello como la pregunta de si debemos continuar o darnos por vencidos. En muchos casos, las personas tienen únicamente estas dos opciones. Este punto de vista sobre lo que sucede permite a las personas que se "topan con pared" detenerse, retirarse y tomar otra meta (Wrosch, Dunne, Scheier y Schulz, 2006; Wrosch, Scheier, Carver y Schulz, 2003). Las personas enfatizan expectativas. Nos hemos enfocado en la confianza frente a la duda respecto de la obtención de resultados, en lugar de ver las *razones* para que haya confianza y duda (Carver y Scheier, 1998). Por el contrario, Bandura (ver capítulo 10) aborda la *expectativa de la eficacia*; es decir, la creencia de que tenemos la capacidad personal de realizar la acción. A pesar de la diversidad, existe evidencia de que la expectativa desempeña un papel importante en la manera en la que las personas tratan de desempeñarse y hacerlo

bien. Las personas que confían en alcanzar sus metas (o que tienen altas percepciones de eficacia), son más persistentes y se desempeñan mejor que las personas que tienen dudas. Los individuos seguros se desempeñan mejor de muchas maneras (ver recuadro 13.2).

Por ejemplo, considere el estudio acerca de mujeres aprendiendo a protegerse de un asalto sexual (Ozer y Bandura, 1990). Ellas aprendieron destrezas de autodefensa y tácticas verbales para enfrentar situaciones peligrosas. En varios momentos calificaron su confianza en que podían realizar tanto las maniobras físicas como las tácticas verbales. También calificaron su confianza en que podrían parar sus pensamientos referentes al ataque sexual. El resultado más importante de las calificaciones fue el grado en el que ellas se involucraron en (o evitaron) actividades fuera de su hogar.

Los resultados fueron complejos, pero un tema amplio corre a lo largo de ellos. El sentido de confianza fue muy importante. La confianza de las mujeres en que ellas podrían usar sus nuevas habilidades se relacionó con percepciones de menor vulnerabilidad y finalmente con el comportamiento. En resumen, tener confianza en diferentes áreas, ayudó a las mujeres a enfrentar de forma más efectiva su mundo social.

RETIRO PARCIAL

Hemos distinguido claramente entre el esfuerzo y el darse por vencido. Sin embargo, en ocasiones, la línea es borrosa. En ocasiones no se puede alcanzar una meta, pero se sustituye por otra (Freund y Baltes, 2002; Wrosch *et al.*, 2003). Por ejemplo, suponga que un hombre que disfruta del deporte termina atado a una silla de ruedas. Ya no puede jugar fútbol, pero es capaz de realizar deportes que no requieran el uso de sus piernas.

A veces, el retiro únicamente es reducir de manera progresiva una meta alta a un determinado dominio a una menos demandante. Esto es el retiro en el sentido de que la persona se da por vencida en la primera meta. Es más limitada en el sentido de que no significa que se abandone el dominio por completo. El retiro parcial nos mantiene participando en el dominio que queríamos abandonar. Al reducir progresivamente —de cierta manera dándonos por vencidos— tratamos de de avanzar *sin* darnos por vencidos por completo.

Hacemos hincapié en que el que sea bueno o malo darse por vencido depende del contexto (Wrosch *et al.*, 2003, 2006). En algunos casos, es malo; es una mala forma de enfrentar las dificultades ordinarias de la vida. En ocasiones, ser persistente llevaría al éxito; en estos casos, la meta no debería abandonarse fácilmente. Por otro lado, es necesario darse por vencido o diferir las metas cuando las circunstancias hacen difícil o imposible alcanzarlas. No tiene sentido aferrarse a un amor perdido que nunca regresará. Hay veces que darse por vencido es la respuesta correcta, pero puede no suceder. En esos casos, fracasar en retirarse lleva a una continua angustia. Regresaremos a este punto más tarde, cuando consideremos los problemas en el comportamiento.

Más temas en la autorregulación

Hasta ahora este capítulo ha destacado la forma en la que las personas forman intenciones, el modo en que se ejecutan las intenciones, las que pueden ir bien o mal. Hemos hablado un poco acerca del hecho de que las personas tienen metas de diferentes niveles de abstracción y que quizá tengan muchas metas a la vez (y así muchas curvas de retroalimentación semiautónoma que ocurren al mismo tiempo). Ahora traeremos a la discusión tres complicaciones ante lo que se destacó.

ACERCAMIENTO Y EVITACIÓN

Nos hemos enfocado en la idea de que la autorregulación involucra moverse hacia las metas. Un tema que surgió en otros capítulos, vuelve a aparecer aquí: no todas las acciones se refieren al *acercamiento*. Algunas son acerca de la *evitación*. No nos referimos con esto a retirarse de una meta deseada, nos referimos activamente a tratar de alejarnos (o mantenernos lejos) de una amenaza.

La discusión sobre la perspectiva de la motivación en la personalidad (capítulo 5), señaló que dos motivos opuestos subyacen a una misma acción evidente. Podemos tratar de desempeñarnos bien en una tarea, ya sea mediante el enfoque de éxito o para evitar el fracaso. Los motivos no son los mismos (y en ocasiones tampoco lo es el comportamiento). Prácticamente nada que podamos pensar sobre hacer algo puede verse en términos ya sea de *hacer* que una cosa suceda o *prevenir* que algo más suceda (Higgins, 1997). Este mismo tema surge en este capítulo. Así es como hay otra categoría de curva de retroalimentación que aumenta las discrepancias en lugar de reducirlas. Esto parece proporcionar la base para un modelo de evitación. También es claro que las emociones se involucran al momento de acercarse o de evitar. En cada caso, podemos estar haciendo las cosas bien o mal. Por consiguiente, el modelo autorregulatorio puede definitivamente tener un lugar tanto para el acercamiento como para la evitación. Sin embargo, con el interés de minimizar la confusión, no hablaremos más acerca de la función de la evitación (ver Carver y Scheier, 2007).

ACCIÓN CON BASE EN LA INTENCIÓN Y EN EL ESTÍMULO

Hasta ahora, este capítulo se ha enfocado principalmente en el comportamiento que es intencional: el comportamiento que inicia con el establecimiento de metas. Sin embargo, no todo el comportamiento se da de esta manera. Cierto comportamiento —quizá mucho— está marcado por las cualidades de los estímulos que las personas encuentran y que activan los esquemas.

Para explicar este fenómeno, surgieron estudios que pretendían mostrar que los esquemas interpretativos se relacionan estrechamente con las especificaciones para actuar. Estos estudios usaron técnicas de imprimación para activar los esquemas y encontrar influencias en el comportamiento. En un caso, las personas tenían que formar oraciones a partir de un conjunto de palabras revueltas (Carver, Ganellen, Froming y Chambers, 1983). Para algunas personas, pero no así para otras, los conjuntos de palabras tenían un contenido hostil. Posteriormente, todas las personas tenían que castigar a alguien más mientras les enseñaban un concepto. Aquellos que leyeron palabras con contenido hostil, dieron castigos más fuertes que los otros (ver figura 13.5, A).

Otro estudio usó una tarea parecida para la imprimación del estereotipo de vejez (Bargh, Chen y Burrows, 1996). Algunas personas leyeron muchas palabras pertenecientes al estereotipo, otras no. Después, todos recibieron crédito por su participación. El resultado de interés fue qué tanto tiempo les tomó a las personas caminar a lo largo del corredor a su salida. Aquellos expuestos al estereotipo de vejez caminaron más lentamente, como si ellos mismos fueran viejos (ver figura 13.5, B).

La interpretación de estos efectos es la siguiente: para formar oraciones a partir de palabras, uno tiene que comprender las palabras. Comprender las palabras requiere de activar nodos de significado en la memoria. Esta activación se derrama hacia los nodos que producen *comportamiento*. Esta cualidad entonces surge en el comportamiento de la propia persona (Bargh, 1997). De hecho, el vínculo va en ambos sentidos. Actuar de una forma que encaja con el estereotipo, nos trae ese estereotipo a la mente para usarlo para una percepción posterior (Mussweiler, 2006).

Hallazgos como éste forman parte de una gran y creciente literatura sobre la automaticidad (parte de ella se mencionó en el capítulo 12; ver también Moors y De Houwer, 2006). Gran parte de este trabajo lo realizaron John Bargh y sus colegas (Bargh, 1997; Bargh y Chartrand, 1999; Bargh y Ferguson, 2000; Dijksterhuis y Bargh, 2001). Muchos estudios muestran ahora claramente que las metas se activan (y las personas las persiguen) sin conocimiento de lo que sucede (para una revisión ver Bargh y Williams, 2006). De hecho, algunos de los estudios demuestran que las metas se activan a través de estímulos subliminales que están fuera de nuestra conciencia.

Aunque es impresionante ver cómo diversos tipos de imprimación engañan la mente de las personas; mientras más importante sea el mensaje aquí, la automaticidad es

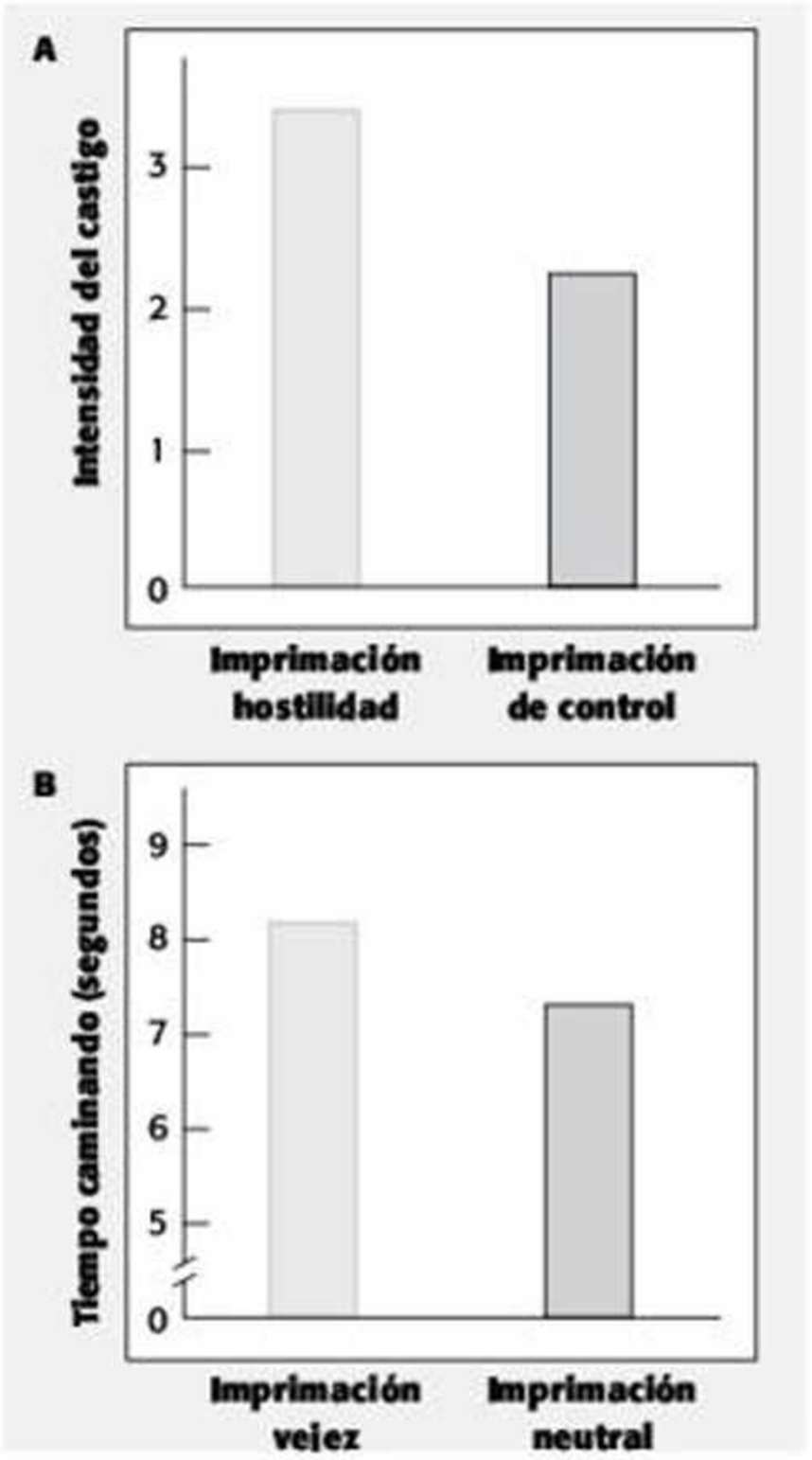


FIGURA 13.5
Efectos de la imprimación en el esquema de interpretación del comportamiento relacionado con ese esquema. A) Las personas que estuvieron expuestas al contenido hostil en una tarea de formación de oraciones, dieron castigos de mayor intensidad que las personas expuestas a un contenido menos hostil. B) Las personas que estuvieron expuestas a elementos del estereotipo de vejez en una tarea de formación de oraciones, se llevaron más tiempo en recorrer el camino hacia el elevador al dejar el experimento, que las expuestas a personas neutrales. *Fuente:* Panel A) basado en datos de Carver *et al.*, 1983, Estudio 2; Panel B) basado en datos de Bargh *et al.*, 1996, Experimento 2.

más relevante. De hecho, se ha argumentado que las acciones habituales se dan prácticamente de la misma manera que los efectos de la imprimación: las situaciones activan metas que se asocian con ellas y el comportamiento sigue las metas de forma automática (Aarts y Dijksterhuis, 2000). De forma parecida, las categorías de personas activan respuestas específicas que el grupo tiene bien aprendidas y el comportamiento las sigue automáticamente (Jonas y Sassenberg, 2006).

No obstante, la idea de que las cualidades conductuales pueden ser activadas y deslizadas al flujo continuo de comportamiento sin que estemos concientes de ello, es un poco alarmante. Nuestras acciones se afectan por cosas que escuchamos en la radio y leemos en el periódico, por conversaciones que tenemos y por estímulos azarosos que encontramos —y *que ni siquiera nos damos cuenta*—. Esta idea proporciona una interpretación de los efectos del modelamiento (Carver *et al.*, 1983). Las personas imitan, sin darse cuenta de ello, las posturas y los gestos de sus compañeros de interacción (Chartrand y Bargh, 1999). La omnipresencia de estos efectos lleva a algunas personas a preguntar si el comportamiento es visto como *dirigido* o *autoorganizado* (Carver y Scheier, 2002; Vallacher y Nowak, 1997; Vallacher, Read y Nowak, 2002).

¿Ambas son correctas? Nosotros lo pensamos así. En el capítulo 12, describimos los modelos de proceso dual de la cognición. Se dice que una forma es usar los procesos conexionistas, asociacionistas, la otra forma son los procesos simbólicos. El primer modo se caracteriza como *intuitivo*, mientras que el segundo es *racional*. Parece razonable sugerir que los modelos de proceso dual también ayudan a reconciliar las intenciones y la automaticidad para influir en la acción (Bargh y Williams, 2006; Kuhl, 2000; Rothbart, Ellis, Rueda y Posner, 2003; Strack y Deutsch, 2004).

La interpretación es como sigue. El sistema intuitivo funciona automáticamente. Cuando un estímulo sucede para dar la clave a la cualidad de acción, ésta se desliza a la corriente conductual. Es posible que la cualidad de la acción sea simple o bien aprendida para que esto suceda. Es decir, el sistema intuitivo es capaz de manejar eventos bastante complicados (Kuhl, 2000), pero sus capacidades derivan de las asociaciones. Es bueno para ser impulsivo y veloz para responder, pero no es bueno para pensar a fondo las cosas.

El sistema racional, por el contrario, entra en juego cuando formamos una intención o establecemos a propósito una meta. Cuando este sistema está a cargo, el comportamiento es autorregulado en una forma voluntaria y de arriba hacia abajo. Es planificado (Eisenberg *et al.*, 2004). Su propósito es manejar las situaciones que *tienen* que ser pensadas a fondo porque no hay una respuesta automática, dirigida por claves y que esté lista para darse. Sin embargo, pensar las cosas a fondo implica cierto retraso en la acción (Keller *et al.*, 2006).

Al hablar de la perspectiva cognitiva en el capítulo 12, señalamos que las personas tienen una tendencia natural a conservar los recursos mentales porque tienen muchas cosas a la vez en la mente. Este principio también es cierto aquí. Ser capaz de hacer algo pensando menos, es extremadamente útil porque nos permite pensar sobre otras cosas al mismo tiempo que se realizan las acciones (Wood, Quinn y Kashy, 2002).

AUTORREGULACIÓN COMO AUTOCONTROL

Otro tema que debe recibir atención es que los actos de *autorregulación*, en ocasiones, conllevan al *autocontrol*. Es decir, a veces, las personas actúan para contener el comportamiento dirigido hacia una meta para hacer posible la consecución de otra meta. El autocontrol siempre se refiere a los conflictos porque las metas son incompatibles.

Las situaciones que implican autocontrol surgen en muchísimas circunstancias y los conflictos en cuestión aplican a problemas prácticos muy importantes (ver Parte VI en Baumeister y Vohs, 2004). Por ejemplo, esta situación existe en el contexto de las dietas. Quienes hacen dieta están incentivados a comer por sus sentimientos de hambre y están motivados a evitar comer por su deseo de perder peso. Conflictos similares surgen en circunstancias que rodean al abuso de sustancias y a la violencia doméstica. Las personas que son eficientes en el autocontrol, emplean una variedad de estrategias para contrarrestar las tentaciones que los alejan de alcanzar sus metas a largo plazo (Friese y Hofmann, 2009; Trope y Fishbach, 2000, 2005).

Las discusiones sobre el fracaso en el autocontrol (Baumeister y Heatherton, 1996) tienden a retratar las situaciones que involucran una tendencia relativamente automática para actuar en una forma que es la opuesta a la tendencia planificada y voluntaria de contener el acto. El acto de moderar, a menudo se caracteriza como un *impulso*: deseo que automáticamente se trasladaría a la acción, a menos que sea controlado (en parte porque tal vez esta acción es habitual o porque hasta cierto punto es más primitiva).

Una vez más, este punto de vista parece tener matices de los modelos del proceso dual. El autocontrol se relaciona tanto con la fuerza de las tendencias impulsivas subyacentes, como con la fuerza de las tendencias restrictivas del autocontrol (Edmonds, Bogg y Roberts, 2009). Existe también evidencia de que el identificar una acción en términos de un alto nivel, facilita ignorar los resultados inmediatos en favor de los resultados demorados (Fujita, Trope, Liberman y Levin-Sagi, 2006).



RECUADRO 13.3 REDUCCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN: DESINDIVIDUACIÓN Y ALCOHOL

Hemos descrito en otra parte de este capítulo cómo el autoenfoque provoca una mejor autorregulación hacia los estándares sobresalientes. Si el autoenfoque provoca que el comportamiento se regule mejor, la consecuencia sería que reducir el autoenfoque provoca un comportamiento mal regulado. ¿Qué quiere decir esto? No significa que la persona frena el comportamiento. Significa que el comportamiento fluctúa, entre ser menos pensado o ser más sensible a las señales del momento.

La *desindividuación* se da cuando las personas se sumergen en un grupo. Involucra una reducción del autoenfoque (Diener, 1979; Prentice-Dunn y Rogers, 1982, 1989). El resultado es un comportamiento agresivo y desinhibido. Es fácil ver estos efectos como el reflejo de una mala autorregulación referente a programas y principios que normalmente guían la acción. Por lo tanto, existe una tendencia a actuar de manera impulsiva, para responder a las claves del momento, en lugar de usar un plan bien pensado.

Estos efectos son asombrosamente similares a algunos de los efectos del alcohol. Las personas que han estado bebiendo, a menudo son inapropiadamente agresivos y demasiado sensibles a las señales del momento. El alcohol se considera un relajante de inhibiciones y en ocasiones se usa de manera intencional para ese propósito. El alcohol también parece actuar (al menos en parte) reduciendo la autoconciencia (Hull, 1981; Hull y Rielly, 1986) y la función ejecutiva (Giancola, 2004). A medida que esto sucede, dejamos de monitorear nuestros valores e intenciones. Nuestro comportamiento se vuelve más desorganizado, impulsivo y fragmentado.

Otra forma de ver estos dos fenómenos, es a través del cristal de la perspectiva del proceso dual. La desindividuación y el alcohol parecen aminorar la influencia del modo de funcionamiento deliberativo y planificador e incrementan la influencia del modo reflejo e impulsivo. En cualquiera de estas dos posturas, dos conjuntos distintos de fenómenos —desindividuación y la intoxicación por alcohol— se pueden interpretar por los mismos principios. Ambos parecen interferir en el proceso que subyace a la autorregulación normal del comportamiento.

Evaluación

El punto de vista de la autorregulación en la personalidad es bastante nuevo. Ha sido mucho más teórico que aplicado. No obstante, ofrece nuevas pautas para la evaluación de la personalidad.

EVALUACIÓN DE LAS CUALIDADES AUTORREGULATORIAS

La perspectiva descrita en este capítulo enfatiza la existencia de varios procesos en la experiencia humana. Este énfasis sugiere que sería útil medir las diferencias individuales en los procesos autorregulatorios (Williams, Moore, Perttibone y Thomas, 1992).

Por ejemplo, la *autoconciencia privada* (Fenigstein *et al.*, 1975) es una tendencia a ser autorreflexivo, a pensar sobre nuestros sentimientos, motivos, acciones etc. (El término *autoconciencia* no significa "vergüenza" , simplemente es "autoenfoque"). Las personas altas en autoconciencia son autorreguladoras, cuidadosas y minuciosas (incluso obsesivo-compulsivas). Se dan cuenta cuando sus acciones no coinciden con sus intenciones y, en consecuencia, las ajustan. Las personas bajas en autoconciencia son más aleatorias y se dejan guiar menos por su comportamiento (ver también recuadro 13.3). De acuerdo con esta caracterización, la autoconciencia se relaciona con la minuciosidad del modelo de los cinco factores (Trapnell y Campbell, 1999). Existe evidencia, incluso, de que las personas con alta autoconciencia son más proclives a la autorregulación que es automática y no es consciente (Hull, Slone, Meteyer y Matthews, 2002).

Considere que en sí mismo, el autoenfoque está relativamente libre de contenido. Es decir, su efecto autorregulatorio no se relaciona en gran parte con la meta que usa. Por lo tanto, un atleta autoconsciente, se asegurará de entrenarse. Un pasante de biología autoconsciente se asegura de leer a tiempo la lectura asignada. Un músico autoconsciente, se enfocará estrechamente en practicar al acercarse a sus metas relacionadas con sus elecciones.

Trapnell y Campbell (1999) distinguieron dos aspectos de la autoconciencia. Ellos sugirieron que existen dos motivos que lo sustentan: la curiosidad (una motivación orientada al crecimiento) y el deseo de explorar estados negativos de sentimientos (lo que es finalmente una motivación de búsqueda de seguridad, si se logra aislar la fuente de que produce tales sentimientos). Crearon una medida llamada Cuestionario de Rumiación-Reflexión (RRQ, por sus siglas en inglés) para enfocarse en estos motivos de forma separada. Los reactivos de la *rumiación* se refieren a no ser capaz de dejar atrás algo. Los reactivos de *reflexión* se refieren estar fascinados y ser curiosos. No es de sorprender que la reflexión se relacione con la apertura a la experiencia y la rumiación con el neuroticismo.

Otra función autorregulatoria útil para evaluar, es si las personas tienden a ver su comportamiento en términos de alto o bajo nivel. Vallacher y Wegner (1989) desarrollaron para tal propósito la medida llamada Formato de Identificación del Comportamiento (BIF, por sus siglas en ingles). Ellos argumentaron que las personas con rasgos parecidos, difieren mucho si piensan en sus metas a diferentes niveles. Las personas que identifican sus acciones en niveles más altos, tienden a ver la "pantalla completa", ya sea que estén socializando, estudiando o creando música. Las personas que identifican sus acciones a niveles más bajos, tienden a enfocarse más en "las tuercas y los tornillos" de lo que está sucediendo.

Existe otro aspecto de la función autorregulatoria para evaluar las tendencias de autocontrol. Existen varias medidas de impulsividad disponibles (por ejemplo, Cyders *et al.*, 2007; Patton, Stanford y Barratt, 1995; Whiteside y Lynam, 2001). Se ha desarrollado también una escala de autocontrol (Tangney, Baumeister y Boone, 2004). Es una medida de autocontrol total, aunque los reactivos tienden a enfocarse en la persistencia (o la falta de ella) para completar actividades. Resulta que el autocontrol es importante: predice el promedio de calificaciones, el ajuste, el abuso de alcohol y las destrezas interpersonales (Tangney *et al.*, 2004).

EVALUACIÓN DE METAS

Aunque las tendencias autorregulatorias son bastante independientes de la meta hacia la que la autorregulación se está llevando a cabo, no es nuestra intención implicar que el contenido del comportamiento no es importante, como dijimos antes, la perspectiva de la autorregulación enfatiza *metas*. Parecería útil para esta perspectiva, evaluar las metas de las personas y su organización (Emmons, 1986; Pervin, 1983). Podríamos incluso querer evaluar qué tipo de "*self* posible" tienen en mente las personas (Markus y Nurius, 1986). Conocer cuáles son las metas significativas para una persona, proporciona más información que saber otros aspectos acerca de "cómo es" la persona.

Un ejemplo de este enfoque es la técnica Emmons (1986), que se usa para evaluar los esfuerzos personales. Él pidió a las personas que describieran sus metas personales en cuatro áreas: trabajo/escuela, hogar/familia, relaciones sociales y tiempo libre/recreación. Las personas debían pensar sobre sus propias intenciones y metas y no tenían que compararse con otras personas. Siguiendo esas directrices, tenían que escribir libremente cualquier esfuerzo que les pareciera importante. Esto produjo una imagen individual de los valores de meta que ocupaban la mente de la persona en un determinado lapso.

Problemas en el comportamiento y cambio conductual

Debido a lo nuevo del enfoque de la autorregulación, podríamos esperar que tuviera poco o ningún impacto en la comprensión de problemas o en la terapia. Sin embargo, éste no es el caso (ver Hamilton, Greenberg, Pyszczynski y Cather, 1993, Ingram, 1986; Merluzzi, Rudy y Glass, 1981). Los modelos de autorregulación han hecho un buen número de sugerencias sobre estos temas.

PROBLEMAS POR LOS CONFLICTOS ENTRE LAS METAS Y LA FALTA DE ESPECIFICACIONES DE ESTRATEGIA

El modelo jerárquico sugiere varias formas por las que surgen los problemas (Carver y Scheier, 1990, 1998). Los más sencillos surgen de la idea de que existe un conflicto profundamente enraizado entre las metas. Los conflictos se dan cuando una persona se compromete con dos metas que no pueden alcanzarse fácilmente al mismo tiempo (por ejemplo, ser una abogada exitosa mientras se es una buena madre y esposa; tener una relación cercana mientras se es emocionalmente independiente). Podemos alternar entre las metas, pero sería estresante y angustiante (Emmons y King, 1988). Se requiere de mucho esfuerzo para evitar que resurja el conflicto. Otra solución es decidir qué meta contribuye más a nuestros valores de alto orden y cortar la inversión que se ha hecho en la otra.

Una segunda idea la sugiere el modelo jerárquico; en ocasiones, las personas desean metas abstractas, pero les falta el saber-hacer (*know-how*) para alcanzarlas. Si faltan especificaciones para ir de un nivel a otro, la autorregulación se cae. Por lo tanto, muchas personas quieren "realizarse", ser "exitosas" o sentirse "queridas", pero no conocen las estrategias para alcanzar esas metas. Muchos individuos tienen metas más específicas como "no discutir con mi esposa" o "ser más asertivo", pero no son capaces de especificar los comportamientos concretos que los lleven a la dirección correcta. La falta de este conocimiento hace que no puedan progresar y que se angustien. Para que las cosas mejoren, se debe contar con las estrategias adecuadas (Oyserman *et al.*, 2006).

PROBLEMAS DE LA INCAPACIDAD PARA RETIRARSE

Una tercera fuente de problemas surge de la idea de que la persona que espera fracasar, deja de intentar. Como se señaló, en ocasiones renunciar es una respuesta correcta (si nos damos cuenta de que olvidamos nuestro dinero y tarjeta de crédito, debemos dejar de comprar). Sin embargo, en ocasiones, renunciar no es fácil. Algunas metas son muy difíciles. Abandonar, incluso cuando tengamos serias dudas de poder cumplirlas —por ejemplo, salir bien en un trabajo elegido y tener una relación satisfactoria con otra persona—. ¿Por qué es tan difícil renunciar a esas metas? La postura jerárquica dice que es porque están demasiado alto en nuestra jerarquía (por ende, son importantes para nuestro *self*) o representan caminos que nos llevan hacia esas metas altas. En ocasiones, abandonar una meta concreta significa renunciar a la persona que queremos ser.

Cuando las personas tienen serias dudas sobre las metas que no pueden dejar ir, muestran un patrón predecible. Dejan de intentarlo, pero muy pronto la meta las confronta nuevamente. Por ejemplo, una vez que decidimos renunciar a tener una relación satisfactoria, vemos una película sobre relaciones, lo que nos recuerda que queremos estar en una. Habiendo renunciado a tratar de llevarnos bien con un colega de trabajo, nos damos cuenta de que tenemos que realizar un proyecto en conjunto. Habiendo abandonado nuestra tarea de cálculo, nos damos cuenta de que es hora de asistir a la clase de cálculo. Las dudas profundas sobre alcanzar una meta importante llevarían incluso a un ciclo repetitivo de esfuerzo esporádico, duda, angustia, renuncia y confrontación de la meta una vez más.

No siempre es malo seguir pensando en nuestros fracasos. Puede motivarnos a esforzarnos más la siguiente vez (si hay siguiente vez). En ocasiones nos lleva a ideas acerca de qué hacer diferente la siguiente vez (Martin y Tesser, 1996). Pero es peligroso fijarse en un fracaso cuando no se logra revertir (Pyszczynski y Greenberg, 1985, 1987; Wrosch *et al.*, 2003). Cuando las personas pierden una gran fuente de autovalía y se enfocan demasiado en tratar de recuperarla, experimentan resultados más angustiosos. Hacer esto demasiado seguido, resulta en un hábito. Enfocarse en el fracaso e ignorar el éxito, no sólo mantiene los síntomas depresivos, sino que crea un patrón de autoperpetuación.

Susan Nolen-Hoeksema y sus colegas (Nolen-Hoeksema, Morrow y Frederickson, 1993; Nolen-Hoeksema, Parker y Larson, 1994) señalaron un punto similar al argumentar que las personas que son proclives a la depresión, se enfocan demasiado en su atención y en sus sentimientos tristes. Esta rumiación actúa para prolongar el estado depresivo.

AUTORREGULACIÓN Y EL PROCESO DE TERAPIA

Diversos teóricos usan las ideas sobre el proceso de control en la terapia. Fred Kanfer y sus colegas (por ejemplo, Kanfer y Busemeyed, 1982; Kanfer y Hagerman, 1985; Kanfer y Schefft, 1988; ver también Semmer y Frese, 1985) representaron la terapia en una forma que es bastante compatible con las ideas autorregulatorias que se presentan en este capítulo.

Un punto que estos teóricos establecen es que gran parte del comportamiento humano se monitorea conscientemente, pero es alertado automática y habitualmente. Aspecto del que se habló al inicio de este capítulo y que muchos teóricos cognitivos también asumen (por ejemplo, Beck, 1972, 1976; Dodge, 1986; Semmer y Frese, 1985). La terapia es, en parte, un esfuerzo por romper la automaticidad. La persona debe participar de un proceso más controlado o monitoreado de lo que sucede. Hacer esto genera respuestas cuidadosamente pensadas.

Esto significaría que las personas que enfrentan sus problemas ¿deben monitorear cuidadosamente sus acciones el resto de su vida? Tal vez, para ayudar a las personas a evitar monitorear de por vida, la terapia debe proporcionarles una forma de dar las respuestas automáticas deseadas en lugar de las respuestas problema. Las nuevas respuestas se vuelven automáticas al construirlas redundantemente en la memoria. Esto aumenta la posibilidad de usarlas posteriormente, cuando una persona está en "piloto automático". Muchas técnicas terapéuticas que se usan ampliamente, probablemente hacen exactamente esto.

Kanfer y Busemeyer (1982) señalan, por su parte, que el proceso de terapia en sí mismo es un sistema de retroalimentación dinámico. Es una serie de etapas en las que los clientes usan la retroalimentación repetidamente —tanto durante las sesiones de terapia, como en las acciones fuera de la terapia— para guiar sus movimientos y cambiar el plan para construir otro de largo alcance. Las metas y los temas que guían el proceso de cambio conductual también siguen cambiando. A medida que avanzamos, debemos seguir revisando para asegurarnos de que las metas concretas hacia las que hemos estado trabajando, apoyen nuestras metas de alto orden.

TERAPIA COMO ENTRENAMIENTO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Muchas personas señalan que la terapia no es únicamente para el momento presente. Debe hacer que la persona sea capaz de solucionar mejor sus problemas, que esté más equipada para manejarlos en lo futuro (Nezu, 1987; Schefft y Lehr, 1985). También desarrollar habilidades para ser capaces de generar opciones y seleccionar las mejores, ya sea a partir de la terapia o por nuestra parte.

Una forma útil de crear opciones, es el llamado **análisis medios-fin** (Newell y Simon, 1972). Empezamos notando la diferencia entre nuestro estado presente y nuestro estado deseado (el *fin*). Después pensamos en una acción que reduzca la diferencia (el *medio*). Al inicio, las cosas que vienen a la mente son abstractas, involucran metas a gran escala. Después examinamos cada gran paso y lo desglosamos en submetas. Si seguimos desglosando las cosas el tiempo suficiente, los medios, los caminos finales, se vuelven lo suficientemente completos y concretos para llevarnos de aquí hasta allá. Hemos creado una estrategia.

Esta línea de pensamiento se usó en un programa diseñado para ayudar a estudiantes de secundaria, afroestadounidenses y de bajos ingresos, a desarrollar una identidad académica (Oyserman, Terry y Bybee, 2002), los alumnos en este programa tenían problemas creando "*self*" posibles que involucraran a la escuela como un camino hacia la adultez. Oyserman *et al.* desarrollaron un pequeño grupo de intervención para que hicieran esto. Les dieron a los alumnos la experiencia de desarrollar "*self*" posibles en el área académica. Más aún, el programa relacionó los *self* posibles con estrategias para lograr metas deseadas a corto plazo y las extendió hasta las autoimágenes adultas. El programa enfatizó la solución de problemas cotidianos, desglosándolos a través del análisis medios-fin. El resultado fue que los alumnos se vincularon más estrechamente con la escuela.

Finalmente, es importante buscar la retroalimentación precisa de los efectos de nuestras acciones. Si contamos con una retroalimentación exacta no tendremos que tomar elecciones perfectas. Si realizamos ajustes continuos a partir de la retroalimentación que obtenemos, nos vamos moviendo en la dirección correcta. Este principio, que es básico para el enfoque de la autorregulación, produce un importante tipo de libertad; la libertad de tener que estar bien la primera vez.

La perspectiva de la autorregulación: problemas y prospectos

La perspectiva de la autorregulación ha recibido respuestas mixtas, de la misma manera que la perspectiva cognitiva de la personalidad. En ambas hay cabos sueltos y preguntas que no se han respondido y también tiene sus propios cabos sueltos. Es poco claro si esos problemas son fatales o únicamente son vacíos que se tienen que llenar.

Una crítica a la perspectiva de la autorregulación, deriva de la metáfora de la *robótica* que en ocasiones utiliza. Los críticos dicen que los sistemas artificiales no pueden ser modelos posibles para el comportamiento humano. Los humanos tienen libre albedrío y toman sus propias decisiones. Los robots dependen de los programas que les han dado para ejecutar acciones.

Una respuesta para esta crítica es que el comportamiento de los —a menudo— llamados sistemas de inteligencia artificial, avanza cada vez más en la dirección de la autodeterminación (Brooks, 2002). Parece claro que las semejanzas y las diferencias entre los humanos y los sistemas artificiales, seguirán siendo debatidas en lo futuro. Pero, a medida que el comportamiento de los artefactos se vuelve más y más parecido al de los humanos, el debate se centra en puntos cada vez más sutiles.

Otra respuesta es que la metáfora robótica no es la única que se usa para esta línea de pensamiento. A menudo se usan ejemplos electrónicos para ilustrar el principio de control de retroalimentación, pero el concepto de retroalimentación no lo inventaron ingenieros. Se diseñó para explicar las funciones de un cuerpo (Cannon, 1932). La metáfora robótica no siempre es apropiada para los sistemas vivos, pero el principio de retroalimentación se diseñó precisamente *para* los sistemas vivos.

Otra crítica que en ocasiones se le hace a este enfoque (aun dentro de la metáfora fisiológica), es que un modelo basado en los principios de la retroalimentación es simplemente un modelo de **homeostasis** (literalmente, "estados estacionarios"). Los mecanismos homeostáticos existen para controlar la temperatura corporal, los niveles de varios elementos en la sangre y muchos otros parámetros físicos del cuerpo. Pero, ¿qué sentido tiene pensar de esta forma acerca de algo que sabemos que siempre *cambia*? El comportamiento humano no se trata de estados estacionarios. ¿No implica la perspectiva de la autorregulación que las personas deban estar inmóviles y estables, solo hacen las mismas cosas una y otra vez?

Realmente no, las personas regulan algunas cosas en una forma recurrentemente homeostática —por ejemplo, que hay de la afiliación a la que se empeñan a lo largo del tiempo (O'Connor y Rosenblood, 1996)—, pero no siempre. Como señalamos antes, muchas metas son dinámicas (por ejemplo, ir a un viaje de vacaciones, tener una conversación interesante con alguien). Ser dinámico no lo hace menos parecido a una meta. Sólo significa que el proceso completo de vincular el comportamiento con la meta, debe ser dinámico también. Si la meta es crear un flujo de experiencias en lugar de un estado, entonces las cualidades del comportamiento que se monitorean, también tendrán una cualidad cambiante. Por lo anterior, no hay contradicción entre el hecho de que los humanos cambian continuamente lo que están haciendo y la idea de que el comportamiento ocurre dentro de un sistema de control de la retroalimentación.

Otra crítica plantea una mayor dificultad y está dirigida al modelo jerárquico: qué falla al manejar efectivamente el problema del homúnculo. *Homúnculo* es un término que se usa para explicar cómo actúa la gente. Se refiere a un pequeño hombre hipotético que se sienta dentro de nuestra cabeza y nos dice qué hacer. Que explica *nuestro* comportamiento. Pero ¿quién le dice al pequeño hombre qué decirnos? Si las personas tienen jerarquías de metas, ¿de dónde vienen las metas más altas —las que especifican todas las metas bajas?

Una respuesta es que los modelos de autorregulación normalmente suponen un sistema ejecutivo que coordina otras actividades, toma decisiones, etc. El ejecutivo se manifiesta en la experiencia subjetiva como la conciencia. El ejecutivo presumiblemente tiene control sobre muchos otros sistemas y, por lo tanto, en cierta forma, es análogo al homúnculo. Este razonamiento es plausible también, pero también es menos satisfactorio. El problema del homúnculo sigue siendo real.

Otra crítica de la perspectiva de la autorregulación (igual que la perspectiva cognitiva del capítulo 12) es parecida a la crítica que se hace a la perspectiva del aprendizaje: todo esto parece una descripción vista desde fuera. Hay muy poca sensación de lo que significa *tener* una personalidad. Esta perspectiva describe la "autorregulación" del comportamiento, pero, ¿qué dice realmente sobre la personalidad? Este enfoque enfatiza la estructura y el proceso, en lugar del contenido. Por esta razón, algunos ven estas ideas como si manejaran una cáscara vacía, programada en formas que no están bien especificadas para objetivos y metas que son bastante arbitrarios (por ejemplo, Deci y Ryan, 2000).

Esta crítica tiene cierto mérito. Sin embargo, observe que estas ideas no se diseñaron realmente para enfocarse directamente en la *personalidad*. Pretendían enfocarse en temas que se sitúan ligeramente contiguos a la personalidad. Aunque las ideas no son una teoría de la personalidad, proporcionan una ventana sobre la naturaleza de la experiencia humana que parece tener implicaciones para la personalidad: la naturaleza de la búsqueda de metas y de los valores en la vida, ¿evolucionarán estas ideas en una imagen más completa de la personalidad? Es demasiado pronto para saberlo.

A pesar de estas críticas, la perspectiva de la autorregulación de la personalidad ha demostrado tener méritos. Ha tenido valor heurístico al sugerir nuevos lugares para buscar información sobre cómo trabajan las cosas. De hecho, realizó predicciones que otras perspectivas no han logrado. Este valor sólo hace posible que la perspectiva de la autorregulación se quede por algún tiempo. Solamente la prueba del tiempo y estudios dirán si este enfoque surgirá como una perspectiva viable de la personalidad.

• RESUMEN •

En los modelos de autorregulación, el comportamiento se especifica en ocasiones por esquemas interpretativos, si una interpretación se vincula de manera estrecha a una cualidad de acción. A veces, las acciones siguen a partir de las intenciones: productos del álgebra mental en la que se sopesan los resultados personales deseados y las consideraciones sociales para actuar o no.

La teoría que se relaciona con la autorregulación, enfatiza las metas. Las metas que subyacen al comportamiento tienen una gran variedad de etiquetas, incluyendo tareas de vida, esfuerzos personales, proyectos personales y preocupaciones actuales. Esas metas son bastante neutrales, pero otras implican un estándar de excelencia. En el último caso, establecer metas más altas resulta de un mayor desempeño. Esto se debe a que al comprometernos con una meta más demandante, enfocamos nuestro esfuerzo más completamente. Sin embargo, si la meta es demasiado alta, las personas no la adoptarán.

Algunas intenciones se refieren a alcanzar metas finales; otras son implementar planes de acción para alcanzar esas metas finales. Estas últimas son importantes para asegurar que el comportamiento realmente se realice. Las intenciones de ejecución constituyen el vínculo de estrategias para los contextos en los que la persona quiere participar. Las intenciones se forman con la mentalidad deliberativa, pero una vez que la persona empieza a buscarlas, se encuentra la mentalidad de ejecución.

Una vez que el comportamiento se evoca, la autorregulación refleja un proceso de control de retroalimentación. Un valor de referencia (o meta), se compara frente al comportamiento presente. Si ambos difieren, el comportamiento se ajusta, llevando a una nueva percepción y comparación. Debido a que muchas metas son dinámicas y evolucionan, esta perspectiva enfatiza que la autorregulación es un proceso que nunca termina. Una curva de retroalimentación es demasiado simple como para explicar la diversidad de las acciones de las personas, pero la complejidad la proporciona el hecho de que los sistemas de retroalimentación se organizan en una jerarquía, en la que un sistema actúa al proporcionar valores de referencia para el sistema que se ubica debajo de él directamente. El concepto de jerarquía explica el hecho de que una meta se alcanza a través de muchos tipos de acciones, junto con el hecho de que las acciones ocurren a favor de diversas metas.

Dentro de este marco, las emociones se perciben como llamadas para volver a priorizar las metas. Las emociones son como una lectura subjetiva de qué tan bien estamos progresando hacia una meta. Por lo tanto, las emociones transmiten información importante que tiene una fuerte influencia en el comportamiento.

Cuando las personas encuentran obstáculos en sus esfuerzos, la autorregulación se interrumpe y consideran si es posible el éxito o se dará el fracaso. Si sus expectativas son suficientemente positivas, continuarán intentado; si no, quizá no se esfuercen más y se den por vencidas. En ocasiones, retirarse es una respuesta adaptativa, pero las personas podrían darse por vencidas demasiado pronto. En algunos casos, el retiro es parcial, sustitución de metas o reducción progresiva. Esto mantiene a la persona participando, en una forma, mientras que se retira en otra.

Aunque gran parte de este capítulo se refiere a la conformidad con las metas, los modelos de autorregulación también incluyen discusiones sobre la evitación. La *evitación* significa crear distancia en lugar de conformidad. Otro tema es que algunos comportamientos ocurren a través de las intenciones, pero algunas acciones se disparan de manera automática, incluso sin la conciencia de la persona. Esta diferencia entre las fuentes de influencia en ocasiones se maneja con los modelos de proceso dual que se parecen a los que se discutieron en el capítulo 12. Un sistema intuitivo promueve comportamientos que se disparan por las señales del momento; un sistema racional promueve los comportamientos pensados e intencionados. A veces, la autorregulación conlleva al autocontrol: la prevención de buscar una meta a favor de otra meta más importante.

Desde esta perspectiva, la evaluación permite revisar las diferencias individuales en funciones autorregulatorias como la autorreflexión, el autocontrol y el nivel de abstracción en el que las personas perciben sus metas. Esta perspectiva también sugiere la importancia de evaluar las metas en sí mismas. Existen varias formas de conceptualizar los problemas en esta perspectiva. Una posibilidad se enfoca en el conflicto entre metas incompatibles. Otra señala la falta de especificación de los valores de referencia conductual de nivel medio para guiar el comportamiento. Otra enfatiza que las personas, en ocasiones, son incapaces de retirarse de comportamientos que son necesarios para alcanzar metas de mayor orden. Existe evidencia de que las personas depresivas despliegan una exagerada inhabilidad para retirarse.

Así como un comportamiento se interpreta en términos de sistemas autorregulatorios, también lo hace el proceso de cambio conductual que se induce en la terapia. Las personas en terapia usan la retroalimentación de las decisiones que han puesto en práctica para tomar nuevas decisiones. Monitorean los efectos de los cambios en el comportamiento para determinar si los cambios han producido los efectos deseados. Una meta a largo plazo en la terapia es que las personas solucionen mejor los problemas a través de técnicas como la del análisis medios-fin, para que puedan realizar sus propios ajustes al confrontar nuevos problemas.

• GLOSARIO •

Actitud evaluación personal del resultado posible de una acción y atractivo de dicho resultado.

Análisis medios-fin proceso de crear un plan para alcanzar una meta total (fin), desglosándolas en metas sucesivas más concretas (medios).

Comparador mecanismo que compara dos valores uno con otro.

Curva negativa de retroalimentación sistema de autorregulación que mantiene conformidad a algún valor de comparación.

Estímulos subliminales estímulos que se presentan muy rápidamente para ser reconocidos conscientemente.

Homeostasis regulación alrededor de un estado constante y estacionario.

Intención de ejecución intención de tomar acciones específicas en contextos determinados.

Identificación de la acción forma en la que pensamos o etiquetamos cualquier acción que se realiza.

Intención de meta determinación para lograr un resultado específico.

Jerarquía de retroalimentación organización de las curvas de retroalimentación, en la que las curvas supraordinadas proporcionan valores de referencia a las curvas subordinadas.

Mentalidad de ejecución mentalidad sesgada positivamente que se usa con el fin de que una intención lleve a la acción.

Mentalidad deliberativa mentalidad reflexiva para decidir realizar una acción.

Norma subjetiva impresión personal sobre la relevancia de la manera en la que los demás valoran una acción y nuestro interés para darles gusto.

Principio cualidad de acción amplia, abstracta, que puede desplegar varios programas.

Programa directriz para las acciones que se llevan a cabo en alguna categoría de eventos (como en un guión).

Retirarse parar, dejar a un lado la autorregulación respectiva frente a una meta.

Sistema de concepto guía abstracta para el comportamiento, como en un sentido ideal del *self*.



Personalidad en perspectiva: coincidencia e integración

SEMEJANZAS ENTRE PERSPECTIVAS
Psicoanálisis y psicología evolutiva: el modelo estructural
Psicoanálisis y psicología evolutiva: fijaciones y patrones de apareamiento
Psicoanálisis y autorregulación: jerarquía y el modelo estructural
Psicoanálisis y procesos cognitivos
Perspectivas del aprendizaje social, cognitivo y de autorregulación
Jerarquía de Maslow y jerarquías de la autorregulación
Autorrealización y autorregulación
Rasgos y sus equivalentes en otros modelos

TEMAS RECURRENTES VISTOS DESDE ÁNGULOS DIFERENTES
Impulso y restricción
Necesidades individuales frente a necesidades grupales

COMBINACIÓN DE PERSPECTIVAS
Eclecticismo
Un ejemplo: biología y aprendizaje como influencias complementarias de la personalidad

¿QUÉ TEORÍA ES LA MEJOR?

RESUMEN

Seis hombres invidentes de Indostán escucharon hablar de una criatura llamada *elefante*. Acudieron a determinar su naturaleza. Uno de ellos tropezó con el costado del animal concluyó que éste se parecía a los muros. El segundo se encontró con uno de sus colmillos y decidió que los paquidermos eran como lanzas. El tercero, tomando la trompa que se retorcía, decidió que estos últimos eran parecidos a las serpientes. Envolviendo con sus brazos una de sus piernas, el cuarto concluyó que los elefantes eran como árboles. El quinto sintió una de sus flexibles orejas y concluyó que el animal era un tipo de abanico. Al llegar a la cola del animal, el sexto decidió que aquéllos eran como cuerdas.

Cada uno de estos hombres estaba seguro de que su investigación lo había llevado a la verdad. Y, de hecho, cada uno estaba parcialmente en lo cierto, pero todos estaban parcialmente equivocados.

—Fábula hindú

En los capítulos previos encontramos una serie de puntos de vista sobre la naturaleza de la personalidad. Cada una se enraíza en sus propias suposiciones sobre la mejor manera de ver la naturaleza humana. Cada una con su propia forma de conceptualizar cómo funciona la gente y cada una abordó la importancia de las diferencias individuales. Cada enfoque tenía sus méritos e inconvenientes, se dejaron cosas sin explicar o incluso sin examinar.

Al escribir sobre las perspectivas de la personalidad, tratamos de dar sentido y descubrir cómo era cada una desde el interior de esa perspectiva. Al hacerlo, se enfatizaron las diferencias de cada enfoque. Las perspectivas difieren de forma importante y algunos puntos en conflicto son difíciles de resolver. Por ejemplo, ¿cómo puede reconciliarse la creencia de que las personas tienen libre albedrío (perspectiva de autorrealización) con la creencia de que el comportamiento está determinado por patrones de resultados previos (perspectiva del aprendizaje), o bien con la creencia de que el comportamiento está determinado por fuerzas internas (perspectiva psicoanalítica)?

El énfasis en la singularidad de cada teoría pudo crear la impresión de que las teorías son bastante diferentes unas de otras. La diversidad quizá lo llevó a preguntarse si los teóricos estaban describiendo a la misma *criatura* (muy parecido a lo que sentiría alguien al escuchar a los invidentes describiendo al elefante). Por supuesto que la diversidad de ideas de los capítulos anteriores provoca preguntas: ¿tienen algo en común las diferentes perspectivas?, ¿alguna de ellas es la correcta o es mejor que las demás? De ser así ¿cuál es? Este capítulo considera estas preguntas.

¿Tienen algo en común las teorías que usted leyó? Sí. La primera parte del capítulo describe diversidad de aspectos comunes que pensamos son interesantes. Seguramente usted habrá notado algunas de ellas, pero otras son más sutiles y fáciles de detectar. También consideramos un par de temas clave que muchas teorías abordan, aunque a partir de diferentes ángulos.

La pregunta de cuál perspectiva es la mejor, es difícil de responder. Una respuesta es que las grandes diferencias entre las perspectivas no asignarían que una esté bien y las demás mal. Sucede a menudo que algún tema, o algún elemento de la personalidad, parece muy importante desde la perspectiva de una teoría, pero menos importante o, incluso, irrelevante para la perspectiva de otra teoría. Como con los invidentes, una teoría se aferra estrechamente a un tema, pero otra ni siquiera la toca.

Tal vez, entonces, las diferentes perspectivas de la personalidad son facetas de una imagen más grande. Desde este punto de vista las perspectivas se complementarían, no se contradicen entre sí. Cada una puede tener parte de la verdad, pero ninguna por sí misma tiene toda la verdad. La idea de que las perspectivas son facetas de una imagen más amplia, se desarrolla más completamente en la última parte de este capítulo.

Semejanzas entre perspectivas

Primero consideremos algunas semejanzas específicas entre las perspectivas descritas antes en el libro. No señalaremos cada posibilidad. Trataremos de darle un sentido general sobre algunas conexiones que se establecen.

Iniciaremos con los aspectos comunes que tienen las perspectivas con el psicoanálisis. El psicoanálisis es el punto natural de partida. Ha estado vigente durante un largo tiempo. Algunos se refieren a él como la teoría más exhaustiva jamás diseñada de la personalidad. Por ambas razones, es un punto natural de comparación con los demás enfoques.

Por otro lado, el psicoanálisis también es una teoría especialmente *inusual*. Esto sugiere que quizá sea difícil encontrar semejanzas entre ella y otros enfoques. Como señalamos en el capítulo 9, las teorías que *derivan* del psicoanálisis parecen no compartir mucho con

ella. No obstante, es importante señalas las semejanzas. De hecho, se sugieren semejanzas entre el psicoanálisis y, por lo menos, otras tres perspectivas: evolutiva, de autorregulación y cognitiva.

PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: EL MODELO ESTRUCTURAL

A menudo se pasa por alto el hecho de que Freud estaba fuertemente influenciado por la visión evolutiva de Darwin. La teoría psicoanalítica enfatiza que los seres están profundamente preocupados por sus necesidades biológicas de supervivencia y reproducción. Alcanzar esas metas es crítico porque de eso se trata la vida biológica. No debería sorprender entonces que la esencia de la personalidad se enfoque en ellas. Aun así, debido a que los humanos viven en un mundo peligroso, es necesario manejar las complejidades que impone la realidad. Y debido a que vivimos en grupo, es eventualmente importante que manejemos otro tema también: el hecho de que otras personas, además de nosotros, también tienen necesidades.

Esta es la línea general de pensamiento que subyace al intento de Leak y Christopher (1982) de interpretar algunas de las ideas de Freud a partir del marco teórico de la psicología evolutiva. Ellos señalaron que la perspectiva evolutiva ve el comportamiento como egoísta (con una excepción, a la que regresaremos momentáneamente). Esta cualidad egoísta se asemeja a la naturaleza egoísta o interesada del concepto freudiano del id. El id es primitivo y obstinado en sus deseos. Representa el egoísmo animal que viene en nuestros genes y cómo los genes tratan de continuar su existencia.

El id no es racional y tampoco lo son los genes. Freud vinculó la racionalidad al ego, como un mecanismo que media entre el id y la realidad. Leak y Christopher (1982) argumentaron que los genes también necesitan ayudar a manejar las complejidades de la realidad y que la corteza cerebral ha evolucionado a favor de este propósito. La evolución de la corteza en los humanos es paralela a la evolución del ego en la persona. Ambas estructuras —la corteza y el ego— permiten una mayor planificación y cuidado en la toma de decisiones. Ambas son adaptaciones que promueven la supervivencia.

¿Qué hay del superego? Esta es la parte engañosa del argumento de Leak y Christopher (1982). Para ver al superego en términos evolutivos, se requiere de otra idea. La supervivencia no es sólo una cuestión individual. Los humanos evolucionaron como seres altamente sociales, viviendo y sobreviviendo en grupos. Debido a que eran tan interdependientes, en ocasiones funcionaron mejor a la larga, lo que implicó que las necesidades grupales anularan las necesidades personales a corto plazo. Como se señaló en el capítulo 6, se argumentó que la experiencia grupal de las personas evolucionó mecanismos para inducir —inclusive forzar— el altruismo recíproco (Trivers, 1971). El tener un mecanismo genético que haga esto, incrementaría el éxito adaptativo del grupo.

En términos psicológicos, evolucionar un mecanismo de este tipo parece desarrollar la capacidad de tener un superego. Por lo tanto, tener un superego confiere una ventaja evolutiva. Las personas que adoptan y se conforman con los valores de su grupo social, serán aceptadas como miembros del grupo. Tendrá más posibilidades de tener los beneficios que se derivan de la membrecía al grupo (por ejemplo, que otros miembros del grupo nos cuiden si nos enfermamos). Claramente, estos beneficios tienen valor de supervivencia.

En resumen, Leak y Christopher (1982) sugirieron que el ego (la conciencia racional) es un sistema de manejo conductual, para el que el id y el superego proporcionan motivación. Existen dos tipos de motivación —egoísta y relacionada con el grupo— con el valor adaptativo. El id se adapta al ambiente físico, en donde la competencia por los recursos es intensa y egoísta. El superego comprende las tendencias que evolucionaron en respuesta a las presiones de vivir en un grupo.

PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: FIJACIONES Y PATRONES DE APAREAMIENTO

Veremos una semejanza más entre las perspectivas psicoanalítica y evolutiva; una que es bastante diferente a lo que desarrollaron Leak y Christopher. Piense en el complejo de Edipo y las fijaciones que pueden surgir de él. Se dice que la fijación en la etapa fálica para un hombre, provoca un intento exagerado de mostrar que él no ha sido castrado. Él hace esto para tener sexo con la mayor cantidad de mujeres y para buscar poder y estatus. La fijación femenina en esta etapa, involucra una seducción que no necesariamente lleva al sexo.

Estos efectos son asombrosamente similares a las estrategias de apareamiento que los psicólogos evolutivos argumentan, son parte de nuestra especie. Recuerde del capítulo 6 la idea de que hombres y mujeres tienen diversas estrategias reproductivas debido a la inversión diferente frente al tener hijos (Trivers, 1972). La táctica de apareamiento masculina es crear la apariencia de poder y estatus para aparearse lo más frecuentemente posible. La táctica femenina es parecer altamente deseable, pero para quedarse con el mejor compañero disponible. Estas tácticas tienen fuertes ecos en las fijaciones recién descritas. No podemos dejar de preguntarnos si Freud notó un fenómeno que tiene base biológica y que tiene propiedades psicodinámicas vinculadas con el fin de ajustarse mejor a su teoría.

PSICOANÁLISIS Y AUTORREGULACIÓN: JERARQUÍA Y EL MODELO ESTRUCTURAL

El enfoque psicoanalítico de la personalidad también tiene algunas semejanzas con la perspectiva de la autorregulación. Una de las semejanzas deriva de la noción de la jerarquía autorregulatoria. Las cualidades conductuales van de movimientos muy limitados hasta secuencias organizadas de cualidades abstractas de alto nivel. Como se señaló en el capítulo 13, cuando la atención se desvía de los altos niveles, el comportamiento es espontáneo y responde a las señales del movimiento. Es como si una vez que las secuencias de acción de bajo nivel se disparan, se ejecutaran por sí solas. En contraste con este estilo impulsivo de comportamiento, las acciones que se regulan de acuerdo con valores de más alto orden (programas o principios) tienen un carácter que se maneja más cuidadosamente.

Algunos aspectos de esta descripción dan indicios de semejanzas con la visión de Freud de los tres componentes de la personalidad. Considera la espontaneidad y la responsividad a las señales situacionales en el modelo de autorregulación cuando no se ejecuta un control de alto nivel. Esto se asemeja a aspectos del funcionamiento del id. Una diferencia obvia es la suposición de Freud de que los impulsos del id son principalmente sexuales o agresivos. El modelo de autorregulación, por el contrario, no hace tal suposición. Sin embargo, es importante señalar que la intoxicación por alcohol y la desindividuación, las cuales parecen reducir el control en altos niveles (ver capítulo 13), a menudo lleva a una actividad sexual o destructiva.

El vínculo entre los procesos del id y el control de bajo nivel, es algo sutil. Por el contrario, existe una fuerte semejanza entre el control del programa del enfoque de autorregulación y el funcionamiento del ego en el enfoque psicoanalítico. El programa de control involucra planeación, toma de decisiones y comportamientos que sean pragmáticos, en contraposición con comportamientos impulsivos o de principios. Estas cualidades también caracterizan el funcionamiento del ego.

Los niveles más altos del programa de control se parecen, en ciertas formas, al funcionamiento del superego. El control de principios, por lo menos en algunos casos, induce a las personas a conformarse con los principios morales. El control en el más alto nivel involucra un esfuerzo para conformarnos a nuestro sentido idealizado del *self*. Estos esfuerzos se parecen, en algunos aspectos, al intento de ajustar nuestro comportamiento a los principios del ego ideal y para evitar una conciencia culpable por violar estos principios.

El ajuste entre modelos a este alto nivel no es perfecto, en parte porque no todos los principios son moralistas. Sin embargo, aquí hay una pregunta: ¿por qué Freud se enfocó en la moralidad e ignoró otros tipos de ideales? ¿Fue por qué la moralidad era un tema tan destacado en la sociedad de su tiempo? Tal vez el superego tiene realmente la capacidad de seguir las reglas sociales *en general* y no sólo las reglas morales. Si fuera así —si el superego realmente empujara el comportamiento hacia *otros* principios además de los principios morales— la semejanza entre los modelos sería incluso mayor.

PSICOANÁLISIS Y PROCESOS COGNITIVOS

También existen varios vínculos entre los temas psicoanalíticos y las ideas que provienen de la psicología cognitiva (por ejemplo, Western, 1998). Matthew Erdelyi (1985) sugirió que la teoría de Freud era, en gran parte, una teoría cognitiva. De hecho, afirmó que Freud se estaba dirigiendo hacia una analogía entre la mente y la computadora a la que nunca llegó porque la computadora aún no existía.

Erdelyi (1985) argumentó que los psicólogos cognitivos reinventaron esencialmente muchos conceptos psicodinámicos. Por ejemplo, Freud supuso un proceso que mantiene a las amenazas fuera de la conciencia. Esto es parecido al proceso de filtración por el que la mente antes de fijar su atención, selecciona la información para procesarla más completamente. El concepto de Freud del ego se vuelve un proceso de control ejecutivo. La topografía de la mente se convierte en una cuestión de niveles de procesamiento y las distorsiones se transforman en sesgos al procesar.

Como un ejemplo, el enfoque de Erdelyi (1985) considera la represión y la negación (ver también Paulhus y Suedfeld, 1988). Cuando surgen ideas, deseos o percepciones que son amenazantes, la represión y la negación previenen de alcanzar la conciencia. Esta reacción tal vez suceda antes de que un estímulo amenazante se experimente, un fenómeno denominado defensa perceptual que también implica olvidar un evento después de que se experimentó. Erdelyi argumentó que esto refleja una secuencia de decisiones del procesamiento de la información (ver figura 14.1).

La información se analiza de manera parcial y antes de fijar la atención. Esto provoca un estimado sobre el nivel de ansiedad que se provocaría si la información llega a la conciencia. Si la estimación excede un umbral, se detiene el procesamiento y la información no sigue más allá. Si la estimación es baja, la información va hacia el área de la memoria correspondiente a la preconciencia. Se toman decisiones parecidas en otras etapas, con criterios cada vez más bajos para moverse hacia el siguiente nivel de procesamiento. Este modelo trata a la represión, la respuesta de supresión y el autoengaño de forma más general, como un reflejo de los controles en varias etapas del procesamiento de la información.

Como se expresa en esta descripción, la perspectiva cognitiva actual supone que gran parte del funcionamiento mental es inconsciente. De hecho, el estudio de los procesos inconscientes es un área de trabajo bastante activa (Hassin, Uleman y Bargh, 2005). La perspectiva cognitiva actual tiende a igualar *conciencia* con *atención*. Los eventos que son inconscientes son aquellos que tienen poca o ninguna atención.

Existen varias razones por las que un evento recibiría poca atención; una por su potencial para generar ansiedad. O quizá se deba a una parte del sistema nervioso a la que no llegan los procesos de atención. Muchos científicos cognitivos piensan que el sistema nervioso es un conjunto de componentes con un propósito especial, donde sólo unos cuantos se logran examinar conscientemente (Gardner, 1985). Por lo tanto, el "cableado" básico del sistema vuelve inaccesibles a algunos aspectos de la experiencia.

En ocasiones, los eventos son inconscientes porque algunos comportamientos son altamente automáticos. Los actos que son automáticos requieren de poco o ningún monitoreo. Secuencias altamente motivadas se pueden disparar por estímulos que el sistema nervioso observa en algún nivel, pero que nunca alcanzarán la conciencia (Bargh, 1977; Norman,

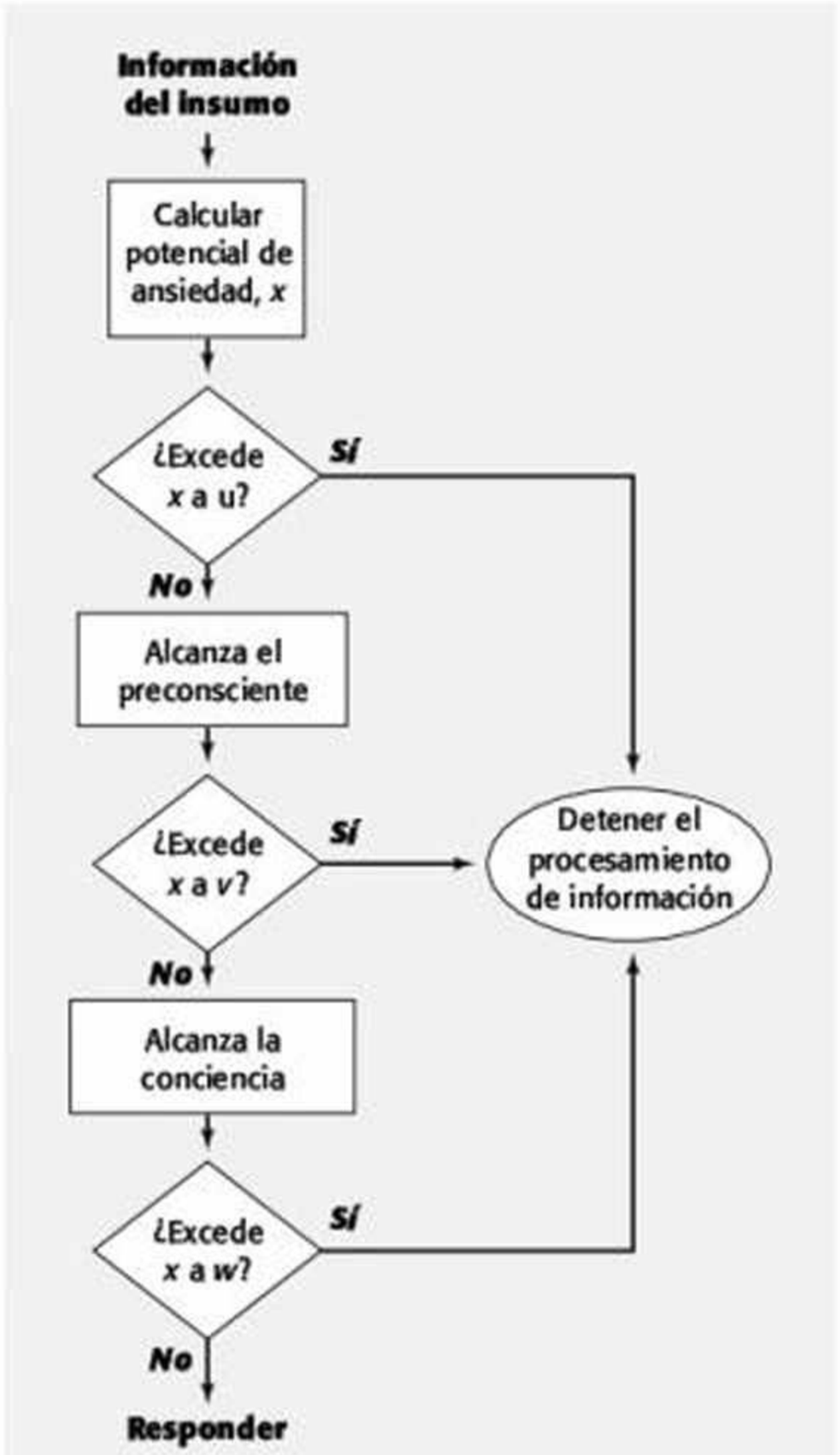


FIGURA 14.1
Imagen del procesamiento de la información de la represión y la negación. La información del insumo (arriba) —ya sea perceptual o que se derive de una memoria que se suprime— se juzga antes de que se fije la atención por su valor de inducción de ansiedad. Después viene una serie de decisiones implícitas. Primero, ¿la ansiedad que puede generar la información (*x*) excede un criterio de *insoportable* (*u*)? De ser así, el procesamiento se detiene; si no, el material se dirige al área de memoria correspondiente a la preconciencia. Después, ¿la ansiedad predicha excede un criterio de *grave malestar* (*v*)? De ser así, el procesamiento cesa y la información se queda en la memoria; si no, la información se mueve a la conciencia. La decisión final es reconocer abiertamente que la información consciente depende del que se exceda el nivel de ansiedad como criterio final (*w*). Esta secuencia ofrece información que nunca se almacenará en la memoria, que se mantendrá pero sin alcanzar la conciencia, que alcanzará la conciencia pero se suprimirá, o que se reconocerá abiertamente. *Fuente:* Basado en Erdelyi, 1985.

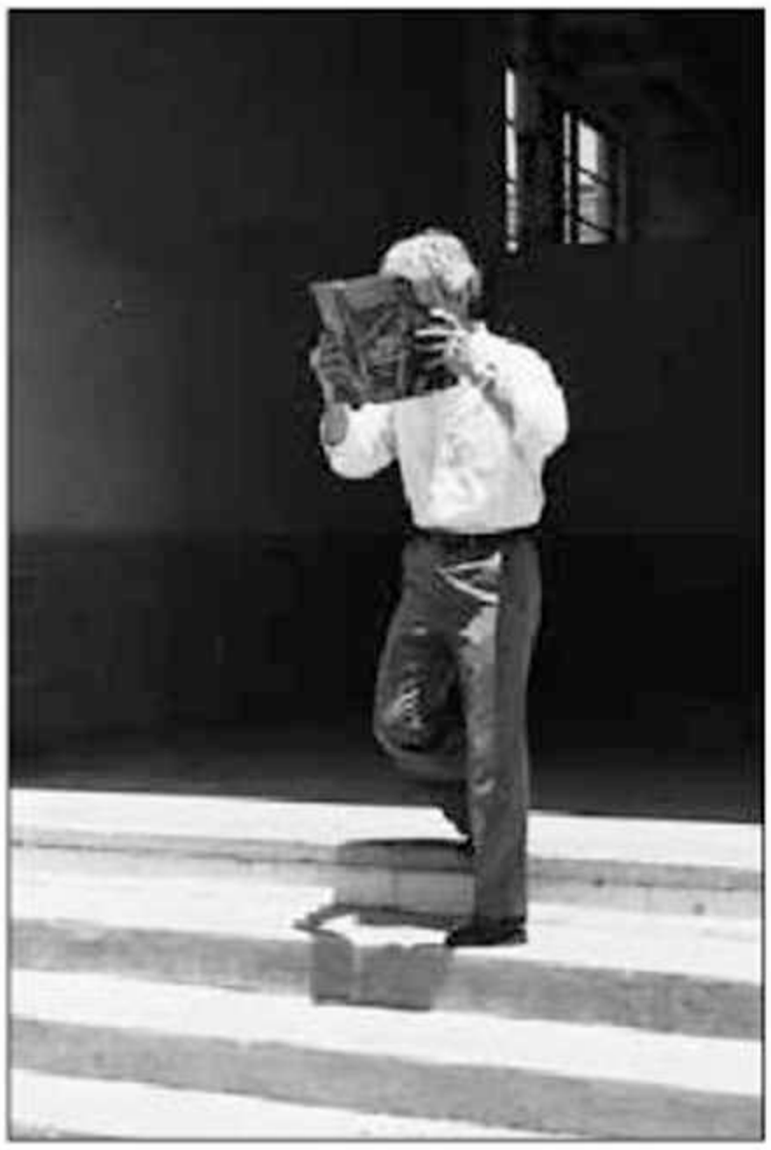
1981). Incluso las acciones elaboradas dejan todo fuera de la conciencia a medida que se vuelve rutina (lo que todos los conductores experimentados descubren en un momento o en otro, cuando llegan a casa y no tienen memoria de cómo fue que llegaron ahí).

Estas descripciones obviamente difieren de forma importante del trato que Freud le dio al inconsciente. Sólo el ejemplo de Erdelyi (1985) que involucra la preatención a las estimaciones de ansiedad, implica el tipo de proceso conflicto y evitación que Freud

supuso. Todas estas ideas, sin embargo, sugieren formas en las que la información suele fallar en alcanzar la conciencia.

Otros trabajos ligan los procesos cognitivos al concepto psicoanalítico de *transferencia*. La transferencia ocurre cuando una persona en terapia desplaza las reacciones emocionales al terapeuta. Presumiblemente, estas reacciones las estimularon inicialmente las personas significativas durante la vida temprana de la persona. Estudios diversos proporcionan una explicación cognitiva para estos eventos (Andersen, Glassman, Chen y Cole, 1995; Glassman y Andersen, 1999).

Específicamente, los esquemas que tienen las personas de aquellos que les son significativos, parecen ser parcialmente activos (y, por lo tanto, accesibles). Como con otras instancias de activación parcial, esto le facilita al esquema surgir y usarlo para percibir e interpretar otros estímulos. Como resultado, uno puede percibir a muchas personas a través del cristal de ese esquema y ni siquiera darse cuenta. Si alguien hace algo que nos recuerda vagamente la forma que tenía nuestra madre de inducirnos culpabilidad, nos evocaría el esquema de nuestra *madre* y quizá nos haga percibir a esta persona como similar a nuestra madre.



Actos altamente programados, como caminar, pueden ocurrir con poca conciencia. Esto sugiere un posible punto de contacto entre las ideas cognitivas y la autorregulación y la teoría psicodinámica.

De hecho, cuando estos esquemas aparecen, surgen los autoaspectos relacionados con personas significativas también (Hinkley y Andersen, 1996). Por lo tanto, si alguien tiende a inducir culpabilidad como nuestra madre lo hacía, podemos reaccionar como lo hacíamos con nuestra madre (por ejemplo, enojándonos irracionalmente), incluso cuando la reacción no es apropiada para la situación actual. Todo esto puede suceder en terapia o en cualquier lado.

PERSPECTIVAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL, COGNITIVO Y DE AUTORREGULACIÓN

A lo largo de los años y a medida que se crearon nuevas teorías, las ideas que usaban otras áreas de la psicología, influían en los psicólogos de la personalidad. De hecho, intercambiar ideas ha sido muy común. Durante las últimas décadas, la psicología del aprendizaje y la psicología cognitiva fueron la fuente para las ideas de los psicólogos de la personalidad. En gran medida, las personas consideran ambas fuentes, no sólo una.

Uno de los resultados de este patrón es un conjunto de semejanzas entre las ideas del aprendizaje cognitivo-social (capítulo 10) y los enfoques cognitivo y de autorregulación (capítulos 12 y 13). Estos enfoques tienen diferentes historias, pero sus conceptos centrales se parecen entre sí. De hecho, como habrá podido notar, el trabajo de varias personas pertenece no únicamente a uno de estos enfoques, sino a dos o más de ellos.

Cabe señalar la importancia que estos enfoques le atribuyen a los procesos cognitivos para crear representaciones del mundo y del *self*. Las diferencias entre las perspectivas en este tema, surgen del hecho de que cada una tiene diferentes *razones* para enfatizar la cognición. Al discutir la cognición desde el enfoque del aprendizaje social, Mischel (1973) dijo que si queremos entender el aprendizaje, tenemos que estudiar las representaciones mentales que las personas tienen de los estímulos y no a los estímulos en sí mismos. Las personas aprenden de lo que *ellos* piensan que está ahí, no de lo que podría ver alguien

desde fuera, la forma en la que se representan y transforman mentalmente, determina cómo la gente responderá a ellos (ver también Bandura, 1977a, 1986).

Desde la perspectiva del aprendizaje, estas afirmaciones enfatizan que el aprendizaje humano es más complicado de lo que parece. Un evento no lleva automáticamente a un condicionamiento que es igual para todos. Desde la perspectiva del aprendizaje, estas afirmaciones son calificaciones de las teorías del aprendizaje. Les dicen a otros teóricos del aprendizaje que al realizar sus análisis tienen que considerar a la *persona*. Este es un aspecto importante de estas afirmaciones cuando se realizan desde la perspectiva del aprendizaje.

Sin embargo, cuando las ideas sobre la cognición están ancladas en la perspectiva cognitiva de la personalidad, son más amplias. Desde este punto de vista, los procesos cognitivos son esenciales para *todo* lo que tenga que ver con la personalidad. De acuerdo con la visión cognitiva de la personalidad, Mischel (1973) se enfocó no en las sutilezas del aprendizaje, sino en cómo las personas organizan su comprensión. Observe la diferencia en el énfasis. En la perspectiva cognitiva, la idea de que las personas *organizan* su experiencia, es un principio clave respecto de la esencia de la personalidad. El aprendizaje *per se* es más periférico. Los procesos cognitivos también son críticos para la perspectiva de la autorregulación de la personalidad, aunque una vez más, existe una diferencia en el énfasis. El interés del enfoque de la autorregulación radica en el papel que desempeñan las cogniciones para *crear el comportamiento*.

Otra semejanza entre las perspectivas del aprendizaje social —la cognitiva y de la autorregulación— se refiere a las expectativas. De hecho, las expectativas también aparecen en la perspectiva de la motivación. Todos estos enfoques consideran que las expectativas determinan las acciones de los individuos. Muchas personas (por ejemplo Bandura, 1977a, 1986; Carver y Scheier, 1981, 1998; Kanfer, 1977; Kirsch, 1985, 1990; Mischel, 1973, 1979; Rotter, 1966) argumentan que las expectativas influyen en sus acciones y, a su vez, les indican si pueden hacer lo que quieran. Estas expectativas intervienen tanto en las acciones de las personas como en lo que aprenden de un evento.

Los enfoques del aprendizaje social, cognitivo y de autorregulación, también se asemejan entre sí en la estructura que suponen subyace al comportamiento. El enfoque del aprendizaje social dice que las personas tienen *incentivos* que los llevan hacia la acción. Los incentivos funcionan igual que las *metas*, un concepto que juega un papel importante en la perspectiva de la autorregulación. De hecho, otras perspectivas también tienen constructos que desempeñan un papel similar.

Sin embargo, existe una diferencia importante entre los énfasis de las perspectivas del aprendizaje y de la autorregulación; se trata del concepto de reforzamiento. La perspectiva del aprendizaje usa este concepto explícitamente. Es básico para el principio del aprendizaje instrumental. Sin embargo, como señalamos en el capítulo 10, un teórico del aprendizaje social —Bandura— usó este concepto consistentemente de forma diferente a los demás. Para él, los reforzadores crean representaciones mentales de los incentivos futuros. Provocan que las personas aprendan expectativas sobre qué acciones son útiles y en qué situaciones. Pero no incrementan directamente la tendencia a hacer los actos que los precedieron. La forma en la que Bandura empleó el concepto de reforzamiento, generó preguntas sobre la compatibilidad del significado con el que adoptaron otros teóricos del aprendizaje.

Sin embargo, considere que Bandura valora tanto la perspectiva del aprendizaje como la de autorregulación. La percepción del reforzamiento que desarrolla Bandura refleja más al teórico de la autorregulación que al del aprendizaje. Como señalamos en el capítulo 13, los teóricos de la autorregulación están divididos sobre el concepto de los reforzamientos. Algunos dicen que las personas se autorrefuerzan después del éxito. Otros consideran que el concepto del autorreforzamiento es menos útil.

Sobre este tema, probablemente las historias personales de los teóricos influyeron en la construcción de sus ideas. La mayoría de los teóricos de la autorregulación, quienes adop-

tan un papel para el reforzamiento, empezaron su trabajo con la perspectiva del aprendizaje. Sólo gradualmente se identificaron con la nueva perspectiva de la autorregulación. Tal vez conservaron alguna dimensión del reforzamiento, en parte porque era un vínculo cómodo con el pasado. Es especialmente interesante el hecho de que esos teóricos tienden más a hablar del *autorreforzamiento* que del *reforzamiento externo* (por ejemplo, Kanfer, 1977). Lo que importa, después de todo, son las representaciones que las personas tienen de sus metas. Solamente *nosotros* podemos decidir si alcanzamos la meta. Por lo tanto, el autorreforzamiento, a diferencia del reforzamiento externo, está en el centro de estas discusiones.

Para otros, introducir al autorreforzamiento como un concepto simplemente origina preguntas. Las personas ciertamente suelen sentir orgullo después del éxito y tristeza después del fracaso. Pero, ¿estas reacciones crean el aprendizaje o son únicamente reacciones emocionales a los eventos informativos, siendo estos últimos lo que realmente importa? Este es un tema que no ha quedado resuelto en la perspectiva de la autorregulación (o, hasta cierto punto, en la perspectiva del aprendizaje).

JERARQUÍA DE MASLOW Y JERARQUÍAS DE LA AUTORREGULACIÓN

También hay algunas semejanzas entre los elementos de la perspectiva de la autorrealización con la de la autorregulación. Considere la jerarquía de necesidades de Maslow (capítulo 11). Existen dos semejanzas entre esta jerarquía y la de la autorregulación.

Primero, Maslow concibió las cualidades de las necesidades en lo más alto de la jerarquía no sólo como más abstractas y sutiles, sino también más integradoras que las de los niveles más bajos. Los niveles de la jerarquía de control que se discutieron en el capítulo 13 también tienen ese carácter. Segundo, Maslow vio las necesidades más bajas como más demandantes que las más altas, en el sentido de que un déficit o un problema ubicado por debajo de la jerarquía llaman la atención de la persona hacia él y la obliga a enfrentarlo. Del mismo modo, desde la versión de la jerarquía autorregulatoria, si se desarrolla un problema en el nivel bajo, la atención se lleva a ese nivel en un intento de resolver el problema.

Sin embargo, existen claras diferencias entre estos puntos de vista. La más grande de ellas se refiere al *contenido* de las jerarquías. El análisis de Maslow es un análisis explícitamente de *motivos* que pretendía incorporar tanto las necesidades biológicas y las motivaciones psicológicas. Por el contrario, la jerarquía de control se enfoca en la estructura de la *acción* con metas que se relacionan con las cualidades del comportamiento. Esta diferencia significa que las dos jerarquías son diferentes en sus niveles bajos. La jerarquía de Maslow señala las necesidades de supervivencia; la otra, indica la fuerza para realizar las acciones.

Sin embargo, en niveles más altos, las dos jerarquías son más parecidas. El nivel más alto de control en la perspectiva de la autorregulación, es el equivalente aproximado del concepto de autorrealización de Maslow y Rogers. La naturaleza de la meta en el más alto nivel —un *self* ideal que se relaciona con muchos principios vigentes en el siguiente nivel más bajo— es bastante difusa. De hecho, es tan difuso que es difícil de imaginar la autorregulación hacia él; esto hace eco de la idea de que la autorrealización tiene una voz muy baja.

AUTORREALIZACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

Otras dos semejanzas entre las perspectivas de la autorrealización y la autorregulación van más allá de la jerarquía de Maslow. Una semejanza es que ambas perspectivas usan conceptos que corresponden a las cualidades que idealiza y experimenta el *self*. Las etiquetas de *self real* y *self ideal* son explícitas en la perspectiva de Rogers. El sentido de un *self* idealizado es también un valor en la cima de la jerarquía de control, a medida que se experimenta el *self* actual con el cual se compara.

El proceso mismo de comparación también es similar entre los enfoques. Rogers enfatizó que las personas experimentan ansiedad cuando al comparar los *self* (real e ideal) existe incongruencia entre ellos. La comparación entre una condición detectada y un punto estándar o de referencia, también se relaciona íntimamente con la perspectiva de la autorregulación, no únicamente con respecto a un *self* ideal, sino en todos los niveles de la jerarquía.

RASGOS Y SUS EQUIVALENTES EN OTROS MODELOS

Otra semejanza entre las teorías nos lleva al concepto de los rasgos, la idea con la que iniciamos este libro.

Como se señaló en el capítulo 1, un tema principal en la psicología de la personalidad se refiere a la forma en que las personas difieren unas de otras, no sólo temporalmente, sino de forma duradera. Este tema es la base de la perspectiva de los rasgos de la personalidad. Otras teorías también apoyan suposiciones sobre las disposiciones de las personas. La perspectiva de la motivación adopta las disposiciones de los motivos duraderos. La perspectiva genética adopta a los temperamentos heredados, que son el fundamento de los rasgos.

La esencia de las disposiciones y no el concepto en sí mismo, es preponderante, por lo menos en más de dos de las perspectivas de la personalidad. La perspectiva psicoanalítica supone que las personas derivan cualidades estables de la personalidad a partir de las crisis psicosexuales en la infancia. Erikson, en la perspectiva social, supone que las crisis psicosociales de la infancia moldean la personalidad adulta, en tanto que las teorías de las relaciones objetables y del apego realizan suposiciones similares.

Aunque estas teorías difieren respecto a las fuentes de las disposiciones, comparten dos supuestos, algo está grabado o impreso a edad temprana en el individuo que le influye a lo largo de su vida. La disposición se ve entonces como un temperamento biológico, una transformación de los impulsos sexuales, un reflejo de una crisis psicosocial, una cualidad de motivo aprendida y simplemente como un rasgo. Sin embargo, todas las teorías involucradas, tratan a las disposiciones como si tuvieran influencias duraderas en las experiencias de las personas. Esta semejanza entre los enfoques, que a menudo se pasa por alto, no es trivial.

De hecho, el concepto de disposición también tiene un lugar en las demás perspectivas. Por ejemplo, una versión del enfoque del aprendizaje supone que las personas difieren en la autoeficacia, que ayuda a determinar qué tanto esfuerzo emplean las personas, un aspecto del enfoque de la autorregulación supone que las personas varían mucho en la disposición de autorreflexión y, por lo tanto, qué tan autorreguladas son. En ambos casos (y en muchos otros también) se ven las diferencias individuales como disposiciones estables que influyen en un amplio rango de experiencias de las personas.

Temas recurrentes vistos desde diferentes ángulos

El énfasis de la sección anterior se realizó para asentar que hay semejanzas entre las diferentes perspectivas. Otra similitud son los temas que las teorías consideran. Ya se dijo que las teorías suelen abordar diferentes temas, por lo menos, recurren a un par de ellos a través de un rango sorprendentemente amplio de perspectivas.

IMPULSO Y RESTRICCIÓN

Uno de esos temas se refiere a lo que parece ser una distinción básica entre el *impulso* y la *restricción*. Este tema durante largo tiempo ha formado parte de psicología de la per-

sonalidad, pero se ha vuelto cada vez más importante en años recientes. A menudo se introduce en el contexto de la demora de la gratificación, en donde se debe elegir entre recibir una pequeña recompensa ahora o esperar una mayor después. Hemos discutido el fenómeno desde varios puntos de vista: el psicoanálisis (donde dijimos que el ego restringe los impulsos del id), teoría del aprendizaje social (donde consideramos los efectos de los modelos) y la perspectiva cognitiva (donde el foco se encuentra en las imágenes mentales que promueven la restricción).

Sin embargo, el tema del impulso frente a la restricción es mucho más amplio que el de la demora de la gratificación, pues de alguna forma, es básico para la personalidad. Como resultado, sus amplias manifestaciones surgen de muchas perspectivas de la personalidad:

- Se encuentra en la psicología de los rasgos, que supone que el rasgo de minuciosidad lo define en parte la disciplina y la deliberación (McCrae y Costa, 1987). De hecho, otra teoría de los rasgos considera que la restricción es una dimensión básica de la personalidad (Tellegen, 1985).
- Está en las teorías del temperamento, en las que algunos argumentan que la restricción es, de hecho, un temperamento básico (Clark y Watson, 1999) y otros argumentan un temperamento parecido llamado *control voluntario* (Rothbart *et al*., 2003).
- Se encuentra en los modelos del proceso biológico, donde se arguye que los sistemas de acercamiento y evitación están unidos por un sistema que se refiere a la restricción frente a la impulsividad (Carver y Miller, 2006; Depue y Spoont, 1986; Eysenck y Eysenck, 1976; Zuckerman, 2005).
- Es un tema central en el psicoanálisis, que se refiere al equilibrio entre los deseos del id en muchos dominios y la restricción del ego y cómo y cuándo se satisfacen esos deseos.
- Está en las teorías cognitivas, en la forma de un contraste entre los sistemas racional y experiencial (Epstein, 1994) y en contraste entre incentivos relacionados con la cognición "caliente" y la cognición restringida "fría" (Metcalfe y Mischel, 1999).
- También aparece en las teorías de la autorregulación, en la distinción entre las mentalidades deliberativa y de ejecución (Heckhausen y Gollwitzer, 1987).

El tema del impulso frente a la restricción surgió en la década pasada como tema clave en varias áreas de la psicología de la personalidad (Carver, 2005; Carver, Johnson y Joormann, 2009). En efecto, este tema es uno de los que ha llevado a varias personas a pensar seriamente sobre el procesamiento cognitivo que ocurre de dos modos (como se describió en el capítulo 12). En esas teorías, el manejo del comportamiento está sujeto a dos esferas de influencia, que se ubican en dos partes diferentes del cerebro. Este sistema proporciona una forma automática, intuitivamente superficial y rápida de interactuar con el mundo, se cree que evolucionó antes. El otro sistema proporciona una forma racional y deliberada, pero más lenta de interactuar con el mundo. Se cree que tiene un origen más reciente.

La pregunta de cómo y por qué una persona elige actuar rápidamente frente a contener su actuar, es básica. No es de sorprender que muchas teorías digan una cosa u otra sobre esta pregunta. Indudablemente el tema seguirá siendo de interés para las próximas generaciones.

NECESIDADES INDIVIDUALES FRENTE A NECESIDADES GRUPALES

Otro tema básico se refiere a la presión de la competencia del interés individual frente a las necesidades que surgen al estar involucrado en grupos (o parejas). En muchos casos, este tema se confunde con el de la acción frente a la restricción. Esto es porque reconocer las necesidades de los demás, es lo que a menudo insta a la restricción de los propios impulsos. Sin embargo, conceptualmente, es un tema aparte.

Al inicio de este capítulo, señalamos que tanto la teoría psicoanalítica como la psicología evolutiva confrontan el contraste entre estas presiones. En el psicoanálisis, el ego trata con las demandas inmediatas de la realidad social y de la realidad física, mientras que el superego trata con otros aspectos más complejos de las necesidades sociales. En la psicología evolutiva, las personas tienen necesidades individuales —supervivencia, competencia por las parejas—. Pero también tienen necesidades que se derivan de la pertenencia a los grupos —cooperación con la propia pareja y con la sociedad en general.

Esta distinción entre las metas individuales y sociales también aparece en otros enfoques. En la psicología de los rasgos surge en dos lugares; uno de ellos es el rasgo de la *amabilidad*, que se refiere a mantener relaciones positivas con los demás. Los individuos altos en esta dimensión permanecen en sintonía con el bienestar mutuo; a diferencia de quienes se encuentran bajos en la dimensión, quienes no se preocupan por los intereses de los demás. La distinción también surge con el rasgo de *extroversión*. Los extrovertidos desean tener un impacto social, mientras los introvertidos están menos interesados en involucrarse en un grupo y siguen caminos más individualistas.

De acuerdo con el enfoque motivacional, el tema surge en los motivos para lograr y para ejercer poder frente a la afiliación y alcanzar la intimidad. En el enfoque de procesos biológicos, este tema aparece en la búsqueda de sensaciones no socializadas, con desinterés por las necesidades de los demás. Está en el enfoque psicosocial, en el tema de separación-individuación frente a la fusión. También aparece en el enfoque de autorrealización, en el equilibrio entre la tendencia hacia la autorrealización y la necesidad de recibir una consideración positiva de los demás.

En todos estos casos, las personas confrontan la necesidad de equilibrar dos presiones que compiten entre sí. Ambas presiones son importantes, pero lo son de forma diferente. El tema es, pues, de suma importancia para la especie humana y así lo constatan los teóricos que desde sus perspectivas lo estudian.

Combinación de perspectivas

Ahora debe ser evidente que existen semejanzas entre enfoques de la personalidad aparentemente no relacionados. Estas semejanzas podrían, con el tiempo, permitir la integración de los enfoques. Como señalamos en el capítulo 1, muchas personas están tratando de moverse en esa dirección (por ejemplo, McAdams y Olson, 2010; McAdams y Pals, 2006; Roberts y Wood, 2006). Sin embargo, probablemente sea seguro decir que la mayoría de los psicólogos de la personalidad lo ve como una meta deseable pero aún distante, una razón es el tamaño y la complejidad del trabajo.

En ocasiones, en el pasado, los teóricos las habían integrado a través de las fronteras. Ejemplos incluyen a Eysenck y Zuckerman. Al describir el trabajo de Eysenck en los capítulos anteriores, lo tratamos como dos conjuntos de ideas con enfoques independientes. Uno es un modelo jerárquico de relaciones entre actos, hábitos, rasgos y súper rasgos. El otro es un modelo biológico que trata con la función cerebral (y la herencia de las diferencias). Incluso cuando presentamos estas ideas como independientes, Eysenck las percibió como un modelo integrado de múltiples facetas. Zuckerman (1991, 1994, 2005) ha hecho afirmaciones parecidas, uniendo —en un solo modelo— las perspectivas de los rasgos, de la herencia y del proceso biológico.

Un ejemplo de integración más reciente, es el aporte de las diferentes perspectivas para el desarrollo humano. Por ejemplo, McAdams y Olson (2010) observaron que los temperamentos infantiles (con sus raíces biológicas) son la base de los rasgos. A medida que el niño se desarrolla y adquiere un sentido del *self* como agente en el mundo, los temas que rodean a los motivos y a las metas se vuelven más importantes. Las perspectivas de la personalidad que se enfocan en los motivos y las metas, tienen mucho que decir sobre esta etapa de la vida.

Durante la adolescencia y la adultez temprana, las personas construyen narrativas sobre su vida para ayudar a proporcionar significado e identidad. Estas narrativas no toman el lugar de los rasgos o de las metas, pero se encuentran en ellas (ver también Lodi-Smith, Geiser, Roberts y Robbins, 2009). Esta postura es potencialmente útil y es diferente a lo que Eysenck y Zuckerman ofrecen.

ECLECTICISMO

Otros psicólogos consideran un enfoque ecléctico para la personalidad, extraer ideas útiles de muchas teorías. En esencia, significa utilizar las ideas que estén de acuerdo con los propósitos. Para entender un fenómeno, necesitamos verlo desde el ángulo de una teoría que se enfoque en la personalidad. Como Scarr (1985) dijo, "no hay necesidad de elegir un solo lente para la psicología cuando podemos disfrutar de un caleidoscopio de perspectivas" (p. 511).

Este tipo de enfoque considera que las diversas perspectivas ofrecen puntos de vista importantes para el análisis de la personalidad y no es necesario integrarlas en un conjunto de constructos o principios. Tal vez si tomamos trozos de teorías de varios enfoques, obtenemos una imagen más completa de lo que es realmente la personalidad.

Actualmente, por ejemplo, la mayoría de los psicólogos de la personalidad acepta la idea de que presiones evolutivas moldearon la personalidad. La mayoría supone que existen temperamentos heredados y que los procesos por los que se refleja son biológicos. También aceptan muchas ideas que provienen de la teoría psicoanalítica; por ejemplo, que los determinantes del comportamiento suelen estar fuera de la conciencia y que hay mecanismos que existen dentro de la mente que nos protegen de cosas en las que no queremos pensar. Muchos psicólogos de la personalidad aceptan que las experiencias tempranas impactan la forma de ser de las personas. Obviamente, el aprendizaje tiene una influencia en la personalidad; sin embargo, las personas organizan registros de sus experiencias de manera peculiar. Bien podríamos tener una voz interna de autorrealización. El comportamiento incluso suele reflejar la operación de las curvas de retroalimentación.

Todas esas ideas pueden ser ciertas, o sólo algunas de ellas; todas pueden ser útiles, o sólo unas cuantas. Muchos psicólogos toman y eligen algunas partes de las diferentes perspectivas y las usan cuando les parece razonable. La elección entre los elementos disponibles es una elección individual.

UN EJEMPLO: BIOLOGÍA Y APRENDIZAJE COMO INFLUENCIAS COMPLEMENTARIAS DE LA PERSONALIDAD

Tal vez el ejemplo más sencillo de un enfoque ecléctico sea que los psicólogos reconocen, de forma casi universal, la importancia que tienen tanto la biología como el aprendizaje en la personalidad. Casi todos lo hacen: quienes se enfocan en la biología, los que se enfocan en el aprendizaje y los que siguen otro punto de vista. Los primeros teóricos del aprendizaje afirmaron que la mente es una "pizarra en blanco" sobre la que se puede diseñar cualquier tipo de personalidad. Sin embargo, es claro que esto no es correcto. Existen limitaciones biológicas para el aprendizaje.

Un punto clave es que algunas asociaciones se aprenden más fácilmente que otras. El término que se usa para ello es el de **preparación.** Este término implica que hay organismos que están preparados para aprender más fácilmente ciertas conexiones que otros (Öhman y Mineka, 2001; Seligman y Hagerman 1972). La preparación no es todo o nada. Es un continuo de facilidad frente a la dificultad en las conexiones de aprendizaje. Presumiblemente, esto tiene una influencia biológica.



Los principios biológicos y del aprendizaje son necesarios para comprender totalmente el fenómeno de preparación —como la prontitud biológica que los simios y las personas muestran al aprender a utilizar herramientas.

Por ejemplo, si nos enfermamos del estómago, podríamos desarrollar una respuesta condicionada aversiva hacia varios estímulos. Si el condicionamiento dependiera sólo de las asociaciones entre estímulos, deberíamos condicionar aversiones a *todos* los estímulos que estén presentes. Sin embargo, es mucho más posible desarrollar una aversión al sabor experimentado, justo antes de que nos enfermáramos, que a cualquier otra cosa (García y Koelling, 1996). Aparentemente es más fácil crear vínculos para algunos pares de eventos en el sistema nervioso, que para otros.

La preparación también parece estar involucrada en el aprendizaje instrumental. Es decir, para los animales algunos tipos de acciones son más fáciles de aprender que otros, incluso si la misma recompensa sigue a ambos tipos. Las ratas aprenden más rápidamente a evitar un choque eléctrico en las patas brincando que presionando una barra (Wickelgren, 1977). Los pichones aprenden fácilmente a picar un punto para obtener comida, pero se les dificulta aprender a abstenerse de picar para obtener comida.

Tan claro como que la mente no es una pizarra en blanco, también es claro que la expresión de la mayoría de las tendencias biológicas depende de la experiencia. Anteriormente en el libro hablamos sobre los *modelos diátesis-estrés*, en los que un tipo específico de estrés provoca un problema únicamente si la persona también tiene una vulnerabilidad en particular (la que podría ser biológica, aunque no tiene que serlo). Estos modelos se aceptan ampliamente, una razón es que los estudios de trastornos con gemelos han demostrado dos cosas a la vez: que los trastornos tienen influencia genética y que los genes no lo son todo. Si somos el gemelo monocigótico de alguien con esquizofrenia, nuestra probabilidad de ser esquizofrénico es elevada, pero es menos del 100%. Si los genes fueran lo único que importara, la cifra sería del 100 por ciento.

Por lo tanto, parece bien fundada la aceptación ecléctica de que tanto la biología como el aprendizaje son influencias importantes para la construcción de la personalidad. Tal vez otras combinaciones algún día demostrarán estar también bien fundadas.

¿Qué teoría es la mejor?

Como ya se mencionó, una respuesta a la pregunta de qué teoría es la mejor, es que *ninguna* es perfecta y que podemos beneficiarnos al usar partes de muchas de ellas. Sin embargo, debemos señalar que esta pregunta a veces la responden de otra forma. La respuesta nos regresa al primer capítulo y también ayuda a encontrar un final.

Como dijimos en el capítulo 1, hace más de un siglo, William James escribió que una teoría debe explicar razonablemente bien los fenómenos que las personas experimentan como reales; sin embargo, para ser exitosa, la teoría debe hacer más que esto. James (1890) escribió que las personas creerán aquellas teorías que "son más más interesantes, aquellas que apelen más urgentemente a nuestras necesidades estéticas, emocionales y activas" (p. 312). Para ponerlo más simple, la mejor teoría es la que nos *gusta* más. La mejor —para nosotros— es la que nos atraiga más, la que encontramos más interesante y atractiva.

Edward Tolman (1959) también lo puso de forma muy simple: "me ha gustado pensar en la psicología de formas que me han parecido agradables... al final, el único criterio es divertirse. Y yo me he divertido" (p. 152).

• RESUMEN •

Aunque las diferentes perspectivas de la personalidad difieren unas de otras de forma importante, también hay semejanzas entre ellas. La perspectiva psicoanalítica se parece, por lo menos, a tres perspectivas alternativas. Primero, las ideas sobre la evolución de las especies es paralela a las ideas de Freud sobre la evolución de la personalidad en el individuo. Esto es, en cada caso, una fuerza primitiva (los genes, el id) necesita otra fuerza para ayudarlo a manejar la realidad (la corteza, el ego) y eventualmente también necesita de fuerza para mantenerlo en contacto con el mundo social (sensibilidad heredada a la influencia social, el superego). También existen semejanzas entre la figura de Freud de las fijaciones de la crisis de Edipo y las tácticas de apareamiento que los teóricos evolutivos han postulado para machos y hembras. Segundo, la perspectiva psicoanalítica y la perspectiva de la autorregulación se parecen en que la noción de la jerarquía de control hace eco en los tres componentes de la personalidad de la teoría psicoanalítica. Tercero, el trabajo del punto de vista cognitivo sobre las influencias derivó conceptos que se parecen, en cierta forma, a los que Freud postuló.

Existe coincidencia sustancial entre las perspectivas del aprendizaje social, la cognitiva y la de autorregulación. Comparten un énfasis en las representaciones mentales del mundo, pero ofrecen explicaciones distintas. También tienen puntos de vista semejantes en cuanto a la importancia de las expectativas de las personas y visiones similares sobre la estructura básica del comportamiento.

Hay semejanza entre la noción de una jerarquía en la autorregulación y las ideas de Maslow respecto de los motivos. Aunque los niveles más bajos de la jerarquía de Maslow tratan con motivos que ignoran la jerarquía de control, en sus niveles más altos, los modelos se parecen más entre sí. El principio de la autorrealización también se parece al modelo de la autorregulación en los conceptos del *self* ideal y del *self* real y el deseo de congruencia entre ambos. Otra semejanza entre los enfoques se refiere a la noción de la disposición. Este constructo es básico en la perspectiva de los rasgos y también es importante en las perspectivas psicoanalítica y social. En todos estos casos (y también por implicación en otras), la suposición que se hace es que las personas tienen cualidades que perduran a lo

largo del tiempo y circunstancias, y que influye en los comportamientos, pensamientos y sentimientos.

Aunque las diferentes teorías difieren en su foco de atención, algunos temas parecen ser recurrentes en ellas. Esto representa otro tipo de semejanza entre las teorías. Un tema que abordan muchas teorías es el de la polaridad entre el impulso y la restricción. En efecto, este tema se ha vuelto cada vez más importante en los últimos años. Otro es el de las presiones en competencia entre el egoísmo individual y el interés comunitario.

Por lo tanto, hay áreas que coinciden entre las teorías. Sin embargo, las teorías también difieren. Entonces, ¿cuál es la teoría correcta? Una respuesta es que *todas* las perspectivas tienen aspectos importantes que ofrecer. Tal vez el valor de cada punto de vista dependa de la parte de la personalidad a la que se enfoque. Muchos psicólogos prefieren una postura ecléctica, tomando elementos e ideas de diferentes puntos de vista y no sólo uno.

Por lo menos, las personas que operan dentro del marco teórico de una teoría, deben tomar en cuenta las limitaciones que evidencian otras perspectivas. Por ejemplo, los teóricos del temperamento creen que gran parte de la personalidad está determinada por la genética, pero también entienden que el aprendizaje modifica los temperamentos. Los teóricos del aprendizaje creen que la personalidad es producto de nuestra historia de aprendizajes, pero queda claro que algunos aprendizajes son más fáciles que otros. Tal vez en un futuro se dará un mayor énfasis al eclecticismo —compartir ideas de una perspectiva a otra.

• GLOSARIO •

Defensa perceptual monitorear los estímulos amenazantes antes de que entren a la conciencia.

Preparación idea de que ciertos condicionamientos son fáciles, porque el animal está biológicamente preparado para que esto suceda.



Aarts, H. y Dijksterhuis, A. (2000). Habits as knowledge structures: Automaticity in goal-directed behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 53-63.

Aarts, H. y Dijksterhuis, A. (2003). The silence of the library: Environment, situational norm, and social behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 18-24.

Abramson, L. Y., Alloy, L. B. y Metalsky, G. I. (1995). Hopelessness depression. En G. M. Buchanan y M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 113–134). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., y Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358–372.

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49–74.

Achtziger, A., Gollwitzer, P. M. y Sheeran, P. (2008). Implementation intentions and shielding goal striving from unwanted thoughts and feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 381–383.

Adams, G. D. y Fastnow, C. (2000, Noviembre10). *A note on the voting irregularities in Palm Beach*, Florida. Recuperado en enero 1, 2011, de http://madison. hss.cmu.edu

Adler, A. (1927). *Practice and theory of individual psychology*. Nueva York, NY: Harcourt, Brace y World.

Adler, A. (1929). *The science of living*. Nueva York, NY: Greenberg.

Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. Boston, MA: Little, Brown.

Agostinelli, G., Sherman, S. J., Presson, C. C. y Chassin, L. (1992). Self-protection and self-enhancement biases in estimates of population prevalence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 631–642.

Ahadi, S. y Diener, E. (1989). Multiple determinants and effect size. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 398–406.

Ainsworth, M. D. S. (1983). Patterns of infant– mother attachment as related to maternal care. En D. Magnuson y V. Allen (Eds.), *Human development: An interactional perspective*. Nueva York, NY: Academic Press.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, T. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. Nueva York, NY: Springer-Verlag.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago, IL: Dorsey.

Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Alexander, R. (1979). *Darwinism and human affairs*. Seattle, WA: University of Washington Press.

Alicke, M. D. (1985). Global self-evaluation as determined by the desirability and controllability of trait adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 1621–1630.

Alicke, M. D. y Sedikides, C. (Eds.). (2010). *Handbook of self-enhancement and self-protection*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Allen, J. J., Iacono, W. G., Depue, R. A. y Arbisi, P. (1993). Regional electroencephalographic asymmetries in bipolar seasonal affective disorder before and after exposure to bright light. *Biological Psychiatry, 33*, 642–646.

Allen, L. S. y Gorski, R. A. (1992). Sexual orientation and the size of the anterior commissure in the human brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the U.S.A., 89*, 7199–7202.

Allison, P. J., Guichard, C., Fung, K. y Gilain, L. (2003). Dispositional optimism predicts survival status 1 year after diagnosis in head and neck cancer patients. *Journal of Clinical Oncology, 21(3)*, 543–548.

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York, NY: Holt.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart, y Winston.

Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 393–399.

Amsel, A. (1967). Partial reinforcement effects on vigor and persistence: Advances in frustration theory derived from a variety of within-subject experiments. En K. W. Spence y J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 1). Nueva York, NY: Academic Press.

Andersen, S. M. y Chen, S. (2002). The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review, 109*, 619–645.

Andersen, S. M., Glassman, N. S., Chen, S. y Cole, S. W. (1995). Transference in social perception: The role of chronic accessibility in significant-other representations. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 41–57.

Anderson, C., John, O. P., Keltner, D., y Kring, A. M. (2001). Who attains social status? Effects of personality and physical attractiveness in social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 116–132.

Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M., y Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 81–110.

Anderson, J. A. (1995). *An introduction to neural networks*. Cambridge, MA: MIT Press.

Anderson, J. R. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications* (2a ed.). Nueva York, NY: Freeman.

Anderson, J. R. (1991). The adaptive nature of human categorization. *Psychological Review, 98*, 409–429.

Anderson, R. C. y Pichert, J. W. (1978). Recall of previously un recallable information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 17*, 1–12.

Archer, J. (2006). Testosterone and human aggression: An evaluation of the challenge hypothesis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 319–345.

Archer, J., y Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9*, 212–230.

Arkin, R. M., y Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. En J. H. Harvey y G. Weary (Eds), *Attribution: Basic issues and applications*. Nueva York, NY: Academic Press.

Arndt, J., Schimel, J., Greenberg, J., y Pyszczynski, T. (2002). The intrinsic self and defensiveness: Evidence that activating the intrinsic self reduces self-handicapping and conformity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 671–685.

Arnett, P. A., Smith, S. S., y Newman, J. P. (1997). Approach and avoidance motivation in psychopathic criminal offenders during passive avoidance. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1413–1428.

Asendorpf, J. B., Banse, R. y Mücke, D. (2002). Double dissociation between implicit and explicit personality self-concept: The case of shy behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 380–393.

Asendorpf, J. B. y Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1531–1544.

Ashton, M. C. y Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. *Personality and Social Psychology Review, 11*, 150–166.

Ashton, M. C. y Lee, K. (2008). The prediction of honesty–humility-related criteria by the HEXACO and five-factor models of personality. *Journal of Research in Personality, 42*, 1216–1228.

Ashton, M. C., Lee, K. y Goldberg, L. R. (2004). A hierarchical analysis of 1,710 English personality descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 707–721.

Ashton, M. C., Lee, K., Perugini, M., Szarota, P., de Vries, R. E., Di Blas, L., Boies, K. y De Raad, B. (2004). A six-factor structure of personality-descriptive adjectives: Solutions from psycholexical studies in seven languages. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 356–366.

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. y Birch, D. (1970). *The dynamics of action*. Nueva York, NY: Wiley.

Atkinson, J. W. y McClelland, D. C. (1948). The projective expression of needs II. The effect of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *Journal of Experimental Psychology, 38*, 643–658.

Atkinson, J. W. y Raynor, J. O. (Eds.). (1974). *Motivation and achievement*. Washington, DC: V. H. Winston.

Austin, J. T. y Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin, 120*, 338–375.

Avia, M. D. y Kanfer, F. H. (1980). Coping with aversive stimulation: The effects of training in a selfmanagement context. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 73–81.

Avila, C. (2001). Distinguishing BIS-mediated and BASmediated disinhibition mechanisms: A comparison of disinhibition models of Gray (1981, 1987) and of Patterson and Newman (1993). *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 311–324.

Axelrod, R., y Hamilton, W. D. (1981). The evolution of cooperation. *Science, 211*, 1390–1396.

Axline, V. M. (1947). *Play therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Axline, V. M. (1964). *Dibs: In search of self*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Babad, E. Y. (1973). Effects of informational input on the "social deprivation-satisfaction effect." *Journal of Personality and Social Psychology, 27*, 1–5.

Back, M. D., Schmukle, S. C., y Egloff, B. (2009). Predicting actual behavior from the explicit and implicit self-concept of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 533–548.

Badner, J. A., y Gershon, E. S. (2002). Meta-analysis of whole-genome linkage scans of bipolar disorder and schizophrenia. *Molecular Psychiatry, 7*, 405–411.

Bailey, J. E., Argyropoulos, S. V., Lightman, S. L., y Nutt, D. J. (2003). Does the brain noradrenaline network mediate the effects of the CO2 challenge? *Journal of Psychopharmacology, 17*, 252–259.

Bailey, J. M., Gaulin, S., Agyei, Y., y Gladue, B. A. (1994). Effects of gender and sexual orientation on evolutionarily relevant aspects of human mating psychology. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 1081–1093.

Baker, L. A., Jacobson, K. C., Raine, A., Lozano, D. I., y Bezdjian, S. (2007). Genetic and environmental bases of childhood antisocial behavior: A multi-informant-twin study. *Journal of Abnormal Psychology, 116*, 219– 235.

Baldwin, M. W., Keelan, J. P. R., Fehr, B., Enns, V., y Koh-Rangarajoo, E. (1996). Social-cognitive conceptualization of attachment working models: Availability and accessibility effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 94–109.

Balmary, M. (1979). *Psychoanalyzing psychoanalysis: Freud and the hidden fault of his father*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Baltes, P. B., y Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 75–80.

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative response. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*, 589–595.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart, y Winston.

Bandura, A. (1971). Vicarious and self-reinforcement processes. En R. Glaser (Ed.), *The nature of reinforcement*. Nueva York, NY: Academic Press.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism, 4*, 135–155.

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191–215.

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist, 33*, 344–358.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122–147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York, NY: Freeman.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 164–180.

Bandura, A., Adams, N. E., y Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personalityand Social Psychology, 35*, 125–139.

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., Grusec, J. E., y Menlove, F. L. (1967). Vicarious extinction of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*, 16–23.

Bandura, A., y Jeffery, R. W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology, 26*, 122–130.

Bandura, A., Jeffery, R., y Bachicha, D. L. (1974). Analysis of memory codes and cumulative rehearsal in observational learning. *Journal of Research in Personality, 7*, 295–305.

Bandura, A., y Menlove, F. L. (1968). Factors determining vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling. *Journal of Personality and Social Psychology, 8*, 99–108.

Bandura, A., y Mischel, W. (1965). Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology, 2*, 698–705.

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., y Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart, y Winston.

Barash, D. P. (1986). The hare and the tortoise: *Culture, biology, and human nature*. Nueva York, NY: Penguin Press.

Barash, D. P. (2001). *Revolutionary biology: The new, gene-æntered view of life*. London, England: Transaction.

Barber, J. P., y DeRubeis, R. J. (1989). On second thought: Where the action is in cognitive therapy for depression. *Cognitive Therapy and Research, 13*, 441–457.

Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N., y Soutar, G. (2009). The structure of intraindividual value change. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 913–929.

Bargh, J. A. (1997). The automaticity of everyday life. En R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Advances in social cognition* (Vol. 10, pp. 1–61). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bargh, J. A., y Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist, 54*, 462–479.

Bargh, J. A., Chen, M., y Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 230–244.

Bargh, J. A., y Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin, 126*, 925–945.

Bargh, J. A., Lombardi, W. J., y Higgins, E. T. (1988). Automaticity of chronically accessible constructs in person X situation effects on person perception: It's just a matter of time. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 599–605.

Bargh, J. A., y Pratto, F. (1986). Individual construct accessibility and perceptual selection. *Journal of Experimental Social Psychology, 22*, 293–311.

Bargh, J. A., y Williams, E. L. (2006). The automaticity of social life. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 1–4.

Barkow, J. H., Cosmides, L., y Tooby, J. (1992). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Barlow, D. H. (Ed.). (1981). *Behavioral assessment of adult disorders*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Baron, A. S., y Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science, 17*, 53–58.

Baron, R. A., y Kempner, C. R. (1970). Model's behavior and attraction toward the model as determinants of adult aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 14*, 335–344.

Baron, R. A., y Richardson, D. R. (1994). *Human aggression* (2a. ed.). Nueva York, NY: Plenum Press.

Barrett, L. F., Williams, N. L., y Fong, G. T. (2002). Defensive verbal behavior assessment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 776–788.

Barron, F. (1953). An ego-strength scale which predicts response to psychotherapy. *Journal of Consulting Psychology, 17*, 327–333.

Bartholomew, K., y Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 226–244.

Bartholow, B. D., Bushman, B. J., y Sestir, M. A. (2006). Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: Behavioral and event-related brain potential data. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 532–539.

Bartholow, B. D., Sestir, M. A., y Davis, E. B. (2005). Correlates and consequences of exposure to video game violence: Hostile personality, empathy, and aggressive behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 1573–1586.

Bauer, J. J., y Bonanno, G. A. (2001). I can, I do, I am: The narrative differentiation of self-efficacy and other self-evaluations while adapting to bereavement. *Journal of Research in Personality, 35*, 424–448.

Bauer, J. J., McAdams, D. P., y Sakaeda, A. R. (2005). Interpreting the good life: Growth memories in the lives of mature, happy people. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 203–217.

Baumann, N., Kaschel, R., y Kuhl, J. (2005). Striving for unwanted goals: Stress-dependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-being and increase sychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 781–799.

Baumeister, R. F. (1989). The problem of life's meaning. En D. M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology:Recent trends and emerging directions* (pp. 138–148). Nueva York, NY: Springer-Verlag.

Baumeister, R. F. (2002). Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self 's executive function. *Self and Identity, 1*, 129–136.

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., y Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry, 7*, 1–15.

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., y Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Beck, A. T. (1972). *Depression: Causes and treatments*. Filadelfia, PA: University of Pennsylvania Press.
Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Nueva York, NY: International Universities Press.
Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy: A 30-year retrospective. *American Psychologist*, 46, 368–375.
Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression: A treatment manual*. Nueva York, NY: Guilford Press.
Becker, E. (1973). *The denial of death*. Nueva York, NY: Free Press.
Beer, J. S. (2002). Implicit self-theories of shyness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 1009–1024.
Beevers, C. G. (2005). Cognitive vulnerability to depression: A dual process model. *Clinical Psychology Review*, *25*, 975–1002.
Beiswenger, K. L. y Grolnick, W. S. (2010). Interpersonal and intrapersonal factors associated with autonomous motivation in adolescents' after-school activities. *Journal of Early Adolescence*, 30, 369–394. Bell, M., Billington, R., y Becker, B. (1986). A scale for the assessment of object relations: Reliability, validity, and factorial invariance. *Journal of Clinical Psychology*, *42*, 733–741.
Benet, V. y Waller, N. G. (1995). The Big Seven factor model of personality description: Evidence for its cross-cultural generality in a Spanish sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 701–718.
Benet-Martínez, V. y John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 729–750.
Benjamin, J., Li, L., Patterson, C., Greenberg, B. D., Murphy, D. L. y Hamer, D. H. (1996). Population and familial association between the D4 dopamine receptor gene and measures of novelty seeking. *Nature Genetics*, *12*, 81–84.
Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*, 238–246.
Berant, E., Mikulincer, M. y Florian, V. (2001). Attachment style and mental health: A 1-year follow-up study of mothers of infants with congenital heart disease. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 956–968.
Berenbaum, S. A. y Hines, M. (1992). Early androgens are related to childhood sex-typed toy preferences. *Psychological Science*, *3*, 203–206.
Bergeman, C. S., Chipuer, H. M., Plomin, R., Pedersen, N. L., McClearn, G. E., Nesselrode, J. R., Costa, P. T., Jr. y McCrae, R. R. (1993). Genetic and environmental effects on openness to experience, agreeableness, and conscientiousness: An adoption/twin study. *Journal of Personality*, *61*, 159–179.
Bergeron, D. M., Block, C. J., y Echtenkamp, B. A. (2006). Disabling the able: Stereotype threat and women's work performance. *Human Performance*, *19*, 133–158.
Berghout, C., Zevalkink, J., y Hakkaart-Van Roijen, L. (2010). The effects of long-term psychoanalytic treatment on healthcare utilization and work impairment. *Journal of Psychiatric Practice*, *16*, 209–216.
Bergmann, M. S. (1980). Symposium on object relations theory and love: On the intrapsychic function of falling in love. *Psychoanalytic Quarterly*, *49*, 56–77.
Bernhardt, P. C., Dabbs, J. M., Jr., Fielden, J., y Lutter, C. (1998). Testosterone changes during vicarious experiences of winning and losing among fans at sporting events. *Physiology and Behavior*, *65*, 59–62.
Bernstein, A., Newman, J. P., Wallace, J. F., y Luh, K. E. (2000). Left-hemisphere activation and deficient response modulation in psychopaths. *Psychological Science*, *11*, 414–418.
Bernstein, I. L. (1985). Learning food aversions in the progression of cancer and its treatment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *443*, 365–380.
Berridge, K. C. (2007). The debate over dopamine's role in reward: The case for incentive salience. *Psychopharmacology*, *191*, 391–431.
Berry, D. S., y Miller, K. M. (2001). When boy meets girl: Attractiveness and the five-factor model in opposite- sex interactions. *Journal of Research in Personality*, *35*, 62–77.
Bertrand, S., y Masling, J. M. (1969). Oral imagery and alcoholism. *Journal of Abnormal Psychology*, *74*, 50–53.
Besser, A., y Priel, B. (2005). The apple does not fall far from the tree: Attachment styles and personality vulnerabilities to depression in three generations of women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *31*, 1052–1073.
Bettelheim, B. (1982, March 1). Reflections: Freud and the soul. *New Yorker*, *58*, 52–93.
Bettencourt, B. A., y Sheldon, K. (2001). Social roles as mechanisms for psychological need satisfaction within social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*, 1131–1143.
Beyers, W., y Seiffge-Krenke, I. (2010). Does identity precede intimacy? Testing Erikson's theory on romantic development in emerging adults of the 21st century. *Journal of Adolescent Research*, *25*, 387–415.
Binswanger, L. (1963). *Being-in-the-world: Selected papers of Ludwig Binswanger*. Nueva York, NY: Basic Books.

Birnbaum, G. E., Reis, H. T., Mikulincer, M., Gillath, O. y Orpaz, A. (2006). When sex is more than just sex: Attachment orientations, sexual experience, and relationship quality. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 929–943.

Bjork, J. M., Dougherty, D. M., Moeller, F. G. y Swann, A. C. (2000). Differential behavioral effects of plasma tryptophan depletion and loading in aggressive and nonaggressive men. *Europsychopharmacology, 22*, 357–369.

Bjorklund, D. F. y Pellegrini, A. D. (2002). *Origins of human nature: Evolutionary developmental psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Bjorner, J. B., Chang, C. , Thissen, D. y Reeve, B. B. (2007). Developing tailored instruments: Item banking and computerized adaptive assessment. *Quality of Life Research, 16*, 95–108.

Black, A. E. y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A selfdetermination theory perspective. *Science Education, 84*, 740–756.

Blackford, J. U., Avery, S. N., Cowan, R. L., Shelton, R. C. y Zald, D. H. (2010). Sustained amygdala response to both novel and newly familiar faces characterizes inhibited temperament. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. Publicado por primera vez en línea el 26 de julio 2010.

Blanck, R. y Blanck, G. (1986). *Beyond ego psychology: Developmental object relations theory*. Nueva York, NY: Columbia University Press.

Blatt, S. J., Wein, S. J., Chevron, E. y Quinlan, D. M. (1979). Parental representations and depression in normal young adults. *Journal of Abnormal Psychology, 88*, 388–397.

Blatt, S. J. y Zuroff, D. C. (1992). Interpersonal relatedness and self-definition: Two prototypes for depression. *Clinical Psychology Review, 12*, 527–562.

Block, J. (1977). Advancing the science of personality: Paradigmatic shift or improving the quality of research? En D. Magnusson y N. S. Endler (Eds.), *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology* (pp. 37–63). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality assessment. *Psychological Bulletin, 117*, 187–215.

Block, J. (2001). Millennial contrarianism: The five factor approach to personality description 5 years later. *Journal of Research in Personality, 35*, 98–107.

Block, J. (2002). *Personality as an affect-processing system: Toward an integrative theory*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Block, J. (2010). The five-factor framing of personality and beyond: Some ruminations. *Psychological Inquiry, 21*, 2–25.

Block, J. y Block, J. H. (2006). Venturing a 30-year longitudinal study. *American Psychologist, 61*, 315–327.

Block, J. H. (1961). *The Q-sort method in personality assessment and psychiatric research*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Block, J. H. y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. En W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations* (Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 13, pp. 39–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bogg, T. y Roberts, B. W. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin, 130*, 887–919.

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). Reinforcement, expectancy, and learning. *Psychological Review, 79*, 394–409.

Booth, A. y Dabbs, J. M., Jr. (1993). Testosterone and men's marriages. *Social Forces, 72*, 463–477.

Borgatta, E. F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science, 12*, 8–17.

Boring, E. G. (1930). A new ambiguous figure. *American Journal of Psychology, 42*, 444–445.

Borkenau, P., Riemann, R., Angleitner, A. y Spinath, F. M. (2001). Genetic and environmental influences on observed personality: Evidence from the German observational study of adult twins. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 655–668.

Borkenau, P., Riemann, R., Angleitner, A. y Spinath, F. M. (2002). Similarity of childhood experiences and personality resemblance in monozygotic and dizygotic twins: A test of the equal environments assumption. *Personality and Individual Differences, 33*, 261–269.

Bornstein, R. F. y Masling, J. (1985). Orality and latency of volunteering to serve as experimental subjects: A replication. *Journal of Personality Assessment, 49*, 306–310.

Borsboom, D., Mellenbergh, G. J. y van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review, 111*, 1061–1071.

Boss, M. (1963). *Psychoanalysis and Daseinsanalysis*. Nueva York, NY: Basic Books.

Botwin, M. D. y Buss, D. M. (1989). Structure of actreport data: Is the five-factor model of personality recaptured? *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 988–1001.

Bouchard, T. J. (2004). Genetic influence on human psychological traits. *Current Directions in Psychological Science*, *13*, 148–151.

Bouchard, T. J., Jr., Lykken, D. T., McGue, M., Segal, N. L. y Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota study of twins reared apart. *Science*, *250*, 223–228.

Bouton, M. E. (1994). Context, ambiguity, and classical conditioning. *Current Directions in Psychological Science*, *3*, 49–53.

Bouton, M. E. (2000). A learning theory perspective on lapse, relapse, and the maintenance of behavior change. *Health Psychology*, *19*, 57–63.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1, Attachment*. Nueva York, NY: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent–child attachmentand healthy human development*. Nueva York, NY: Basic Books.

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.

Bradburn, N. M. y Berlew, D. E. (1961). Need for achievement and English industrial growth. *Economic Development and Cultural Change*, *10*, 8–20.

Bradley, G. W. (1978). Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 56–71.

Brady, J. P. (1972). *Systematic desensitization*. En W. S. Agras (Ed.), *Behavior modification: Principles and clinical-applications*. Boston, MA: Little, Brown.

Brady, S. S. y Matthews, K. A. (2006). Effects of media violence on health-related outcomes among young men. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, *160*, 341–347.

Brandon, T. H., Tiffany, S. T., Obremski, K. M. y Baker, T. B. (1990). Postcessation cigarette use: The process of relapse. *Addictive Behaviors*, *15*, 105–114.

Brandstätter, H. (1983). Emotional responses to other persons in everyday life situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 871–883.

Brandstätter, V. y Frank, E. (2002). Effects of deliberative and implemental mindsets on persistence in goal-directed behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*, 1366–1378.

Brandstätter, V., Lengfelder, A. y Gollwitzer, P. M. (2001). Implementation intentions and efficient action initiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*, 946–960.

Branje, S. J. T., van Lieshout, C. F. M. y van Aken, M. A. G. (2004). Relations between big five personality characteristics and perceived support in adolescents' families. *Journal of Personality and Social Psychology*, *86*, 615–628.

Breedlove, S. M. (1992). Sexual dimorphism in the vertebrate nervous system. *Journal of Neuroscience*, *12*, 4133–4142.

Breedlove, S. M. (1994). Sexual differentiation of the human nervous system. *Annual Review of Psychology*, *45*, 389–418.

Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Nueva York, NY: Academic Press.

Brehm, S. S. y Brehm, J. W. (1981). *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. Nueva York, NY: Academic Press.

Brennan, K. A., Clark, C. L. y Shaver, P. R. (1998). Selfreport measurement of adult attachment: An integrative overview. En J. A. Simpson y W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46–76). Nueva York, NY: Guilford Press.

Brewer, W. F. (1974). There is no convincing evidence for operant or classical conditioning in adult humans. En W. B. Weimer y D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bridger, W. H. y Mandel, I. J. (1964). A comparison of GSR fear responses produced by threat and electric shock. *Journal of Psychiatric Research*, *2*, 31–40.

Briggs, S. R. (1989). The optimal level of measurement for personality constructs. En D. M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 246–260). Nueva York, NY: Springer-Verlag.

Brissette, I., Scheier, M. F. y Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 102–111.

Britt, T. W. y Shepperd, J. A. (1999). Trait relevance and trait assessment. *Personality and Social Psychology Review*, *3*, 108–122.

Broadbent, D. E. (1977). Levels, hierarchies, and the locus of control. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *29*, 181–201.

Brokaw, D. W. y McLemore, C. W. (1983). Toward a more rigorous definition of social reinforcement: Some interpersonal clarifications. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 1014–1020.

Brooks, R. A. (2002). *Flesh and machines: How robots will change us*. Nueva York, NY: Pantheon.

Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, *64*, 123–152.

Brunstein, J. C. y Maier, G. W. (2005). Implicit and self-attributed motives to achieve: Two separate but

interacting needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *89*, 205–222.
Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., y Gr.ssmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 494–508.
Brunswik, E. (1951). The probability point of view. En M. H. Marx (Ed.), *Psychological theory*. Nueva York, NY: Macmillan.
Buccino, G., Binkofski, F., Fink, G. R., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., Seitz, R. J., Zilles, K., Rizzolatti, G. y Freund, H.-J. (2001). Action observation activates premotor and parietal areas in somatotopic manner: An fMRI study. *European Journal of Neuroscience*, *13*, 400–404.
Buchanan, A., Brock, D. W., Daniels, N. y Wikler, D. (2000). *From chance to choice: Genetics and justice*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
Buchanan, G. M. (1995). Explanatory style and coronary heart disease. En G. M. Buchanan y M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 225–232). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Buller, D. J. (2005a). *Adapting minds: Evolutionary psychology and the persistent quest for human nature*. Cambridge, MA: MIT Press.
Buller, D. J. (2005b). Evolutionary psychology: The emperor's new paradigm. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*, 277–283.
Burnstein, E., Crandall, C. y Kitayama, S. (1994). Some neo-Darwinian decision rules for altruism: Weighing cues for inclusive fitness as a function of the biological importance of the decision. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 773–789.
Burroughs, W. J. y Drews, D. R. (1991). Rule structure in the psychological representation of physical settings. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27, 217–238.
Bushman, B. J. y Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 219–229.
Bushman, B. J., Baumeister, R. F. y Phillips, C. M. (2001). Do people aggress to improve their mood? Catharsis beliefs, affect regulation opportunity, and aggressive responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*, 17–32.
Buss, A. H. (1983). Social rewards and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 553–563.
Buss, A. H. y Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. Nueva York, NY: Wiley-Interscience.
Buss, A. H., y Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Buss, D. M. (1984). Toward a psychology of person environment correlation: The role of spouse selection. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*, 361–377.
Buss, D. M. (1985). Human mate selection. *American Scientist*, *73*, 47–51.
Buss, D. M. (1988). The evolution of human intrasexual competition: Tactics of mate attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 616–628.
Buss, D. M. (1989). Sex differences in human mate preferences: Evolutionary hypotheses tested in 37 cultures. *Behavioral and Brain Sciences*, *12*, 1–49.
Buss, D. M. (1991). Evolutionary personality psychology. *Annual Review of Psychology*, *42*, 459–491.
Buss, D. M. (1994a). The evolution of desire: Strategies of human mating. Nueva York, NY: Basic Books.
Buss, D. M. (1994b). The strategies of human mating. *American Scientist*, *82*, 238–249.
Buss, D. M. (1995). Evolutionary psychology: A new paradigm for psychological science. *Psychological Inquiry*, *6*, 1–30.
Buss, D. M. (2001). Cognitive biases and emotional wisdom in the evolution of conflict between the sexes. *Current Directions in Psychological Science*, *10*, 219–223.
Buss, D. M. (2005). *The murderer next door: Why the mind is designed to kill*. Nueva York, NY: Penguin Press.
Buss, D. M., Gomes, M., Higgins, D. S. y Lauterbach, K. (1987). Tactics of manipulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 1219–1229.
Buss, D. M., Larsen, R. J., Westen, D. y Semmelroth, J. (1992). Sex differences in jealousy: Evolution, physiology, and psychology. *Psychological Science*, *3*, 251–255.
Buss, D. M. y Schmitt, D. P. (1993). Sexual strategies theory: An evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review*, *100*, 204–232.
Buss, D. M. y Shackelford, T. K. (1997). From vigilance to violence: Mate retention tactics in married couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 346–361.
Butcher, J. N. (Ed.). (1996). *International adaptations of the MMPI-2: Research and clinical applications*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
Butcher, J. N., Dahlstrom, W., Graham, J., Tellegen, A. y Kaemmer, B. (1989). *Manual for administering and scoring the MMPI-2*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
Butzer, B. y Campbell, L. (2008). Adult attachment, sexual satisfaction, and relationship satisfaction: A study of married couples. *Personal Relationships*, *15*, 141–154.
Byrne, D., McDonald, R. D. y Mikawa, J. (1963). Approach and avoidance affiliation motives. *Journal of Personality*, *31*, 21–37.

Cacioppo, J. T., y Petty, R. E. (1980). The effects of orienting task on differential hemispheric EEG activation. *Neuropsychologia, 18*, 675–683.

Cadinu, M., Maass, A., Rosabianca, A. y Kiesner, J. (2005). Why do women underperform under stereotype threat? Evidence for the role of negative thinking. *Psychological Science, 16*, 572–578.

Cain, D. J. y Seeman, J. (Eds.). (2002). *Humanistic psychotherapies: Handbook of research and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.

Cambron, M. J. y Acitelli, L. K. (2010). Examining the link between friendship contingent self-esteem and the self-propagating cycle of depression. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*, 701–726.

Cambron, M. J., Acitelli, L. K. y Steinburg, L. (2010). When friends make you blue: The role of friendship contingent self-esteem in predicting self-esteem and depressive symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*, 384–397.

Cameron, O. G., Abelson, J. L. y Young, E. A. (2004). Anxious and depressive disorders and their comorbidity: Effect on central nervous system noradrenergic function. *Biological Psychiatry, 56*, 875–883.

Campbell, D. T. (1960). Recommendations for the APA test standards regarding construct, trait, and discriminant validity. *American Psychologist, 15*, 546–553.

Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin, 56*, 81–105.

Campbell, W. K. (1999). Narcissism and romantic attraction. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 1254–1270.

Campbell, W. K. y Foster, C. A. (2002). Narcissism and commitment in romantic relationships: An investment model analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 484–495.

Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. Nueva York, NY: Norton.

Cantor, N. y Mischel, W. (1977). Traits as prototypes: Effects on recognition memory. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 38–48.

Caporael, L. R. (2001). Evolutionary psychology: Toward a unifying theory and a hybrid science. *Annual Review of Psychology, 52*, 607–628.

Carey, G. (2003). *Human genetics for the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Carlston, D. E. y Skowronski, J. J. (1994). Savings in the relearning of trait information as evidence for spontaneous inference generation. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 840–856.

Carnagey, N. L. y Anderson, C. A. (2005). The effects of reward and punishment in violent video games on aggressive affect, cognition, and behavior. *Psychological Science, 16*, 882–889.

Carnagey, N. L., Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real life violence. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 489–496.

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.

Carroll, L. (1987). A study of narcissism, affiliation, intimacy, and power motives among students in business administration. *Psychological Reports, 61*, 355–358.

Carter, B. L. y Tiffany, S. T. (1999). Meta-analysis of cue reactivity in addiction research. *Addiction*, 94, 327–340.

Carter, C. S. (1998). Neuroendocrine perspectives on social attachment and love. *Psychoneuroimmunology, 23*, 779–818.

Carver, C. S. (1975). Physical aggression as a function of objective self-awareness and attitudes toward punishment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 510–519.

Carver, C. S. (1997). Adult attachment and personality: Converging evidence and a new measure. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 865–883.

Carver, C. S. (1998). Generalization, adverse events, and development of depressive symptoms. *Journal of Personality, 66*, 609–620.

Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion, 17*, 241-261.

Carver, C. S. (2004). Negative affects deriving from the behavioral approach system. *Emotion, 4*, 3–22.

Carver, C. S. (2005). Impulse and constraint: Perspectives from personality psychology, convergence with theory in other areas, and potential *for integration. Personality* and Social Psychology Review, *9*, 312–333.

Carver, C. S. y Baird, E. (1998). The American dream revisited: Is it what you want or why you want it that matters? *Psychological Science, 9*, 289–292.

Carver, C. S., Ganellen, R. J., Froming, W. J. y Chambers, W. (1983). Modeling: An analysis in terms of category accessibility. *Journal of Experimental Social Psychology, 19*, 403–421.

Carver, C. S. y Harmon-Jones, E. (2009). Anger is an approach-related affect: Evidence and implications. *Psychological Bulletin, 135*, 183–204.

Carver, C. S., Johnson, S. L. y Joormann, J. (2008). Serotonergic function, two-mode models of self-regulation, and vulnerability to depression: What depression

has in common with impulsive aggression. *Psychological Bulletin, 134*, 912–943.
Carver, C. S., Johnson, S. L. y Joormann, J. (2009). Two-mode models of self-regulation as a tool for conceptualizing effects of the serotonergic system in normal behavior and diverse disorders. *Current Directions in Psychological Science, 18*, 195–199.
Carver, C. S., Johnson, S. L., Joormann, J., Kim, Y. y Nam, J. Y. (2011). Serotonin transporter polymorphism interacts with childhood adversity to predict aspects of impulsivity. *Psychological Science, 22*, en prensa.
Carver, C. S., Kus, L. A. y Scheier, M. F. (1994). Effects of good versus bad mood and optimistic versus pessimistic outlook on social acceptance versus rejection. *Journal of Social and Clinical Psychology, 13*, 138–151.
Carver, C. S., LaVoie, L., Kuhl, J. y Ganellen, R. J. (1988). Cognitive concomitants of depression: A further examination of the roles of generalization, high standards, and self-criticism. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 7, 350–365.
Carver, C. S., Lawrence, J. W. y Scheier, M. F. (1999). Self-discrepancies and affect: Incorporating the role of feared selves. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 783–792.
Carver, C. S., Lehman, J. M. y Antoni, M. H. (2003). Dispositional pessimism predicts illness-related disruption of social and recreational activities among breast cancer patients. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 813–821.
Carver, C. S. y Miller, C. J. (2006). Relations of serotonin function to personality: Current views and a key methodological issue. *Psychiatry Research, 144*, 1–15.
Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., Ketcham, A. S., Moffat, F. L. y Clark, K. C. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 375–390.
Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1981). *Attention and selfregulation: A control-theory approach to human behavior.* Nueva York, NY: Springer-Verlag.
Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1990). Principles of self-regulation: Action and emotion. En E. T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 3–52). Nueva York, NY: Guilford Press.
Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior.* Nueva York, NY: Cambridge University Press.
Carver, C. S. y Scheier, M. F. (2002). Control processes and self-organization as complementary principles underlying behavior. *Personality and Social Psychology Review, 6*, 304–315.
Carver, C. S. y Scheier, M. F. (2007). Feedback processes in the simultaneous regulation of action and affect. En J. Y. Shah y W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science.* Nueva York, NY: Guilford Press.
Carver, C. S., Scheier, M. F. y Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30*, 879–889.
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.
Casey, B. J., Giedd, J. N. y Thomas, K. M. (2000). Structural and functional brain development and its relation to cognitive development. *Biological Psychology, 54*, 241–257.
Caspar, F., Rothenfluh, T. y Segal, Z. (1992). The appeal of connectionism to clinical psychology. *Clinical Psychology Review, 12*, 719–762.
Caspi, A., Hariri, A. R., Holmes, A., Uher, R. y Moffitt, T. E. (2010). Genetic sensitivity to the environment: The case of the serotonin transporter gene and its implications for studying complex diseases and traits. *American Journal of Psychiatry, 167*, 509–527.
Caspi, A. y Herbener, E. S. (1990). Continuity and change: Assortative marriage and the consistency of personality in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 250–258.
Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., Taylor, A. y Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science, 297*, 851–854.
Caspi, A., Roberts, B. W. y Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology, 56*, 453–484.
Cassidy, J. y Shaver, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and dinical applications.* Nueva York, NY: Guilford Press.
Cattell, H. E. P. (1993). Comment on Goldberg. *American Psychologist, 48*, 1302–1303.
Cattell, R. B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrica, 12*, 197–220.
Cattell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality.* Baltimore, MD: Penguin Press.
Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis.* Nueva York, NY: Plenum Press.
Cattell, R. B. (1979). *Personality and learning theory, Volume 1. The structure of personality in its environment.* Nueva York, NY: Springer.

Cattell, R. B., Eber, H. W. y Tatsuoka, M. M. (1977). *Handbook for the 16 personality factor questionnaire.* Champaign, IL: IPAT.

Cattell, R. B. y Kline, P. (1977). *The scientific analysisof personality and motivation.* Nueva York, NY: Academic Press.

Cervone, D. (1997). Social-cognitive mechanisms and personality coherence: Self-knowledge, situational beliefs, and cross-situational coherence in perceived self-efficacy. *Psychological Science*, *8*, 43–50.

Cervone, D. (2004). The architecture of personality. *Psychological Review*, *111*, 183–204.

Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, *37*, 319–338.

Champagne, F. A. y Mashoodh, R. (2009). Genes in context: Gene-environment interplay and the origins of individual differences in behavior. *Current Directions in Psychological Science*, *18*, 127–131.

Chance, S. E., Brown, R. T., Dabbs, J. M., Jr. y Casey, R. (2000). Testosterone, intelligence and behavior disorders in young boys. *Personality and Individual Differences*, *28*, 437–445.

Chaplin, W. F., Phillips, J. B., Brown, J. D., Clanton, N. R. y Stein, J. L. (2000). Handshaking, gender, personality, and first impressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 110–117.

Chapman, L. J. (1967). Illusory correlations in observational report. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *6*, 151–155.

Chartrand, T. L. y Bargh, J. A. (1996). Automatic activation of impression formation and memorization goals: Nonconscious goal priming reproduces effects of explicit task instructions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 464–478.

Chartrand, T. L. y Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: The perception–behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 893–910.

Chassin, L., Flora, D. B. y King, K. M. (2004). Trajectories of alcohol and drug use and dependence from adolescence to adulthood: The effects of familial alcoholism and personality. *Journal of Abnormal Psychology*, *113*, 483–498.

Chatterjee, B. B. y Eriksen, C. W. (1962). Cognitive factors in heart rate conditioning. *Journal of Experimental Psychology*, *64*, 272–279.

Chen, E. y Matthews, K. A. (2001). Cognitive appraisal biases: An approach to understanding the relation between socioeconomic status and cardiovascular reactivity in children. *Annals of Behavioral Medicine*, *23*, 101–111.

Chen, S. (2003). Psychological-state theories about significant others: Implications for the content and structure of significant-other representations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*, 1285–1302.

Cheung, R. M. y Hardin, C. D. (2010). Costs and benefits of political ideology: The case of economic self-stereotyping and stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*, 761–766.

Christensen, A. J., Ehlers, S. L., Wiebe, J. S., Moran, P. J., Raichle, K., Ferneyhough, K. y Lawton, W. J. (2002). Patient personality and mortality: A 4-year prospective examination of chronic renal insufficiency. *Health Psychology*, *21*, 315–320.

Chung, B. G., Ehrhart, M. G., Ehrhart, K. H., Hattrup, K. y Solamon, J. (2010). Stereotype threat, state anxiety, and specific self-efficacy as predictors of promotion exam performance. *Group and Organization Management*, *35*, 77–107.

Church, A. T. (Ed.). (2001). Introduction: Culture and personality [Número especial]. *Journal of Personality*, *69*, 787–801.

Church, A. T. y Burke, P. J. (1994). Exploratory and confirmatory tests of the big five and Tellegen's three- and four-dimensional models. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*, 93–114.

Ciminero, A. R., Calhoun, K. S. y Adams, H. E. (Eds.). (1977). *Handbook of behavioral assessment.* Nueva York, NY: Wiley.

Claridge, G. S. (1967). Personality and arousal. Nueva York, NY: Pergamon Press.

Clark, L. A. (2007). Assessment and diagnosis of personality disorder: Perennial issues and an emerging reconceptualization. *Annual Review of Psychology*, *58*, 227–257.

Clark, L. A., Kochanska, G. y Ready, R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 274–285.

Clark, L. A. y Watson, D. (1999). Temperament: A new paradigm for trait psychology. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2a. ed., pp. 399–423). Nueva York, NY: Guilford Press.

Clark, R. A., y McClelland, D. C. (1956). A factoranalytic integration of imaginative and performance measures of the need for achievement. *Journal of General Psychology*, *55*, 73–83.

Clark, R. D. y Hatfield, E. (1989). Gender differences in receptivity to sexual offers. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, *2*, 39–55.

Clark, W. R. (1996). *Sex and the origins of death*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Cleare, A. J. y Bond, A. J. (1995). The effect of tryptophan depletion and enhancement on subjective and behavioural aggression in normal male subjects. *Psychopharmacology, 118*, 72–81.

Cleare, A. J. y Bond, A. J. (1997). Does central serotonergic function correlate inversely with aggression? A study using D-fenfluramine in healthy subjects. *Psychiatry Research, 69*, 89–95.

Cloninger, C. R. (1987). A systematic method of clinical description and classification of personality variants: A proposal. *Archives of General Psychiatry, 44*, 573–588.

Cloninger, C. R. (1988). A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states: A reply to commentaries. *Psychiatric Developments, 2*, 83–120.

Clower, C. E. y Bothwell, R. K. (2001). An exploratory study of the relationship between the Big Five and inmate recidivism. *Journal of Research in Personality, 35*, 231–237.

Coccaro, E. F., Kavoussi, R. J., Cooper, T. B. y Hauger, R. L. (1997). Central serotonin activity and aggression: Inverse relationship with prolactin response to d-fenfluramine, but not CSF 5-HIAA concentration, in human subjects. *American Journal of Psychiatry, 154*, 1430–1435.

Cohen, D., Nisbett, R. E., Bowdle, B. F. y Schwarz, N. (1996). Insult, aggression, and the Southern culture of honor: An "experimental ethnology." *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 945–960.

Cohen-Bendahan, C. C. C., van de Beek, C. y Berenbaum, S. A. (2005). Prenatal sex hormone effects on child and adult sex-typed behavior: Methods and findings. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 29*, 353–384.

Cole, S. W. (2009). Social regulation of human gene expression. *Current Directions in Psychological Science, 18*, 132–137.

Collins, N. L., Ford, M. B., Guichard, A. C. y Feeney, B. C. (2006). Responding to need in intimate relationships: Normative processes and individual differences. En M. Mikulincer y G. Goodman (Eds.), *The dynamics of love: Attachment, caregiving, and sex* (pp. 149–189). Nueva York, NY: Guilford Press.

Collins, N. L. y Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 644–663.

Conklin, C. A. (2006). Environments as cues to smoke: Implications for human extinction-based research and treatment. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 14*, 12–19.

Conklin, C. A., Perkins, K. A., Robin, N., McClernon, F. J. y Salkeld, R. P. (2010). Bringing the real world into the laboratory: Personal smoking and nonsmoking environments. *Drug and Alcohol Dependence, 111*, 58–63.

Conklin, C. A., Robin, N., Perkins, K. A., Salkeld, R. P. y McClernon, F. J. (2008). Proximal versus distal cues to smoke: The effects of environments on smokers' cue-reactivity. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 16*, 207–214.

Conklin, C. A. y Tiffany, S. T. (2001). The impact of imagining personalized versus standardized urge scenarios on cigarette craving and autonomic reactivity. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 9*, 399–408.

Conklin, C. A. y Tiffany, S. T. (2002). Applying extinction research and theory to cue-exposure addiction treatments. *Addiction, 97*, 155–167.

Conley, J. J. (1985). Longitudinal stability of personality traits: A multitrait-multimethod-multioccasion analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 1266–1282.

Conner, T. y Barrett, L. F. (2005). Implicit self-attitudes predict spontaneous affect in daily life. *Emotion, 5*, 476–488.

Conner, T. S., Tennen, H., Fleeson, W. y Barrett, L. F. (2009). Experience sampling methods: A modern idiographic approach to personality research. *Social and Psychology Compass, 3*, 292–313.

Constantian, C. A. (1981). *Attitudes, beliefs, and behavior in regard to spending time alone*. Unpublished doctoral dissertation, Universidad de Harvard, Cambridge, MA.

Converse, J. y Presser, S. (1986). *Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire*. Newbury Park, CA: Sage.

Conway, M. y Giannopoulos, C. (1993). Dysphoria and decision making: Limited information use for evaluations of multiattribute targets. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 613–623.

Cook, K. F., O'Malley, K. J. y Roddey, T. S. (2005). Dynamic assessment of health outcomes: Time to let the CAT out of the bag? *Health Services Research, 40*, 1694–1711.

Cook, M. L. y Peterson, C. (1986). Depressive irrationality. *Cognitive Therapy and Research, 10*, 293–298.

Cook, W. L. (2000). Understanding attachment security in a family context. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 285–294.

Cooley, E. J. y Spiegler, M. D. (1980). Cognitive versus emotional coping responses as alternatives to test anxiety. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 159–166.
Corr, P. J., Pickering, A. D. y Gray, J. A. (1997). Personality, punishment, and procedural learning: A test of J. A. Gray's anxiety theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 337–344.
Costa, P. T., Jr. y McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
Costa, P. T., Jr. y McCrae, R. R. (1988a). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 258–265.
Costa, P. T., Jr. y McCrae, R. R. (1988b). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO personality inventory. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 853–863.
Costa, P. T., Jr. y McCrae, R. R. (1989). Personality continuity and the changes of adult life. En M. Storandt y G. R. VandenBos (Eds.), The adult years: Continuity and change (pp. 45–77). Washington, DC: *American Psychological Association.*
Costa, P. T., Jr., y McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources.*
Costa, P. T., Jr. y McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised NEO Pesonality Inventory. *Journal of Personality Assessment, 64*, 21–50.
Costa, P. T., Jr. y Widiger, T. A. (Eds.). (2002). *Personality disorders and the five-factor model of personality* (2a. ed.). Washington, DC: *American Psychological Association.*
Couch, A. y Keniston, K. (1960). Yeasayers and naysayers: Agreeing response set as a personality variable. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 60*, 151–174.
Craighead, W. E., Kazdin, A. E. y Mahoney, M. J. (1981). *Behavior modification: Principles, issues, and applications.* Boston, MA: Houghton Mifflin.
Cramer, P. (2000). Defense mechanisms in psychology today: Further processes for adaptation. *American Psychologist, 55*, 637–646.
Crawford, C. B. (1989). The theory of evolution: Of what value to psychology? *Journal of Comparative Psychology, 103*, 4–22.
Crawford, C. B., Smith, M. S. y Krebs, D. (Eds.). (1987). *Sociobiology and psychology: Ideas, issues and applications.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Crawford, L. E. y Cacioppo, J. T. (2002). Learning where to look for danger: Integrating affective and spatial information. *Psychological Science, 13*, 449–453.
Crews, F. (1996). The verdict on Freud. *Psychological Science*, 7, 63.
Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74–101.
Cristóbal-Azkarate, J., Chavira, R., Boeck, L., Rodríguez-Luna, E. y Veàl, J. J. (2006). Testosterone levels of free-ranging resident mantled howler monkey males in relation to the number and density of solitary males: A test of the challenge hypothesis. *Hormones and Behavior, 49*, 261–267.
Crittenden, P. M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal, 11*, 259–277.
Crocker, J. (1981). Judgment of covariation by social perceivers. *Psychological Bulletin, 90*, 272–292.
Crocker, J. y Knight, K. M. (2005). Contingencies of self-worth. *Current Directions in Psychological Science. 14*, 200–203.
Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L. y Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 894–908.
Crocker, J. y Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin, 130*, 392–414.
Crocker, J. y Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review, 108*, 593–623.
Cronbach, L. J. y Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52*, 281–302.
Crouse, B. B. y Mehrabian, A. (1977). Affiliation of opposite-sexed strangers. *Journal of Research in Personality, 11*, 38–47.
Crowne, D. P. y Marlowe, D. (1964). *The approval motive: Studies in evaluative dependence.* Nueva York, NY: Wiley.
Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Csikszentmihalyi, M. (1978). Attention and the holistic approach to behavior. En K. S. Pope y J. L. Singer (Eds.), *The stream of consciousness*: Scientific investigations into the flow of human experience. Nueva York, NY: Plenum Press.
Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* Nueva York, NY: Harper y Row.
Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow*

in consciousness. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
Csikszentimihalyi, M. y LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 815–822.
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*, 61–72.
Custers, R, y Aarts, H. (2007). Goal-discrepant situations prime goal-directed actions if goals are temporarily or chronically accessible. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 623–633.
Cutter, H. S. G., Boyatzis, R. E. y Clancy, D. D. (1977). The effectiveness of power motivation training in rehabilitating alcoholics. *Journal of Studies on Alcohol, 38*, 131–141.
Cyders, M. A., Smith, G. T., Spillane, N. S., Fischer, S., Annus, A. M. y Peterson, C. (2007). Integration of impulsivity and positive mood to predict risky behavior: Development and validation of a measure of positive urgency. *Psychological Assessment, 19*, 107–118.
Dabbs, J. M., Jr. (1992a). Testosterone and occupational achievement. *Social Forces, 70*, 813–824.
Dabbs, J. M., Jr. (1992b). Testosterone measurements in social and clinical psychology. *Journal of Social and Clinical Psychology, 11*, 302–321.
Dabbs, J. M., Jr. (1997). Testosterone, smiling, and facial appearance. *Journal of Nonverbal Behavior, 21*, 45–55.
Dabbs, J. M., Jr. (1998). Testosterone and the concept of dominance. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 370–371.
Dabbs, J. M., Jr., Alford, E. C. y Fielden, J. A. (1998). Trial lawyers: Blue collar talent in a white collar world. *Journal of Applied Social Psychology, 28*, 84–94.
Dabbs, J. M., Jr., Bernieri, F. J., Strong, R. K., Campo, R. y Milun, R. (2001). Going on stage: Testosterone in greetings and meetings. *Journal of Research in Personality, 35*, 27–40.
Dabbs, J. M., Jr. y Dabbs, M. G. (2000). *Heroes, rogues and lovers: Testosterone and behavior*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
Dabbs, J. M., Jr., de La Rue, D. y Williams, P. M. (1990). Testosterone and occupational choice: Actors, ministers, and other men. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1261–1265.
Dabbs, J. M., Jr., Frady, R. L., Carr, T. S. y Besch, N. F. (1987). Saliva testosterone and criminal violence in young adult prison inmates. *Psychosomatic Medicine, 49*, 174–182.
Dabbs, J. M., Jr., Hargrove, M. F. y Heusel, C. (1996). Testosterone differences among college fraternities: Well-behaved *vs.* rambunctious. *Personality and Individual Differences, 290*, 157–161.
Dabbs, J. M., Jr. y Mallinger, A. (1999). High testosterone levels predict low voice pitch among men. *Personality and Individual Differences, 27*, 801–804.
Dabbs, J. M., Jr. y Mohammed, S. (1992). Male and female salivary testosterone concentrations before and after sexual activity. *Physiology and Behavior, 52*, 195–197.
Dabbs, J. M., Jr. y Morris, R. (1990). Testosterone, social class, and antisocial behavior in a sample of 4,462 men. *Psychological Science, 1*, 209–211.
Dabbs, J. M., Jr., Riad, J. K. y Chance, S. E. (2001). Testosterone and ruthless homicide. *Personality and IndividualDifferences, 31*, 599–603.
Dabbs, J. M., Jr., Ruback, R. B., Frady, R. L., Hopper, C. H. y Sgoutas, D. S. (1988). Saliva testosterone and criminal violence among women. *Personality and Individual Differences, 9*, 269–275.
Daitzman, R. y Zuckerman, M. (1980). Disinhibitory sensation seeking, personality and gonadal hormones. *Personality and Individual Differences, 1*, 103–110.
Daly, M. y Wilson, M. I. (1988). *Homicide*. Nueva York, NY: Aldine de Gruyter.
Daly, M. y Wilson, M. I. (1990). Killing the competition: Female/female and male/male homicide. *Human Nature, 1*, 81–107.
Daly, M. y Wilson, M. I. (1996). Violence against stepchildren. *Current Directions in Psychological Science, 5*, 77–81.
Daniels, D. (1986). Differential experiences of siblings in the same family as predictors of adolescent sibling personality differences. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 339–346.
Daniels, D. y Plomin, R. (1985). Differential experience of siblings in the same family. *Developmental Psychology, 21*, 747–760.
Davidson, R. J. (1988). EEG measures of cerebral asymmetry: Conceptual and methodological issues. *International Journal of Neuroscience, 39*, 71–89.
Davidson, R. J. (1992). Prolegomenon to the structure of emotion: Gleanings from neuropsychology. *Cognition and Emotion, 6*, 245–268.
Davidson, R. J. (1995). Cerebral asymmetry, emotion, and affective style. En R. J. Davidson y K. Hugdahl (Eds.), *Brain asymmetry* (pp. 361–387). Cambridge, MA: MIT Press.
Davidson, R. J., Ekman, P., Saron, C. D., Senulis, J. A., y Friesen, W. V. (1990). Approach–withdrawal and cerebral asymmetry: Emotional expression and brain physiology I. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 330–341.

Davidson, R. J., Jackson, D. C. y Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin, 126*, 890–909.

Davidson, R. J., Pizzagalli, D., Nitschke, J. B. y Putnam, K. (2002). Depression: Perspectives from affective neuroscience. *Annual Review of Psychology, 53*, 545–574.

Davidson, R. J. y Sutton, S. K. (1995). Affective neuroscience: The emergence of a discipline. *Current Opinion in Neurobiology, 5*, 217–224.

Davila, J., Burge, D., y y Hammen, C. (1997). Why does attachment style change? *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 826–838.

Davis, D., Shaver, P. R. yVernon, M. L. (2003). Physical, emotional, and behavioral reactions to breaking up: The roles of gender, age, emotional involvement, and attachment style. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 871–884.

Davis, T. E., Ollendick, T. H. y .st, L. (2009). Intensive treatment of specific phobias in children and adolescents. *Cognitive and Behavioral Practice, 16*, 294–303.

Davison, G. C., y Wilson, G. T. (1973). Processes of fear reduction in systematic desensitization: Cognitive and social reinforcement factors in humans. *Behavior Therapy, 4*, 1–21.

Daw, N. D., Niv, Y. y Dayan, P. (2005). Uncertainty based competition between prefrontal and dorsolateral striatal systems for behavioral control. *Nature Neuroscience, 8*, 1704–1711.

Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Dawson, M. E. y Furedy, J. J. (1976). The role of awareness in human differential autonomic classical conditioning: The necessary-gate hypothesis. *Psychophysiology, 13*, 50–53.

Dawson, M. E., Rissling, A. J., Schell, A. M. y Wilcox, R. (2007). Under what conditions can human affective conditioning occur without contingency awareness? Test of the evaluative conditioning paradigm. *Emotion, 7*, 755–766.

Dawson, M. R. W. (2004). *Minds and machines*. Walden, MA: Blackwell.

Dawson, M. R. W. (2005). *Connectionism: A hands-on approach*. Malden, MA: Blackwell.

De Houwer, J., Thomas, S. y Baeyens, F. (2001). Associative learning of likes and dislikes: A review of 25 years of research on human evaluative conditioning. *Psychological Bulletin, 127*, 853–869.

De Maat, S., Philipszoon, F., Schoevers, R., Dekker, J. y De Jonghe, F. (2007). Costs and benefits of long-term psychoanalytic therapy: Changes in health care use and work impairment. *Harvard Review of Psychiatry, 15*, 289–300.

De Neys, W. (2006). Dual processing in reasoning: Two systems but one reasoner. *Psychological Science, 17*, 428–433.

De St. Aubin, E., McAdams, D. P. y Kim, T. (2004). *The generative society: Caring for future generations*. Washington, DC: *American Psychological Association*.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York, NY: Plenum Press.

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., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J. y Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 313–327.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13). Nueva York, NY: Academic Press.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York, NY: Plenum Press.

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, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

DeHart, T., Pelham, B. W. y Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 1–17.

DeLisi, L. E., Shaw, S. H., Crow, T. J., *et al.* (2002). A genome-wide scan for linkage to chromosomal regions in 382 sibling pairs with schizophrenia or schizoaffective disorder. *American Journal of Psychiatry, 159*, 803–812.

Deluty, R. H. (1985). Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 1054–1065.

Depue, R. A. (1979). *The psychobiology of the depressive disorders: Implications for the effect of stress*. Nueva York, NY: Academic Press.

Depue, R. A. (1995). Neurobiological factors in personality and depression. *European Journal of Personality, 9*, 413–439.

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*, 491–517.

Depue, R. A. e Iacono, W. G. (1989). Neurobehavioral aspects of affective disorders. *Annual Review of Psychology, 40*, 457–492.

Depue, R. A., Krauss, S. P., y Spoont, M. R. (1987). A two-dimensional threshold model of seasonal bipolar affective disorder. En D. Magnusson y Öhman (Eds.), *Psychopathology: An interactional perspective* (pp. 95–123). Orlando, FL: Academic Press.

Depue, R. A., Luciana, M., Arbisi, P., Collins, P. y Leon, A. (1994). Dopamine and the structure of personality: Relation of agonist-induced dopamine captivity to positive emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 485–498.

Depue, R. A. y Morrone-Strupinsky, J. V. (2005). A neurobehavioral model of affiliative bonding: Implications for conceptualizing a human trait of affiliation. *Behavioral and Brain Sciences, 28*, 313–395.

Depue, R. A. y Spoont, M. R. (1986). Conceptualizing a serotonin trait: A behavioral dimension of constraint. *Annals of the New York Academy of Sciences, 487*, 47–62.

Derryberry, D. y Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology, 9*, 633–652.

DeRubeis, R. J., Tang, T. Z. y Beck, A. T. (2001). Cognitive therapy. En Dobson, K. S. (Ed.), *Handbook of cognitive- behavioral therapies* (2a. ed., pp. 349–392). Nueva York, NY: Guilford Press.

DeSteno, D., Bartlett, M. Y., Braverman, J. y Salovey, P. (2002). Sex differences in jealousy: Evolutionary mechanism or artifact of measurement? *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1103–1116.

Detera-Wadleigh, S. D., Berrettini, W. H., Goldin, L. R., Boorman, D., Anderson, S. y Gershon, E. S. (1987). Close linkage of c-harvey-ras-1 and the insulin gene to affective disorder is ruled out in three North American pedigrees. *Nature, 325*, 806–808.

DeWall, C. N., Twenge, J. M., Gitter, S. A. y Baumeister, R. F. (2009). It's the thought that counts: The role of hostile cognition in shaping aggressive responses to social exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*, 45–59.

DeYoung, C. G. (2006). Higher-order factors of the big five in a multi-informant sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 1138–1151.

DeYoung, C. G., Shamosh, N. A., Green, A. E., Braver, T. S. y Gray, J. R. (2009). Intellect as distinct from openness: Differences revealed by fMRI of working memory. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 883–892.

DeYoung, C. G., Quilty, L. C. y Peterson, J. B. (2007). Between facets and domains: 10 aspects of the big five. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*, 880–896.

Di Blas, L. y Forzi, M. (1999). Refining a descriptive structure of personality attributes in the Italian language: The abridged big three circumplex structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 451–481.

Dick, D. M. y Rose, R. J. (2002). Behavior genetics: What's new? What's next? *Current Directions in Psychological Science, 11*, 70–74.

Dickens, W. T. y Flynn, J. R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: The IQ paradox resolved. *Psychological Review, 108*, 346–369.

DiClemente, C. C. (1981). Self-efficacy and smoking cessation. *Cognitive Therapy and Research, 5*, 175–187.

Diener, E. (1979). Deindividuation, self-awareness, and disinhibition. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1160–1171.

Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology, 41*, 417–440.

Digman, J. M. (1997). Higher-order factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1246–1256.

Digman, J. M. e Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 116–123.

Digman, J. M. y Shmelyov, A. G. (1996). The structure of temperament and personality in Russian children. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 341–351.

Dijksterhuis, A. y Bargh, J. A. (2001). The perception–behavior expressway. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 33, pp. 1–40). San Diego, CA: Academic Press.

Dijkstra, P. y Buunk, B. P. (1998). Jealousy as a function of rival characteristics: An evolutionary perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 1158–1166.

DiLalla, L. F. y Gottesman, I. I. (1991). Biological and genetic contributors to violence—Widom's untold tale. *Psychological Bulletin, 109*, 125–129.

Dodge, K. A. (1986). A social information-processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), Minnesota symposium on child psychology (Vol. 18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, K. A. y Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16*, 8–22.

Domes, G., Heinrichs, M., Michel, A., Berger, C. y Herpertz, S. C. (2007). Oxytocin improves "mind reading" in humans. *Biological Psychiatry, 61*, 731–733.

Donnellan, M. B., Burt, S. A., Levendosky, A. A., y Klump, K. L. (2008). Genes, personality, and attachment in adults: A multivariate behavioral genetic analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 3–16.

Donnellan, M. B., Conger, R. D. y Bryant, C. M. (2004). The big five and enduring marriages. *Journal of Research in Personality, 38*, 481–504.

Drabman, R. S. y Spitalnik, R. (1973). Training a retarded child as a behavioral teaching assistant. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 4*, 269–272.

Dreisbach, G. y Goschke, T. (2004). How positive affect modulates cognitive control: Reduced perseveration at the cost of increased distractibility. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 30*, 343–353.

Dulany, D. E. (1968). Awareness, rules and propositional control: A confrontation with S-R behavior theory. En T. R. Dixon y D. L. Horton (Eds.), *Verbal behavior and general behavior theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Duncan, L. E. y Peterson, B. E. (2010). Gender and motivation for achievement, affiliation-intimacy, and power. En J. C. Duncan y D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology* (2a. ed., pp. 41–62). Nueva York, NY: Springer.

Dunn, J. y Plomin, R. (1990). *Separate lives: Why siblings are so different*. Nueva York, NY: Basic Books.

Dunning, D., y McElwee, R. O. (1995). Idiosyncratic trait definitions: Implications for self-description and social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 936–946.

Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.

Eagle, M. N. (1984). *Recent developments in psychoanalysis: A critical evaluation*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.

Eaves, L. J., Eysenck, H. J. y Martin, N. G. (1989). *Genes, culture, and personality: An empirical approach*. San Diego, CA: Academic Press.

Eberhart, N. K. y Hammen, C. L. (2009). Interpersonal predictors of stress generation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*, 544–556.

Ebstein, R. P., Novick, O., Umansky, R., Priel, B., Osher, Y., Blaine, D, Bennett, E. R., Nemanov, L., Katz, M. y Belmaker, R. H. (1996). Dopamine D4 receptor (D4DR) exon III polymorphism associated with the human personality trait of novelty seeking. *Nature Genetics, 12*, 78–80.

Edmonds, G. W., Bogg, T. y Roberts, B. W. (2009). Are personality and behavioral measures of impulse control convergent or distinct predictors of health behaviors? *Journal of Research in Personality, 43*, 806–814.

Edwards, A. L. (1957). The social desirability variable in personality assessment and research. Nueva York, NY: Dryden.

Egeland, J. A., Gerhard, D. S., Pauls, D. L., Sussex, J. N. y Kidd, K. K. (1987). Bipolar affective disorders linked to DNA markers on chromosome 11. *Nature, 325*, 783–787.

Ein-Dor, T., Doron, G., Solomon, Z., Mikulincer, M., y Shaver, P. R. (2010). Together in pain: Attachment related dyadic processes and post traumatic stress disorder. *Journal of Counseling Psychology, 57*, 317–327.

Eisenberg, N. (2002). Emotion-related regulation and its relation to quality of social functioning. En W. W. Hartup y R. A. Weinberg (Eds.), *Child psychology in retrospect and prospect: The Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 32, pp. 133–171). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C. y Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 776–797.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., Valiente, C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K. y Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development, 75*, 25–46.

Eisenberger, R., Armeli, S. y Pretz, J. (1998). Can the promise of reward increase creativity? *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 704–714.

Eisenberger, R. y Rhoades, L. (2001). Incremental effects of reward on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 728–741.

Eisenberger, R. y Selbst, M. (1994). Does reward increase or decrease creativity? *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 1116–1127.

Ekehammer, B. (1974). Interactionism in personality from a historical perspective. *Psychological Bulletin, 81*, 1026–1048.

Elder, G. H., Jr. y MacInnis, D. J. (1983). Achievement imagery in women's lives from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 394–404.

Elder, G. H., Jr., Caspi, A. y Downey, G. (1986). Problem behavior and family relationships: Life course and intergenerational themes. En A. B. Sorenson, F. Weinert, y L. R. Sherrod (Eds), *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives* (pp. 293–340). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). Nueva York, NY: Guilford Press.

Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 968–980.

Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461–475.

Elliot, A. J. y Maier, M. A. (2007). Color and psychological functioning. *Current Directions in Psychological Science, 16*, 250–254.

Elliot, A. J., Maier, M. A., Binser, M. J., Friedman, R., y Pekrun, R. (2009). The effect of red on avoidance behavior in achievement contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*, 365–375.

Elliot, A. J., Maier, M. A., Moller, A. C., Friedman, R. y Meinhardt, J. (2007). Color and psychological functioning: The effect of red on performance attainment. *Journal of Experimental Psychology: General, 136*, 154–168.

Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.

Elliot, A. J. y Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 171–185.

Elliot, A. J. y Thrash, T. M. (2002). Approach–avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 804–818.

Elliott, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.

Ellis, A. E. (1987). The impossibility of achieving consistently good mental health. *American Psychologist, 42*, 364–375.

Elman, J. L. (2005). Connectionist models of cognitive development: Where next? *Trends in Cognitive Sciences, 9*, 112–117.

Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1058–1068.

Emmons, R. A. y Diener, E. (1986). Situation selection as a moderator of response consistency and stability. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1013–1019.

Emmons, R. A., Diener, E. y Larsen, R. J. (1986). Choice and avoidance of everyday situations and affect congruence: Two models of reciprocal interactionism. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 815–826.

Emmons, R. A. y King, L. A. (1988). Conflict among personal strivings: Immediate and long-term implications for psychological and physical well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1040–1048.

Emmons, R. A., King, L. A. y Sheldon, K. (1993). Goal conflict and the self-regulation of action. En D. M. Wegner y J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 528–551). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Endler, N. S., y Magnusson, D. (1976). *Interactional psychology and personality*. Washington, DC: Hemisphere.

Entwisle, D. R. (1972). To dispel fantasies about fantasy based measures of achievement motivation. *Psychological Bulletin, 77*, 377–391.

Epstein, L. H., Saelens, B. E., Myers, M. D., y Vito, D. (1997). Effects of decreasing sedentary behaviors on activity choice in obese children. *Health Psychology, 16*, 107–113.

Epstein, S. (1985). The implications of cognitive–experiential self theory for research in social psychology and personality. *Journal for the Theory of Social Behavior, 15*, 283–310.

Epstein, S. (1990). Cognitive–experiential self-theory. En L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 165–192). Nueva York, NY: Guilford Press.

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist, 49*, 709–724.

Epstein, S., Lipson, A., Holstein, C. y Huh, E. (1992). Irrational reactions to negative outcomes: Evidence for two conceptual systems. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 328–339.

Erdelyi, M. H. (1985). *Psychoanalysis: Freud's cognitive psychology*. Nueva York, NY: Freeman.

Erdelyi, M. H. (2006). The unified theory of repression. *Behavioral and Brain Sciences, 29*, 499–551.

Ericsson, K. A. y Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Rev. ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society* (1a. ed.). Nueva York, NY: Norton.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2a. ed.). Nueva York, NY: Norton.

Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. Nueva York, NY: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nueva York, NY: Norton.

Erikson, E. H. (1974). *Dimensions of a new identity*. Nueva York, NY: Norton.

Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review.* Nueva York, NY: Norton.

Ernst, C. y Angst, J. (1983). Birth order: *Its influence on personality*. Berlín, Alemania: Springer-Verlag.

Esterson, A. (1993). *Seductive mirage: An exploration of the work of Sigmund Freud*. Chicago, IL: Open Court.

Esterson, A. (1998). Jeffrey Masson and Freud's seduction theory: A new fable based on old myths. *History of the Human Sciences, 11*, 1–21.

Ewart, C. K. (1978). Self-observation in natural environments: Reactive effects of behavior desirability and goal-setting. *Cognitive Therapy and Research, 2*, 39–56.

Exner, J. E., Jr. (1974). *The Rorschach systems*. Nueva York, NY: Grune y Stratton.

Exner, J. E., Jr. (1993). *The Rorschach: A comprehensive system: Vol. 1. Basic foundations* (3a. ed.). Nueva York, NY: Wiley.

Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality*. Nueva York, NY: Macmillan.

Eysenck, H. J. (1961). The effects of psychotherapy. En H. J. Eysenck (Ed.), *Handbook of abnormal psychology*. Nueva York, NY: Basic Books.

Eysenck, H. J. (1964a). *Crime and personality*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Eysenck, H. J. (1964b). Involuntary rest pauses in tapping as a function of drive and personality. *Perceptual and Motor Skills, 18*, 173–174.

Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality. Springfield*, IL: Charles C Thomas.

Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality* (3a. ed.). London, England: Methuen.

Eysenck, H. J. (1975). *The inequality of man*. San Diego, CA: EdITS.

Eysenck, H. J. (1983). Psychopharmacology and personality. En W. Janke (Ed.), *Response variability to psychotropic drugs*. Londres, Inglaterra: Pergamon Press.

Eysenck, H. J. (1986). Models and paradigms in personality research. En A. Angleitner, A. Furnham, y G. Van Heck (Eds.), *Personality psychology in Europe, Vol. 2: Current trends and controversies* (pp. 213–223). Lisse, Holanda: Swets y Zeitlinger.

Eysenck, H. J. (1992). Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences, 13*, 667–673.

Eysenck, H. J. (1993). Comment on Goldberg. *American Psychologist, 48*, 1299–1300.

Eysenck, H. J. (Ed.). (1981). *A model for personality*. Berlin: Alemania: Springer-Verlag.

Eysenck, H. J. y Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. Nueva York, NY: Plenum Press.

Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. San Diego, CA:EdITS.

Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1976). *Psychoticism as a dimension of personality*. London, England: Hodder y Stoughton.

Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V. y Rizzolatti, G. (2000). Visuomotor neurons: Ambiguity of the discharge or 'motor' perception? *International Journal of Psychophysiology, 35*, 165–177.

Fairbairn, W. R. D. (1954). *An object relations theory of personality*. Nueva York, NY: Basic Books.

Fairbanks, L. A. (2001). Individual differences in response to a stranger: Social impulsivity as a dimension of temperament in vervet monkeys (Cercopithecus aethiops sabaeus). *Journal of Comparative Psychology, 115*, 22–28.

Faraone, S. V., Taylor, L. y Tsuang, M. (2002). The molecular genetics of schizophrenia: An emerging consensus. *Expert Reviews in Molecular Medicine, 23*. Recuperado de www.expertreviews.org/02004751h.htm

Farrar, A. M., Pereira, M., Velasco, F., Hockemeyer, J., Müller, C. E. y Salamone, J. D. (2007). Adenosine A2A receptor antagonism reverses the effects of dopamine receptor antagonism on instrumental output and effort-related choice in the rat: Implications for studies of psychomotor slowing. *Psychopharmacology, 191*, 579–586.

Feather, N. T. (1961). The relationship of persistence at a task to expectations of success and achievement related motivation. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 552–561.

Feeney, B. C. (2004). A secure base: Responsive support of goal strivings and exploration in adult intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 631–648.

Feeney, B. C. (2006). An attachment theory perspective on the interplay between intrapersonal and interpersonal processes. En K. D. Vohs y E. J. Finkel (Eds.), *Self and relationships* (pp. 133–159). Nueva York, NY: Guilford Press.

Feeney, B. C. (2007). The dependency paradox in close relationships: Accepting dependence promotes independence. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 268–285.

Feeney, B. C. y Cassidy, J. A. (2003). Reconstructive memory related to adolescent-parent conflict interactions: The influence of attachment-related representations on immediate perceptions and changes in perceptions over time. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 945–955.

Feeney, B. C., Cassidy, J. y Ramos-Marcuse, F. (2008). The generalization of attachment representations to new social situations: Predicting behavior during initial interactions with strangers. *Journal of Personality and Social Psychology, 95,* 1481–1498.

Feeney, B. C. y Collins, N. L. (2001). Predictors of caregiving in adult intimate relationships: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 972–994.

Feeney, B. C. y Collins, N. L. (2003). Motivations for caregiving in adult intimate relationships: Influences on caregiving behavior and relationship functioning. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 950–968.

Feeney, B. C. y Thrush R. L. (2010). Relationship influences on exploration in adulthood: The characteristics and function of a secure base. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*, 57–76.

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, E. y Gächter, S. (2002). Altruistic punishment in humans. *Nature, 415*, 137–140.

Feingold, A. (1992). Gender differences in mate selection preferences: A test of the parental investment model. *Psychological Bulletin, 112*, 125–139.

Fekken, G. C. y Holden, R. R. (1992). Response latency evidence for viewing personality traits as schema indicators. *Journal of Research in Personality, 26*, 103–120.

Feldman, F. (1968). Results of psychoanalysis in clinic case assignments. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 16,* 274–300.

Feldman, R., Weller, A., Zagoory-Sharon, O. y Levine, A. (2007). Evidence for a neuroendocrinological foundation of human affiliation: Plasma oxytocin levels across pregnancy and the postpartum period predict mother-infant bonding. *Psychological Science, 18,* 965–970.

Fellous, J-M. y Arbib, M. A. (Eds.). (2005). *Who needs emotions? The brain meets the robot.* Nueva York, NY: Oxford University Press.

Fenigstein, A., Scheier, M. F. y Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 522–527.

Ferguson, M. J. (2008). On becoming ready to pursue a goal you don't know you have: Effects of non conscious goals on evaluative readiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 1268–1294.

Ferguson, M. J., Bargh, J. A. y Nayak, D. A. (2005). After-affects: How automatic evaluations influence the interpretation of subsequent, unrelated stimuli. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*, 182–191.

Finkel, E. J. y Campbell, W. K. (2001). Self-control and accommodation in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 263–277.

Fischer, M. J. (2010). A longitudinal examination of the role of stereotype threat and racial climate on college outcomes for minorities at elite institutions. *Social Psychology of Education, 13*, 19–40.

Fisher, S. (1973). *The female orgasm*. Nueva York, NY: Basic Books.

Fisher, S. y Greenberg, R. P. (1977). *The scientific credibility of Freud's theories and therapy.* Nueva York, NY: Basic Books.

Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 44*, 329–344.

Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (1984). Social cognition. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fitzsimons, G. M. y Bargh, J. A. (2003). Thinking of you: Non-conscious pursuit of interpersonal goals associated with relationship partners. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 148–164.

Fitzsimons, G. M. y Bargh, J. A. (2004). Automatic self-regulation. En R. F. Baumeister y K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 151–170. Nueva York, NY: Guilford Press.

Flanders, J. P. (1968). A review of research on imitative behavior. *Psychological Bulletin, 69*, 316–337.

Fleeson, W. (2001). Toward a structure- and process-integrated view of personality: Traits as density distributions of states. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 1011–1027.

Fleeson, W. (2004). Moving personality beyond the person-situation debate. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 83–87.

Fleeson, W., Leicht, C. (2006). On delineating and integrating the study of variability and stability in personality psychology: Interpersonal trust as illustration. *Journal of Research in Personality, 40*, 5–20.

Fleeson, W., Malanos, A. B. y Achille, N. M. (2002). An intraindividual process approach to the relationship between extraversion and positive affect: Is acting extraverted as "good" as being extraverted? *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1409–1422.

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.

Florian, V., Mikulincer, M. y Hirschberger, G. (2002). The anxiety-buffering function of close relationships:

Evidence that relationship commitment acts as a terror management mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 527–542.

Flynn, F. J. (2005). Having an open mind: The impact of openness to experience on interracial attitudes and impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 816–826.

Foa, E. B. y Meadows, E. A. (1997). Psychosocial treatments for post-traumatic stress disorder: A critica review. *Annual Review of Psychology, 48*, 449–480.

Fodor, E. M. y Wick, D. P. (2009). Need for power and affective response to negative audience reaction to an extemporaneous speech. *Journal of Research in Personality, 43*, 721–726.

Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fowles, D. C. (1980). The three arousal model: Implications of Gray's two-factor learning theory for heart rate, electrodermal activity, and psychopathy. *Psychophysiology, 17*, 87–104.

Fox, N. A. y Davidson, R. J. (1988). Patterns of brain dectrical activity during facial signs of emotion in 10-month-old infants. *Developmental Psychology, 24*, 230–236.

Fraley, R. C. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review, 6*, 123–151.

Fraley, R. C., Garner, J. P. y Shaver, P. R. (2000). Adult attachment and the defensive regulation of attention and memory: Examining the role of preemptive and postemptive defensive processes. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 816–826.

Fraley, R. C. y Shaver, P. R. (1998). Airport separations: A naturalistic study of adult attachment dynamics in separating couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1198–1212.

Frank, E. y Brandst.tter, V. (2002). Approach versus avoidance: Different types of commitment in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 208–221.

Frank, M. J. y Claus, E. D. (2006). Anatomy of a decision: Striato-orbitofrontal interactions in reinforcement learning, decision making, and reversal. *Psychological Review, 113*, 300–326.

Frank, M. J. y O'Reilly, R. C. (2006). A mechanistic account of striatal dopamine function in human cognition: Psychopharmacological studies with cabergoline and haloperidol. *Behavioral Neuroscience, 120*, 497–517.

Frank, M. J., Seeberger, L. C. y O'Reilly, R. C. (2004). By carrot or by stick: Cognitive reinforcement learning in Parkinsonism. *Science, 306*, 1940–1943.

Frankl, V. E. (1969). *The doctor and the soul.* Nueva York, NY: Bantam.

French, E. G. (1955). Some characteristics of achievement motivation. *Journal of Experimental Psychology, 50*, 232–236.

Freud, A. (1966). *The ego and the mechanisms of defense* (Ed. Rev). Nueva York, NY: International Universities Press.

Freud, S. (1933). *New introductory lectures on psychoanalysis* (W. J. H. Sprott, Trans.). Nueva York, NY: Norton.

Freud, S. (1936). *The problem of anxiety* (H. A. Bunker, Trans.). Nueva York, NY: Norton. (Trabajo original publicado en 1926).

Freud, S. (1949). *An outline of psychoanalysis* (J. Strachey, Trans.). Nueva York, NY: Norton. (Trabajo original publicado en 1940).

Freud, S. (1953). The interpretation of dreams. En J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vols. 4 and 5). Londres, Inglaterra: Hogarth Press. (Trabajo original publicado en 1900).

Freud, S. (1955). Beyond the pleasure principle. En J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 18). Londres, Inglaterra: Hogarth Press. (Trabajo original publicado en 1920).

Freud, S. (1959). Inhibitions, symptoms and anxiety. En J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 20). Londres, Inglaterra: Hogarth Press. (Trabajo original publicado en 1926).

Freud, S. (1960). Psychopathology of everyday life. En J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 6). Londres, Inglaterra: Hogarth Press. (Trabajo original publicado en 1901).

Freud, S. (1962). *The ego and the id.* Nueva York, NY: Norton. (Trabajo original publicado en 1923).

Freund, A. M. y Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization, and compensation. Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 642–662.

Freyd, J. J. (1987). Dynamic mental representations. *Psychological Review, 94*, 427–438.

Freyd, J. J. (1996). *Betrayal trauma: The logic of forgetting childhood abuse.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Friedman, L. J. (1999). *Identity's architect: A biography of Erik H. Erikson*. Nueva York, NY: Scribner.
Friese, M. y Hofmann, W. (2009). Control me or I will control you: Impulses, trait self-control, and the guidance of behavior. *Journal of Research in Personality, 43*, 795–805.
Fujita, K., Gollwitzer, P. M. y Oettingen, G. (2007). Mindsets and pre-conscious open-mindedness to incidental information. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 48–61.
Fujita, K., Trope, Y., Liberman, N. y Leven-Sagi, M. (2006). Construal levels and self-control. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 351–567.
Fukuyama, F. (2002). *Our posthuman future: Consequences of the biotechnology revolution*. Nueva York, NY: Farrar, Straus, y Giroux.
Fulford, D., Johnson, S. L., Llabre, M. M. y Carver, C. S. (2010). Pushing and coasting in dynamic goal pursuit: Coasting is attenuated in bipolar disorder. *Psychological Science, 21*, 1021–1027.
Funder, D. C. (1991). Global traits: A neo-Allportian approach to personality. *Psychological Science, 2*, 31–39.
Funder, D. C. (2001). Personality. *Annual Review of Psychology, 52*, 197–221.
Funder, D. C. y Block, J. (1989). The role of ego-control, ego-resiliency, and IQ in delay of gratification in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1041–1050.
Funder, D. C., Block, J. H. y Block, J. (1983). Delay of gratification: Some longitudinal personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 1198–1213.
Funder, D. C. y Colvin, C. R. (1991). Explorations in behavioral consistency: Properties of persons, situations, and behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 773–794.
Funder, D. C. y Ozer, D. J. (1983). Behavior as a function of the situation. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 107–112.
Furr, R. M. y Funder, D. C. (2004). Situational similarity and behavioral consistency: Subjective, objective, variable-centered, and person-centered approaches. *Journal of Research in Personality, 38*, 421–447.
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.
Gacsaly, S. A. y Borges, C. A. (1979). The male physique and behavioral expectancies. *Journal of Psychology, 101*, 97–102.
Gallese, V. (2001). The "shared manifold" hypothesis: From mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies, 8*, 33–50.
Gallistel, C. R. (1980). *The organization of action: A new synthesis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Ganellen, R. J. (1996). Comparing the diagnostic efficiency of the MMPMI, MCMI-II, and Rorschach: *A review Journal of Personality Assessment, 67*, 219–243. Gangestad, S. W. y Simpson, J. A. (2000). The evolution of human mating: Trade-offs and strategic pluralism. *Behavioral and Brain Sciences, 23*, 573–587.
Gangestad, S. W. y Snyder, M. (1985). "To carve nature at its joints": On the existence of discrete classes in personality. *Psychological Review, 92*, 317–349.
Garcia, J. y Koelling, R. A. (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science, 4*, 123–124.
Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Nueva York, NY: Basic Books.
Garver-Apgar, C. E., Gangestad, S. W., Thornhill, R., Miller, R. D. y Olp, J. J. (2006). Major histocompatibility complex alleles, sexual responsivity, and unfaithfulness in romantic couples. *Psychological Science, 17*, 830–835.
Gauthier, J. y Ladouceur, R. (1981). The influence of self-efficacy reports on performance. *Behavior Therapy, 12*, 436–439.
Geen, R. G. (1998). Aggression and antisocial behavior. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds), *The handbook of social psychology* (Vol. 2, 4th ed., pp. 317–356). Boston, MA: McGraw-Hill.
Geen, R. G., Stonner, D. y Shope, G. L. (1975). The facilitation of aggression by aggression: Evidence against the catharsis hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 721–726.
Gelhorn, H., Hartman, C., Sakai, J., Mikulich-Gilbertson, S., Stallings, M., Young, S., *et al.* (2009). An item response theory analysis of DSM-IV conduct disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48*, 42–50.
Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., *et al.* (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*, 752–763.
George, D. T., Umhau, J. C., Phillips, M. J., Emmela, D., Ragan, P. W., Shoaf, S. E. y Rawlings, R. R. (2001). Serotonin, testosterone, and alcohol in the etiology of domestic violence. *Psychiatry Research, 104*, 27–37.
Gerst, M. S. (1971). Symbolic coding processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology, 19*, 7–27.
Giancola, P. R. (2004). Executive functioning and alcohol-related aggression. *Journal of Abnormal Psychology, 113*, 541–555.

Gigerenzer, G. y Goldstein, D. G. (1996). Reasoning the fast and frugal way: Models of bounded rationality. *Psychological Review, 103*, 650–669.

Gilbert, S. F. y Epel, D. (2009). *Ecological developmental biology: Integrating epigenetics, medicine, and evolution*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.

Giltay, E. J., Kamphuis, M. H., Kalmijn, S., Zitman, F. G. y Kromhout, D. (2006). Dispositional optimism and the risk of cardiovascular death: The Zutphen elderly study. *Archives of Internal Medicine, 166*, 431–436.

Glassman, N. S. y Andersen, S. M. (1999). Activating transference without consciousness: Using significant other representations to go beyond what is subliminally given. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 1146–1162.

Glue, P., Wilson, S., Coupland, N., Ball, D. y Nutt, D. (1995). The relationship between benzodiazepine receptor sensitivity and neuroticism. *Journal of Anxiety Disorders, 9*, 33–45.

Goddard, A. W., Mason, G. F., Almai, A., Rothman, D. L., Behar, K. L., Petroff, O. A. C., Charney, D. S. y Krystal, J. H. (2001). Reductions in occipital cortex GABA levels in panic disorder detected with H-Magnetic resonance spectroscopy. *Archives of General Psychiatry, 58*, 556–561.

Goldberg, A. (Ed.). (1985). *Progress in self psychology* (Vol. 1). Nueva York, NY: Guilford Press.

Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. En L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 2, pp. 141–165). Beverly Hills, CA: Sage.

Goldberg, L. R. (1982). From ace to zombie: Some explorations in the language of personality. En C. D. Spielberger y J. N. Butcher (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goldberg, L. R. (1993a). The structure of personality traits: Vertical and horizontal aspects. En D. C. Funder, R. Parke, C. Tomlinson-Keasey, y K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Approaches to personality and development* (pp. 169–188). Washington, DC: *American Psychological Association.*

Goldberg, L. R. (1993b). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist, 48*, 26–34.

Goldenberg, J. L., Pyszczynski, T., Greenberg, J. y Solomon, S. (2000). Fleeing the body: A terror management perspective on the problem of human corporeality. *Personality and Social Psychology Review, 4*, 200–218.

Goldenberg, J. L., Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Kluck, B. y Cornwell, R. (2001). I am not an animal: Mortality salience, disgust, and the denial of human creatureliness. *Journal of Experimental Psychology: General, 130*, 427–435.

Goldfield, G. S. y Epstein, L. H. (2002). Can fruits and vegetables and activities substitute for snack foods? *Health Psychology, 21*, 299–303.

Goldfried, M. R. y Davison, G. C. (1976). *Clinical behavior therapy*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart, y Winston.

Goldiamond, I. (1976). Self-reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*, 509–514.

Goldstein, S. E., Chesir-Teran, D. y McFaul, A. (2008). Profiles and correlates of relational aggression in young adults' romantic relationships. *Journal of Youth and Adolescents, 37*, 251–265.

Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist, 54*, 493–503.

Gollwitzer, P. M, y Brandst.tter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 186–199.

Gosling, S. D. (2001). From mice to men: What can we learn about personality from animal research? *Psychological Bulletin, 127*, 45–86.

Gosling, S. D. (2008). *Snoop: What your stuff says about you*. Nueva York, NY: Basic Books.

Gotlib, I. H. (1983). Perception and recall of interpersonal feedback: Negative bias in depression. *Cognitive Therapy and Research, 7*, 399–412.

Gottesman, I. I. y Shields, J. (1972). *Schizophrenia and genetics*. Nueva York, NY: Academic Press.

Govorun, O., Fuegen, K. y Payne, B. K. (2006). Stereotypes focus defensive projection. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 781–793.

Grace, A. A. (2010). Animal models of schizophrenia: Focus on hippocampal disruption of dopamine system regulation. En W. F. Gattaz, y G. Busatto (Eds.), *Advances in Schizophrenia Research 2009* (pp. 175–191). Nueva York, NY: Springer.

Grammer, K. y Thornhill, R. (1994). Human facial attractiveness and sexual selection: The role of symmetry and averageness. *Journal of Comparative Psychology, 108*, 233–242.

Gray, J. (1992). *Men are from Mars, women are from Venus: A practical guide for improving communication and getting what you want in your relationships.* Nueva York, NY: HarperCollins.

Gray, J. A. (1982). The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Gray, J. A. (1987). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality, 21*, 493–509.

Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. Cognition and Emotion, *4*, 269–288.

Gray, J. A. (1991). The neuropsychology of temperament. En J. Strelau y A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp. 105–128). Nueva York, NY: Plenum Press.

Gray, J. A. (1994a). Personality dimensions and emotion systems. En P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 329–331). Nueva York, NY: Oxford University Press.

Gray, J. A. (1994b). Three fundamental emotion systems. En P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 243–247). Nueva York, NY: Oxford University Press.

Gray, J. D. y Silver, R. C. (1990). Opposite sides of the same coin: Former spouses' divergent perspectives in coping with their divorce. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1180–1191.

Graziano, W. G. y Eisenberg, N. H. (1999). Agreeableness as a dimension of personality. En R. Hogan, J. Johnson, y S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality* (pp.795–825). San Diego, CA: Academic Press.

Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L. A. y Hair, E. C. (1996). Perceiving interpersonal conflict and reacting to it: The case for agreeableness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 820–835.

Green, J. D. y Campbell, W. K. (2000). Attachment and exploration in adults: *Chronic and contextual accessibility. Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 452–461.

Greenberg, B. D., Li, Q., Lucas, F. R., Hu, S., Sirota, L. A., Benjamin, J., Lesch, K-P., Hamer, D. y Murphy, D. L. (2000). Association between the serotonin transporter promoter polymorphism and personality traits in a primarily female population sample. *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics), 96*, 202–216.

Greenberg, J., Pyszczynski, T. y Solomon, S. (1982). The self-serving attributional bias: Beyond self-presentation. *Journal of Experimental Social Psychology, 18*, 56–67.

Greenberg, J., Pyszczynski, T. y Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. En R. F. Baumeister (Ed.), *Public self and private self* (pp. 189–212). Nueva York, NY: Springer-Verlag.

Greenberg, J., Solomon, S. y Pyszczynski, T. (1997). Terror management theory of self-esteem and social behavior: Empirical assessments and conceptual refinements. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 61–139). Nueva York, NY: Academic Press.

Greene, D. L. y Winter, D. G. (1971). Motives, involvements, and leadership among Black college students. *Journal of Personality, 39*, 319–332.

Greenwald, A. G., y Banaji, M. R. (1989). The self as a memory system: Powerful, but ordinary. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 41–54.

Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A. y Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review, 109*, 3–25.

Greenwald, A. G., McGhee, D. E. y Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1464–1480.

Greenwald, A. G., McGhee, D. E. y Schwartz, J. L. K. (2008). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. En R. H. Fazio y R. E. Petty (Eds.), *Attitudes: Their structure, function, and consequences* (pp. 109–131). Nueva York, NY: Psychology Press.

Greenwald, A. G. y Pratkanis, R. A. (1984). The self. En R. S. Wyer, Jr., y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Greer, S., y Morris, T. (1975). Psychological attributes of women who develop breast cancer: A controlled study. *Journal of Psychosomatic Research, 19*, 147–153.

Greguras, G. J. y Diefendorff, J. M. (2010). Why does proactive personality predict employee life satisfaction and work behaviors? A field investigation of the meditating role of the self-concordance model. *Personality Psychology, 63*, 539–560.

Grewen, K. M., Girdler, S. S., Amico, J. y Light, K. C. (2005). Effects of partner support on resting oxytocin, cortisol, norepinephrine, and blood pressure before and after warm partner contact. *Psychosomatic Medicine, 67*, 531–538.

Griffin, D. y Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430–445.

Grigsby, J. y Stevens, D. (2000). *Neurodynamics of personality*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Grimes, J. M., Ricci, L. A. y Melloni, R. H., Jr. (2006). Plasticity in anterior hypothalamic vasopressin correlates with aggression during anabolic-androgenic steroid withdrawal in hamsters. *Behavioral Neuroscience, 120*, 115–124.

Grings, W. W. (1973). The role of consciousness and cognition in autonomic behavior change. En F. J. McGuigan y R. Schoonover (Eds.), *The psychophysiology of thinking*. Nueva York, NY: Academic Press.

Griskevicius, V., Tybur, J. M., Gangestad, S. W., Perea, E. F., Shapiro, J. R. y Kenrick, D. T. (2009). Aggress to impress: Hostility as an evolved context-dependent strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*, 980–994.

Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143–154.

Grossmann, K. E., Grossmann, K. y Waters, E. (2005). *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Grouzet, F. M. E., Kasser, T., Ahuvia, A., Fernandez Dols, J. M., Kim, Y., Lau, S., Ryan, R. M., Saunders, S., Schmuck, P. y Sheldon, K. M. (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 800–816.

Gruber, A. J. y Pope, H. G., Jr. (2000). Psychiatric and medical effects of anabolic-androgenic steroid use in women. *Psychotherapy and Psychosomatics, 69*, 19–26.

Gruen, R. J. y Mendelsohn, G. (1986). Emotional responses to affective displays in others: The distinction between empathy and sympathy. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 609–614.

Guisinger, S. y Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist, 49*, 104–111.

Gutierres, S. E., Kenrick, D. T. y Partch, J. J. (1999). Beauty, dominance, and the mating game: Contrast effects in self-assessment reflect gender differences in mate selection. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 1126–1134.

Haaga, D. A. F., Dyck, M. J. y Ernst, D. (1991). Empirical status of cognitive theory of depression. *Psychological Bulletin, 110*, 215–236.

Haas, B. W., Omura, K., Constable, R. T. y Canli, T. (2007). Emotional conflict and neuroticism: Personality-dependent activation in the amygdala and subgenual anterior cingulate. *Behavioral Neuroscience, 121*, 249–256.

Haas, B. W., Omura, K., Constable, R. T. y Canli, T. (2007). Is automatic emotion regulation associated with agreeableness? A perspective using a social neuroscience approach. *Psychological Science, 18*, 130–132.

Haas, H. A. (2002). Extending the search for folk personality constructs: The dimensionality of the personality-relevant proverb domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 594–609.

Haemmerlie, F. M. y Montgomery, R. L. (1984). Purposefully biased interactions: Reducing heterosocial anxiety through self-perception theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 900–908.

Halpern, J. (1977). Projection: A test of the psychoanalytic hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 86*, 536–542. Halverson, C. F., Jr., Kohnstamm, G. A. y Martin, R. P. (Eds.). (1994). *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hamilton, J. C., Greenberg, J., Pyszczynski, T. y Cather, C. (1993). A self-regulatory perspective on psychopathology and psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration, 3*, 205–248.

Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behavior. *Journal of Theoretical Biology, 7*, 1–52.

Hampson, S. E. y Friedman, H. S. (2008). Personality and health: A life span perspective. En O. P. John, R. Robins, y L. Pervins (Eds.), *Handbook of personality* (3a. ed., pp. 770–794). Nueva York, NY: Guilford Press.

Hampson, S. E., Andrews, J. A., Barckley, M., Lichtenstein, E., y Lee, M. E. (2000). Conscientiousness, perceived risk, and risk-reduction behaviors: A preliminary study. *Health Psychology, 19*, 496–500.

Hampson, S. E., Goldberg, L. R., Vogt, T. M. y Dubanoski, J. P. (2006). Forty years on: Teachers' assessments of children's personality traits predict self-reported health behaviors and outcomes at midlife. *Health Psychology, 25*, 57–64.

Handley, S. L. (1995). 5-Hydroxytryptamine pathways in anxiety and its treatment. *Pharmacology and Therapeutics, 66*, 103–148.

Hankin, B. L., Kassel, J. D. y Abela, J. R. Z. (2005). Adult attachment dimensions and specificity of emotional distress symptoms: Prospective investigations of cognitive risk and interpersonal stress generation as mediating mechanisms. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 136–151.

Hansenne, M., Pinto, E., Pitchot, W., Reggers, J., Scantamburlo, G., Moor, M. y Ansseau, M. (2002). Further evidence on the relationship between dopamine and novelty seeking: A neuroendocrine study. *Personality and Individual Differences*, 33, 967–977.

Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1352–1363.

Hardy, K. R. (1957). Determinants of conformity and attitude change. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 54*, 289–294.

Harmon-Jones, E. y Allen, J. J. (1997). Behavioral activation sensitivity and resting frontal EEG asymmetry: Covariation of putative indicators related to risk for mood disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 159–163.

Harmon-Jones, E., Lueck, L., Fearn, M. y Harmon-Jones, C. (2006). The effect of personal relevance and approach-related action expectation on relative left frontal cortical activity. *Psychological Science, 17*, 434–440.

Harms, P. D., Roberts, B. W. y Wood, D. (2007). Who shall lead? An integrative personality approach to the study of the antecedents of status in informal social organizations. *Journal of Research in Personality, 41*, 689–699.

Harris, C. R. (2002). Sexual and romantic jealousy in heterosexual and homosexual adults. *Psychological Science, 13*, 7–12.

Harris, C. R. (2003). A review of sex differences in sexual jealousy, including self-report data, psychophysiological responses, interpersonal violence, and morbid jealousy. *Personality and Social Psychology Review, 7*, 102–128.

Harris, J. L., Bargh, J. A. y Brownell, K. D. (2009). Priming effects of television food advertising on eating behavior. *Health Psychology, 28*, 404–413.

Harrison, R. J., Connor, D. F., Nowak, C., Nash, K. y Melloni, R. H., Jr. (2000). Chronic anabolic-androgenic steroid treatment during adolescence increases anterior hypothalamic vasopressin and aggression in intact hamsters. *Psychoneuroendocrinology, 25*, 317–338.

Hart, H. M., McAdams, D. P., Hirsch, B. J. y Bauer, J. J. (2001). Generativity and social involvement among African Americans and white adults. *Journal of Research in Personality, 35*, 208–230.

Hassin, R. R., Bargh, J. A. y Uleman, J. S. (2002). Spontaneous causal inferences. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 515–522.

Hassin, R. R., Uleman, J. S. y Bargh, J. A. (Eds.). (2005). *The new unconscious*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Hathaway, S. R. y McKinley, J. C. (1943). MMPI manual. Nueva York, NY: Psychological Corporation.

Hayes, A. M., Harris, M. S. y Carver, C. S. (2004). Predictors of self-esteem variability. *Cognitive Therapy and Research, 28*, 369–385.

Hayne, H., Garry, M. y Loftus, E. F. (2006). On the continuing lack of science evidence for repression. *Behavioral and Brain Science, 29*, 521–522.

Haynes, S. N. y O'Brien, W. H. (2000). Principles and practice of behavioral assessment. Amsterdam, The Netherlands: Kluwer.

Hazan, C. y Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511–524.

Hazan, C. y Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 270–280.

Hazan, C. y Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. Psychological Inquiry, 5, 1–22.

Hazen, N. L. y Durrett, M. E. (1982). Relationship of security of attachment to exploration and cognitive mapping abilities in 2-year-olds. Developmental Psychology, 18, 751–759.

Heath, A. C., Neale, M. C., Kessler, R. C., Eaves, L. J. y Kendler, K. S. (1992). Evidence for genetic influences on personality from self-reports and informant ratings. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 85–96.

Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation*. Nueva York, NY: Academic Press.

Heckhausen, H. y Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion, 11*, 101–120.

Heckhausen, H., Schmalt, H. D. y Schneider, K. (1985). Achievement motivation in perspective. Nueva York, NY: Academic Press.

Heiby, E. M. (1982). A self-reinforcement questionnaire. *Behaviour Research and Therapy, 20*, 397–401.

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causation. *Psychological Review, 51*, 358–374.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York, NY: Wiley.

Heilbrun, K. S. (1980). Silverman's psychodynamic activation: A failure to replicate. *Journal of Abnormal Psychology, 89*, 560–566.

Helgeson, V. S. (1994). Relation of agency and communion to well-being: Evidence and potential explanations. *Psychological Bulletin, 116*, 412–428.

Helgeson, V. S. (2003). Gender-related traits and health. En J. Suls y K. A. Wallston (Eds.), *Social psychological foundations of health and illness* (pp. 367–394). Oxford, Inglaterra: Blackwell.

Helgeson, V. S. (en prensa). Gender and health: A social psychological perspective. En A. Baum, T. Revenson, y J. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology* (2a. ed.). Nueva York, NY: Psychology Press.

Helgeson, V. S. y Fritz, H. L. (1998). A theory of unmitigated communion. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 173–183.

Helgeson, V. S. y Fritz, H. L. (1999). Unmitigated agency and unmitigated communion: Distinctions from agency and communion. *Journal of Research in Personality, 33*, 131–158.

Heller, M. S. y Polsky, S. (1975). *Studies in violence and television*. Nueva York, NY: American Broadcasting Companies.
Helson, R., Kwan, V. S. Y., John, O. P. y Jones, C. (2002). The growing evidence for personality change in adulthood: Findings from research with personality inventories. *Journal of Research in Personality, 36,* 287–306.
Helson, R. y Srivastava, S. (2002). Creative and wise people: Similarities, differences, and how they develop. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1430–1440.
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.
Hennig, J., Reuter, M., Netter, P., Burk, C. y Landt, O. (2005). Two types of aggression are differentially related to serotonergic activity and the A779C TPH polymorphism. Behavioral Neuroscience, 119, 16–25.
Henriques, J. B. y Davidson, R. J. (1990). Asymmetrical brain electrical activity discriminates between previously depressed subjects and healthy controls. *Journal of Abnormal Psychology, 99*, 22–31.
Henriques, J. B. y Davidson, R. J. (1991). Left frontal hypoactivation in depression. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 535–545.
Hermans, E. J., Putman, P. y van Honk, J. (2006). Testosterone administration reduces empathetic behavior: A facial mimicry study. *Psychoneuroendocrinology, 31*, 859–866.
Hersen, M. y Bellack, A. (Eds.). (1976). *Behavioral assessment*. Nueva York, NY: Pergamon Press.
Heschl, A. (2002). The intelligent genome: On the origin of the human mind by mutation and selection. Nueva York, NY: Springer.
Hewitt, P. L. y Genest, M. (1990). The ideal self: Schematic processing of perfectionistic content in dysphoric university students. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 802–808.
Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*, 319–340.
Higgins, E. T. (1990). Personality, social psychology, and person–situation relations: Standards and knowledge activation as a common language. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 301–338). Nueva York, NY: Guilford Press.
Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist, 52*, 1280–1300.
Higgins, E. T. y Bargh, J. A. (1987). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology, 38*, 369–425.
Higgins, E. T. y Brendl, C. M. (1995). Accessibility and applicability: Some "activation rules" influencing judgment. *Journal of Experimental Social Psychology, 31*, 218–243.
Higgins, E. T., King, G. A. y Mavin, G. H. (1982). Individual construct accessibility and subjective impressions and recall. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 35–47.
Higgins, R. L., Snyder, C. R. y Berglas, S. (Eds.). (1990). Self-handicapping: The paradox that isn't. Nueva York, NY: Plenum Press.
Higgins, S. T., Wong, C. J., Badger, G. J., Ogden, D. E. H., y Dantona, R. L. (2000). Contingent reinforcement increases cocaine abstinence during outpatient treatment and 1 year of follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 64–72.
Hill, C. A. (1991). Seeking emotional support: The influence of affiliative need and partner warmth. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 112–121.
Hill, T., Lewicki, P., Czyzewska, M. y Boss, A. (1989). Self-perpetuating development of encoding biases in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 373–387.
Hilton, N. Z., Harris, G. T. y Rice, M. E. (2000). The functions of aggression by male teenagers. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 988–994.
Hinkley, K. y Andersen, S. M. (1996). The working self-concept in transference: Significant-other activation and self change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1279–1295.
Hirt, E. R., McCrea, S. M. y Boris, H. I. (2003). "I know you self-handicapped last exam": Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 177–193.
Hobfoll, S. E., Rom, T. y Segal, B. (1989). Sensation seeking, anxiety, and risk taking in the Israeli context. En S. Einstein (Ed.), *Drugs and alcohol use: Issues and factors* (pp. 53–59). Nueva York, NY: Plenum 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.
Hodgkinson, S., Sherrington, R., Gurling, H., Marchbanks, R. y Reeders, S. (1987). *Molecular genetic evidence for heterogeneity in manic depression. Nature*, 325, 805–806.
Hoffman, E. (1988). The right to be human: A biography of Abraham Maslow. Los Angeles, CA: Jeremy P. Tarcher.
Hoffman, L. W. (1991). The influence of the family environment on personality: Accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin, 110*, 187–203.
Hofstee, W. K. B., de Raad, B. y Goldberg, L. R. (1992). Integration of the big five and circumplex approaches to trait structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 146–163.

Hogan, R. y Nicholson, R. A. (1988). The meaning of personality test scores. *American Psychologist, 43*, 621–626.
Hogan, R., DeSoto, C. B. y Solano, C. (1977). Traits, tests, and personality research. *American Psychologist, 32*, 255–264.
Hokanson, J. E. y Burgess, M. (1962a). The effects of status, type of frustration, and aggression on vascular processes. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 65*, 232–237.
Hokanson, J. E. y Burgess, M. (1962b). The effects of three types of aggression on vascular processes. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 64*, 446–449.
Hokanson, J. E., Burgess, M. y Cohen, M. F. (1963). Effects of displaced aggression on systolic blood pressure. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*, 214–218.
Holmes, D. S. (1981). Existence of classical projection and the stress-reducing function of attribution projection: A reply to Sherwood. *Psychological Bulletin, 90*, 460–466.
Holroyd, C. B. y Coles, M. G. H. (2002). The neural basis of human error processing: Reinforcement learning, dopamine, and the error-related negativity. *Psychological Review, 109*, 679–709.
Holt, R. (1966). Measuring libidinal and aggressive motives and their controls by means of the Rorschach test. En D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
Holtzworth-Munroe, A. (1992). Social skill deficits in maritally violent men: Interpreting the data using a social information processing model. *Clinical Psychology Review, 12*, 605–617.
Holyoak, K. J. y Spellman, B. A. (1993). *Thinking Annual Review of Psychology, 44*, 265–315.
Hopkin, K. (1995). Programmed cell death: A switch to the cytoplasm? *Journal of NIH Research, 7*, 39–41.
Hormuth, S. E. (1990). *The ecology of the self: Relocation and self-concept change*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
Horvath, P. y Zuckerman, M. (1993). *Sensation seeking, risk appraisal, and risky behavior*. Personality and Individual Differences, 14, 41–52.
Howard, G. S. (1990). On the construct validity of self-freports: What do the data say? *American Psychologist, 45*, 292–294.
Howard, G. S., Maxwell, S. E., Weiner, R. L., Boynton, K. S. y Rooney, W. M. (1980). Is a behavioral measure the best estimate of behavioral parameters? Perhaps not. *Applied Psychological Measurement, 4*, 293–311.
Hoyle, R. H. y Sherrill, M. R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality, 74*, 1673–1696.
Hsee, C. K. y Abelson, R. P. (1991). The velocity relation: Satisfaction as a function of the first derivative of outcome over time. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 341–347.
Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N, Coie, J. D. y Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 268–280.
Hull, J. G. (1981). A self-awareness model of the causes and effects of alcohol consumption. *Journal of Abnormal Psychology, 90*, 586–600.
Hull, J. G. y Rielly, N. P. (1986). *An information processing approach to alcohol use and its consequences*. En R. E. Ingram (Ed.), Information processing approaches to clinical psychology. Nueva York, NY: Academic Press.
Hull, J. G., Slone, L. B., Meteyer, K. B., y Matthews, A. R. (2002) The nonconsciousness of self-consciousness. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 406–424.
Humphreys, L. G. (1939). The effect of random alteration of reinforcement on the acquisition and extinction of conditioned eyelid reactions. *Journal of Experimental Psychology, 15*, 141–158.
Hustinx, P. W. J., Kuyper, H., van der Werf, M. P. C. y Dijkstra, P. (2009). Achievement motivation revisited: New longitudinal data to demonstrate its predictive power. *Educational Psychology, 29*, 561–582.
Hutchison, K. E., McGeary, J., Smolen, A., Bryan, A. y Swift, R. M. (2002). The DRD4 VNTR polymorphism moderates craving after alcohol consumption. *Health Psychology, 21*, 139–146.
Hymbaugh, K. y Garrett, J. (1974). Sensation seeking among skydivers. Perceptual and Motor Skills, 38, 118.
Ilgen, M., McKellar, J. y Tiet, Q. (2005). Abstinence self-efficacy and abstinence 1 year after substance use disorder treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 1175–1180.
Ingram, R. E. (Ed.). (1986). Information-processing approaches to clinical psychology. Nueva York, NY: Academic Press.
Isabella, R. A., Belsky, J. y von Eye, A. (1989). Origins of infant–mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology, 25*, 12–21.
Jackson, D. N. (1984). *Personality Research Form manual* (3a. ed.). Port Huron, MI: Research Psychologists Press.

Jackson, D. N. y Messick, S. (Eds.). (1967). Problems in assessment. Nueva York, NY: McGraw-Hill.

Jacob, S., McClintock, M. K., Zelano, B. y Ober, C. (2002). Paternally inherited HLA alleles are associated with women's choice of male odor. *Nature Genetics, 30*, 175–179.

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 2). Nueva York, NY: Holt.

Janel, D. y Pennebaker, J. W. (2009). The healing powers of expressive writing. En S. B. Kaufman y J. C. Kaufman (Eds.), *The psychology of creative writing* (pp. 264–273). Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Jang, K. L., Livesley, W. J., Angleitner, A., Riemann, R. y Vernon, P. A. (2002). Genetic and environmental influences on the covariance of facets defining the domains of the five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences, 33*, 83–101.

Jang, K. L., Livesley, W. J. y Vernon, P. A. (1996). Heritability of the big five personality dimensions and their facets: A twin study. *Journal of Personality, 64*, 577–591.

Jang, K. L., McCrae, R. R., Angleitner, A., Riemann, R. y Livesley, W. J. (1998). Heritability of facet-level traits in a cross-cultural twin sample: Support for a hierarchical model of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1556–1565.

Janoff-Bulman, R. y Leggatt, H. K. (2002). Culture and social obligation: When "shoulds" are perceived as "wants." *Journal of Research in Personality, 36*, 260–270.

Janoff-Bulman, R., Sheikh, S. y Hepp, S. (2009). Proscriptive versus prescriptive morality: Two faces of moral regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*, 521–537.

Jenkins, S. R. (1987). Need for achievement and women's careers over 14 years: Evidence for occupational structure effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 922–932.

Jenkins, S. R. (1994). Need for power and women's careers over 14 years: Structural power, job satisfaction, and motive change. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 155–165.

Jensen, M. B. (1987). Psychobiological factors predicting the course of breast cancer. *Journal of Personality, 55*, 317–342.

Jensen-Campbell, L. A., Adams, R., Perry, D. G., Workman, K. A., Furdella, J. Q. y Egan, S. K. (2002). Agreeableness, extraversion, and peer relations in early adolescence: Winning friends and deflecting aggression. *Journal of Research in Personality, 36*, 224–251.

Jensen-Campbell, L. A., Gleason, K. A., Adams, R. y Malcolm, K. T. (2003). Interpersonal conflict, agreeableness, and personality development. *Journal of Personality, 71*, 1059–1086.

Jensen-Campbell, L. A. y Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *Journal of Personality, 69*, 323–362.

Jensen-Campbell, L. A., Graziano, W. G. y West, S. G. (1995). Dominance, prosocial orientation, and female preferences: Do nice guys really finish last? *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 427–440.

Jensen-Campbell, L. A. y Malcolm, K. T. (2007). The importance of conscientiousness in adolescent interpersonal relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 368–383.

Job, V., Oertig, D., Brandst.tter, y Allemand, M. (2010). Discrepancies between implicit and explicit motivation and unhealthy eating behavior. *Journal of Personality, 78*, 1209–1238.

Jockin, V., McGue, M. y Lykken, D. T. (1996). Personality and divorce: A genetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 288–299.

John, O. P. (1990). The big-five factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. En L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 66–100). Nueva York, NY: Guilford Press.

John, O. P. y Robins, R. W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in selfenhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 206–219.

Johnson, A. M., Vernon, P. A. y Feiler, A. R. (2008). Behavior genetic studies of personality: An introduction and review of the results of 50+ years of research. En G. J. Boyle, G. Matthews, y D. H. Saklofske (Eds.), *Handbook of personality theory and assessment* (Vol. 1, pp. 145–173). Los Angeles, CA: Sage.

Johnson, J. A., Germer, C. K., Efran, J. S. y Overton, W. F. (1988). Personality as the basis for theoretical predilections. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 824–835.

Johnson, J. A. y Ostendorf, F. (1993). Clarification of the five-factor model with the abridged big five dimensional circumplex. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 563–576.

Johnson, R. E., Chang, C. H. y Lord, R. G (2006). Moving from cognition to behavior: What the research says. *Psychological Bulletin, 132*, 381–415.

Johnson, S. L. (2005). Mania and goal regulation: A review. *Clinical Psychology Review, 25*, 241–262.

Johnson, S. L. y Leahy, R. L. (Eds.). (2003). *Psychological treatment of bipolar disorder*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Johnson, S. L., Sandrow, D., Meyer, B., Winters, R., Miller, I., Solomon, D. y Keitner, G. (2000). Increases in manic symptoms after life events involving goal attainment. *Journal of Abnormal Psychology, 109*, 721–727.

Johnson, W. y Kieras, D. (1983). Representation-saving effects of prior knowledge in memory for simple technical prose. *Memory and Cognition*, 11, 456–466.

Johnson, W., Turkheimer, E., Gottesman, I. I. y Bouchard, T. J., Jr. (2009). Beyond heritability: Twin studies in behavioral research. *Current Directions in Psychological Science, 18*, 217–220.

Johnson-Laird, P. N., Mancini, F. y Gangemi, A. (2006). A hyper-emotion theory of psychological illnesses. *Psychological Review, 113*, 822–841.

Joireman, J., Anderson, J. y Strathman, A. (2003). The aggression paradox: Understanding links among aggression, sensation seeking, and the consideration of future consequences. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 1287–1302.

Jonas, E., Schimel, J., Greenberg, J. y Pyszczynski, T. (2002). The Scrooge effect: Evidence that mortality salience increases prosocial attitudes and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1342–1353.

Jonas, K. J. y Sassenberg, K. (2006). Knowing how to react: Automatic response priming from social categories. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 709–721.

Jones, E. E. y Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*, 200–206.

Jones, E. E. y Pittman, T. S. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jones, J. T., Pelham, B. W., Carvallo, M. y Mirenberg, M. C. (2004). How do I love thee? Let me count the Js: Implicit egotism and interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 665–683.

Jones, S. S. (2007). Imitation in infancy: The development of mimicry. *Psychological Science, 18*, 593–599.

Jones, W. H., Hobbes, S. A. y Hockenberg, D. (1982). Loneliness and social skills deficits. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 682–689.

Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1979). *Advances in factor analysis and structural equations*. Cambridge, MA: Abt Associates.

Joseph, J. E., Liu, X., Jiang, Y., Lynam, D. y Kelly, T. H. (2009). Neural correlates of emotional reactivity in sensation seeking. *Psychological Science, 20*, 215–223.

Josephs, R. A., Sellers, J. G., M. L. y Mehta, P. H. (2006). The mismatch effect: When testosterone and status are at odds. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 999–1013.

Jung, C. G. (1933). *Psychological types*. Nueva York, NY: Harcourt, Brace y World.

Juni, S. (1981). Maintaining anonymity vs. requesting feedback as a function of oral dependency. *Perceptual and Motor Skills, 52*, 239–242.

Juni, S. y Fischer, R. E. (1985). Religiosity and preoedipal fixation. *Journal of Genetic Psychology, 146*, 27–35.

Juni, S. y Lo Cascio, R. (1985). Preference for counseling and psychotherapy as related to preoedipal fixation. *Psychological Reports, 56*, 431–438.

Juni, S., Masling, J. y Brannon, R. (1979). Interpersonal touching and orality. *Journal of Personality Assessment, 43*, 235–237.

Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection–construction model. *Psychology Review, 98*, 54–73.

Kahn, M. (2002). *Basic Freud: Psychoanalytic thought for the 21st century*. Nueva York, NY: Basic Books.

Kahn, S., Zimmerman, G., Csikszentmihalyi, M. y Getzels, J. W. (1985). Relations between identity in young adulthood and intimacy at midlife. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 1316–1322.

Kamarck, T. W., Muldoon, M. F., Shiffman, S. S. y Sutton-Tyrrell, K. (2007). Experiences of demand and control during daily life are predictors of carotid atherosclerotic progression among healthy men. *Health Psychology, 26*, 324–332.

Kamarck, T. W., Shiffman, S. S. y Wethington, E. (2011). Measurement of daily psychosocial stress: Use of real-time methods. En R. Contrada y A. Baum (Eds.), *The handbook of stress science: Biology, psychology, and health* (pp. 597–617). Nueva York, NY: Springer. Kanayama, G., Gruber, A. J., Pope, H. G., Jr., Borowiecki, J. J. y Hudson, J. I. (2001). Over-the-counter drug use in gymnasiums: An underrecognized substance abuse problem? *Psychotherapy and Psychosomatics, 70*, 137–140.

Kanfer, F. H. (1977). The many faces of self-control, or behavior modification changes its focus. En R. B. Stuart (Ed.), Behavioral self-management: Strategies, techniques, and outcomes. Nueva York, NY: Brunner/Mazel. Kanfer, F. H. y Busemeyer, J. R. (1982). The use of problem-solving and decision-making in behavior therapy. *Clinical Psychology Review, 2*, 239–266.

Kanfer, F. H. y Hagerman, S. M. (1981). The role of self-regulation. En L. P. Rehm (Ed.), *Behavior therapy for depression: Present status and future directions*. Nueva York, NY: Academic Press.

Kanfer, F. H. y Hagerman, S. M. (1985). Behavior therapy and the information-processing paradigm. En S. Reiss y R. R. Bootzin (Eds.), Theoretical issues in behavior therapy. Nueva York, NY: Academic Press.

Kanfer, F. H., Karoly, P. y Newman, A. (1975). Reduction of children's fear of the dark by competence-related and situational threat-related verbal cues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 251–258.

Kanfer, F. H. y Marston, A. R. (1963). Human reinforcement: Vicarious and direct. *Journal of Experimental-Psychology*, 65, 292–296.

Kanfer, F. H. y Schefft, B. K. (1988). Guiding the process of therapeutic change. Champaign, IL: Research Press.

Kaplan, J. R., Manuck, S. B., Fontenot, M. B. y Mann, J. J. (2002). Central nervous system monoamine correlates of social dominance in cynomolgus monkeys (*Macaca fascicularis*). *Neuropsychopharmacology, 26*, 431–443.

Karylowski, J. J. (1990). Social reference points and accessibility of trait-related information in self–other similarity judgments. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 975–983.

Kasser, T. (2002). The high price of materialism. Cambridge, MA: Bradford Books.

Kasser, T., Koestner, R. y Lekes, N. (2002). Early family experiences and adult values: A 26-year, prospective longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 826–835.

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.

Katigbak, M. S., Church, A. T., Guanzon-Lape.a, Ma. A., Carlota, A. J. y del Pilar, G. H. (2002). Are indigenous personality dimensions culture specific? Philippine inventories and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 89–101.

Kawada, C. L. K., Oettingen, G., Gollwitzer, P. M. y Bargh, J. A. (2004). The projection of implicit and explicit goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 545–559.

Kazdin, A. E. (1974). Effects of covert modeling and reinforcement on assertive behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 83*, 240–252.

Kazdin, A. E. (1975). Covert modeling, imagery assessment, and assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 716–724.

Keane, T. M., Kolb, L. C., Kaloupek, D. G., Orr, S. P., Blanchard, E. B., Thomas, R. G., Hsieh, F. Y. y Lavori, P. W. (1998). Utility of psychophysiological measurement in the diagnosis of post traumatic stress disorder: Results from a Department of Veteran Affairs cooperative study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 914–923.

Keller, J. y Bless, H. (2008). Flow and regularity compatibility: An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 196–209.

Keller, P. E., Wascher, E., Prinz, W., Waszak, F., Koch, I. y Rosenbaum, D. A. (2006). Differences between intention-based and stimulus-based actions. *Journal of Psychophysiology, 20*, 9–20.

Kelly, A. E., Klusas, J. A., von Weiss, R. T. y Kenny, C. (2001). What is it about revealing secrets that is beneficial? *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 651–665.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (Vols. 1 and 2). Nueva York, NY: Norton.

Kendler, K. S. (1997). Social support: A genetic–epidemiological analysis. *American Journal of Psychiatry, 154*, 1398–1404.

Kendler, K. S. (2005). "A gene for ...": The nature of gene action in psychiatric disorders. *American Journal of Psychiatry, 162*, 1243–1252.

Kenford, S. L., Fiore, M. C., Jorenby, D. E. y Smith, S. S. (1994). Predicting smoking cessation: Who will quit with and without the nicotine patch. *Journal of the American Medical Association, 217*, 589–594.

Kenrick, D. T., Groth, G. E., Trost, M. R. y Sadalla, E. K. (1993). Integrating evolutionary and social exchange perspectives on relationships: Effects of gender, self-appraisal, and involvement level on mate selection criteria. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 951–969.

Kenrick, D. T. y Keefe, R. C. (1992). Age preferences in mates reflect sex differences in human reproductive strategies. *Behavioral and Brain Sciences, 15*, 75–91.

Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., Zierk, K. L. y Krones, J. M. (1994). Evolution and social cognition: Contrast effects as a function of sex, dominance, and physical attractiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*, 210–217.

Kenrick, D. T., Sadalla, E. K., Groth, G. y Trost, M. R. (1990). Evolution, traits, and the stages of human courtship: Qualifying the parental investment model. *Journal of Personality, 58*, 97–116.

Kenrick, D. T., Sundie, J. M., Nicastle, L. D, y Stone, G. O. (2001). Can one ever be too wealthy or too chaste? Searching for nonlinearities in mate judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 462–471.

Kern, M. L. y Friedman, H. S. (2008). Do conscientious individuals live longer? A quantitative review. *Health Psychology, 27*, 505–512.

Kernberg, O. (1976). *Borderline conditions and pathological narcissism.* Nueva York, NY: Jason Aronson.
Kernberg, O. (1980). *Internal world and external reality.* Nueva York, NY: Jason Aronson.
Kessler, R. C., Kendler, K. S., Heath, A., Neale, M. C. y Eaves, L. J. (1992). Social support, depressed mood, and adjustment to stress: A genetic epidemiologic investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 257–272.
Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82,* 1007–1022.
Kieras, J. E., Tobin, R. M., Graziano, W. G. y Rothbart, M. K. (2005). You can't always get what you want: Effortful control and children's responses to undesirable gifts. *Psychological Science, 16,* 391–396.
Kim, Y., Carver, C. S., Deci, E. L. y Kasser, T. (2008). Adult attachment and psychological well-being in cancer caregivers: The meditational role of spouses' motives for caregiving. *Health Psychology, 27,* S144–S154.
Kimura, D. (1999). *Sex and cognition.* Cambridge, MA: MIT Press.
Kirkpatrick, L. A. (1998). God as a substitute attachment figure: A longitudinal study of adult attachment style and religious change in college students. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24,* 961–973.
Kirkpatrick, L. A. y Davis, K. E. (1994). Attachment style, gender, and relationship stability: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 66,* 502–512.
Kirsch, I. (1985). Response expectancy as a determinant of experience and behavior. *American Psychologist, 40,* 1189–1202.
Kirsch, I. (1990). *Changing expectations: A key to effective psychotherapy.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
Kirsch, I., Mearns, J. y Catanzaro, S. J. (1990). Mood regulation expectancies as determinants of dysphoria in college students. *Journal of Counseling Psychology, 37,* 306–312.
Kitcher, P. (1987). Précis of Vaulting ambition: *Sociobiology and the quest for human nature. Behavioral and Brain Sciences,10,* 61–100.
Klein, J. (1987). *Our need for others and its roots in infancy.* Londres, Inglaterra: Tavistock.
Klein, M. (1935). *The psychoanalysis of children.* Nueva York, NY: Norton.
Klein, M. (1955a). The psychoanalytic play technique. *American Journal of Orthopsychiatry, 112,* 418–422.
Klein, M. (1955b). The psychoanalytic play technique, its history and significance. En M. Klein, P. Heiman, y R. Money-Kyrle (Eds), New directions in psychoanalysis: The significance of infant conflict in the pattern of adult behavior. Nueva York, NY: Basic Books.
Klimstra, T. A., Hale, W. W. III, Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T. y Meeus, A. W. (2009). Maturation of personality in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 96,* 898–912.
Klinesmith, J., Kasser, T. y McAndrew, F. T. (2006). Guns, testosterone, and aggression: An experimental test of a mediational hypothesis. *Psychological Science, 17,* 568–571.
Klinger, E. (1975). Consequences of commitment to and disengagement from incentives. *Psychological Review,* 82, 1–25.
Klinger, E. (1987). Current concerns and disengagement from incentives. En F. Halisch y J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 337–347). Berlin, Berlín: Alemania: Springer-Verlag.
Knapp, R. R. (1976). *Handbook for the Personal Orientation Inventory.* San Diego, CA: EdITS.
Knee, C. R., Lonsbary, C., Canevello, A. y Patrick, H. (2005). Self-determination and conflict in romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 89,* 997–1009.
Knee, C. R., Patrick, H., Vietor, N. A., Nanayakkara, A. y Neighbors, C. (2002). Self-determination as growth motivation in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28,* 609–619.
Knickmeyer, R., Baron-Cohen, S., Raggatt, P., Taylor, K. y Hackett, G. (2006). Fetal testosterone and empathy. *Hormones and Behavior,* 49, 282–292.
Knutson, B., Wolkowitz, O. M., Cole, S. W., Chan, T., Moore, E. A., Johnson, R. C., Terpstra, J., Turner, R. A. y Reus, V. I. (1998). Selective alteration of personality and social behavior by serotonergic intervention. *American Journal of Psychiatry, 155,* 373–379.
Kobak, R. R. y Hazan, C. (1991). Attachment in marriage: Effects of security and accuracy of working models. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 861–869.
Kochanska, G., Friesenborg, A. E., Lange, L. A. y Martel, M. M. (2004). Parents' personality and infants' temperament as contributors to their emerging relationship. *Journal of Personality and Social Psychology, 86,* 744–759.
Kochanska, G. y Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality, 71,* 1087–1112.
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., Zuckerman, M. y Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 383–390.
Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. Nueva York, NY: Harcourt, Brace.
Kohler, E., Keysers, C., Umilt., M. A., Fogassi, L., Gallese, V. y Rizzolatti, G. (2002). Hearing sounds, understanding actions: Action representation in mirror neurons. *Science, 297*, 846–848.
K.hler, W. (1947). *Gestalt psychology*. Nueva York, NY: Liveright.
Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. Nueva York, NY: International Universities Press.
Koole, S. L., Greenberg, J. y Pyszczyncki, T. (2006). Introducing science to the psychology of the soul: Experimental existential psychology. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 212–216.
Koole, S. L., Jager, W., van den Berg, A. E., Vlek, C. A. J. y Hofstee, W. K. B. (2001). On the social nature of personality: Effects of extraversion, agreeableness, and feedback about collective resource use on cooperation in a resource dilemma. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 289–301.
Korchmaros, J. D. y Kenny, D. A. (2001). Emotional closeness as a mediator of the effect of genetic relatedness on altruism. *Psychological Science, 12*, 262–265.
Kornhaber, R. C. y Schroeder, H. E. (1975). Importance of model similarity on extinction of avoidance behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 601–607.
Kosfeld, M., Heinrichs, M., Zack, P. J., Fischbacher, U. y Fehr, E. (2005). Oxytocin increases trust in humans. *Nature, 435*, 673–676.
Kotler, M., Cohen, H., Segman, R., Gritsenko, L., Nemanov, L., Lerer, B., Kramer, I., Zer-Zion, M., Kletz, I. y Ebstein, R. P. (1997). Excess dopamine D4 æceptor (D4DR) exon III seven repeat allele in opioid-dependent subjects. *Molecular Psychiatry, 2*, 251–254.
Kotre, J. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
Kowaz, A. M. y Marcia, J. E. (1991). Development and validation of a measure of Eriksonian industry. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 390–396.
Krach, S., Paulus, F. M., Bodden, M. y Kircher, T. (2010, May 28). The rewarding nature of social interactions. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. Retrieved October 13, 2010, from www.frontiersin.org
Kramer, P. D. (1993). *Listening to Prozac: A psychiatrist explores anti-depressant drugs and the remaking of the self*. Nueva York, NY: Viking.
Kraus, M. W. y Chen, S. (2009). Striving to be known by significant others: Automatic activation of self verification goals in relationship contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 58–73.
Kretschmer, E. (1925). *Physique and character*. Nueva York, NY: Harcourt, Brace.
Kriegman, D. y Knight, C. (1988). Social evolution, psychoanalysis, and human nature. *Social Policy, 19*, 49–55.
Krueger, R. F. (2002). Personality from a realist's perspective: Personality traits, criminal behaviors, and the externalizing spectrum. *Journal of Research in Personality, 36*, 564–572.
Krueger, R. F., Schmutte, P. S., Caspi, A., Moffitt, T. E., Campbell, K. y Silva, P. A. (1994). Personality traits are linked to crime among men and women: Evidence from a birth cohort. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 328–338.
Krueger, R. F., Watson, D. y Barlow, D. H. (Eds.). (2005). Toward a dimensionally based taxonomy of psychopathology [Sección especial]. *Journal of Abnormal Psychology, 114*, 491–569.
Krusemark, E. A., Campbell, W. K. y Clementz, B. A. (2008). Attributions, deception, and event related potentials: An investigation of the self-serving bias. *Psychophysiology, 45*, 511–515.
Kuhl, J. (2000). The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research, 33*, 665–703.
Kuhl, J. y Helle, P. (1986). Motivational and volitional determinants of depression: The degenerated-intention hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 95*, 247–251.
Kuiper, N. A. y Derry, P. A. (1981). The self as a cognitive prototype: An application to person perception and depression. En N. Cantor y J. Kihlstrom (Eds.), *Cognition, social interaction, and personality*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological Review, 79*, 454–470.
Kulhavy, R. W. y Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. Educational *Psychology Review, 1*, 279–308.
Kunda, Z. (1999). *Social cognition: Making sense of people*. Cambridge, MA: MIT Press.
Kunda, Z. y Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel constraint-satisfaction theory. *Psychological Review, 103*, 284–308.

Kunzmann, U. y Baltes, P. B. (2003). Wisdom-related knowledge: Affective, motivational, and interpersonal correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1104–1119.

La Greca, A. M. y Santogrossi, D. A. (1980). Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48*, 220–227.

La Greca, A. M., Stone, W. L. y Bell, C. R., III (1983). Facilitating the vocational–interpersonal skills of mentally retarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency, 88*, 270–278.

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E. y Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 367–384.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Landreth, G. L. (1991). *Play therapy: The art of the relationship*. Muncie, IN: Accelerated Development.

Landy, F. J. (1986). Stamp collecting versus science: Validation as hypothesis testing. *American Psychologist, 41*, 1183–1192.

Lane, R. D. y Nadel, L. (Eds.). (2000). *Cognitive neuroscience of emotion*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Lang, P. J. y Lazovik, A. D. (1963). Experimental desensitization of a phobic. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 519–525.

Langens, T. A. y Schmalt, H-D. (2002). Emotional consequences of positive daydreaming: The moderating role of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1725–1735.

Langner, C. A. y Winter, D. G. (2001). The motivational basis of concessions and compromise: Archival and laboratory studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 711–727.

Langston, C. y Cantor, N. (1989). Social anxiety and social constraint: When "making friends" is hard. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 649–661.

Lanning, K. (1994). Dimensionality of observer ratings on the California Adult Q-set. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 151–160.

Lansdale, M. y Baguley, T. (2008). Dilution as a model of long-term forgetting. *Psychological Review, 115*, 864–892.

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.

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.

Larstone, R. M., Jang, K. L., Livesley, W. J., Vernon, P. A. y Wolf, H. (2002). The relationship between Eysenck's P-E-N model of personality, the five-factor model of personality, and traits delineating personality dysfunction. *Personality and Individual Differences, 33*, 25–37.

Lau, R. R. (1989). Construct accessibility and electoral choice. *Political Behavior, 11*, 5–32.

Laurenceau, J.-P., Barrett, L. F. y Pietromonaco, P. R. (1998). Intimacy as an interpersonal process: The importance of self-disclosure, and perceived partner responsiveness in interpersonal exchanges. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1238–1251.

Laurenceau, J-P. y Bolger, N. (2005). Using diary methods to study marital and family processes. *Journal of Family Psychology, 19*, 86–97.

Laurenceau, J-P., Kleinman, B. M., Kaczynski, K. J. y Carver, C. S. (2010). Assessment of relationship-specific incentive and threat sensitivities: Predicting satisfaction and affect in adult intimate relationships. *Psychological Assessment, 22*, 407–419.

Le Vay, S. (1991). A difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men. *Science, 253*, 1034–1037.

Le Vay, S. (1993). *The sexual brain*. Cambridge, MA: MIT Press.

Leak, G. K. y Christopher, S. B. (1982). Freudian psychoanalysis and sociobiology: A synthesis. *American Psychologist, 37*, 313–322.

Leary, M. R. y Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 1–62). San Diego, CA: Academic Press.

Lee, A. y Hankin, B. L. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety among adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 38*, 219–231.

Lee, R., Ferris, C., Van de Kar, L. D. y Coccaro, E. F. (2009). Cerebrospinal fluid oxytocin, life history of aggression, and personality disorder. *Psychoneuroendocrinology, 34*, 1567–1573.

Leit, R. A., Pope, H. G., Jr. y Gray, J. J. (2001). Cultural expectations of muscularity in men: The evolution of playgirl centerfolds. *International Journal of Eating Disorders, 29*, 90–93.

Lemann, N. (1994, February). Is there a science of success? *Atlantic Monthly*, 273, 83–98.

Lengfelder, A. y Gollwitzer, P. M. (2001). Reflective and reflexive action control in patients with frontal brain lesions. *Neuropsychology, 15*, 80–100.

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. (1978). *The hidden costs of reward*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lesch, K-P. y M.ssner, R. (1998). Genetically driven variation in serotonin uptake: Is there a link to affective spectrum, neurodevelopmental, and neurodegenerative disorders? *Biological Psychiatry, 44*, 179–192.

Lesch, K-P., Bengel, D., Heils, A., Sabol, S. Z., Greenberg, B. D., Petri, S. *et al.* (1996). Association of anxiety-related traits with a polymorphism in the serotonin transporter gene regulatory region. *Science, 274*, 1527–1531.

Levenson, R. W. y Ruef, A. M. (1992). Empathy: A physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 234–246.

Levine, D. S. y Leven, S. J. (Eds.). (1992). *Motivation, emotion, and goal direction in neural networks*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lewin, D. I. (1990). Gene therapy nears starting gate. *Journal of NIH Research, 2*, 36–38.

Lewin, K. (1951a). *Field theory in social science*. Nueva York, NY: Harper.

Lewin, K. (1951b). The nature of field theory. En M. H. Marx (Ed.), *Psychological theory*. Nueva York, NY: Macmillan.

Lewis, D. J. y Duncan, C. P. (1956). Effect of different percentages of money reward on extinction of a lever pulling response. *Journal of Experimental Psychology, 52*, 23–27.

Lewontin, R. C., Rose, S. y Kamin, L. J. (1984). *Not in our genes: Biology, ideology, and human nature*. Nueva York, NY: Penguin Press.

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.

Li, T., *et al.* (1997). Association analysis of the dopamine D4 gene exon III VNTR and heroin abuse in Chinese subjects. *Molecular Psychiatry, 2*, 413–416.

Libby, L. K., Shaeffer, E. M. y Eibach, R. P. (2009). Seeing meaning in action: A bidirectional link between visual perspective and action identification level. *Journal of Experimental Psychology, 4*, 503–516.

Libera, C. D. y Chelazzi, L. (2006). Visual selective attention and the effects of monetary rewards. *Psychological Science, 17*, 222–227.

Libera, C. D. y Chelazzi, L. (2009). Learning to attend and to ignore is a matter of gains and losses. *Psychological Science, 20*, 778–785.

Lichtenfeld, S., Maier, M. A., Elliot, A. J. y Pekrun, R. (2009). The semantic red effect: Processing the word red undermines intellectual performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*, 1273–1276.

Lieberman, M. D., Gaunt, R., Gilbert, D. T. y Trope, Y. (2002). Reflection and reflexion: A social cognitive neuroscience approach to attributional inference. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 199–249). San Diego, CA: Academic Press.

Liebert, R. M. y Baron, R. A. (1972). Some immediate effects of televised violence on children's behavior. *Developmental Psychology, 6*, 469–475.

Liebert, R. M. y Fernandez, L. E. (1970). Effects of vicarious consequences on imitative performance. *Child Development, 41*, 841–852.

Light, K. C., Smith, T. E., Johns, J. M., Brownley, K. A., Hofheimer, J. A. y Amico, J. A. (2000). Oxytocin responsivity in mothers of infants: A preliminary study of relationships with blood pressure during laboratory stress and normal ambulatory activity. *Health Psychology, 19*, 560–567.

Lilienfeld, S. O., Wood, J. M. y Garb, H. N. (2000). The scientific status of projective techniques. *Psychological Science in the Public Interest, 1*, 27–66.

Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 663–676.

Little, B. R. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence. En D. M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 15–31). Nueva York, NY: Springer-Verlag.

Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Locurto, C. M., Terrace, H. S. y Gibbon, J. (Eds.). (1980). *Autoshaping and conditioning theory*. Nueva York, NY: Academic Press.

Lodi-Smith, J., Geise, A. C., Roberts, B. W. y Robins, R. W. (2009). Narrating personality change. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*, 679–689.

Loehlin, J. C. (1992). *Genes and environment in personality development*. Newbury Park, CA: Sage.

Loehlin, J. C. y Nichols, R. C. (1976). *Heredity, environment, and personality*. Austin, TX: University of Texas Press.

Loehlin, J. C., Willerman, L. y Horn, J. M. (1985). Personality resemblances in adoptive families when the children are late-adolescent or adult. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 376–392.

Louro, M. J., Pieters, R. y Zeelenberg, M. (2007). Dynamics of multiple-goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*, 174–193.

Lovejoy, C. M. y Durik, A. M. (2010). Self-handicapping: The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivation and Emotion, 34*, 242–252.

Lowell, E. L. (1952). The effect of need for achievement on learning and speed of performance. *Journal of Psychology, 33*, 31–40.

Lucas, R. E. y Diener, E. (2001). Understanding extraverts' enjoyment of social situations: The importance of pleasantness. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 343–356.

Lucas, R. E., Diener, E., Grob, 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.

Lumsden, C. y Wilson, E. O. (1981). Genes, mind, and culture. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lundy, A. C. (1985). The reliability of the Thematic Apperception Test. *Journal of Personality Assessment, 49*, 141–145.

Lütkenhaus, P., Grossmann, K. E. y Grossmann, K. (1985). Infant-mother attachment at twelve months and style of interaction with a stranger at the age of three years. *Child Development, 56*, 1538–1542.

Lykken, D. T. y Tellegen, A. (1993). Is human mating adventitious or the result of lawful choice? A twin study of mate selection. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 56–68.

Lynam, D. R., Leukefeld, C. y Clayton, R. R. (2003). The contribution of personality to the overlap between antisocial behavior and substance use/misuse. *Aggressive Behavior, 29*, 316–331.

Lynn, R. (2001). *Eugenics: A reassessment*. Westport, CT: Praeger.

MacKay, D. M. (1963). Mindlike behavior in artefacts. En K. M. Sayre y F. J. Crosson (Eds.), The modeling of mind: *Computers and intelligence*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

MacKay, D. M. (1966). Cerebral organization and the conscious control of action. En J. C. Eccles (Ed.), *Brain and conscious experience*. Berlín, Alemania: Springer-Verlag.

Macrae, C. N. y Boderhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically. *Annual Review of Psychology, 51*, 93–120.

Macrae, C. N., Milne, A. B. y Bodenhausen, G. V. (1994). Stereotypes as energy-saving devices: A peek inside the cognitive toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 37–47.

Magee, J. C. y Langner, C. A. (2008). How personalized and socialized power motivation facilitate antisocial and prosocial decision-making. *Journal of Research in Personality, 42*, 1547–1559.

Magnus, K., Diener, E., Fujita, F. y Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1046–1053.

Magnusson, D. y Endler, N. S. (Eds.). (1977). Personality at the crossroads: *Current issues in interactional psychology. Hillsdale*, NJ: Erlbaum.

Mahler, M. S. (1968). *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation: Infantile psychosis*. Nueva York, NY: International Universities Press.

Mahler, M. S., Pine, F. y Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. Nueva York, NY: Basic Books.

Mahoney, M. J. (1977). Some applied issues in self-monitoring. En J. D. Cone y R. P. Hawkins (Eds.), *Behavioral assessment: New directions in clinical psychology*. Nueva York, NY: Brunner/Mazel.

Main, M. y Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology, 24*, 415–426.

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* (1–2, Serial No. 209), 66–104.

Maio, G. R., Pakizeh, A., Cheung, W. Y. y Rees, K. J. (2009). Changing, priming, and acting on values: Effects via motivational relations in a circular model. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 699–715.

Major, B., Cozzarelli, C., Sciacchitano, A. M., Cooper, M. L., Testa, M. y Mueller, P. M. (1990). Perceived social support, self-efficacy, and adjustment to abortion. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 452–463.

Major, B., Richards, C., Cooper, M. L., Cozzarelli, C. y Zubek, J. (1998). Personal resilience, cognitive appraisals, and coping: An integrative model of adjustment to abortion. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 735–752.

Malec, J., Park, T. y Watkins, J. T. (1976). Modeling with role playing as a treatment for test anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44*, 679.

Maner, J. K., DeWall, C. N. y Gailliot, M. T. (2008). Selective attention to signs of success: Social dominance and early stage interpersonal perception. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 488–501.

Mansfield, E. D. y McAdams, D. P. (1996). Generativity and themes of agency and communion in adult autobiography. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 721–731.

Manuck, S. B., Flory, J. D., Ferrell, R. E., Mann, J. J. y Muldoon, M. F. (2000). A regulatory polymorphism of the monoamine oxidase-A gene may be associated with variability in aggression, impulsivity, and central nervous system serotonergic responsivity. *Psychiatry Research, 95*, 9–23.

Manuck, S. B., Flory, J. D., McCaffery, J. M., Matthews, K. A., Mann, J. J. y Muldoon, M. F. (1998). Aggression, impulsivity, and central nervous system serotonergic responsivity in a nonpatient sample. *Neuropsychopharmacology, 19*, 287–299.

Manuck, S. B., Flory, J. D., Muldoon, M. F. y Ferrell, R. E. (2003). A neurobiology of intertemporal choice. En G. Loewenstein, D. Read y R. F. Baumeister (Eds.), *Time and decision: Economic and psychological perspectives on intertemporal choice* (pp. 139–172). Nueva York, NY: Russell Sage Foundation.

Marangoni, C., Garcia, S., Ickes, W. y Teng, G. (1995). Empathic accuracy in a clinically relevant setting. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 854–869.

Markey, C. N., Markey, P. M. y Tinsley, B. J. (2003). Personality, puberty, and preadolescent girls' risky behaviors: Examining the predictive value of the five-factor model of personality. *Journal of Research in Personality, 37*, 405–419.

Markon, K. E., Krueger, R. F. y Watson, D. (2005). Delineating the structure of normal and abnormal personality: An integrative hierarchical approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 139–157.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 63–78.

Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*, 954–969.

Markus, H. y Sentis, K. (1982). The self and social information processing. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1, pp. 41–70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337.

Martin, L. L. y Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. En R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Advances in social cognition* (Vol. 9, pp. 1–47). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Martin, L. R., Friedman, H. S. y Schwartz, J. E. (2007). Personality and mortality risk across the life span: The importance of conscientiousness as a biopsychosocial attribute. *Health Psychology, 26*, 428–436.

Masling, J. M. y Bornstein, R. F. (Eds.). (1994). Empirical perspectives on object relations theory. Washington, DC: *American Psychological Association.*

Masling, J. M., Johnson, C. y Saturansky, C. (1974). Oral imagery, accuracy of perceiving others, and performance in Peace Corps training. *Journal of Personality and Social Psychology, 30*, 414–419.

Masling, J. M., O'Neill, R. y Jayne, C. (1981). Orality and latency of volunteering to serve as experimental subjects. *Journal of Personality Assessment, 45*, 20–22.

Masling, J. M., O'Neill, R. y Katkin, E. S. (1982). Autonomic arousal, interpersonal climate, and orality. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 529–534.

Masling, J. M., Price, J., Goldband, S. y Katkin, E. S. (1981). Oral imagery and autonomic arousal in social isolation. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 395–400.

Masling, J. M., Rabie, L. y Blondheim, S. H. (1967). Obesity, level of aspiration, and Rorschach and TAT measures of oral dependence. *Journal of Consulting Psychology, 31*, 233–239.

Masling, J. M., Weiss, L. y Rothschild, B. (1968). Relationships of oral imagery to yielding behavior and birth order. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 32*, 38–81.

Maslow, A. H. (1955). Deficiency motivation and growth motivation. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2a. ed.). Nueva York, NY: Van Nostrand.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (Ed. rev.). Nueva York, NY: Harper y Row.

Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Nueva York, NY: Viking.

Maslow, A. H. (1979). *The journals of A. H. Maslow* (R. J. Lowry, Ed., 2 vols.). Monterey, CA: Brooks/Cole.

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.

Matas, L., Arend, R. A. y Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship

between quality of attachment and later competence. *Child Development, 49*, 547–556.

Matthews, K. A., Batson, C. D., Horn, J. y Rosenman, R. (1981). "Principles in his nature which interest him in the fortune of others . . .": The heritability of empathic concern for others. *Journal of Personality, 49*, 237–247.

Matthews, K. A. y Gallo, L. C. (2011). Psychological perspectives on pathways linking socioeconomic status to physical health. *Annual Review of Psychology, 62*, 501–530.

Matthews, K. A., Owens, J. F., Kuller, L. H., Sutton-Tyrrell, K. y Jansen-McWilliams, L. (1998). Are hostility and anxiety associated with carotid atherosclerosis in healthy postmenopausal women? *Psychosomatic Medicine, 60*, 633–638.

Matthiesen, A-S., Ransj.-Arvidson, A-B., Nissen, E. y Uvnäs-Moberg, K. (2001). Postpartum maternal oxytocin release by newborns: Effects of infant hand massage and sucking. *Birth, 28*, 13–19.

May, R. (1953). *Man's search for himself*. Nueva York, NY: Norton.

May, R. (1958). The origins and significance of the existential movement in psychology. En R. May, E. Angel, y H. F. Ellenberger (Eds.), Existence: *A new dimension in psychiatry and psychology*. Nueva York, NY: Basic Books.

May, R. (Ed.). (1969). *Existential psychology* (2a. ed.). Nueva York, NY: Random House.

Mazur, A. (1985). A biosocial model of status in face-to face primate groups. *Social Forces, 64*, 377–402.

Mazur, A. y Booth, A. (1998). Testosterone and dominance in men. *Behavior and Brain Sciences, 21*, 353–397.

Mazur, A., Booth, A. y Dabbs, J. M., Jr. (1992). Testosterone and chess competition. *Social Psychology Quarterly, 55*, 70–77.

McAdams, D. P. (1982). Experiences of intimacy and power: Relationships between social motives and autobiographical memory. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 292–302.

McAdams, D. P. (1984). Human motives and personal relationships. En V. J. Derlaga (Ed.), *Communication, intimacy,and close relationships*. Nueva York, NY: Academic Press.

McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. Nueva York, NY: Guilford Press.

McAdams, D. P. (1989). *Intimacy: The need to be close*. Nueva York, NY: Doubleday.

McAdams, D. P. (1992). The five-factor model in personality: A critical appraisal. *Journal of Personality, 60*, 329–361.

McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Nueva York, NY: Morrow.

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology, 5*, 100–122.

McAdams, D. P. (2006). *The redemptive self: Stories Americans live by*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

McAdams, D. P., Anyidoho, N. A., Brown, C., Huang, Y. T., Kaplan, B. y Machado, M. A. (2004). Traits and stories: Links between dispositional and narrative features of personality. *Journal of Personality, 72*, 761–784.

McAdams, D. P. y Bryant, F. B. (1987). Intimacy motivation and subjective mental health in a nationwide sample. *Journal of Personality, 55*, 395–413.

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. y de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 1003–1015.

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 Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology, 61*, 517–542.

McAdams, D. P. y Pals, J. L. (2006). A new big five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist, 3*, 204–217.

McAdams, D. P. y Powers, J. (1981). Themes of intimacy in behavior and thought. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 573–587.

McAdams, D. P., Reynolds, J., Lewis, M., Patten, A. H. y Bowman, P. J. (2001). When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 474–485.

McAdams, D. P. y Vaillant, G. E. (1982). Intimacy motivation and psychosocial adjustment: A longitudinal study. *Journal of Personality Assessment, 46*, 586–593.

McAdams, D. P. y Walden, K. (2010). Jack Block, the Big Five, and personality from the standpoints of actor, agent, and author. *Psychological Inquiry, 21*, 50–56.

McArthur, L. Z. (1981). The role of attention in impression formation and causal attribution. En E. T. Higgins, C. P. Herman, y M. P. Zanna (Eds.), Social cognition: *The Ontario Symposium* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McClelland, D. C. (1961). The achieving society. Princeton, NJ: Van Nostrand.

McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist, 20*, 321–333.

McClelland, D. C. (1979). Inhibited power motivation and high blood pressure in men. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 182–190.

McClelland, D. C. (1984). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist, 40*, 812–825.

McClelland, D. C. (1989). Motivational factors in health and disease. *American Psychologist, 44*, 675–683.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Nueva York, NY: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D. C. y Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology, 67*, 737–743.

McClelland, D. C., Davis, W. N., Kalin, R. y Wanner, E. (Eds.). (1972). *The drinking man*. Nueva York, NY: 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 Winter, D. G. (1969). *Motivating economic achievement*. Nueva York, NY: Free Press.

McClelland, J. L. (1999). Cognitive modeling, connectionist. En R. W. Wilson y F. C. Keil (Eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (pp.137–139). Cambridge, MA: MIT Press.

McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. y PDP Research Group (Eds.). (1986). Parallel distributed processing: *Explorations in the microstructure of cognition: Vol. 2. Psychological and biological models*. Cambridge, MA: MIT Press.

McCrae, R. R. (1993). Moderated analyses of longitudinal personality stability. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 577–585.

McCrae, R. R. (1996). Social consequences of experiential openness. *Psychological Bulletin, 120*, 323–337.

McCrae, R. R. (2010). The place of the FFM in personality psychology. *Psychological Inquiry, 21*, 57–64.

McCrae, R. R. y Costa, P. T., Jr. (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., Jr. (1989). The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 586–595.

McCrae, R. R. y Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist, 52*, 509–516.

McCrae, R. R. y Costa, P. T., Jr. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2a. ed.). Nueva York, NY: Guilford Press.

McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Martin, T. A., Oryol, V. E., Senin, I. G. y O'Cleirigh, C. (2007). Personality correlates of HIV stigmatization in Russia and the United States. *Journal of Research in Personality, 41*, 190–196.

McCrae, R. R. y John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its implications. *Journal of Personality, 60*, 175–215.

McCrae, R. R., Terracciano, A. *et al.* (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 547–561.

McCrae, R. R., Zonderman, A. B., Costa, P. J., Jr., Bond, M. H. y Paunonen, S. V. (1996). Evaluating replicability of factors in the Revised NEO Personality Inventory: Confirmatory factor analysis versus procrustes rotation. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 552–566.

McCullough, M. E. (2008). *Beyond revenge: The evolution of the forgiveness instinct*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., Kilpatrick, S. D. y Mooney, C. N. (2003). Narcissists as "victims": The role of narcissism in the perception of transgressions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 885–893.

McCullough, M. E. y Hoyt, W. T. (2002). Transgression-related motivational dispositions: Personality substrates of forgiveness and their links to the big five. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1556–1573.

McCullough, M. E., Tsang, J. y Brion, S. (2003). Personality traits in adolescence as predictors of religiousness in early adulthood: Findings from the Terman longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 980–991.

McFall, R. y Twentyman, C. T. (1973). Four experiments on relative contributions of rehearsal, modeling

and coaching to assertion training. *Journal of Abnormal Psychology, 81*, 199–218.
McGregor, H. A. y Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: Examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 218–231.
McGregor, I., Zanna, M. P., Holmes, J. G. y Spencer, S. J. (2001). Compensatory conviction in the face of personal uncertainty: Going to extremes and being oneself. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 472–488.
McGue, M. y Lykken, D. T. (1992). Genetic influence on risk of divorce. *Psychological Science, 3*, 368–373.
McGuffin, P., Rijsdijk, F., Andrew, M., Sham, P., Katz, R. y Cardno, A. (2003). The heritability of bipolar affective disorder and the genetic relationship to unipolar depression. *Archives of General Psychiatry, 60*, 497–502.
McGuire, W. J. y McGuire, C. V. (1986). Differences in conceptualizing self versus conceptualizing other people as manifested in contrasting verb types used in natural speech. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1135–1143.
Medin, D. L. (1989). Concepts and conceptual structure. *American Psychologist, 44*, 1469–1481.
Meehl, P. E. (1962). Schizotaxia, schizotypy, schizophrenia. *American Psychologist*, 17, 827–838.
Meehl, P. E. (1992). Factors and taxa, traits and types, differences of degree and differences in kind. *Journal of Personality, 60*, 117–174.
Megargee, E. I. (1966). Undercontrolled and overcontrolled personality types in extreme antisocial aggression. En E. I. Megargee y J. E. Moranson (Eds.), *Psychological Monographs*. Nueva York, NY: Harper y Row.
Megargee, E. I. (1971). The role of inhibition in the assessment and understanding of violence. En J. L. Singer (Ed.), *The control of aggression and violence*. Nueva York, NY: Academic Press.
Megargee, E. I., Cook, P. E. y Mendelsohn, G. A. (1967). Development and evaluation of an MMPI scale of assaultiveness in overcontrolled individuals. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 519–528.
Meichenbaum, D. (1971). Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 17*, 298–307.
Meichenbaum, D. (1977). Cognitve-behavior modification: An integrative approach. Nueva York, NY: Plenum Press.
Meier, B. P. y Robinson, M. D. (2004). Does quick to blame mean quick to anger? The role of agreeableness in dissociating blame and anger. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 856–867.
Meier, B. P., Robinson, M. D. y Wilkowski, B. M. (2006). Turning the other cheek: Agreeableness and the regulation of aggression-related primes. *Psychological Science, 17*, 136–142.
Melamed, B. G. y Siegel, L. J. (1975). Reduction of anxiety in children facing hospitalization and surgery by use of filmed modeling. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 511–521.
Melamed, B. G., Weinstein, D., Hawes, R. y Katin-Borland, M. (1975). Reduction of fear-related dental management problems using filmed modeling. *Journal of the American Dental Association, 90*, 822–826.
Meltzoff, A. N. (1985). Immediate and deferred imitation in fourteen- and twenty-four-month-old infants. *Child Development, 56*, 62–72.
Mendoza-Denton, R., Ayduk, O., Mischel, W., Shoda, Y. y Testa, A. (2001). Person x situation interactionism in self-encoding (I am . . . when . . .): Implications for affect regulation and social information processing. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 533–544.
Merluzzi, T. V., Glass, C. R. y Genest, M. (Eds.). (1981). *Cognitive assessment*. Nueva York, NY: Guilford Press.
Merluzzi, T. V., Rudy, T. E. y Glass, C. R. (1981). The information-processing paradigm: Implications for clinical science. En T. V. Merluzzi, C. R. Glass, y M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment*. Nueva York, NY: Guilford Press.
Mershon, B. y Gorsuch, R. L. (1988). Number of factors in the personality sphere: Does increase in factors increase predictability of real-life criteria? *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 675–680.
Metcalfe, J. y Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106, 3–19.
Meyer, J. P. y Pepper, S. (1977). Need compatibility and marital adjustment in young married couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 331–342.
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. (1998). Adult attachment style and individual differences in functional versus dysfunctional experiences of anger. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 513–524.
Mikulincer, M., Florian, V. y Hirschberger, G. (2003). The existential function of close relationships: Introducing death into the science of love. *Personality and Social Psychology Review, 7*, 20–40.
Mikulincer, M., Florian, V. y Weller, A. (1993). Attachment styles, coping strategies, and posttraumatic psychological distress: The impact of the Gulf War

in Israel. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 817–826.

Mikulincer, M. y Goodman, G. S. (2006). *Dynamics of romantic love: Attachment, caregiving, and sex*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Mikulincer, M., Hirschberger, G., Nachmias, O. y Gillath, O. (2001). The affective component of the secure base schema: Affective priming with representations of attachment security. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 305–321.

Mikulincer, M. y Horesh, N. (1999). Adult attachment style and the perception of others: The role of projective mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 1022–1034.

Mikulincer, M. y Nachshon, O. (1991). Attachment styles and patterns of self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 321–331.

Mikulincer, M. y Shaver, P. R. (2001). Attachment theory and intergroup bias: Evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 97–115.

Mikulincer, M. y Shaver, P. R. (2005). Attachment security, compassion, and altruism. Current Directions in *Psychological Science, 14*, 34–38.

Mikulincer, M. y Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., Gillath, O. y Nitzberg, R. A. (2005). Attachment, caregiving, and altruism: Boosting attachment security increases compassion and helping. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 817–839.

Miller, G. (2010). The seductive allure of behavioral epigenetics. *Science, 329*, 24–27.

Miller, G. A., Galanter, E. y Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart, y Winston.

Miller, J. D., Lynam, D. y Leukefeld, C. (2003). Examining antisocial behavior through the lens of the five factor model of personality. *Aggressive Behavior, 29*, 497–514.

Miller, L. C., Putcha-Bhagavatula, A. y Pedersen, W. C. (2002). Men's and women's mating preferences: Distinct evolutionary mechanisms? *Current Directions in Psychological Science, 11*, 88–93.

Miller, N. E. y Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.

Miller, N., Pedersen, W. C., Earleywine, M. y Pollock, V. E. (2003). A theoretical model of triggered displaced aggression. *Personality and Social Psychology Review, 7*, 75–97.

Miller, R. S. (1987). Empathic embarrassment: Situational and personal determinants of reactions to the embarrassment of another. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1061–1069.

Miller, S., Saccuzzo, D. y Braff, D. (1979). Information processing deficits in remitted schizophrenics. *Journal of Abnormal Psychology, 88*, 446–449.

Mineka, S. y Zinbarg, R. (2006). A contemporary learning theory perspective on the etiology of anxiety disorders. *American Psychologist, 61*, 10–26.

Mischel, W. (1961). Delay of gratification, need for achievement, and acquiescence in another culture. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 62*, 543–552.

Mischel, W. (1966). Theory and research on the antecedents of self-imposed delay of reward. En B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 3). Nueva York, NY: Academic Press.

Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. Nueva York, NY: Wiley.

Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review, 80*, 252–283.

Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 7). Nueva York, NY: Academic Press.

Mischel, W. (1977). The interaction of person and situation. En D. Magnusson y N. S. Endler (Eds.), *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Mischel, W. (1979). On the interface of cognition and personality: Beyond the person–situation debate. *American Psychologist, 34*, 740–754.

Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 111–134). Nueva York, NY: Guilford Press.

Mischel, W. y Baker, N. (1975). Cognitive transformations of reward objects through instructions. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 254–261.

Mischel, W. y Ebbesen, E. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*, 329–337.

Mischel, W., Ebbesen, E. y Zeiss, A. (1973). Selective attention to the self: Situational and dispositional determinants. *Journal of Personality and Social Psychology, 27*, 129–142.

Mischel, W. y Liebert, R. M. (1966). Effects of discrepancies between observed and imposed reward criteria on their acquisition and transmission. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 45–53.

Mischel, W. y Shoda, Y. (1995). A cognitive–affective system theory of personality: Reconceptualizing

situations, dispositions, and invariance in personality structure. *Psychological Review, 102*, 246–268.
Mischel, W., Shoda, Y. y Mendoza-Denton, R. (2002). Situation–behavior profiles as a locus of consistency in personality. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 50–54.
Moffitt, T. E. (2005a). Genetic and environmental influences on antisocial behaviours: Evidence from behavioral-genetic research. *Advances in Genetics, 55*, 41–104.
Moffitt, T. E. (2005b). The new look of behavioral genetics in developmental psychopathology: Gene environment interplay in antisocial behaviors. *Psychological Bulletin, 131*, 533–554.
Moffitt, T. E., Caspi, A. y Rutter, M. (2006). Measured gene-environment interactions in psychopathology: Concepts, research strategies, and implications for research, intervention, and public understanding of genetics. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 5–27.
Moffitt, T. E., Caspi, A. y Rutter, M. (2006). Measured gene-environment interactions in psychopathology: Concepts, research strategies, and implications for research, intervention, and public understanding of genetics. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 5–27.
Molenaar, P. C. M. y Campbell, C. G. (2009). The new person-specific paradigm in psychology. *Current Directions in Psychological Science, 18*, 112–116.
Moller, A. C., Elliot, A. J. y Maier, M. A. (2009). Basic hue-meaning associations, *Emotion, 9*, 898–902.
Monson, T., Hesley, J. y Chernick, L. (1982). Specifying when personality traits can and cannot predict behavior: An alternative to abandoning the attempt to predict single-act criteria. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 385–399.
Moore, B., Mischel, W. y Zeiss, A. (1976). Comparative effects of the reward stimulus and its cognitive representation in voluntary delay. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 419–424.
Moors, A. y De Hower, J. (2006). Automaticity: A theoretical and conceptual analysis. *Psychological Bulletin, 132*, 297–326.
Morf, C. C. y Rhodewalt, F. (1993). Narcissism and self-evaluation maintenance: Explorations in object relations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*, 668–676.
Morgan, C. D. y Murray, H. A. (1935). A method for investigating fantasies. *Archives of Neurology and Psychiatry, 34*, 289–306.
Morilak, D. A., Barrera, G., Echevarria, D. J., Garcia, A. S., Hernandez, A., Ma, S. y Petre, C. O. (2005). Role of brain norepinephrine in the behavioral response to stress. *Biological Psychiatry, 29*, 1214–1224.
Morrison, K. R., Wheeler, S. C. y Smeesters, D. (2007). Significant other primes and behavior: Motivation to respond to social cues moderates pursuit of prime induced goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 1661–1674.
Morrone, J. V., Depue, R. A., Scherer, A. J. y White, T. L. (2000). Film-induced incentive motivation and positive activation in relation to agentic and affiliative components of extraversion. *Personality and Individual Differences, 29*, 199–216.
Moskowitz, D. S. (1994). Cross-situational generality and the interpersonal circumplex. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 921–933.
Moskowitz, G. B. (1993). Individual differences in social categorization: The influence of personal need for structure on spontaneous trait inferences. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 132–142.
Motley, M. T. (1985). Slips of the tongue. *Scientific American, 253*, 116–127.
Mowrer, R. R. y Klein, S. B. (Eds.). (2001). *Handbook of contemporary learning theories*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Mroczek, D. K. y Spiro, A., III. (2007). Personality change influences mortality in older men. *Psychological Science, 18*, 371–376.
Mroczek, D. K., Spiro, A., III, y Turiano, N. A. (2009). Do health behaviors explain the effect of neuroticism on mortality? Longitudinal findings from the VA normative aging study. *Journal of Research in Personality, 43*, 653–659.
Mueller, C. M. y Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 33–52.
Muraven, M. y Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin, 126*, 247–259.
Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
Murray, S. L., Holmes, J. G. y Griffin, D. W. (2000). Self-esteem and the quest for felt security: How perceived regard regulates attachment processes. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 478–498.
Murray, S. L., Holmes, J. G., Griffin, D. W., Bellavia, G. y Rose, P. (2001). The mismeasure of love: How self doubt contaminates relationship beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 423–436.
Mussweiler, T. (2006). Doing is for thinking! Stereotype activation by stereotypic movements. *Psychological Science, 17*, 17–21.
Nasby, W. (1985). Private self-consciousness, articulation of the self-schema, and the recognition memory of

trait adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 704–709.
Neimeyer, G. J. y Neimeyer, R. A. (1981). Personal construct perspectives on cognitive assessment. En T. V. Merluzzi, C. R. Glass, y M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment.* Nueva York, NY: Guilford Press.
Nell, V. (2002). Why young men drive dangerously: Implications for injury prevention. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 75–79.
Nelson, R. O. (1977). Methodological issues in assessment via self-monitoring.En J. D. Cone y R. P. Hawkins (Eds.), *Behavioral assessment: New directions in dinical psychology*. Nueva York, NY: Brunner/Mazel.
Netter, P., Hennig, J. y Rohrmann, S. (1999). Psychobiological differences between the aggression and psychoticism dimension. *Pharmacopsychiatry, 32*, 5–12.
Neuberg, S. L. y Newsom, J. T. (1993). Personal need for structure: Individual differences in the desire for simple structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 113–131.
Neuringer, A. (2004). Reinforced variability in animals and people: Implications for adaptive action. *American Psychologist, 59*, 891–906.
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. y Simon, H. A. (1972). *Human problem solving.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Newman, J. P., Wallace, J. F., Strauman, T. J., Skolaski, R. L., Oreland, K. M., Mattek, P. W., Elder, K. A. y McNeeley, J. (1993). Effects of motivationally significant stimuli on the regulation of dominant responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 165–175.
Newman, L. S., Duff, K. J. y Baumeister, R. F. (1997). A new look at defensive projection: Thought suppression, accessibility, and biased person perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 980–1001.
Nezu, A. M. (1987). A problem-solving formulation of depression: A literature review and proposal of a pluralistic model. *Clinical Psychology Review, 7*, 121–144.
Niedenthal, P. M., Halberstadt, J. B. e Innes-Ker, A. H. (1999). *Emotional response categorization. Psychological Review, 106*, 337–361.
Niedenthal, P. M., Setterlund, M. B. y Wherry, M. B. (1992). Possible self-complexity and affective reactions to goal-relevant evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 5–16.
Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental pychopathology: Views from cognitive and personality psychology as a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin, 126*, 220–246.
Nigg, J. T., John, O. P., Blaskey, L. G., Huang-Pollock, C. L., Willcutt, E. G., Hinshaw, S. P. y Pennington, B. (2002). Big five dimensions and ADHD symptoms: Links between personality traits and clinical symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 451–469.
Nisbett, R. E. y Cohen, D. (1996). *Culture of honor.* Boulder, CO: Westview Press.
Nisbett, R. E. y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Noftle, E. E. y Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*, 116–130.
Noftle, E. E. y Shaver, P. R. (2006). Attachment dimensions and the big five personality traits: Associations and comparative ability to predict relationship quality. *Journal of Research in Personality, 40*, 179–208.
Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J. y Frederickson, B. L. (1993). Response styles and the duration of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology, 102*, 20–28.
Nolen-Hoeksema, S., Parker, L. y Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 92–104.
Norman, D. A. (1981). Categorization of action slips. *Psychological Review, 88*, 1–15.
Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 574–583.
Nowak, A., Vallacher, R. R., Tesser, A. y Borkowski, W. (2000). Society of self: The emergence of collective properties in self-structure. *Psychological Review, 107*, 39–61.
O'Connor, B. P. (2002). The search for dimensional structure differences between normality and abnormality: A statistical review of published data on personality and psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 962–982.
O'Connor, B. P. y Dyce, J. A. (2001). Rigid and extreme: A geometric representation of personality vdisorders in five-factor model space. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 1119–1130.
O'Connor, S. C. y Rosenblood, L. K. (1996). Affiliation motivation in everyday experience: A theoretical comparison. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 513–522.

O'Donnell, M. C., Fisher, R., Rickard, M. y McConaghy, N. (2000). Emotional suppression: Can it predict cancer outcome in women with suspicious screening mammograms? *Psychological Medicine, 30*, 1079–1088.

O'Leary, K. D. y Becker, W. C. (1967). Behavior modification of an adjustment class: A token reinforcement program. *Exceptional Children, 33*, 637–642.

Oettingen, G. y Kappes, A. (2009). Mental contrasting of the future and reality to master negative feedback. En K. D. Mark, W. M. Klein, y J. A. Suhr, *Handbook of imagination and mental simulation* (pp. 395–412). Nueva York, NY: Psychology Press.

Oettingen, G., Mayer, D., Sevincer, A. T., Stephens, E. J., Pak, H-j. y Hagenah, M. (2009). Mental contrasting and goal commitment: The mediating role of energization. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*, 608–622.

Ogilvie, D. M. (1987). The undesired self: A neglected variable in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 379–385.

Öhman, A. y Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review, 108*, 483–522.

Oliver, M. B. y Hyde, J. S. (1993). Gender differences in sexuality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 114*, 29–51.

Olson, J. M., Vernon, P. A., Harris, J. A. y Jang, K. L. (2001). The heritability of attitudes: A study of twins. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 845–860.

Olsson, A., Nearing, K. I. y Phelps, E. A. (2007). Learning fears by observing others: The neural system of social fear transmission. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 2*, 3–11.

Oreland, L. (2004). Platelet monoamine oxidase, personality and alcoholism: The rise, fall and resurrection. *Neurotoxicology, 25*, 79–89.

Orlofsky, J. L., Marcia, J. E. y Lesser, I. M. (1973). Ego identity states and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 211–219.

Orr, S. P., Lasko, N. B., Metzger, L. J., Berry, N. J., Ahern, C. E. y Pitman, R. K. (1998). Psychophysiologic assessment of women with posttraumatic stress disorder resulting from childhood sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 906–913.

Öst, L. G., Ferebee, I. y Furmark, T. (1997). Onesession group therapy of spider phobia: Direct versus indirect treatments. *Behavior Research and Therapy, 35*, 721–732.

Over, H. y Carpenter, M. (2009). Eighteen-month-old infants show increased helping following priming with affiliation. *Psychological Science, 20*, 1189–1193.

Overall, N. C., Fletcher, G. J. O. y Friesen, M. D. (2003). Mapping the intimate relationship mind: Comparisons between three models of attachment representations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1479–1493.

Overwalle, F. V. y Siebler, F. (2005). A connectionist model of attitude formation and change. *Personality and Social Psychology Review, 9*, 231–274.

Owen, M. J., Williams, N. M. y O'Donovan, M. C. (2004). The molecular genetics of schizophrenia: New findings promise new insights. *Molecular Psychiatry, 9*, 14–27.

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., Bybee, D., Terry, K. y Hart-Johnson, T. (2004) Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality, 38*, 130–149.

Oyserman, D., Terry, K. y Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence, 25*, 313–326.

Ozer, D. J. (1986). *Consistency in personality: A methodological framework*. Nueva York, NY: Springer-Verlag.

Ozer, D. J. y Benet-Martínez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. Annual *Review of Psychology, 57*, 401–421.

Ozer, D. J. y Reise, S. P. (1994). Personality assessment. *Annual Review of Psychology, 45*, 357–388.

Ozer, E. M. y Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 472–486.

Paaver, M., Eensoo, D., Pulver, A. y Harro, J. (2006). Adaptive and maladaptive impulsivity, platelet monoamine oxidase (MAO) activity and risk-admitting in different types of risky drivers. *Psychopharmacology, 186*, 32–40.

Pang, J. S. y Schultheiss, O. C. (2005). Assessing implicit motives in U. S. college students: Effects of picture type and position, gender and ethnicity, and crosscultural comparisons. *Journal of Personality Assessment, 85*, 280–294.

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Panksepp, J. y Cox, J. (1986). An overdue burial for the serotonin theory of anxiety. *Behavioral and Brain Sciences, 9*, 340–341.

Park, J-W., Yoon, S-O., Kim, K-H. y Wyer, R. S., Jr. (2001). Effects of priming a bipolar attribute concept on dimension versus concept-specific accessibility of semantic memory. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 405–420.

Park, L. E. y Crocker, J. (2008). Contingencies of self-worth and responses to negative interpersonal feedback. *Self and Identity, 7*, 184–203.

Parke, R. D. (1969). Effectiveness of punishment as an interaction of intensity, timing, agent nurturance, and cognitive structuring. *Child Development, 40*, 211–235.

Patterson, C. M. y Newman, J. P. (1993). Reflectivity and learning from aversive events: Toward a psychological mechanism for the syndromes of disinhibition. *Psychological Review, 100*, 716–736.

Patton, J. H., Stanford, M. S. y Barratt, E. (1995). Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology, 51*, 768–774.

Paul, G. L. (1966). *Insight vs. desensitization in psychotherapy: An experiment in anxiety reduction.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Paulhus, D. L. (1998). Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing? *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1197–1208.

Paulhus, D. L. y Suedfeld, P. (1988). A dynamic complexity model of self-deception. En J. S. Lockard y D. L. Paulhus (Eds.), *Self-deception: An adaptive mechanism?* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Paunonen, S. V. (1989). Consensus in personality judgments: Moderating effects of target–rater acquaintanceship and behavior observability. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 823–833.

Paunonen, S. V. (1998). Hierarchical organization of personality and prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 538–556.

Paunonen, S. V. y Ashton, M. C. (2001a). Big Five factors and facets and the prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 524–539.

Paunonen, S. V. y Ashton, M. C. (2001b). Big Five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality, 35*, 78–90.

Paunonen, S. V., Jackson, D. N., Trzebinski, J. y Forsterling, F. (1992). Personality structure across cultures: A multimethod evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 447–456.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes.* Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Pavlov, I. P. (1955). *Selected works.* Nueva York, NY: Foreign Languages.

Payne, B. K. (2005). Conceptualizing control in social cognition: How executive functioning modulates the expression of automatic stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 488–503.

Peabody, D. (1984). Personality dimensions through trait inferences. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 384–403.

Peabody, D. y De Raad, B. (2002). The substantive nature of psycholexical personality factors: A comparison across languages. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 983–997.

Peabody, D. y Goldberg, L. R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 552–567.

Pedersen, N. L., Plomin, R., McClearn, 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.

Pelham, B. W., Mirenberg, M. C. y Jones, J. T. (2002). Why Susie sells seashells by the seashore: Implicit egotism and major life decisions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 469–487.

Pennebaker, J. W. (1989). Confession, inhibition, and disease. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 211–244). San Diego, CA: Academic Press.

Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. Behaviour *Research and Therapy, 31*, 539–548.

Pennebaker, J. W. y Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology, 95*, 274–281.

Pennebaker, J. W. y Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health.En H. S. Friedman y R. C. Silver (Eds.), *Foundations of health psychology* (pp. 263–284). Nueva York, NY: Oxford University Press.

Pennebaker, J. W. y Graybeal, A. (2001). Patterns of natural language use: Disclosure, personality, and social integration. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 90–93.

Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J. K. y Glaser, R. (1988). Disclosure of traumas and immune function: Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 239–245.

Peplau, L. A. y Perlman, D. (Eds.). (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy.* Nueva York, NY: Wiley.

Perkins, K. A. (1999). Nicotine self-administration. *Nicotine and Tobacco Research, 1* (Suppl.), 133–137.

Pervin, L. A. (1983). The stasis and flow of behavior: Toward a theory of goals. En M. M. Page y R. Dienstbier

(Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 31). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
Pervin, L. A. (1985). Personality: Current controversies, issues, and directions. *Annual Review of Psychology, 36*, 83–114.
Pervin, L. A. (Ed.). (1989). *Goal concepts in personality and social psychology.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Peterson, C. (1995). Explanatory style and health.En G. M. Buchanan y M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 233–246). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Petri, H. L. y Mishkin, M. (1994). Behaviorism, cognitivism, and the neuropsychology of memory. *American Scientist, 82*, 30–37.
Petry, N. M., Martin, B., Cooney, J. L. y Kranzler, H. R. (2000). Give them prizes, and they will come: Contingency management for treatment of alcohol dependence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 250–257.
Piedmont, R. L., McCrae, R. R. y Costa, P. T., Jr. (1992). An assessment of the Edwards Personal Preference Schedule from the perspective of the five-factor model. *Journal of Personality Assessment, 58*, 67–78.
Pierce, T. y Lydon, J. E. (2001). Global and specific relational models in the experience of social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 613–631.
Pietromonaco, P. R. y Barrett, L. F. (1997). Working models of attachment and daily social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1409–1423.
Pietromonaco, P. R. y Carnelley, K. B. (1994). Gender and working models of attachment: Consequences for perception of self and romantic relationships. *Personal Relationships, 1*, 3–26.
Plaks, J. E., Stroessner, S. J., Dweck, C. S. y Sherman, J. W. (2001). Person theories and attention allocation: Preferences for stereotypic versus counterstereotypic information. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 876–893.
Plomin, R. (1974). *A temperament theory of personality development: Parent–child interactions.* Disertación doctoral no publicada, University of Texas at Austin.
Plomin, R. (1981). Ethnological behavioral genetics and development.En K. Immelmann, G. W. Barlow, L. Petrinovich y M. Main (Eds.), *Behavioral development: The Bielefeld interdisciplinary project.* Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
Plomin, R. (1989). Environment and genes: Determinants of behavior. *American Psychologist, 44*, 105–111.
Plomin, R. (1995). Molecular genetics and psychology. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 114–117.
Plomin, R. (1997). *Behavioral genetics*. Nueva York, NY: Freeman.
Plomin, R. y Crabbe, J. (2000). DNA. *Psychological Bulletin, 126*, 806–828.
Plomin, R. y Daniels, D. (1987). Why are children in the same family so different from one another? *Behavioral and Brain Sciences, 10*, 1–60.
Plomin, R., DeFries, J. C., Craig, I. W. y McGuffin, P. (Eds.). (2003). Behavioral genetics in the postgenomic era. Washington, DC: *American Psychological Association.*
Plomin, R., DeFries, J. C. y McClearn, G. E. (1990). *Behavioral genetics: A primer* (2a. ed.). Nueva York, NY: Freeman.
Plomin, R. y Rende, R. (1991). Human behavioral genetics. *Annual Review of Psychology, 42*, 161–190.
Plomin, R. y Rowe, D. C. (1977). A twin study of temperament in young children. *Journal of Psychology, 97*, 107–113.
Plomin, R., Scheier, M. F., Bergeman, C. S., Pedersen, N. L., Nesselroade, J. R. y McClearn, G. E. (1992). Optimism, pessimism, and mental health: A twin/adoption analysis. *Personality and Individual Differences, 13*, 921–930.
Pollak, S. y Gilligan, C. (1982). Images of violence in Thematic Apperception Test stories. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 159–167.
Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*, 322–338.
Posner, M. I. y DiGirolamo, G. J. (2000). Cognitive neuroscience: Origins and promise. *Psychological Bulletin, 126*, 873–889.
Postman, L. (1951). Toward a general theory of cognition. En J. H. Rohrer y M. Sherif (Eds.), *Social psychology at the crossroads.* Nueva York, NY: Harper.
Powell, R. A. y Boer, D. P. (1994). Did Freud mislead patients to confabulate memories of abuse? *Psychological Reports, 74*, 1283–1298.
Powers, M. B., Halpern, J. M., Ferenschak, M. P., Gillihan, S. J. y Foa, E. B. (2010). A meta-analytic review of prolonged exposure for posttraumatic stress disorder. *Clinical Psychology Review, 30*, 635–641.
Powers, S. I., Pietromonaco, P. R., Gunlicks, M. y Sayer, A. (2006). Dating couples' attachment styles and patterns of cortisol reactivity and recovery in response to a relationship conflict. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 613–628.
Powers, W. T. (1973). *Behavior: The control of perception.* Chicago, IL: Aldine.
Pratt, M. W., Danso, H. A., Arnold, M. L., Norris, J. E. y Filyer, R. (2001). Adult generativity and the socialization of adolescents: Relations to mothers' and fathers'

parenting beliefs, styles, and practices. *Journal of Personality, 69,* 89–120.
Pratto, F. y Hegarty, P. (2000). The political psychology of reproductive strategies. *Psychological Science, 11,* 57–62.
Prentice-Dunn, S. y Rogers, R. W. (1982). Effects of public and private self-awareness on deindividuation and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 43,* 503–513.
Prentice-Dunn, S. y Rogers, R. W. (1989). Deindividuation and the self-regulation of behavior. En P. B.
Paulus (Ed.), *Psychology of group influence* (2a. ed., pp. 87–109). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Preston, K. L., Umbricht, A., Wong, C. J. y Epstein, D. H. (2001). Shaping cocaine abstinence by successive approximation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69,* 643–654.
Price, M. A., Tennant, C. C., Smith, R. C., Butow, P. N., Kennedy, S. J., Kossoff, M. B. y Dunn, S. M. (2001). *The role of psychosocial factors in the development of breast carcinoma: Part I. The cancer-prone personality. Cancer, 91,* 679–685.
Privette, G. y Landsman, T. (1983). Factor analysis of peak performance: The full use of potential. *Journal of Personality and Social Psychology, 44,* 195–200.
Pronin, E., Steele, C. M. y Ross, L. (2004). Identity bifurcation in response to stereotype threat: Women and mathematics. *Journal of Experimental Social Psychology, 40,* 152–168.
Pryor, J. B., Reeder, G. D., Yeadon, C. y Hesson-McInnis, M. (2004). A dual-process model of reactions to perceived stigma. *Journal of Personality and Social Psychology, 87,* 436–452.
Purpura, D. J., Wilson, S. B. y Lonigon, C. J. (2010). Attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in preschool children: Examining psychometric properties using item response theory. *Psychological Assessment, 22,* 546–558.
Pyszczynski, T. y Greenberg, J. (1985). Depression and preference for self-focusing stimuli after success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 49,* 1066–1075.
Pyszczynski, T. y Greenberg, J. (1987). Self-regulatory perseveration and the depressive self-focusing style: A self-awareness theory of reactive depression. *Psychological Bulletin, 102,* 122–138.
Pyszczynski, T., Greenberg, J. y Solomon, S. (2000). Proximal and distal defense: A new perspective on unconscious motivation. *Current Directions in Psychological Science, 9,* 156–160.
Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. y Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin, 130,* 435–468.
Pyszczynski, T., Solomon, S. y Greenberg, J. (2002). En The wake of 9/11: *The psychology of terror.* Washington, DC: American Psychological Association.
Pytlik Zillig, L. M., Hemenover, S. H. y Dienstbier, R. A. (2002). What do we assess when we assess a Big 5 trait? A content analysis of the affective, behavioral, and cognitive processes represented in Big 5 personality inventories. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28,* 847–858.
Rabin, A. I., Zucker, R. A., Emmons, R. A. y Frank, S. (Eds.). (1990). *Studying persons and lives.* Nueva York, NY: Springer.
Rachman, J. y Teasdale, J. (1969). *Aversion therapy and behaviour disorders: An analysis.* Coral Gables, FL: University of Miami Press.
Rachman, S. (Ed.). (1978). *Advances in behaviour research and therapy* (Vol. 1). Oxford, Inglaterra: Pergamon Press. Raine, A. (2008). From genes to brain to antisocial behavior. *Current Directions in Psychological Science, 17,* 323–328.
Rash, C. J., Alessi, S. M. y Petry, N. M. (2008). Contingency management is efficacious for cocaine abusers with prior treatment attempts. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 16,* 547–554.
Rasmussen, H. N., Scheier, M. F. y Greenhouse, J. B. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. Annals of Behavioral Medicine, 37, 239–256.
Razran, G. H. S. (1940). Conditioned response changes in rating and appraising sociopolitical slogans. *Psychological Bulletin, 37,* 481.
Read, S. J. (1987). Constructing causal scenarios: A knowledge structure approach to causal reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 288–302.
Read, S. J., Jones, D. K. y Miller, L. C. (1990). Traits as goal-based categories: The importance of goals in the coherence of dispositional categories. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 1048–1061.
Read, S. J. y Miller, L. C. (Eds.). (1998). *Connectionist models of social reasoning and social behavior.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
Read, S. J. y Miller, L. C. (2002). Virtual personalities: A neural network model of personality. *Personality and Social Psychology Review, 6,* 357–369.
Read, S. J., Vanman, E. J. y Miller, L. C. (1997). Connectionism, parallel constraint satisfaction processes, and Gestalt principles: (Re)introducing cognitive dynamics to social psychology. *Review of Personality and Social Psychology, 1,* 26–53.

Reason, J. y Mycielska, K. (1982). *Absent-minded? The psychology of mental lapses and everyday errors.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Reback, C. J., Peck, J. A., Dierst-Davies, R., Nuno, M., Kamien, J. B. y Amass, L. (2010). Contingency management among homeless, out-of-treatment men who have sex with men. *Journal of Substance Abuse Treatment, 39,* 255–263.

Reeve, B. B., Hays, R. D., Chang, C. y Perfetto, E. M. (2007). Applying item response theory to enhance health outcomes assessment. *Quality of Life Research, 16,* 1–3.

Reichow, B. y Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 149–166.

Reinisch, J. M. (1981). Prenatal exposure to synthetic progestins increases potential for aggression in humans. *Science, 211,* 1171–1173.

Repetti, R. L. (1989). Effects of daily workload on subsequent behavior during marital interactions: The role of social withdrawal and spouse support. *Journal of Personality and Social Psychology,* 57, 651–659.

Rescorla, R. A. (1987). A Pavlovian analysis of goal directed behavior. *American Psychologist, 42,* 119–129.

Rescorla, R. A. (1988). Pavlovian conditioning: It's not what you think it is. *American Psychologist, 43,* 151–160.

Rescorla, R. A. (1997). Response-inhibition in extinction. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Comparative and Physiological Psychology, 50B,* 238–252.

Rescorla, R. A. (1998). Instrumental learning: Nature and persistence. En M. Sabourin, F. Craik, *et al.* (Eds.), *Advances in psychological science, Vol. 2: Biological and cognitive aspects* (pp. 239–257). Hove, Inglaterra: Psychology Press.

Reuter, M., Schmitz, A., Corr, P. y Hennig, J. (2006). Molecular genetics support Gray's personality theory: The interaction of COMT and DRD2 polymorphisms predicts the behavioural approach system. *International Journal of Neuropsychopharmacology, 9,* 155–166.

Reyna, C., Henry, P. J., Korfmacher, W. y Tucker, A. (2005). Examining the principles in principled conservatism: The role of responsibility stereotypes as cues for deservingness in racial policy decisions. *Journal of Personality and Social Psychology, 90,* 109–128.

Reynolds, S. K., y Clark, L. A. (2001). Predicting dimensions of personality disorder from domains and facets of the five-factor model. *Journal of Personality, 69,* 199–222.

Rhawn, J. (1980). Awareness, the origin of thought, and the role of conscious self-deception in resistance and repression. *Psychological Reports, 46,* 767–781.

Rhee, S. H. y Waldman, I. D. (2002). Genetic and environmental influences on antisocial behavior: A metaanalysis of twin and adoption studies. *Psychological Bulletin, 128,* 490–529.

Rhodewalt, F. y Morf, C. C. (1998). On self-aggrandizement and anger: A temporal analysis of narcissism and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 672–685.

Rholes, W. S. y Simpson, J. A. (2004). *Adult attachment: Theory, research, and dinical implications.* Nueva York, NY: Guilford Press.

Rholes, W. S., Simpson, J. A. y Friedman, M. (2006). Avoidant attachment and the experience of parenting. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32,* 275–285.

Rholes, W. S., Simpson, J. A., Tran, S., Martin, A. M., III y Friedman, M. (2007). Attachment and information seeking in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33,* 422–439.

Rholes, W. S., Simpson, J. A. y Orina, M. M. (1999). Attachment and anger in an anxiety-provoking situation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76,* 940–957.

Richardson, R. C. (2007). Evolutionary psychology as maladapted psychology. Cambridge, MA: MIT Press.

Risley, T. R. (1968). The effects and side effects of punishing the autistic behaviors of a deviant child. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1,* 21–34.

Ritter, M., Bucci, W., Beebe, B., Jaffe, J. y Maskit, B. (2007). Do mothers of secure infants speak differently than mothers of avoidant infants in natural conversations? An interpersonal exploration of language differences. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 55,* 269–274.

Ritvo, L. B. (1990). *Darwin's influence on Freud: A tale of two sciences.* New Haven, CT: Yale University Press.

Rizzolatti, G., Fogassi, L. y Gallese, V. (2002). Motor and cognitive functions of the ventral premotor cortex. *Current Opinion in Neurobiology, 12,* 149–154.

Roberts, B. W. y Bogg, T. (2004). A longitudinal study of the relationships between conscientiousness and the social-environmental factors and substance-use behaviors that influence health. *Journal of Personality, 72,* 325–354.

Roberts, B. W. y Del Vecchio, W. F. (2000). The rank order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 126,* 3–25.

Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A. y Goldberg, L. R. (2007). The power of personality:

The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science, 2*, 313–345.

Roberts, B. W. y Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 1284–1296.

Roberts, B. W., Walton, K. E. y Bogg, T. (2005). Conscientiousness and health across the life course. *Review of General Psychology, 9*, 156–168.

Roberts, B. W., Walton, K. E. y Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 132*, 1–25.

Roberts, B. W. y Wood, D. (2006). Personality development in the context of the neo-socioanalytic model of personality.En D. K. Mroczek y T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 11–39). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Roberts, J. E., Gotlib, I. H. y Kassel, J. D. (1996). Adult attachment security and symptoms of depression: The mediating roles of dysfunctional attitudes and low self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 310–320.

Roberts, J. E. y Monroe, S. M. (1994). A multidimensional model of self-esteem in depression. *Clinical Psychology Review, 14*, 161–181.

Robins, R. W., John, O. P., Caspi, A., Moffitt, T. E. y Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 157–171.

Robins, R. W. y Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity, 1*, 313–336.

Robinson, S., Sandstrom, S. M., Denenberg, V. H. y Palmiter, R. D. (2005). Distinguishing whether dopamine regulates liking, wanting, and/or learning about rewards. *Behavioral Neuroscience, 119*, 5–15.

Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H. y Knafo, A. (2002). The Big Five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 789–801.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory.* Boston, MA: 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). Nueva York, NY: McGraw-Hill.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1965). *Client-centered therapy: Its current practice, implication, and theory*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. y Dymond, R. F. (Eds.). (1954). *Psychotherapy and personality change: Co-ordinated research studies in the dient-centered approach*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Rogers, C. R. y Stevens, B. (1967). *Person to person: The problem of being human*. Nueva York, NY: Simon y Schuster.

Rogers, T. B. (1981). A model of the self as an aspect of the human information-processing system. En N. Cantor y J. F. Kihlstrom (Eds.), *Personality, cognition and social interaction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rogers, T. B., Kuiper, N. A. y Kirker, W. S. (1977). Self reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 677–688.

Roisman, G. I. (2009). Adult attachment: Toward a rapprochement of methodological cultures. *Current Directions in Psychological Science, 18*, 122–126.

Roisman, G. I., Holland, A., Fortuna, K., Fraley, R. C., Clausell, E. y Clarke, A. (2007). The Adult Attachment Interview and self-reports of attachment style: An empirical rapprochement. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 678–697.

Ronay, R. y von Hippel, W. (2010). The presence of an attractive woman elevates testosterone and physical risk taking in young men. *Social Psychological and Personality Science, 1*, 57–64.

Roney, J. R. (2003). Effects of visual exposure to the opposite sex: Cognitive aspects of mate attraction in human males. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 393–404.

Rorschach, H. (1942). *Psychodiagnostics*. Bern, Suiza: Huber.

Rosch, E. y Mervis, C. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. Cognitive *Psychology, 7*, 573–605.

Rosekrans, M. A. (1967). Imitation in children as a function of perceived similarity and vicarious reinforcement. *Journal of Personality and Social Psychology, 7*, 307–315.

Rosenbaum, D. A. (1987). Hierarchical organization of motor programs. En S. Wise (Ed.), *Neural and behavioral approaches to higher brain function* (pp. 45–66). Nueva York, NY: Wiley.

Rosenbaum, D. A. (1990). *Human motor control*. San Diego, CA: Academic Press.

Rosenbaum, D. A. (2005). The Cinderella of psychology: The neglect of motor control in the science of mental life and behavior. *American Psychologist, 60*, 308–317.

Rosenthal, T. L. y Reese, S. L. (1976). The effects of covert and overt modeling on assertive behavior. *Behavior Research and Therapy, 14*, 463–469.

Rosenwald, G. C. (1972). Effectiveness of defenses against anal impulse arousal. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39*, 292–298.

Ross, D. M., Ross, S. A. y Evans, T. A. (1971). The modification of extreme social withdrawal by modeling with guided participation. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 2*, 273–279.

Ross, M. (1989). Relation of implicit theories to the construction of personal histories. *Psychological Review, 96*, 341–357.

Ross, M. y Fletcher, G. J. O. (1985). Attribution and social perception. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (3a. ed., pp. 73–122). Reading, MA: Addison-Wesley.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. y Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 122–135.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. y Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*, 1394–1408.

Rothbart, M. K. y Bates, J. E. (1998). Temperament. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development* (5a. ed., pp. 105–176). Nueva York, NY: Wiley.

Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Rueda M. R. y Posner, M. I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality, 71*, 1113–1143.

Rothbart, M. K. y Posner, M. (1985). Temperament and the development of self-regulation. En L. C. Hartlage y C. F. Telzrow, (Eds.), *The neuropsychology of individual differences: A developmental perspective* (pp. 93–123). Nueva York, NY: Plenum Press.

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Nueva York, NY: Prentice-Hall.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80* (1, Whole No. 609).

Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory: Selected papers*. Nueva York, NY: Praeger.

Rowe, D. C. (1994). *The limits of family influence: Genes, experience, and behavior*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Rowe, D. C. (2001). *Biology and crime*. Los Angeles, CA: Roxbury.

Rowe, D. C., Jacobson, K. C. y Van den Oord, E. J. C. G. (1999). Genetic and environmental influences on vocabulary IQ: Parental education level as moderator. *Child Development, 70*, 1151–1162.

Roy-Byrne, P. (2005). The GABA-benzodiazepine receptor complex: Structure, function, and role in anxiety. *Journal of Clinical Psychiatry, 66*, 14–20.

Ruchkin, V., Koposov, R. A., af Klinteberg, B., Oreland, L. y Grigorenko, E. L. (2005). Platelet MAO-B, personality, and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology, 114*, 477–482.

Rudman, L. A., Phelan, J. E. y Heppen, J. B. (2007). Developmental sources of implicit attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 1700–1713.

Rushton, J. P. (1988). Genetic similarity, mate choice, and fecundity in humans. *Ethology and Sociobiology, 9*, 329–335.

Rushton, J. P. (1989a). Genetic similarity, human altruism, and group selection. *Behavioral and Brain Sciences, 12*, 503–559.

Rushton, J. P. (1989b). Genetic similarity in male friendships. *Ethology and Sociobiology, 10*, 361–373.

Rushton, J. P. y Bons, T. A. (2005). Mate choice and friendship in twins. *Psychological Science, 16*, 555–559.

Rushton, J. P., Fulker, D. W., Neale, M. C., Nias, D. K. B. y Eysenck, H. J. (1986). Altruism and aggression: The heritability of individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 1192–1198.

Rushton, J. P., Russell, R. J. H. y Wells, P. A. (1984). Genetic similarity theory: Beyond kin selection. *Behavior Genetics, 14*, 179–193.

Rutter, M. (2006). *Genes and behavior: Nature-nurture interplay explained*. Oxford, Inglaterra: Blackwell.

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. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1–56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

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. (2000). 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., 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., Sheldon, K. M., Kasser, T. y Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7–26). Nueva York, NY: Guilford Press.

Rydell, R. J., Shiffrin, R. M., Boucher, K. L., Van Loo, K. y Rydell, M. T. (2010). Stereotype threat prevents perceptual learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 107*, 14042–14047.

Sabini, J. y Green, M. C. (2004). Emotional responses to sexual and emotional infidelity: Constants and differences across genders, samples, and methods. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 1375–1388.

Sadalla, E. K., Kenrick, D. T. y Vershure, B. (1987). Dominance and heterosexual attraction. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 730–738.

Salamone, J. D., Correa, M., Farrar, A. y Mingote, S. M. (2007). Effort-related functions of nucleus accumbens dopamine and associated forebrain circuits. *Psychopharmacology, 191*, 461–482.

Samuel, D. B., Simms, L. J., Clark, L. A., Livesley, W. J. y Widiger, T. A. (2010). An item response theory integration of normal and abnormal personality scales. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment, 1*, 5–21.

Samuel, D. B. y Widiger, T. A. (2006). Clinicians' judgments of clinical utility: A comparison of the DSM-IV and five-factor models. *Journal of Abnormal Psychology, 115*, 298–308.

Sarason, I. G. (1975). Test anxiety and the self-disclosing coping model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 148–153.

Saucier, G. (1992). Benchmarks: Integrating affective and interpersonal circles with the big-five personality factors. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 1025–1035.

Saucier, G. y Goldberg, L. R. (2001). Lexical studies of indigenous personality factors: Premises, products, and prospects. *Journal of Personality, 69*, 847–879.

Saucier, G. y Ostendorf, F. (1999). Hierarchical subcomponents of the Big Five personality factors: A cross-language replication. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 613–627.

Saucier, G., y Simonds, J. (2006). The structure of personality and temperament. En D. K. Mroczek y T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 109–128). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Saudino, K. J., Pedersen, N. L., Lichtenstein, P., McClearn, G. E. y Plomin, R. (1997). Can personality explain genetic influences on life events? *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 196–206.

Scarr, S. (1985). Constructing psychology: Making facts and fables for our time. *American Psychologist, 40*, 499–512.

Scarr, S. y Carter-Saltzman, L. (1979). Twin method: Defense of a critical assumption. *Behavior Genetics, 9*, 527–542.

Scarr, S. y McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype environment effects. *Child Development, 54*, 424–435.

Schaller, M. y Murray, D. R. (2008). Pathogen, personality, and culture: Disease prevalence predicts worldwide variability in sociosexuality, extraversion, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 212–221.

Schank, R. C. y Abelson, R. P. (1977). Scripts, plans, goals, and understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schefft, B. K. y Lehr, B. K. (1985). A self-regulatory model of adjunctive behavior change. *Behavior Modification, 9*, 458–476.

Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1983). Self-directed attention and the comparison of self with standards. *Journal of Experimental Social Psychology, 19*, 205–222.

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, NY: 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.

Scheier, M. F., Carver, C. S. y Armstrong, G. H. (en prensa). Behavioral self-regulation, health, and illness. En A. S. Baum, T. A. Revenson y J. E. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology* (2a. ed.). Nueva York, NY: Psychology Press.

Scheier, M. F., Carver, C. S. y Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189–216). Washington, DC: American Psychological Association.

Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Magovern, G. J., Lefebvre, R. C., Abbott, R. A. y Carver, C. S. (1989). Dispositional optimism and recovery from

coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1024–1040.
Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Schulz, R., Bridges, M. W., Magovern, G. J., Sr. y Carver, C. S. (1999). Optimism and rehospitalization following coronary artery bypass graft surgery. *Archives of Internal Medicine, 159*, 829–835.
Schell, T. L., Klein, S. B. y Babey, S. H. (1996). Testing a hierarchical model of self-knowledge. *Psychological Science, 7*, 170–173.
Schiedel, D. G. y Marcia, J. E. (1985). Ego identity, intimacy, sex-role orientation, and gender. *Journal of Personality and Social Psychology, 21*, 149–160.
Schimel, J., Arndt, J., Pyszczynski, T. y Greenberg, J. (2001). Being accepted for who we are: Evidence that social validation of the intrinsic self reduces general defensiveness. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 35–52.
Schimel, J., Greenberg, J. y Martens, A. (2003). Evidence that projection of a feared trait can serve a defensive function. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 969–979.
Schimel, J., Hayes, J., Williams, T. y Jahrig, J. (2007). Is death really the worm at the core? Converging evidence that worldview threat increases death-thought accessibility. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 789–803.
Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R. M. y Funder, D. C. (2004). Personality and life satisfaction: A facet-level analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 1062–1075.
Schmidt, L. A. (1999). Frontal brain electrical activity in shyness and sociability. *Psychological Science, 10*, 316–320.
Schmidt, R. A. (1988). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (2a. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
Schmitt, D. P. (2003). Universal sex differences in the desire for sexual variety: Tests from 52 nations, 6 continents, and 13 islands. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 85–104.
Schmitt, D. P. (2004). Patterns and universals of mate poaching across 53 nations: The effects of sex, culture and personality on romantically attracting another person's partner. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 560–584.
Schmitt, D. P. y Buss, D. M. (1996). Strategic self-promotion and competitor derogation: Sex and context effects on the perceived effectiveness of mate attraction tactics. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 1185–1204.
Schmitt, D. P. y Buss, D. M. (2001). Human mate poaching: Tactics and temptations for infiltrating existing mateships. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 894–917.
Schmitt, W. A., Brinkley, C. A. y Newman, J. P. (1999). Testing Damasio's somatic marker hypothesis with psychopathic individuals: Risk takers or risk averse? *Journal of Abnormal Psychology, 108*, 538–543.
Schneider, D. J. (1991). Social cognition. *Annual Review of Psychology, 42*, 527–561.
Schneider, K. J., Bugental, J. F. T. y Pierson, J. F. (Eds.). (2001). *The handbook of humanistic psychology: Leading edges in theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Schriesheim, C. A. y Hill, K. D. (1981). Controlling acquiescence response bias by item reversals: The effect on questionnaire validity. *Educational and Psychological Measurement, 41*, 1101–1114.
Schuckit, M. A. y Rayses, V. (1979). Ethanol ingestion: Differences in blood acetaldehyde concentrations in relatives of alcoholics and controls. *Science, 203*, 54–55.
Schüler, J., Job, V., Fr.hlich, S. M. y Brandst.tter, V. (2008). A high implicit affiliation motive does not always make you happy: A corresponding explicit motive and corresponding behavior are further needed. *Motivation and Emotion, 32*, 231–242.
Schultheiss, O. C. (2002). An information-processing account of implicit motive arousal. En P. R. Pintrich y M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: New directions in measures and methods* (Vol. 12, pp. 1–41). Amsterdam, Países Bajos: Elsevier.
Schultheiss, O. C. y Brunstein, J. C. (2001). Assessment of implicit motives with a research version of the TAT: Picture profiles, gender differences, and relations to other personality measures. *Journal of Personality Assessment, 77*, 71–86.
Schultheiss, O. C. y Brunstein, J. C. (2002). Inhibited power motivation and persuasive communication: A lens model analysis. *Journal of Personality, 70*, 553–582.
Schultheiss, O. C. y Brunstein, J. C. (2010). Implicit motives. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
Schultheiss, O. C., Campbell, K. L. y McClelland, D. C. (1999). Implicit power motivation moderates men's testosterone responses to imagined and real dominance success. *Hormones and Behavior, 36*, 234–241.
Schultheiss, O. C., Dargel, A. y Rohde, W. (2003). Implicit motives and sexual motivation and behavior. *Journal of Research in Personality, 37*, 224–230.
Schultheiss, O. C. y Hale, J. A. (2007). Implicit motives modulate attentional orienting to facial expressions of emotion. *Motivation and Emotion, 31*, 13–24.

Schultheiss, O. C., Liening, S. H. y Schad, D. (2008). The reliability of a picture story exercise measure of implicit motives: Estimates of internal consistency, retest reliability, and ipsative stability. *Journal of Research in Personality, 42*, 1560–1571.

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, NY: Guilford Press.

Schultheiss, O. C., Pang, J. S., Torges, C. M., Wirth, M. M. y Treynor, W. (2005). Perceived facial expressions of emotion as motivational incentives: Evidence from a differential implicit learning paradigm. *Emotion, 5*, 41–54.

Schultheiss, O. C. y Rohde, W. (2002). Implicit power motivation predicts men's testosterone changes and implicit learning in a contest situation. *Hormones and Behavior, 41*, 195–202.

Schultheiss, O. C., Wirth, M. M., Torges, C. M., Pang, J. S., Villacorta, M. A. y Welsh, K. M. (2005). Effects of implicit power motivation on men's and women's implicit learning and testosterone changes after social victory or defeat. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 174–188.

Schultz, C. B. y Pomerantz, M. (1976). Achievement motivation, locus of control, and academic achievement behavior. *Journal of Personality, 44*, 38–51.

Schultz, T. R. y Lepper, M. R. (1996). Cognitive dissonance reduction as constraint satisfaction. *Psychological Review, 103*, 219–240.

Schultz, W. (2000). Multiple reward signals in the brain. *Nature Reviews, 1*, 199–207.

Schultz, W. (2006). Behavioral theories and the neurophysiology of reward. *Annual Reviews of Psychology, 57*, 87–115.

Schutte, N. S., Kenrick, D. T. y Sadalla, E. K. (1985). The search for predictable settings: Situational prototypes, constraint, and behavioral variation. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 121–128.

Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. En E. T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 527–561). Nueva York, NY: Guilford Press.

Sederer, L. y Seidenberg, R. (1976). Heiress to an empty throne: Ego-ideal problems of contemporary women. *Contemporary Psychoanalysis, 12*, 240–251.

Segal, N. L. (1993). Twin, sibling, and adoption methods: Tests of evolutionary hypotheses. American *Psychologist, 48*, 943–956.

Segal, Z. V. (1988). Appraisal of the self-schema construct in cognitive models of depression. *Psychological Bulletin, 103*, 147–162.

Seidenberg, M. S. (2005). Connectionist models of word reading. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 238–242.

Seligman, M. E. P. y Hager, J. L. (Eds.). (1972). *Biological boundaries of learning*. Nueva York, NY: Appleton-Century- Crofts.

Seltzer, R. A. (1973). Simulation of the dynamics of action. *Psychological Reports, 32*, 859–872.

Semmer, N. y Frese, M. (1985). Action theory in clinical psychology. En M. Frese y J. Sabini (Eds.), Goal directed behavior: *The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sen, S., Villafuerte, S., Nesse, R., Stoltenberg, S. F., Hopcian, J., Gleiberman, L., Weder, A. y Burmeister, M. (2004). Serotonin transporter and GABA(A) alpha 6 receptor variants are associated with neuroticism. *Biological Psychiatry, 55*, 244–249.

Sexton, J. D. y Pennebaker, J. W. (2009). The healing powers of expressive writing. En S. B. Kaufman y J. C. Kaufman (Eds.), *The psychology of creative writing* (pp. 264–273). Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Shane, M. S. y Peterson, J. B. (2004). Self-induced memory distortions and the allocation of processing resources at encoding and retrieval. *Cognition and Emotion, 18*, 533–558.

Shao, C., Li, Y., Jiang, K., Zhang, D., Xu, Y., Lin, L., Wang, Q., Zhao, M. y Jin, L. (2006). Dopamine D4 receptor polymorphism modulates cue-elicited heroin craving in Chinese. *Psychopharmacology, 186*, 185–190.

Shaver, P. R. y Brennan, K. A. (1992). Attachment styles and the "big five" personality traits: Their connections with each other and with romantic relationship outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 536–545.

Shaver, P. R. y Mikulincer, M. (2002). Dialogue on adult attachment: Diversity and integration. *Attachment y Human Development, 4*, 243–257.

Shaver, P. R. y Rubenstein, C. (1980). Childhood attachment experience and adult loneliness. En L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 1, pp. 42–73). Beverly Hills, CA: Sage.

Sheeran, P., Webb, T. L. y Gollwitzer, P. M. (2005). The interplay between goal intentions and implementation intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 87–98.

Sheldon, K. M. (2005). Positive value change during college: Normative trends and individual differences. *Journal of Research in Personality, 39*, 209–223.

Sheldon, K. M. y Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 546–557.

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.

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 Gunz, A. (2009). Psychological need as basic motives, not just experimental requirements. *Journal of Personality, 77*, 1467–1492.

Sheldon, K. M. y Houser-Marko, L. (2001). Selfconcordance, 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. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 1319–1331.

Sheldon, K. M., King, L. A., Houser-Marko, L., Osbaldiston, R. y Gunz, A. (2007). Comparing IAT and TAT measures of power versus intimacy motivation. *European Journal of Personality, 21*, 263–280.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M. y Reis, H. (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.

Sheldon, W. H. (with the collaboration of S. S. Stevens). (1942). The varieties of temperament: A psychology of constitutional differences. Nueva York, NY: Harper.

Sher, K. J., Bartholow, B. D. y Wood, M. D. (2000). Personality and substance use disorders: A prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 818–829.

Sherwood, G. G. (1981). Self-serving biases in person perception: An examination of projection as a mechanism of defense. *Psychological Bulletin, 90*, 445–459.

Shiner, R. L., Masten, A. S. y Tellegen, A. (2002). A developmental perspective on personality in emerging adulthood: Childhood antecedents and concurrent adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1165–1177.

Shoal, G. D. y Giancola, P. R. (2003). Negative affectivity and drug use in adolescent boys: Moderating and mediating mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 221–233

Shoda, Y., Mischel, W. y Wright, J. C. (1989). Intuitive interactionism in person perception: Effects of situation–behavior relations on dispositional judgments. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 41–53.

Shoda, Y., Mischel, W. y Wright, J. C. (1993). The role of situational demands and cognitive competencies in behavior organization and personality coherence. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1023–1035.

Shoda, Y., Mischel, W. y Wright, J. C. (1994). Intraindividual stability in the organization and patterning of behavior: Incorporating psychological situations into the idiographic analysis of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 674–687.

Shostrom, E. L. (1964). An inventory for the measurement of self-actualization. *Educational and Psychological Measurement, 24*, 207–218.

Shostrom, E. L. (1974). *Manual for the Personal Orientation Inventory*. San Diego, CA: EdITS.

Showers, C. J. y Ryff, C. D. (1996). Self-differentiation and well-being in a life transition. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 448–460.

Sidanius, J., Pratto, F. y Bobo, L. (1994). Social dominance orientation and the political psychology of gender: A case of invariance? *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 998–1011.

Silverman, L. H. (1976). Psychoanalytic theory: "The reports of my death are greatly exaggerated." *American Psychologist, 31*, 621–637.

Simon, D. P. y Simon, H. A. (1978). Individual differences in solving physics problems. En R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 325–348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Simon, D., Snow, C. J. y Read, S. J. (2004). The redux of cognitive consistency theories: Evidence judgments by constraint satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 814–837.

Simon, H. A. (1967). Motivational and emotional controls of cognition. *Psychological Review, 74*, 29–39.

Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 971–980.

Simpson, J. A., Collins, A., Tran, S. y Haydon, K. C. (2007). Attachment and the experience and expression of emotions in romantic relationships: A developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 355–367.

Simpson, J. A., Rholes, W. S. y Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 434–446.

Simpson, J. A., Rholes, W. S., Oriña, M. M. y Grich, J. (2002). Working models of attachment, support giving, and support seeking in a stressful situation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 598–608.

Singer, J. A. (2004). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction. *Journal of Personality, 72*, 437–459.

Singer, J. A. (2005). *Personality and psychotherapy: Treating the whole person.* Nueva York, NY: Guilford Press.

Singh, D. (1995). Female judgment of male attractiveness and desirability for relationships: Role of waistto-hip ratio and financial status. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 1089–1101.

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms.* Nueva York, NY: Appleton-Century-Crofts.

Skowronski, J. J., Carlston, D. E., Mae, L. y Crawford, M. T. (1998). Spontaneous trait transference: Communicators take on the qualities they describe in others. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 837–848.

Sloman, S. A. (1996). The empirical case for two forms of reasoning. *Psychological Bulletin, 119*, 3–22.

Small, M. F. (1993). *Female choices: Sexual behavior of female primates.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Smith, C. P. (Ed.). (1992). Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Smith, E. E., Shoben, E. J. y Rips, L. J. (1974). Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decisions. *Psychological Review, 81*, 214–241.

Smith, E. R. (1996). What do connectionism and social psychology offer each other? *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 893–912.

Smith, E. R., Murphy, J. y Coats, S. (1999). Attachment to groups: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 94–110.

Smith, G. M. (1967). Usefulness of peer ratings of personality in educational resarch. *Educational and Psychological Measurement, 27*, 967–984.

Smith, M. L. y Glass, G. V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American Psychologist, 32*, 752–760.

Smith, M. L., Glass, G. V. y Miller, T. I. (1980). *The benefits of psychotherapy.* Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.

Smolensky, P. (1988). On the proper treatment of connectionism. *Behavioral and Brain Sciences, 11*, 1–23.

Smolensky, P., Mozer, M. C. y Rumelhart, D. E. (Eds.). (1996). *Mathematical perspectives on neural networks. Mahwah*, NJ: Erlbaum.

Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 174–184.

Sneed, J. R., Whitbourne, S. K. y Culang, M. E. (2006). Trust, identity, and ego integrity: Modeling Erikson's core stages over 34 years. *Journal of Adult Development, 13*, 148–157.

Snyder, C. R. y Higgins, R. L. (1988). Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin, 104*, 23–35.

Snyder, M. L., Stephan, W. G. y Rosenfield, D. (1976). Egotism and attribution. *Journal of Personality and Social Psychology, 33*, 435–441.

Snyder, M. L., Stephan, W. G. y Rosenfield, D. (1978). Attributional egotism. En J. H. Harvey, W. Ickes, y R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attributional research* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sobotka, S. S., Davidson, R. J. y Senulis, J. A. (1992). Anterior brain electrical asymmetries in response to reward and punishment. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology, 83*, 236–247.

Sokolowski, K. (2008). Social bonding: Affiliation motivation and intimacy motivation. En J. Heckhausen y H. Heckhausen (Eds.) *Motivation and action* (pp. 184–201). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Solomon, R. L. (1964). Punishment. *American Psychologist, 19*, 239–253.

Somer, O. y Goldberg, L. R. (1999). The structure of Turkish trait-descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 431–450.

Sorg, B. A. y Whitney, P. (1992). The effect of trait anxiety and situational stress on working memory capacity. *Journal of Research in Personality, 26*, 235–241.

Sorrentino, R. M. y Field, N. (1986). Emergent leadership over time: The functional value of positive motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 1091–1099.

Soubri, P. (1986). Reconciling the role of central serotonin neurons in human and animal behavior. *Behavioral and Brain Sciences, 9*, 319–364.

Spacapan, S. y Cohen, S. (1983). Effects and aftereffects of stressor expectations. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 1243–1254.

Spangler, W. D. y House, R. J. (1991). Presidential effectiveness and the leadership motive profile. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 439–455.

Speer, N. K., Reynolds, J. R., Swallow, K, M. y Zacks, J. M. (2009). Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences. *Psychological Science, 20*, 989–999.

Spielberger, C. D. y DeNike, L. D. (1966). Descriptive behaviorism versus cognitive theory in verbal operant conditioning. *Psychological Review, 73*, 309–326.
Spoont, M. R. (1992). Modulatory role of serotonin in neural information processing: Implications for human psychopathology. *Psychological Bulletin, 112*, 330–350.
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.
Srivastava, S., Angelo, K. M. y Vallereux, S. R. (2008). Extraversion and positive affect: A day reconstruction study of person-environment transactions. *Journal of Research in Personality, 42*, 1613–1618.
Srivastava, S., McGonigal, K. M., Richards, J. M., Butler, E. A. y Gross, J. J. (2006). Optimism in close relationships: How seeing things in a positive light makes them so. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 143–153.
Sroufe, L. A. y Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. En W. W. Hartup y Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 51–71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Srull, T. K., y Wyer, R. S., Jr. (1979). The role of category accessibility in the interpretation of information about persons: Some determinants and implications. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1660– 1672.
St. Clair, M. (1986). *Object relations and self psychology: An introduction*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
Staats, A. W. (1996). *Behavior and personality: Psychological behaviorism*. Nueva York, NY: Springer.
Staats, A. W. y Burns, G. L. (1982). Emotional personality repertoire as cause of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 873–881.
Staats, A. W. y Staats, C. K. (1958). Attitudes established by classical conditioning. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 57*, 37–40.
Staats, C. K. y Staats, A. W. (1957). Meaning established by classical conditioning. *Journal of Experimental Psychology, 54*, 74–80.
Stadler, G., Oettingen, G. y Gollwitzer, P. M. (2010) Intervention effects of information and self-regulation on eating fruit and vegetables over two years. *Health Psychology, 29*, 274–283.
Stahl, C., Unkelbach, C. y Corneille, O. (2009). On the respective contributions of awareness of unconditioned stimulus valence and unconditioned stimulus identity in attitude formation through evaluative conditioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 404–420.
Stanton, S. J. y Edelstein, R. S. (2009). The physiology of women's power motive: Implicit power motivation is positively associated with estradiol levels in women. *Journal of Research in Personality, 43*, 1109–1113.
Stanton, S. J. y Schultheiss, O. C. (2007). Basal and dynamic relationships between implicit power motivation and estradiol in women. *Hormones and Behavior, 52*, 571–580.
Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52*, 613–629.
Steele, C. M. y Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 797–811.
Steronko, R. J. y Woods, D. J. (1978). Impairment in early stages of visual information processing in nonpsychotic schizotypic individuals. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 481–490.
Stevens, R. (1983). *Erik Erikson: An introduction*. Nueva York, NY: St. Martin's Press.
Stock, G. (2002). *Redesigning humans: Our inevitable genetic future*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
Stolberg, S. (1994, March 27). Genetic bias: Held hostage by heredity. *Los Angeles Times*, p. 1A.
Stone, A. A., Kennedy-Moore, E. y Neale, J. M. (1995). Association between daily coping and end-of-day mood. *Health Psychology, 14*, 341–349.
Strack, F. y Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review, 8*, 220–247.
Straub, R. E., Jiang, Y., MacLean, C. J., Ma, Y., Webb, B. T. *et al.* (2002). Genetic variation in the 6p22.3 gene DTNBP1, the human ortholog of the mouse dysbindin gene, is associated with schizophrenia. *American Journal of Human Genetics, 71*, 337–348.
Strauss, M. E. y Smith, G. T. (2009). Construct validity: Advances in theory and methodology. *Annual Review of Clinical Psychology, 5*, 1–25.
Streiner, D. L. (2010). Measure for measure: New developments in measurement and item response theory. *Canadian Journal of Psychiatry, 55*, 180–186.
Strong, R. K. y Dabbs, J. M., Jr. (2000). Testosterone and behavior in normal young children. *Personality and Individual Differences, 28*, 909–915.
Strube, M. J. (1989). Evidence for the type in Type A behavior: A taxometric analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 972–987.
Stucke, T. S. y Sporer, S. L. (2002). When a grandiose self-image is threatened: Narcissism and self-concept clarity as predictors of negative emotions and aggres-

sion following ego-threat. *Journal of Personality, 70*, 509–532.
Stumpf, H. (1993). The factor structure of the Personality Research Form: A cross-national evaluation. *Journal of Personality, 61*, 27–48.
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. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1038–1051.
Swann, W. B., Jr. (1990). To be adored or to be known: The interplay of self-enhancement and self-verification. En E. T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 2, pp. 408–448). Nueva York, NY: Guilford Press.
Swann, W. B., Jr., Bosson, J. K. y Pelham, B. W. (2002). Different partners, different selves: Strategic verification of circumscribed identities. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1215–1228.
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., Wenzlaff, R. M. y Tafarodi, R. W. (1992). Depression and the search for negative evaluations: More evidence of the role of self-verification strivings. *Journal of Abnormal Psychology, 101*, 314–317.
Tangney, J. P, Baumeister, R. F. y Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*, 271–324.
Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. Nueva York, NY: Ballantine Books.
Tavris, C., y Wade, C. (1984). *The longest war: Sex differences in perspective* (2a. ed.). Nueva York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
Taylor, S. E. (2002). *The tending instinct: How nurturing is essential to who we are and how we live*. Nueva York, NY: Henry Holt.
Taylor, S. E. (2006). Tend and befriend: Biobehavioral bases of affiliation under stress. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 273–277.
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 Fiske, S. T. (1978). Salience, attention, and attribution: Top of the head phenomena. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 11). Nueva York, NY: Academic Press.
Taylor, S. E. y Gollwitzer, P. M. (1995). Effects of mindset on positive illusions. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 213–226.
Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A. R. y Updegraff, J. A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend-andbefriend, not fight-or-flight. *Psychological Review, 107*, 411–429.
Tellegen, A. (1985). Structure of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. En A. H. Tuma y. J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 681–706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Jr. , Wilcox, K. J., Segal N. L. y Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1031–1039.
Tesch, S. A. y Whitbourne, S. K. (1982). Intimacy status and identity status in young adults. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 1041–1051.
Tesser, A. (1991). Social vs. clinical approaches to self psychology: The self-evaluation maintenance model and Kohutian object relations theory. En R. Curtis (Ed.), *The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology* (pp. 257–281). Nueva York, NY: Guilford Press.
Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. *Psychological Review, 100*, 129–142.
Thagard, P. (1989). Explanatory coherence. *Behavioral and Brain Sciences, 12*, 435–467.
Thagard, P. y Millgram, E. (1995). Inference to the best plan: A coherence theory of decision. En A. Ram y D. B. Leake (Eds.), *Goal-driven learning* (pp. 439–454). Cambridge, MA: MIT Press.
Thelen, M. H. y Rennie, D. L. (1972). The effect of vicarious reinforcement on imitation: A review of the literature. En B. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 6). Nueva York, NY: Academic Press.
Thiessen, D. y Gregg, B. (1980). Human assortative mating and genetic equilibrium: An evolutionary perspective. *Ethology and Sociobiology, 1*, 111–140.
Thomason-Schill, S. L., Ramscar, M. y Chrysikou, E. G. (2009). Cognition without control: When a little frontal lobe goes a long way. *Current Directions in Psychological Science, 18*, 259–263.
Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Monographs, 2* (Whole No. 8).
Thorndike, E. L. (1905). *The elements of psychology*. Nueva York, NY: A. G. Seiler

Thorndike, E. L. (1933). *An experimental study of rewards*. Nueva York, NY: Columbia University Teachers College Press.
Thorne, A. (1987). The press of personality: A study of conversations between introverts and extraverts. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 718–726.
Thorne, A., Korobov, N. y Morgan, E. M. (2007). Channeling identity: A study of storytelling in conversations between introverted and extraverted friends. *Journal of Research in Personality, 41*, 1008–1031.
Thrash, T. M. y Elliot, A. J. (2002). Implicit and selfattributed achievement motives: Concordance and predictive validity. *Journal of Personality, 70*, 729–755.
Thronquist, M. H., Zuckerman, M. y Exline, R. V. (1991). Loving, liking, looking, and sensation seeking in unmarried college couples. *Personality and Individual Differences, 12*, 1283–1292.
Tindle, H. A., Chang, Y., Kuller, L. H., Manson, J. E., Robinson, J. G., Rosal, M. C., Siegle, G. J. y Matthews, K. A. (2009). Optimism, cynical hostility, and incident coronary heart disease and mortality in the Women's Health Initiative. *Circulation, 120*, 656–662.
Toates, F. (2006). A model of the hierarchy of behaviour, cognition, and consciousness. *Consciousness and Cognition, 15*, 75–118.
Tolman, E. C. (1932). Purposive behavior in animals and men. Nueva York, NY: Appleton-Century-Crofts.
Tolman, E. C. (1959). Principles of purposive behavior. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 2, pp. 92–157). Nueva York, NY: McGraw-Hill.
Toner, I. J. y Smith, R. A. (1977). Age and overt verbalization in delay-maintenance behavior in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 24*, 123–128.
Tooby, J. y Cosmides, L. (1989). Evolutionary psychology and the generation of culture, Parte I. *Ethology and Sociobiology, 10*, 29–49.
Tooby, J. y Cosmides, L. (1990). On the universality of human nature and the uniqueness of the individual. *Journal of Personality, 58*, 17–67.
Torelli, C. J. y Kaikati, A. M. (2009). Values as predictors of judgments and behaviors: The role of abstract and concrete mindsets. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*, 231–247.
Torges, C. M., Stewart, A. J. y Duncan, L. E. (2008). Achieving ego integrity: Personality development in late midlife. *Journal of Research in Personality, 42*, 1004–1019.
Trapnell, P. D. y Campbell, J. D. (1999). Private selfconsciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 284–304.
Trapnell, P. D. yWiggins, J. S. (1990). Extension of the interpersonal adjective scales to include the big five dimensions of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 781–790.
Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology, 46*, 35–57.
Trivers, R. L. (1972). Parental investment and sexual selection. En B. Campbell (Ed.), *Sexual selection and the descent of man*: 1871–1971 (pp. 136–179). Chicago, IL: Aldine.
Trobst, K. K., Herbst, J. H., Masters, H. L., III, y Costa, P. T., Jr. (2002). Personality pathways to unsafe sex: Personality, condom use, and HIV risk behaviors. *Journal of Research in Personality, 36*, 117–133.
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. (1979). Uncertainty-reducing properties of achievement tasks. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1505–1518.
Trope, Y. (1980). Self-assessment, self-enhancement, and task preference. *Journal of Experimental Social Psychology, 16*, 116–129.
Trope, Y. y Fishbach, A. (2000). Counteractive selfcontrol in overcoming temptation. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 493–506.
Trope, Y. y Fishbach, A. (2005). Going beyond the motivation given: Self-control and situational control over behavior. En R. R. Hassin, J. S. Uleman, y J. A. Bargh (Eds.), *The new unconscious* (pp. 537–563). Nueva York, NY: Oxford University Press.
Trope, Y. y Liberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological Review, 110*, 403–421.
Trope, Y. y Liberman, N. (2010). Construal-level theory of psychological distance. *Psychological Review, 117*, 440–463.
Tse, W. S. y Bond, A. J. (2001). Serotonergic involvement in the psychosocial dimension of personality. *Journal of Psychopharmacology, 15*, 195–198.
Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory*. Nueva York, NY: Academic Press.
Tulving, E. (1993). What is episodic memory? Current *Directions in Psychological Science, 2*, 67–70.
Turkheimer, E. (1998). Heritability and biological explanation. *Psychological Review, 105*, 782–791.
Turner, J. L., Foa, E. B. y Foa, U. G. (1971). Interpersonal reinforcers: Classification, interrelationship, and some differential properties. *Journal of Personality and Social Psychology, 19*, 168–170.
Turner, R. A., Altemus, M., Enos, T., Cooper, B. y McGuinness, T. (1999). Preliminary research on plasma

oxytocin in normal cycling women: Investigating emotion and interpersonal distress. *Psychiatry, 62*, 97–113.

Twenge, J. M. y Campbell, W. K. (2003). "Isn't it fun to get the respect that we're going to deserve?" Narcissism, social rejection, and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 261–272.

Tyner, S. D., Venkatachalam, S., Choi, J., Jones, S., Ghebranious, N., Igelmann, H., Lu, X., Soron, G., Cooper, B, Brayton, C., Park, S. H., Thompson, T., Karsenty, G., Bradley, A. y Donehower, L. A. (2002). p53 mutant mice that display early ageing-associated phenotypes. *Nature, 415*, 45–53.

Udry, J. R. y Talbert, L. M. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 291–295.

Uebelacker, L. A., Strong, D., Weinstock, L. M. y Miller, I. W. (2009). Use of item response theory to understand differential functioning of DSM-IV major depression symptoms by race, ethnicity and gender. *Psychological Medicine, 39*, 591–601.

Underwood, B. J. (1975). Individual differences as a crucible in theory construction. *American Psychologist, 30*, 128–134.

Vallacher, R. R. y Nowak, A. (1997). The emergence of dynamical social psychology. *Psychological Inquiry, 8*, 73–99.

Vallacher, R. R. y Wegner, D. M. (1985). *A theory of action identification*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vallacher, R. R. y Wegner, D. M. (1987). Action identification theory: The representation and control of behavior. *Psychological Review, 94*, 3–15.

Vallacher, R. R. y Wegner, D. M. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 660–671.

Vallacher, R. R., Read, S. J. y Nowak, A. (Eds.). (2002). The dynamical perspective in personality and social psychology [Número especial]. *Personality and Social Psychology Review, 6*(4).

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271–360). San Diego, CA: Academic Press.

van Honk, J. y Schutter, D. J. L. G. (2007). Testosterone reduces conscious detection of signals serving social correction: Implications for antisocial behavior. *Psychological Science, 18*, 663–667.

van Honk, J., Schutter, D. J. L. G., Hermans, E. J., Putman, P., Tuiten, A. y Koppeschaar, H. (2004). Testosterone shifts the balance between sensitivity for punishment and reward in healthy young women. *Psychoneuroendocrinology, 29*, 937–943.

Vandenberg, S. G., Singer, S. M. y Pauls, D. L. (1986). *The heredity of behavior disorders in adults and children*. Nueva York, NY: Plenum Press.

Vandewater, E. A., Ostrove, J. M. y Stewart, A. J. (1997). Predicting women's well-being in midlife: The importance of personality development and social role involvements. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1147–1160.

Vernon, D. T. A. (1974). Modeling and birth order in responses to painful stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology, 29*, 794–799.

Vernon, P. E. (1964). *Personality assessment: A critical survey*. Nueva York, NY: Wiley.

Verplanken, B. y Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 434–447.

Viken, R. J., Rose, R. J., Kaprio, J. y Koskenvuo, M. (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.

von Bertalanffy, L. (1968). *General systems theory*. Nueva York, NY: Braziller.

Wagerman, S. A. y Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality, 41*, 221–229.

Wagner, A. R., Siegel, S., Thomas, E. y Ellison, G. D. (1964). Reinforcement history and the extinction of a conditioned salivary response. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 58*, 354–358.

Walker, E. F. y Diforio, D. (1997). Schizophrenia: A neural diathesis-stress model. *Psychological Review, 104*, 667–685.

Wallace, H. M. y Baumeister, R. F. (2002). The performance of narcissists rises and falls with perceived opportunity for glory. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 819–834.

Walters, R. H. y Parke, R. D. (1964). Influence of response consequences to a social model on resistance to deviation. *Journal of Experimental Child Psychology, 1*, 269–280.

Walther, E. (2002). Guilty by mere association: Evaluative conditioning and the spreading attitude effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 919–934.

Walton, K. E. y Roberts, B. W. (2004). On the relationship between substance use and personality traits: Abstainers are not maladjusted. *Journal of Research in Personality, 38*, 515–535.

Walton, K. E., Roberts, B. W., Krueger, R. F., Blonigen, D. M. y Hicks, B. M. (2008). Capturing abnormal personality with normal personality inventories: An item response theory approach. *Journal of Personality, 76*, 1623–1647.

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.

Webb, T. L. y Sheeran, P. (2003) Can implementation intentions help to overcome ego-depletion? *Journal of Experimental Social Psychology, 39*, 279–286.

Webb, T. L. y Sheeran, P. (2007). How do implementation intentions promote goal attainment? A test of component processes. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 295–302.

Wegner, D. M. (1989). *White bears and other unwanted thoughts: Suppression, obsession, and the psychology of mental control*. Nueva York, NY: Viking Penguin.

Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review, 101*, 34–52.

Wegner, D. M. (2002). *The illusion of conscious will*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wegner, D. M., Shortt, J. W., Blake, A. W. y Page, M. S. (1990). The suppression of exciting thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 409–418.

Wegner, D. M., Wenzlaff, R. M. y Kozak, M. (2004). Dream rebound: The return of suppressed thoughts in dreams. *Psychological Science, 15*, 232–236.

Wegner, D. M. y Wheatley, T. (1999). Apparent mental causation: Sources of the experience of will. *American Psychologist, 54*, 480–492.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3–25.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York, NY: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1990). Attribution in personality psychology. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 465–485). Nueva York, NY: Guilford Press.

Weiner, B. y Litman-Adizes, T. (1980). An attributional, expectancy–value analysis of learned helplessness and depression. En J. Garber y M. E. P. Seligman (Eds.), *Human helplessness: Theory and applications*. Nueva York, NY: Academic Press.

Weiss, A., Bates, T. C. y Luciano, M. (2008). Happiness is a personal(ity) thing: The genetics of personality and well-being in a representative sample. *Psychological Science, 19*, 205–210.

Weiss, L. y Masling, J. (1970). Further validation of a Rorschach measure of oral imagery: A study of six clinical groups. *Journal of Abnormal Psychology, 76*, 83–87.

Weiss, R. S. (Ed.). (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wendelken, C. y Shastri, L. (2005). Connectionist mechanisms for cognitive control. *Neurocomputing: An International Journal*, 65–66, 663–672.

Wenzlaff, R. M. y Wegner, D. M. (2000). Thought suppression. *Annual Review of Psychology, 51*, 59–91.

Wenzlaff, R. M., Wegner, D. M. y Roper, D. W. (1988). Depression and mental control: The resurgence of unwanted negative thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 1–11.

Westen, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin, 124*, 333–371.

Westmaas, J. L. y Silver, R. C. (2001). The role of attachment in responses to victims of life crises. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 425–438.

Wheeler, R. E., Davidson, R. J. y Tomarken, A. J. (1993). Frontal brain asymmetry and emotional reactivity: A biological substrate of affective style. *Psychophysiology, 30*, 82–89.

Whitbeck, L. B., Hoyt, D. R., Simons, R. L., Conger, R. D., Elder, G. H., Jr., Lorenz, F. O. y Huck, S. (1992). Intergenerational continuity of parental rejection and depressed affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 1036–1045.

Whitbourne, S. K., Sneed, J. R. y Sayer, A. (2009). Psychosocial development from college through midlife: A 34-year sequential study. *Developmental Psychology, 45*, 1328–1340.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297–333.

White, R. W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory: A proposal regarding independent ego energies* (Psychological Issues Monograph 11). Nueva York, NY: International Universities Press.

Whiteside, S. P. y Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences, 30*, 669–689.

Wickelgren, W. A. (1977). *Learning and memory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Wicker, F. W., Brown, G., Wiehe, J. A., Hagen, A. S. y Reed, J. L. (1993). On reconsidering Maslow: An examination of the deprivation/domination proposition. *Journal of Research in Personality, 27*, 118–133.

Widiger, T. A. y Mullins-Sweatt, S. N. (2009). Fivefactor model of personality disorder: A proposal for DSM-V. *Annual Review of Clinical Psychology, 5*,197– 220.

Widiger, T. A. y Trull, T. J. (2007). Plate tectonics in the dassification of personality disorder. Shifting to a dimensional model. *American Psychologist, 62*, 71–83.
Widiger, T. A., Trull, T. J., Clarkin, J. F., Sanderson, C. y Costa, P. T., Jr. (2002). A description of the DSMIV personality disorders with the five-factor model. En P. T. Costa, Jr. y T. A. Widiger (Eds.), *Personality disorders and the five-factor model of personality* (2a. ed., pp. 89–99). Washington, DC: American Psychological Association.
Wiedenfeld, S. A., O'Leary, A., Bandura, A., Brown, S., Levine, S. y Raska, K. (1990). Impact of perceived self-efficacy in coping with stressors on components of the immune system. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1082–1094.
Wiener, N. (1948). *Cybernetics: Control and communication in the animal and the machine*. Cambridge, MA: MIT Press.
Wiggins, J. S. (1973). *Personality and prediction: Principles of personality assessment*. Reading, MA: Addison-Wesley.
Wiggins, J. S. (1979). A psychological taxonomy of traitdescriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 395–412.
Wiggins, J. S. (Ed.). (1996). *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives*. Nueva York, NY: Guilford Press.
Wiggins, J. S., Phillips, N. y Trapnell, P. (1989). Circular reasoning about interpersonal behavior: Evidence concerning some untested assumptions underlying diagnostic classification. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 296–305.
Wijngaards-de Meij, L., Stroebe, M., Schut, H., Stroebe, W., van den Bout, J., van der Heijden, P. y Dijkstra, I. (2007). Neuroticism and attachment insecurity as predictors of bereavement outcome. *Journal of Research in Personality, 41*, 498–505.
Wijngaards-de Meij, L., Stroebe, M., Schut, H., Stroebe, W., van den Bout, J., van der Heijden, P. G. M. y Dijkstra, I. (2007). Patterns of attachment and parents' adjustment to the death of their child. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 537–548.
Willerman, L., Loehlin, J. C. y Horn, J. M. (1992). An adoption and a cross-fostering study of the Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) Psychopathic Deviate scale. *Behavior Genetics, 22*, 515–529.
Williams, G. C. y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial 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, P. G., Rau, H. K., Cribbet, M. R. y Gunn, H. E. (2009). Openness to experience and stress regulation. *Journal of Research in Personality, 43*, 777–784.
Williams, R. L., Moore, C. A., Pettibone, T. J. y Thomas, S. P. (1992). Construction and validation of a brief self-report scale of self-management practices. *Journal of Research in Personality, 26*, 216–234.
Wilson, A. E., Smith, M. D., Ross, H. S. y Ross, M. (2004). Young children's personal accounts of their sibling disputes. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 39–66.
Wilson, D. S. y Wilson, E. O. (2008). Evolution "for the good of the group." *American Scientist, 96*, 380–389.
Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Wilson, J. Q. y Herrnstein, R. J. (1985). *Crime and human nature*. Nueva York, NY: Simon y Schuster.
Wilson, M. I. y Daly, M. (1985). Competitiveness, risk taking, and violence: The young male syndrome. *Ethology and Sociobiology, 6*, 59–73.
Wilson, M. I. y Daly, M. (1996). Male sexual proprietariness and violence against wives. *Current Directions in Psychological Science, 5*, 2–7.
Winter, D. G. (1972). The need for power in college men: Action correlates and relationship to drinking. En D. C. McClelland, W. N. Davis, R. Kalin y E. Wanner (Eds), *The drinking man*. Nueva York, NY: Free Press.
Winter, D. G. (1973). *The power motive*. Nueva York, NY: Free Press.
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. (1994). *Manual for scoring motive imagery in running text*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
Winter, D. G. (1996). *Personality: Analysis and interpretation of lives*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
Winter, D. G. (1998). "Toward a science of personality psychology": David McClelland's development of empirically derived TAT measures. *History of Psychology, 1*, 130–153.
Winter, D. G. (2007). The role of motivation, responsibility, and integrative complexity in crisis escalation: Comparative studies of war and peace crises. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 920–937.
Winter, D. G. (2010). Why achievement motivation predicts success in business but failure in politics: The importance of personal control. *Journal of Personality, 78*, 1637–1688.

Winter, D. G. y Barenbaum, N. B. (1985). Responsibility and the power motive in women and men. *Journal of Personality, 53*, 335–355.
Winter, D. G., John, O. P., Stewart, A. J., Klohnen, E. C. y Duncan, L. E. (1998). Traits and motives: Toward an integration of two traditions in personality research. *Psychological Review, 105*, 230–250.
Winter, D. G., Stewart, A. J. y McClelland, D. C. (1977). Husband's motives and wife's career level. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 159–166.
Wirth, M. M., Welsh, K. y Schultheiss, O. C. (2006). Salivary cortisol changes in humans after winning or losing a dominance contest depend on implicit power motivation. *Hormones and Behavior, 49*, 346–352.
Wise, R. A. (2004). Dopamine, learning and motivation. *Nature Reviews Neuroscience, 5*, 1–10.
Wisman, A. y Koole, S. L. (2003). Hiding in the crowd: Can mortality salience promote affiliation with others who oppose one's worldviews? *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 511–526.
Wisp., L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 314–321.
Woike, B. A. (1995). Most-memorable experiences: Evidence for a link between implicit and explicit motives and social cognitive processes in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 1081–1091.
Woike, B., Mcleod, S. y Goggin, M. (2003). Implicit and explicit motives influence accessibility to different autobiographical knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1046–1055.
Wolfe, J. B. (1936). Effectiveness of token-rewards for chimpanzees. *Comparative Psychology Monographs, 12* (Whole No. 60).
Wolfe, R. N. y Kasmer, J. A. (1988). Type versus trait: Extraversion, impulsivity, sociability, and preferences for cooperative and competitive activities. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 864–871.
Wolpe, J. (1981). Behavior therapy versus psychoanalysis: Therapeutic and social implications. *American Psychologist, 36*, 159–164.
Wong, M. M. y Csikszentmihalyi, M. (1991). Affiliation motivation and daily experience: Some issues on gender differences. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 154–164.
Wood, J. M., Nezworski, M. T. y Stejskal, W. J. (1996a). The comprehensive system for the Rorschach: A critical examination. *Psychological Science, 7*, 3–10.
Wood, J. M., Nezworski, M. T. y Stejskal, W. J. (1996b). Thinking critically about the comprehensive system for the Rorschach: A reply to Exner. *Psychological Science, 7*, 14–17.
Wood, R. 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, W., Quinn, F. M. y Kashy, D. A. (2002) Habits in everyday life: Thought, emotion, and action. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1281–1297.
Wood, W., Tam, L. y Witt, M. G. (2005). Changing circumstances, disrupting habits. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 918–933.
Wright, J. C., Lindgren, K. P. y Zakriski, A. L. (2001). Syndromal versus contextualized personality assessment: Differentiating environmental and dispositional determinants of boys' aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 1176–1189.
Wright, J. C. y Mischel, W. (1988). Conditional hedges and the intuitive psychology of traits. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 454–469.
Wright, J. C. y Zakriski, A. L. (2003). When syndromal similarity obscures functional dissimilarity: Distinctive evoked environments of externalizing and mixed syndrome boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 516–527.
Wright, J. C., Zakriski, A. L. y Drinkwater, M. (1999). Developmental psychopathology and the reciprocal patterning of behavior and environment: Distinctive situational and behavioral signatures of internalizing, externalizing, and mixed-syndrome children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 95–107.
Wright, R. A. (1996). Brehm's theory of motivation as a model of effort and cardiovascular response. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 424–453). Nueva York, NY: Guilford Press.
Wrosch, C., Dunne, E., Scheier, M. F. y Schulz, R. (2006). Self-regulation of common age-related challenges: Benefits for older adults' psychological and physical health. *Journal of Behavioral Medicine, 29*, 299–306.
Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S. y Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity, 2*, 1–20.
Wulfert, E., Block, J. A., Santa Ana, E., Rodriguez, M. L. y Colsman, M. (2002). Delay of gratification: Impulsive choices and problem behaviors in early and late adolescence. *Journal of Personality, 70*, 533–552.
Wyer, R. S., Jr. y Srull, T. K. (1986). Human cognition in its social context. Psychology Review, 93, 322–359.
Xu, A. J. y Wyer, R. S., Jr. (2008). The comparative mind-set: From animal comparisons to increased purchase intentions. *Psychological Science, 19*, 859–864.

Yamagata, S., Suzuki, A., Ando, J., Ono, Y., Kijima, N., Yoshimura, K., *et al.* (2006). Is the genetic structure of human personality universal? A cross-cultural twin study from North American, Europe, and Asia. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 987–998.

Yates, B. T. y Mischel, W. (1979). Young children's preferred attentional strategies for delaying gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 286–300.

York, K. L. y John, O. P. (1992). The four faces of Eve: A typological analysis of women's personality at midlife. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 494–508.

Young, J. E. y Klosko, J. S. (1993). *Reinventing your life*. Nueva York, NY: Plume.

Zald, D. H. y Depue, R. A. (2001). Serotonergic functioning correlates with positive and negative affect in psychiatrically healthy males. *Personality and Individual Differences, 30*, 71–86.

Zeidner, M. y Hammer, A. L. (1992). Coping with missile attack: Resources, strategies, and outcomes. *Journal of Personality, 60*, 709–746.

Zeldow, P. B., Daugherty, S. R. y McAdams, D. P. (1988). Intimacy, power, and psychological well-being in medical students. *Journal of Nervous and Mental Disease, 176*, 182–187.

Zelenski, J. M. y Larsen, R. J. (1999). Susceptibility to affect: A comparison of three personality taxonomies. *Journal of Personality, 67*, 761–791.

Zimmerman, D. W. (1957). Durable secondary reinforcement: Method and theory. *Psychological Review, 14*, 373–383.

Zinbarg, R. E. y Mohlman, J. (1998). Individual differences in the acquisition of affectively valenced associations. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1024–1040.

Zucker, A. N., Ostrove, J. M. y Stewart, A. J. (2002). College-educated women's personality development in adulthood: Perceptions and age differences. *Psychology and Aging, 17*, 236–244.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zuckerman, M. (1985). Biological foundations of the sensation-seeking temperament. En J. Strelau, F. H. Farley y A. Gale (Eds.), *The biological bases of personality and behavior.* Vol. 1. Theories, measurement techniques, and development. Washington, DC: Hemisphere.

Zuckerman, M. (1991). The psychobiology of personality. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Zuckerman, M. (1992). What is a basic factor and which factors are basic? Turtles all the way down. *Personality and Individual Differences, 13*, 675–681.

Zuckerman, M. (1993). P-impulsive sensation seeking and its behavioral, psychophysiological and biochemical correlates. *Neuropsychobiology, 28*, 30–36.

Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expression and biosocial bases of sensation seeking*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Zuckerman, M. (1995). Good and bad humors: Biochemical bases of personality and its disorders. *Psychological Science, 6*, 325–332.

Zuckerman, M. (1996). The psychobiological model for impulsive unsocialized sensation seeking: A comparative approach. *Neuropsychobiology, 34*, 125–129.

Zuckerman, M. (2005). *Psychobiology of personality*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

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.

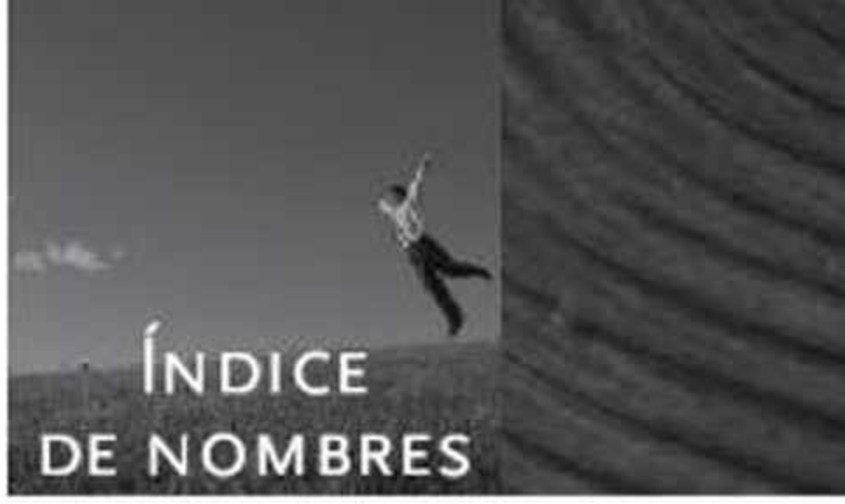
Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., Joireman, J., Teta, P. y Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models for personality: The big three, the big five, and the alternative five. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 757–768.

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. y Tsai, F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality, 73*, 411–442.

Zuroff, D. C. (1986). Was Gordon Allport a trait theorist? *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 993–1000.

Zwanzger, P. y Rupprecht, R. (2005). Selective GABAergic treatment for panic? Investigations in experimental panic induction and panic disorder. *Journal of Psychiatry and Neuroscience, 30*, 167–175.



ÍNDICE DE NOMBRES

Aarts, H., 297, 306, 325, 332
Abbott, R. A., 329
Abela, J. R. Z., 223
Abelson, J. L., 145
Abelson, R. P., 291, 328
Abramson, L. Y., 294, 310
Achille, N. M., 73
Achtziger, A., 319
Acitelli, L. K., 262
Adams, G. D., 21
Adams, H. E., 247
Adams, N. E., 252, 253
Adams, R., 63, 64
Adler, A., 201
af Klinteberg, B., 150
Agostinelli, G., 269
Agyei, Y., 128, 129
Ahadi, S., 72
Ahadi, S. A., 115, 145, 148
Ahern, C. E., 247
Ahuvia, A., 318
Ainsworth, M. D. S., 203, 204
Ajzen, I., 316, 317
Alessi, S. M., 250
Alexander, R., 123
Alford, E. C., 155
Alicke, M. D., 268
Allemand, M., 99
Allen, J. J., 142, 144, 159, 161
Allen, L. S., 152
Allison, P. J., 329
Alloy, L. B., 294
Allport, G. W., 4, 52, 53, 75
Almai, A., 145
Altemus, M., 158
Amabile, T. M., 273
Amass, L., 250
Amico, J., 159
Amico, J. A., 158
Amsel, A., 237
Andersen, S. M., 201, 203, 293, 307, 349
Anderson, C., 63
Anderson, C. A., 246
Anderson, J., 148
Anderson, J. A., 289, 299
Anderson, J. R., 290
Anderson, R. C., 290
Anderson, S., 133
Ando, J., 116
Andrew, M., 133
Andrews, J. A., 65
Angelo, K. M., 62
Angleitner, A., 67, 114, 116, 117
Annus, A. M., 335
Ansseau, M., 143
Antoni, M. H., 329
Anyidoho, N. A., 65
Arbib, M. A., 316
Arbisi, P., 143, 161
Archer, J., 157
Arend, R. A., 214
Argyropoulos, S. V., 145
Arkin, R. M., 269
Armeli, S., 238
Armstrong, G. H., 329
Arndt, J., 277, 281
Arnett, P. A., 149, 161
Arnold, M. L., 218
Asendorpf, J. B., 63, 303
Ashton, M. C., 67, 68
Assor, A., 262
Atkinson, J. W., 88, 89, 100, 104
Austin, J. T., 317
Avery, S. N., 161
Avia, M. D., 253
Avila, C., 149
Axelrod, R., 124
Axline, V. M., 222, 223
Ayduk, O., 293

Babad, E. Y., 321
Babey, S. H., 292
Bachicha, D. L., 243
Back, M. D., 105
Badger, G. J., 250
Badner, J. A., 133
Baeyens, F., 232, 233
Baguley, T., 237
Bailey, J. E., 145
Bailey, J. M., 128, 129, 131
Baird, E., 264
Baker, L. A., 134
Baker, N., 170, 301
Baker, T. B., 249
Baldwin, M. W., 208
Ball, D., 145
Balmary, M., 184
Baltes, P. B., 219, 317, 330
Banaji, M. R., 292, 303
Bandura, A., 238–239, 240, 241, 242, 243–244, 246, 251, 252, 253, 255, 321, 329, 330, 350
Banse, R., 303
Barash, D. P., 123, 126, 134
Barber, J. P., 311
Barckley, M., 65
Bardi, A., 318
Barenbaum, N. B., 94
Bargh, J. A., 129, 178, 194, 292, 294, 296, 297, 312, 321, 331–332, 333, 347, 348
Barkow, J. H., 122
Barlow, D. H., 78, 247
Baron, A. S., 303
Baron, R. A., 175, 246
Baron-Cohen, S., 153
Barratt, E., 335
Barrera, G., 145
Barrett, L. F., 15, 96, 179, 303, 307, 308
Barrett, M., 263
Barron, F., 172
Bartholomew, K., 206, 208, 221
Bartholow, B. D., 77, 246
Bartlett, M. Y., 129
Bates, J. E., 115
Bates, T. C., 117, 145
Batson, C. D., 124
Bauer, J. J., 103–104, 218, 241
Baumann, N., 99
Baumeister, R. F., 178, 190, 203, 223, 265, 271, 284, 309, 317, 333, 335
Baumgardner, A. H., 269
Beall, S. K., 191
Beck, A. T., 310, 311, 337
Becker, B., 221
Becker, E., 275, 276
Becker, W. C., 247
Beebe, B., 204
Beer, J. S., 303
Beevers, C. G., 310
Behar, K. L., 145
Beiswenger, K. L., 265
Bell, C. R., III, 252
Bell, M., 221
Bellack, A., 247
Bellavia, G., 267
Belmaker, R. H., 121
Belsky, J., 204
Benet, V., 60
Benet-Martínez, V., 3, 60
Bengel, D., 122
Benjamin, J., 121, 122
Bennett, E. R., 121
Bentler, P. M., 55
Berant, E., 223
Berenbaum, S. A., 151, 153
Bergeman, C. S., 116
Berger, C., 159
Bergeron, D. M., 270
Berghout, C., 192
Berglas, S., 269
Bergman, A., 200
Bergmann, M. S., 172
Berkowitz, L., 246
Berlew, D. E., 90
Bernhardt, P. C., 156
Bernieri, F. J., 155
Bernstein, A., 161
Bernstein, I. L., 231
Berrettini, W. H., 133
Berridge, K. C., 143
Berry, D. S., 64
Berry, N. J., 247
Bertrand, S., 182

Besch, N. F., 154
Besser, A., 223
Bettelheim, B., 173
Bettencourt, B. A., 265
Beyer, J., 252
Beyers, W., 217
Bezdjian, S., 134
Billington, R., 221
Binkofski, F., 307
Binser, M. J., 232
Binswanger, L., 275
Birch, D., 89
Birnbaum, G. E., 206
Bjork, J. M., 150
Bjorklund, D. F., 122–123
Bjorner, J. B., 36
Black, A. E., 279–280
Blackford, J. U., 161
Blaine, D., 121
Blake, A. W., 176
Blanchard, E. B., 247
Blanck, G., 200
Blanck, R., 200
Blankenship, V., 93
Blaskey, L. G., 78
Blatt, S. J., 124, 221, 223
Blehar, M. C., 203, 204
Bless, H., 274
Block, C. J., 270
Block, J., 66, 72, 79, 170, 201, 279
Block, J. A., 170
Block, J. H., 170, 201
Blondheim, S. H., 182
Blonigen, D. M., 36
Bobo, L., 127
Bodden, M., 239
Bodenhausen, G. V., 289
Boderhausen, G. V., 292
Boeck, L., 157
Boer, D. P., 193
Bogg, T., 63, 65, 333
Boggiano, A. K., 263
Boies, K., 67
Bolger, N., 15, 65
Bolles, R. C., 241
Bonanno, G. A., 241
Bond, A. J., 150, 163
Bond, M. H., 60
Bons, T. A., 126
Boone, A. L., 335
Boorman, D., 133
Booth, A., 155, 156, 157
Borgatta, E. F., 60, 61
Borges, C. A., 113
Boris, H. I., 269
Borkenau, P., 114, 116, 118
Borkowski, W., 301
Bornstein, R. F., 182, 200
Borowiecki, J. J., 154
Borsboom, D., 38
Boss, A., 290
Boss, M., 275, 276
Bosson, J. K., 293
Botwin, M. D., 60
Bouchard, T. J., 116
Bouchard, T. J., Jr., 117, 118
Boucher, K. L., 269
Bouton, M. E., 237, 249
Bouvrette, A., 262
Bowdle, B. F., 157
Bowlby, J., 203
Bowman, P. J., 220
Boyatzis, R. E., 97, 101, 106
Boynton, K. S., 39
Bradburn, N. M., 90
Bradley, G. W., 268
Brady, J. P., 248
Brady, S. S., 297
Braff, D., 309
Brandon, T. H., 249
Brandstätter, H., 71
Brandstätter, V., 99, 102, 319, 320
Branje, S. J. T., 63, 69
Brannon, R., 182
Braver, T. S., 63
Braverman, J., 129
Breedlove, S. M., 151
Brehm, J. W., 266
Brehm, S. S., 266
Brendl, C. M., 296
Brennan, K. A., 206, 210
Brewer, W. F., 241
Bridger, W. H., 242
Bridges, M. W., 329
Briggs, S. R., 67
Brinkley, C. A., 161
Brion, S., 65
Brissette, I., 117, 329
Britt, T. W., 53
Broadbent, D. E., 323
Brock, D. W., 131
Brokaw, D. W., 239
Brooks, R. A., 316, 338
Brown, C., 65
Brown, G., 272
Brown, J. D., 64, 269
Brown, S., 241
Brownell, K. D., 297
Brownley, K. A., 158
Bruner, J. S., 288
Brunstein, J. C., 98, 99, 102, 266
Brunswik, E., 241
Bryan, A., 133
Bryant, C. M., 64
Bryant, F. B., 96
Bucci, W., 204
Buccino, G., 307
Buchanan, A., 131
Buchanan, G. M., 294
Bugental, J. F. T., 356
Buller, D. J., 136
Burge, D., 207
Burgess, M., 175
Burke, P. J., 60
Burmeister, M., 122
Burnstein, E., 124
Burroughs, W. J., 316
Burrows, L., 331–332
Burt, S. A., 65, 211
Busemeyer, J. R., 337
Bushman, B. J., 175, 223, 246
Buss, A. H., 115, 126, 127, 239, 323, 334
Buss, D. M., 60, 64, 71, 116, 123, 128, 129, 131
Butcher, J. N., 44
Butler, E. A., 329
Butzer, B., 208
Buunk, B. P., 331
Bybee, D., 320, 336
Byrne, D., 94

Cacioppo, J. T., 142, 291
Cadinu, M., 269
Cai, G., 133
Cain, D. J., 282
Calhoun, K. S., 247
Cambron, M. J., 262
Cameron, O. G., 145
Campbell, C. G., 15
Campbell, D. T., 39, 40
Campbell, J. D., 323, 334, 335
Campbell, K., 161
Campbell, K. L., 94
Campbell, L., 208
Campbell, W. K., 178, 179, 209, 222, 223, 284
Campo, R., 155
Canevello, A., 265
Canli, T., 62–63
Cannon, W. B., 158, 338
Cantor, N., 290, 318
Caporael, L. R., 123
Cardno, A., 133
Carlota, A. J., 60
Carlston, D. E., 233, 294
Carnagey, N. L., 246
Carnelley, K. B., 210, 223
Carpenter, M., 297
Carr, T. S., 154
Carroll, L., 92
Carter, B. L., 249
Carter-Saltzman, L., 113, 114
Carvallo, M., 298
Carver, C. S., 67, 101, 117, 122, 142, 144, 145, 146, 149, 158, 209, 210, 221, 251, 264, 293, 298, 302, 310, 320, 321, 323, 328, 329, 330, 331–332, 336, 350, 353
Casey, B. J., 149
Casey, R., 162
Caspar, F., 299
Caspi, A., 3, 52, 71, 116, 120, 134, 158–159, 161, 223
Cassidy, J., 204, 205, 207, 208
Cassidy, J. A., 205
Catanzaro, S. J., 310
Cather, C., 335
Cattell, H. E. P., 67
Cattell, R. B., 44, 56, 57, 63, 67
Cervone, D., 72
Chambers, W., 331–332
Chamorro-Premuzic, T., 65
Champagne, F. A., 121
Chan, T., 163
Chance, S. E., 154, 162
Chang, C., 36
Chang, C. H., 317
Chang, Y., 329
Chaplin, W. F., 64
Chapman, L. J., 17
Charney, D. S., 145
Chartrand, T. L., 297, 312, 331, 332
Chassin, L., 64, 65, 269

Chatterjee, B. B., 242
Chavira, R., 157
Chelazzi, L., 238
Chen, E., 297
Chen, M., 331–332
Chen, S., 201, 203, 293, 297, 307, 349
Chernick, L., 71
Chesir-Teran, D., 262
Cheung, R. M., 269
Cheung, W. Y., 297
Chevron, E., 221
Chicoine, E., 320
Chipuer, H. M., 116
Christensen, A. J., 65
Christopher, S. B., 345
Chrysikou, E. G., 242
Chung, B. G., 269
Chung, C. K., 191
Church, A. T., 60
Cillessen, A. H. N., 309
Ciminero, A. R., 247
Clancy, D. D., 106
Clanton, N. R., 64
Claridge, G. S., 140–141
Clark, C. L., 206
Clark, L. A., 36, 62, 64, 77, 353
Clark, R. A., 88, 89
Clark, R. D., 128
Clarke, A., 207
Clarkin, J. F., 77
Claus, E. D., 143
Clausell, E., 207
Clayton, R. R., 64, 65
Cleare, A. J., 150
Clementz, B. A., 179
Cloninger, C. R., 141, 143, 144
Coats, S., 208
Coccaro, E. F., 150, 159
Cohen, D., 156, 157
Cohen, H., 133
Cohen, M. F., 175
Cohen, S., 242
Cohen-Bendahan, C. C. C., 151
Coie, J. D., 309
Cole, S. W., 120, 121, 163, 349
Coles, M. G. H., 143
Collier, D. A., 133
Collins, A., 205
Collins, N. L., 206, 208, 209, 221
Collins, P., 143
Collins, P. F., 141, 143, 145, 146, 149, 151
Colsman, M., 170
Colvin, C. R., 72
Conger, R. D., 64, 223
Conklin, C. A., 249, 250
Conley, J. J., 72
Connell, J. P., 279
Conner, T., 303
Conner, T. S., 15
Connor, D. F., 154
Constable, R. T., 62–63
Constantian, C. A., 95
Converse, J., 42
Conway, M., 309
Cook, K. F., 36
Cook, M. L., 310
Cook, P. E., 175
Cook, W. L., 208
Cooley, E. J., 253
Cooney, J. L., 250
Cooper, B., 158
Cooper, M. L., 241, 262
Cooper, T. B., 150
Corneille, O., 242
Cornwell, R., 277
Corr, P., 121
Corr, P. J., 144
Correa, M., 143
Cosmides, L., 122, 123
Costa, P. T., Jr., 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 76, 77, 102, 116, 146, 353
Couch, A., 42
Couchman, C. E., 208
Coupland, N., 145
Cowan, R. L., 161
Cox, J., 144
Coyne, S. M., 157
Cozzarelli, C., 241
Crabbe, J., 121, 122, 131, 132
Craig, I. W., 121, 131, 158–159
Craighead, W. E., 248
Cramer, P., 180
Crandall, C., 124
Crawford, C. B., 123
Crawford, L. E., 291
Crawford, M. T., 233
Crews, F., 194
Crick, N. R., 309
Cristóbal-Azkarate, J., 157
Crittenden, P. M., 208
Crocker, J., 17, 261, 262
Cronbach, L. J., 39
Crouse, B. B., 94
Crow, T. J., 133
Crowne, D. P., 43
Csikszentmihalyi, I. S., 275, 308
Csikszentmihalyi, M., 95, 217, 275, 308
Culang, M. E., 220
Cumberland, A., 116
Custers, R., 297
Cutter, H. S. G., 106
Cyders, M. A., 335
Czyzewska, M., 290

Dabbs, J. M., Jr., 154, 155, 156, 157, 162
Dabbs, M. G., 154, 162
Dahlstrom, W., 44
Daitzman, R., 156
Daly, M., 130–131
Daniels, D., 118, 233
Daniels, N., 131
Danso, H. A., 218
Dantona, R. L., 250
Dargel, A., 92
Darwin, C., 345
Daugherty, S. R., 96
Davidson, R. J., 141, 142, 144, 161, 164
Davila, J., 207
Davis, D., 206
Davis, E. B., 246
Davis, K. E., 210
Davis, T. E., 252
Davis, W. N., 105
Davison, G. C., 248, 252
Daw, N. D., 242
Dawkins, R., 123
Dawson, M. E., 242
Dawson, M. R. W., 299, 316
Dayan, P., 242
Deci, E. L., 208, 209, 262, 263, 264–265, 266, 279–280, 281, 282, 283, 339
DeFries, J. C., 112, 113, 121, 131
DeHart, T., 303
De Houwer, J., 232, 233
De Hower, J., 331
De Jonghe, F., 192
Dekker, J., 192
de La Rue, D., 155
DeLisi, L. E.., 133
del Pilar, G. H., 60
Deluty, R. H., 72
Del Vecchio, W. F., 69
de Maat, S., 192
Denenberg, V. H., 143
De Neys, W., 301
Deng, H., 133
DeNike, L. D., 242
Depue, R. A., 116, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 151, 161, 162, 353
de Raad, B., 61, 67
Derry, P. A., 310
Derryberry, D., 115, 145
DeRubeis, R. J., 311
DeSoto, C. B., 72
de St. Aubin, E., 218, 219
DeSteno, D., 129
Detera-Wadleigh, S. D., 133
Deutsch, R., 302, 333
de Vries, R. E., 67
DeWall, C. N., 127, 309
DeYoung, C. G., 63, 67, 68
Diamond, A., 219
Di Blas, L., 60, 67
Dick, D. M., 133
Dickens, W. T., 119
DiClemente, C. C., 253
Diefendorff, J. M., 266
Diener, E., 62, 71, 72, 146, 334
Dienstbier, R. A., 61
Dierst-Davies, R., 250
Diforio, D., 162
DiGirolamo, G. J., 164
Digman, J. M., 60, 61, 63, 67, 116
Dijksterhuis, A., 306, 325, 331, 332
Dijkstra, I., 209, 210
Dijkstra, P., 90, 129, 331
DiLalla, L. F., 133–134
Dodge, K. A., 309, 316, 337
Dollard, J., 234
Domes, G., 159
Donnellan, M. B., 64, 65, 211
Donnerstein, E., 246

Doron, G., 209
Dougherty, D. M., 150
Downey, G., 223
Drabman, R. S., 235
Dreisbach, G., 143
Drews, D. R., 316
Drinkwater, M., 308
Duff, K. J., 180
Dulany, D. E., 242
Duncan, C. P., 236
Duncan, L. E., 91, 102–103, 219
Duncan, N., 265
Dunn, J., 118
Dunne, E., 329
Dunning, D., 53
Durik, A. M., 269
Durrett, M. E., 213–214
Dweck, C. S., 237, 293, 294, 317
Dyce, J. A., 77
Dyck, M. J., 310
Dymond, R. F., 279

Eagle, M. N., 200
Earleywine, M., 65
Eaves, L. J., 116, 117
Ebbesen, E., 170, 301
Eber, H. W., 56
Eberhart, N. K., 206
Ebstein, R. P., 121, 133
Echevarria, D. J., 145
Echtenkamp, B. A., 270
Edelstein, R. S., 93–94
Edmonds, G. W., 333
Edwards, A. L., 43
Eensoo, D., 150
Efran, J. S., 7
Egan, S. K., 63
Egeland, J. A., 133
Egloff, B., 105
Ehlers, S. L., 65
Ehrhart, K. H., 269
Ehrhart, M. G., 269
Eibach, R. P., 327
Ein-Dor, T., 209
Eisenberg, N., 116, 145, 148, 239, 333
Eisenberg, N. H., 62
Eisenberger, R., 237, 238, 263
Ekehammer, B., 69
Ekman, P., 144
Elder, G. H., Jr., 91, 223
Elder, K. A., 309
Elliot, A. J., 100–101, 145, 232, 261, 263, 265, 266, 272, 279, 307, 308
Elliott, E. S., 317
Ellis, A. E., 310
Ellis, L. K., 115–116, 117, 148, 333, 353
Ellison, G. D., 232
Elman, J. L., 299
Emery, G., 310, 311
Emmela, D., 150
Emmons, R. A., 71, 103, 223, 317, 326, 335, 336
Endler, N. S., 69, 74
Enns, V., 208
Enos, T., 158
Entwisle, D. R., 104
Epel, D., 121
Epstein, D. H., 250
Epstein, L. H., 250
Epstein, S., 301–302, 353
Erdelyi, M. H., 178, 181, 347–349
Ericsson, K. A., 307
Eriksen, C. W., 242
Erikson, E. H., 211–220, 222, 223
Ernst, D., 310
Esterson, A., 194
Evans, D. E., 115, 145
Evans, T. A., 252
Ewart, C. K., 308
Exline, R. V., 147
Exner, J. E., Jr., 189
Eysenck, H. J., 56–59, 66, 67, 116, 117, 124, 133, 140–141, 146, 192, 353
Eysenck, M. W., 56
Eysenck, S. B. G., 353

Fabes, R. A., 116, 145, 148, 239, 333
Fadiga, L., 307
Fairbairn, W. R. D., 200
Fairbanks, L. A., 147
Faraone, S. V., 133
Farrar, A., 143
Farrar, A. M., 143
Fastnow, C., 21
Fearn, M., 142
Feather, N. T., 90
Feeney, B. C., 205, 208, 209
Feeney, J. A., 206
Fehr, B., 208
Fehr, E., 124, 159
Feiler, A. R., 115
Feingold, A., 126, 130
Fekken, G. C., 292
Feldman, F., 192
Fellous, J-M., 316
Fenigstein, A., 323, 334
Ferebee, I., 248
Ferenschak, M. P., 248
Ferguson, M. J., 297, 321, 331
Fernandez, L. E., 240, 244
Fernández Dols, J. M., 318
Ferneyhough, K., 65
Ferrell, R. E., 149, 151
Ferris, C., 159
Field, N., 94–95
Fielden, J., 156
Fielden, J. A., 155
Filyer, R., 218
Fink, G. R., 307
Finkel, E. J., 178
Fiore, M. C., 249
Fischbacher, U., 159
Fischer, M. J., 269
Fischer, R. E., 183
Fischer, S., 335
Fishbach, A., 301, 333
Fishbein, M., 316
Fisher, P., 115, 145, 148
Fisher, R., 191
Fisher, S., 147, 192
Fiske, D. W., 40, 61
Fiske, S. T., 243, 292
Fitzsimons, G. M., 297
Flanders, J. P., 242
Fleeson, J., 203
Fleeson, W., 15, 73
Fletcher, G. J. O., 179, 208
Flink, C., 263
Flora, D. B., 64, 65
Florian, V., 209, 223, 277
Flory, J. D., 149, 150, 151
Flynn, F. J., 65
Flynn, J. R., 119
Foa, E. B., 239, 248
Foa, U. G., 239
Fodor, E. M., 93
Fogassi, L., 307, 316
Fong, G. T., 179
Fontenot, M. B., 143
Ford, D. H., 316
Ford, M. B., 208
Forsterling, F., 60, 102
Fortuna, K., 207
Forzi, M., 60
Foster, C. A., 222
Fowles, D. C., 141, 161
Fox, N. A., 142
Frady, R. L., 154
Fraley, R. C., 207, 209, 210
Frank, E., 102, 319, 320
Frank, M. J., 143
Frank, S., 103
Frankl, V.E., 276
Frederickson, B. L., 310, 337
Freedman, Z. R., 282
Frese, M., 337
Freud, A., 177
Freud, S., 6, 8, 168–171, 173–175, 184–188, 190, 192–194, 287, 345–347
Freund, A. M., 317, 330
Freund, H.-J., 307
Freyd, J. J., 177, 290
Friberg, L., 117
Friedman, H. S., 65
Friedman, L. J., 216
Friedman, M., 206, 209
Friedman, R., 232
Friese, M., 333
Friesen, M. D., 208
Friesen, W. V., 144
Friesenborg, A. E., 204
Fritz, H. L., 224
Fröhlich, S. M., 99
Froming, W. J., 331–332
Fuegen, K., 180
Fujita, F., 71
Fujita, K., 320, 333
Fukuyama, F., 131
Fulford, D., 328
Fulker, D. W., 124
Funder, D. C., 32, 65, 68, 72, 170, 311
Fung, K., 329
Furdella, J. Q., 63
Furedy, J. J., 242
Furmark, T., 248
Furnham, A., 65
Furr, R. M., 68, 72

Gable, S. L., 307, 308
Gächter, S., 124

Gacsaly, S. A., 113
Gailliot, M. T., 127
Galanter, E., 320
Galen, 52, 56, 112
Gallese, V., 307, 316
Gallistel, C. R., 323
Gallo, L. C., 297
Ganellen, R. J., 189, 310, 331–332
Gangemi, A., 161
Gangestad, S. W., 52, 126, 130
Garb, H. N., 104, 189
Garcia, A. S., 145
Garcia, J., 356
Garcia, S., 239
Gardner, H., 347
Garner, J. P., 210
Garrett, J., 147
Garry, M., 181
Garver-Apgar, C. E., 126
Gaulin, S., 128, 129
Gaunt, R., 302
Gauthier, J., 253
Geen, R. G., 175, 246
Geise, A. C., 355
Gelhorn, H., 36
Genest, M., 293, 307
Gentile, D. A., 246
George, D. T., 150
Gerhard, D. S., 133
Germer, C. K., 7
Gershon, E. S., 133
Gerst, M. S., 243
Getzels, J. W., 217
Giancola, P. R., 67, 334
Giannopoulos, C., 309
Gibbon, J., 228
Giedd, J. N., 149
Gigerenzer, G., 289
Gilain, L., 329
Gilbert, D. T., 302
Gilbert, S. F., 121
Gillath, O., 206, 209
Gilligan, C., 101
Gillihan, S. J., 248
Giltay, E. J., 329
Girdler, S. S., 159
Gitter, S. A., 309
Gladue, B. A., 128, 129
Glaser, R., 191
Glass, C. R., 307, 335
Glass, G. V., 192
Glassman, N. S., 349
Gleason, K. A., 64
Gleiberman, L., 122
Glue, P., 145
Goddard, A. W., 145
Goggin, M., 99
Goldband, S., 182
Goldberg, A., 202
Goldberg, L. R., 3, 60, 61, 62, 63, 66, 67
Goldenberg, J. L., 277
Goldfield, G. S., 250
Goldfried, M. R., 252
Goldiamond, I., 239
Goldin, L. R., 133
Goldstein, D. G., 289
Goldstein, S. E., 262
Gollwitzer, P. M., 178, 319, 320, 353
Gomes, M., 71
Goodman, G. S., 205
Gorski, R. A., 152
Gorsuch, R. L., 68
Goschke, T., 143
Gosling, S. D., 33, 60
Gotlib, I. H., 310
Gottesman, I. I., 118, 132, 133–134
Govorun, O., 180
Grace, A. A., 162
Graham, J., 44
Grässmann, R., 266
Gray, J., 129
Gray, J. A., 141, 143, 144, 146
Gray, J. D., 268
Gray, J. R., 63
Graybeal, A., 191
Graziano, W. G., 62, 63, 64, 127, 149
Green, A. E., 63
Green, J. D., 209
Green, M. C., 129
Greenberg, B. D., 121, 122
Greenberg, J., 64, 177, 178, 268, 275, 277, 281, 335, 336
Greenberg, R. P., 192
Greene, D., 263
Greene, D. L., 91
Greenhouse, J. B., 329
Greenwald, A. G., 33, 105, 292, 303
Greer, S., 191
Gregg, B., 126
Greguras, G. J., 266
Grewen, K. M., 159
Grich, J., 208, 210
Griffin, D., 221
Griffin, D. W., 267
Grigorenko, E. L., 150
Grigsby, J., 170, 194
Grimes, J. M., 154
Grings, W. W., 242
Griskevicius, V., 130
Gritsenko, L., 133
Grob, A., 62, 146
Grolnick, W. S., 263, 265
Gross, J. J., 329
Grossmann, K., 207, 215
Groth, G., 127
Groth, G. E., 128, 131
Grouzet, F. M. E., 318
Grow, V. M., 282
Gruber, A. J., 154
Gruen, R. J., 239
Gruenewald, T. L., 116
Grusec, J. E., 240, 253
Guanzon-Lapeña, Ma. A., 60
Guichard, A. C., 208
Guichard, C., 329
Guisinger, S., 124
Gunlicks, M., 208
Gunz, A., 105, 265
Gurling, H., 133
Gurung, R. A. R., 116
Guthrie, I. K., 116
Gutierres, S. E., 128
Haaga, D. A. F., 310
Haas, B. W., 62–63
Haas, H. A., 60
Hackett, G., 153
Haemmerlie, F. M., 311
Hagen, A. S., 272
Hager, J. L., 355
Hagerman, S. M., 239, 337
Hair, E. C., 63
Hakkaart-Van Roijen, L., 192
Halberstadt, J. B., 291
Hale, J. A., 93
Hale, W. W. III, 69
Halpern, J., 180
Halpern, J. M., 248
Halverson, C. F., Jr., 116
Hamaker, S., 62
Hamer, D., 122
Hamer, D. H., 121
Hamilton, J. C., 335
Hamilton, W. D., 124
Hammen, C., 207
Hammen, C. L., 206
Hammer, A. L., 329
Hampson, S. E., 65
Handley, S. L., 144
Hankin, B. L., 223
Hansenne, M., 143
Harackiewicz, J. M., 100, 263
Hardin, C. D., 269
Hardy, A. B., 253
Hargrove, M. F., 156
Hariri, A. R., 120
Harmon-Jones, C., 142
Harmon-Jones, E., 142, 144, 159
Harms, P. D., 65, 92
Harris, C. R., 129
Harris, G. T., 130, 131
Harris, J. A., 117
Harris, J. L., 297
Harris, M. S., 310
Harris, S. D., 329
Harrison, R. J., 154
Harro, J., 150
Hart, H. M., 218
Hart-Johnson, T., 320
Hartman, C., 36
Hassin, R. R., 294, 297, 312, 347
Hatfield, E., 127, 128
Hathaway, S. R., 44
Hattrup, K., 269
Hauger, R. L., 150
Hawes, R., 253
Haydon, K. C., 205
Hayes, A. M., 310
Hayes, J., 277
Hayne, H., 181
Haynes, S. N., 247
Hays, R.D., 36
Hazan, C., 204, 205–206, 208, 223
Hazen, N. L., 213–214
Healy, S., 92, 95
Heath, A., 117
Heath, A. C., 116
Heatherton, T. F., 333
Heckhausen, H., 89, 320, 353
Hegarty, P., 136

Heiby, E. M., 239
Heider, F., 288, 294
Heils, A., 122
Heinrichs, M., 159
Helgeson, V. S., 224
Helle, P., 309
Heller, M. S., 246
Helson, R., 219
Hemenover, S. H., 61
Henderlong, J., 263
Hennig, J., 121, 150
Henriques, J. B., 161
Henry, P. J., 325
Hepp, S., 172
Heppen, J. B., 105
Herbener, E. S., 71
Herbst, J. H., 64
Hermans, E. J., 157
Hernandez, A., 145
Herpertz, S. C., 159
Herrnstein, R. J., 134
Hersen, M., 247
Hershey, K., 115, 145, 148
Heschl, A., 123
Hesley, J., 71
Hesson-McInnis, M., 304
Heusel, C., 156
Hewitt, P. L., 293
Heyns, R. W., 95
Hicks, B. M., 36
Higgins, D. S., 71
Higgins, E. T., 101, 281, 292, 293, 296, 331
Higgins, R. L., 268, 269
Higgins, S. T., 250
Hill, C. A., 94
Hill, K. D., 42
Hill, T., 290
Hilton, N. Z., 130, 131
Hines, M., 153
Hinkley, K., 349
Hinshaw, S. P., 78
Hippocrates, 52, 56, 112
Hirsch, B. J., 218
Hirschberger, G., 209, 277
Hirt, E. R., 269
Hobbes, S. A., 218
Hobfoll, S. E., 147
Hockemeyer, J., 143
Hockenberg, D., 218
Hodgins, H. S., 265
Hodgkinson, S., 133
Hoffman, E., 271
Hoffman, L. W., 118
Hofheimer, J. A., 158
Hofmann, W., 333
Hofmann-Towfigh, N., 318
Hofstee, W. K. B., 61, 64
Hogan, R., 39, 72
Hokanson, J. E., 175
Holden, R. R., 292
Holland, A., 207
Holland, R. W., 324
Holmes, A., 120
Holmes, D. S., 181
Holmes, J. G., 267, 277, 281
Holroyd, C. B., 143
Holstein, C., 302
Holtzworth-Munroe, A., 309
Holyoak, K. J., 301
Hopcian, J., 122
Hopper, C. H., 154
Horesh, N., 178
Hormuth, S. E., 307
Horn, J., 124
Horn, J. M., 115, 134
Horowitz, L. M., 206, 208, 221
Horvath, P., 147
House, R. J., 91, 92
Houser-Marko, L., 105, 266
Howard, G. S., 39
Howells, G. N., 253
Hoyle, R. H., 320
Hoyt, D. R., 223
Hoyt, W. T., 64
Hsee, C. K., 328
Hsieh, F. Y., 247
Hu, S., 122
Huang, Y. T., 65
Huang-Pollock, C. L., 78
Hubbard, J. A., 309
Huck, S., 223
Hudson, J. I., 154
Huesmann, L. R., 246
Huh, E., 302
Hull, J. G., 334
Humphreys, L. G., 237
Hustinx, P. W. J., 90
Hyde, J. S., 128
Hymbaugh, K., 147

Iacono, W. G., 141, 161
Ickes, W., 239
Ihori, N., 246
Ilgen, M., 241
Ingram, R. E., 335
Innes-Ker, A. H., 291
Inouye, J., 60, 63
Isabella, R. A., 204

Jackson, D. C., 141
Jackson, D. N., 42, 60, 102
Jackson, R. J., 96
Jacob, S., 125
Jacobson, K. C., 118–119, 134
Jaffe, J., 204
Jaffe, K., 223
Jager, W., 64
Jahrig, J., 277
James, W., 7, 357
Jang, K. L., 67, 116, 117
Janoff-Bulman, R., 172, 262
Jansen-McWilliams, L., 191
Jayne, C., 182
Jeffery, R., 243
Jeffery, R. W., 243–244
Jenkins, S. R., 91, 92
Jensen, M. B., 191
Jensen-Campbell, L. A., 63, 64, 127
Jiang, K., 133
Jiang, Y., 133, 149
Jin, L., 133
Job, V., 99
John, O. P., 52, 60, 61, 63, 68, 78, 102–103, 222
Johns, J. M., 158
Johnson, A. M., 115
Johnson, C., 182
Johnson, J. A., 7, 61
Johnson, J. D., 246
Johnson, R. C., 163
Johnson, R. E., 317
Johnson, S. L., 122, 133, 135, 144, 302, 310, 328, 353
Johnson, W., 244
Johnson-Laird, P. N., 161
Joireman, J., 66, 67, 148
Jonas, E., 277
Jonas, K. J., 332
Jones, D. K., 318
Jones, E. E., 269
Jones, J. T., 298
Jones, S. S., 242
Jones, W. H., 218
Joormann, J., 122, 144, 302, 310, 353
Jorenby, D. E., 249
Jöreskog, K. G., 55
Joseph, J. E., 149
Josephs, R. A., 156
Jung, C. G., 52
Juni, S., 182, 183
Jussim, L., 290

Kaczynski, K. J., 142
Kaemmer, B., 44
Kahn, M., 169
Kahn, S., 217
Kaikati, A. M., 324
Kalin, N. H., 141
Kalin, R., 105
Kalmijn, S., 329
Kaloupek, D. G., 247
Kamarck, T. W., 15
Kamien, J. B., 250
Kamin, L. J., 136
Kamphuis, M. H., 329
Kanayama, G., 154
Kanfer, F. H., 239, 240, 241, 244, 253, 301, 337, 350, 351
Kaplan, B., 65
Kaplan, J. R., 143
Kaplan, N., 207
Kappes, A., 323
Kaprio, J., 116
Karbon, M., 145, 148, 239, 333
Karoly, P., 301
Karylowski, J. J., 292
Kaschel, R., 99
Kashy, D. A., 333
Kasmer, J. A., 68
Kassel, J. D., 223, 310
Kasser, T., 157, 209, 263, 264, 266, 272, 281, 318
Katigbak, M. S., 60
Katin-Borland, M., 253
Katkin, E. S., 182
Katz, M., 121
Katz, R., 133
Kavoussi, R. J., 150
Kawada, C. L. K., 178
Kazdin, A. E., 248, 252
Keane, T. M., 247
Keefe, R. C., 128
Keelan, J. P. R., 208
Keitner, G., 133
Keller, J., 274

Kelly, A. E., 192
Kelly, G. A., 288, 289, 304, 305
Kelly, T. H., 149
Keltner, D., 63
Kempner, C. R., 246
Kendler, K. S., 116, 117, 122
Kenford, S. L., 249
Kennedy-Moore, E., 15
Kenny, C., 192
Kenny, D. A., 124
Kenrick, D. T., 71, 127, 128, 130, 131
Kern, M. L., 65
Kernberg, O., 222
Kessler, R. C., 116, 117, 210
Ketelaar, T., 145, 146
Keyes, C. L. M., 65
Keysers, C., 307
Kidd, K. K., 133
Kiecolt-Glaser, J. K., 191
Kieras, D., 244
Kieras, J. E., 149
Kiesner, J., 269
Kijima, N., 116
Kilpatrick, S. D., 223
Kim, K-H., 296
Kim, T., 219
Kim, Y., 122, 263, 272, 318
Kimura, D., 153
King, G. A., 296
King, K., 281
King, K. M., 64, 65
King, L. A., 105, 326, 336
Kircher, T., 239
Kirker, W. S., 292
Kirkpatrick, L. A., 208, 210
Kirsch, I., 240, 310, 350
Kirshnit, C., 96
Kitayama, S., 124
Kitcher, P., 136
Klein, J., 200
Klein, M., 222, 223
Klein, S. B., 231, 292
Kleinman, B. M., 142
Kletz, I., 133
Klimstra, T. A., 69
Kline, P., 56
Klinesmith, J., 157
Klinger, E., 317, 329
Klohnen, E. C., 102–103
Klosko, J. S., 310
Kluck, B., 277
Klump, K. L., 211
Klusas, J. A., 192
Knaack, A., 116, 145, 148
Knafo, A., 64
Knapp, R. R., 279
Knee, C. R., 265, 269
Knickmeyer, R., 153
Knight, C., 124
Knight, K. M., 262
Knutson, B., 163
Kobak, R. R., 208
Kochanska, G., 64, 116, 145, 148, 204
Koelling, R. A., 356
Koestner, J., 263
Koestner, R., 98, 263, 264, 265, 320
Koffka, K., 288
Kohler, E., 307
Kohnstamm, G. A., 116
Koh-Rangarajoo, E., 208
Kohut, H., 202, 222
Kolb, L. C., 247
Koole, S. L., 64, 275, 277
Koposov, R. A., 150
Korchmaros, J. D., 124
Korfmacher, W., 325
Kornhaber, R. C., 252
Korobov, N., 64
Kosfeld, M., 159
Koskenvuo, M., 116
Kotler, M., 133
Kotre, J., 218
Kowaz, A. M., 215
Kozak, M., 176
Krach, S., 239
Kraft, M., 66, 67, 148
Kramer, I., 133
Kramer, P. D., 163
Kranzler, H. R., 250
Kraus, M. W., 297
Krause, S., 92, 95
Krauss, S. P., 141
Krebs, D., 123
Kretschmer, E., 113
Kriegman, D., 124
Kring, A. M., 63
Kromhout, D., 329
Krones, J. M., 128
Krueger, R. F., 36, 66, 78, 161
Krull, D. S., 267
Krusemark, E. A., 179
Krystal, J. H., 145
Kuhl, J., 99, 302, 309, 310, 333
Kuhlman, D. M., 66, 67, 148
Kuiper, N. A., 292, 310
Kukla, A., 329
Kulhavy, R. W., 321
Kuller, L. H., 191, 329
Kuncel, N. R., 3
Kunda, Z., 292, 299
Kunzmann, U., 219
Kus, L. A., 329
Kuyper, H., 90
Ladouceur, R., 253
La Greca, A. M., 252
La Guardia, J. G., 208, 265
Lakoff, G., 289
Landreth, G. L., 223
Landsman, T., 274
Lane, R. D., 164
Lang, P. J., 247
Lange, L. A., 204
Langens, T. A., 101
Langner, C. A., 92, 94
Langston, C., 318
Lanning, K., 60
Lansdale, M., 237
Lansing, J. B., 95
Larsen, R. J., 71, 129, 145–146, 147
Larson, J., 337
Lasko, N. B., 247
Latham, G. P., 318, 321
Lau, R. R., 296
Lau, S., 318
Laurenceau, J-P., 15, 96, 142, 307, 308
Lauterbach, K., 71
LaVoie, L., 310
Lavori, P. W., 247
Lawrence, J. W., 101, 293
Lawton, W. J., 65
Lazovik, A. D., 247
Leahy, R. L., 135
Leak, G. K., 345
Leary, M. R., 203, 265, 271
Lee, A., 223
Lee, J. A., 318
Lee, K., 67
Lee, M. E., 65
Lee, R., 159
Lefebvre, R. C., 329
LeFevre, J., 275
Leggatt, H. K., 262
Leggett, E. L., 293
Lehman, J. M., 329
Lehr, B. K., 337
Leit, R. A., 154
Lekes, N., 264, 320
Lemann, N., 106
Lengfelder, A., 319, 320
Leon, A., 143
Lepper, M. R., 263, 299
Lerer, B., 133
Lesch, K-P., 122, 144
Leukefeld, C., 64, 65
Le Vay, S., 151, 152
Leven, S. J., 299
Levendosky, A. A., 65, 211
Leven-Sagi, M., 333
Levenson, R. W., 239
Levine, D. S., 299
Levine, S., 241
Lewicki, P., 290
Lewin, D. I., 131
Lewin, K., 241, 288
Lewis, B. P., 116
Lewis, D. J., 236
Lewis, M., 220
Lewontin, R. C., 136
Li, L., 121
Li, N. P., 128, 131
Li, Q., 122
Li, T., 133
Li, Y., 133
Libby, L. K., 327
Libera, C. D., 238
Liberman, N., 327, 333
Lichtenfeld, S., 232
Lichtenstein, E., 65
Lichtenstein, P., 117
Lieberman, M. D., 302
Liebert, R. M., 240, 244, 246
Liening, S. H., 104
Light, K. C., 158, 159
Lightman, S. L., 145
Lilienfeld, S. O., 104, 189
Lin, L., 133
Lindgren, K. P., 308
Linsenmeier, J. A. W., 128, 131
Linville, P. W., 292
Linz, D., 246
Lipson, A., 302

Litman-Adizes, T., 294
Liu, J., 133
Liu, X., 133, 149
Livesley, W. J., 36, 67, 116, 117
Llabre, M. M., 328
Lo Cascio, R., 183
Locke, E. A., 318, 321
Locurto, C. M., 228
Lodi-Smith, J., 355
Loehlin, J. C., 113, 115, 116, 134
Loftus, E. F., 181
Lombardi, W. J., 296
Lonigon, C. J., 36
Lonsbary, C., 265
Lord, R. G, 317
Lorenz, F. O., 223
Louro, M. J., 328
Lovejoy, C. M., 269
Lowell, E. L., 88, 89, 90
Lozano, D. I., 134
Lucas, F. R., 122
Lucas, R. E., 62, 146
Luciana, M., 143
Luciano, M., 117
Lueck, L., 142
Luh, K. E., 161
Luhtanen, R. K., 262
Lumsden, C., 123
Lundy, A. C., 104
Lütkenhaus, P., 215
Lutter, C., 156
Lydon, J. E., 208
Lykken, D. T., 116, 117, 126
Lynam, D., 64, 149
Lynam, D. R., 64, 65, 335
Lynn, R., 131

Ma, S., 145
Ma, Y., 133
Maass, A., 269
Machado, M. A., 65
MacInnis, D. J., 91
MacKay, D. M., 320
MacLean, C. J., 133
Macrae, C. N., 289, 292
Mae, L., 233
Magnus, K., 71
Magnusson, D., 69, 74
Magovern, G. J., 329
Mahler, M. S., 200
Mahoney, M. J., 248, 308
Maier, G. W., 99
Maier, M. A., 232
Main, M., 204, 205, 207
Maio, G. R., 297
Major, B., 241
Malamuth, N. M., 246
Malanos, A. B., 73
Malcolm, K. T., 64
Malec, J., 253
Mallinger, A., 155
Mancini, F., 161
Mandel, I. J., 242
Maner, J. K., 127
Mann, J. J., 143, 149, 150
Mansfield, E., 219
Manson, J. E., 329
Manuck, S. B., 143, 149, 150, 151
Marangoni, C., 239
Marchbanks, R., 133
Marcia, J. E., 215, 217
Markey, C. N., 64
Markey, P. M., 64
Markus, H., 292, 293, 335
Marlowe, D., 43
Marston, A. R., 239, 240, 244
Martel, M. M., 204
Martens, A., 178
Martin, A. M., III., 206
Martin, B., 250
Martin, J., 158–159
Martin, L. L., 336
Martin, L. R., 65
Martin, N. G., 117
Martin, R. P., 116
Martin, T. A., 65
Mashoodh, R., 121
Maskit, B., 204
Masling, J., 182
Masling, J. M., 182, 200
Maslow, A. H., 270–275, 283, 351–352
Mason, A., 93
Mason, G. F., 145
Masten, A. S., 66, 67
Masters, H. L., III, 64
Maszk, P., 145, 148, 239, 333
Matas, L., 214
Mattek, P. W., 309
Matthews, A. R., 334
Matthews, K. A., 124, 150, 191, 297, 329
Matthiesen, A-S., 159
Mavin, G. H., 296
Maxwell, S. E., 39
May, R., 275, 276
Mazur, A., 155, 156, 157
McAdams, D. P., 9–10, 65, 79, 92, 95, 96, 103–104, 107, 214, 218, 219, 220, 353
McAndrew, F. T., 157
McArthur, L. Z., 243
McCaffery, J. M., 150
McCartney, K., 71
McClay, J., 158–159
McClearn, G. E., 112, 113, 116, 117
McClelland, D. C., 85–86, 88, 89, 90, 92, 94, 97, 98, 99–100, 101, 105, 106, 107
McClelland, J. L., 299
McClernon, F. J., 249, 250
McClintock, M. K., 125
McConaghy, N., 191
McCrae, R. R., 60, 61, 63, 65, 66, 67, 69, 76, 79, 102, 116, 146, 353
McCrea, S. M., 269
McCullough, M. E., 64, 65, 124, 223
McDonald, R. D., 94
McElwee, R. O., 53
McFall, R., 252
McFaul, A., 262
McGeary, J., 133
McGee, L., 147
McGhee, D. E., 33, 105, 303
McGonigal, K. M., 329
McGregor, H. A., 100–101
McGregor, I., 277, 281
McGue, M., 117
McGuffin, P., 121, 131, 133
McGuinness, T., 158
McGuire, C. V., 326
McGuire, W. J., 326
McIntyre, C. W., 62
McKellar, J., 241
McKinley, J. C., 44
McLemore, C. W., 239
Mcleod, S., 99
McNeeley, J., 309
Meadows, E. A., 248
Mearns, J., 310
Medin, D. L., 289, 290
Meehl, P. E., 39, 52, 78
Meeus, A. W., 69
Megargee, E. I., 175
Mehrabian, A., 94
Mehta, P. H., 156
Meichenbaum, D., 252, 310
Meier, B. P., 64
Meinhardt, J., 232
Melamed, B. G., 253
Mellenbergh, G. J., 38
Melloni, R. H., Jr., 154
Meltzoff, A. N., 242
Mendelsohn, G., 239
Mendelsohn, G. A., 175
Mendoza-Denton, R., 72, 293, 306
Menlove, F. L., 240, 253
Merluzzi, T. V., 307, 335
Mershon, B., 68
Mervis, C., 290
Messick, S., 42
Metalsky, G. I., 294
Metcalfe, J., 302, 353
Meteyer, K. B., 334
Metzger, L. J., 247
Meyer, B., 133
Meyer, J. P., 95
Michel, A., 159
Mickelson, K. D., 210
Mikawa, J., 94
Mikulich-Gilbertson, S., 36
Mikulincer, M., 178, 205, 206, 207, 209, 218, 223, 224, 277
Miller, C. J., 144, 353
Miller, G. A., 320
Miller, I., 133
Miller, I. W., 36
Miller, J. D., 64
Miller, K. M., 64
Miller, L. C., 135, 299, 300, 318
Miller, N., 65
Miller, N. E., 234
Miller, R. D., 126
Miller, R. S., 239
Miller, S., 309
Miller, T. I., 192
Millgram, E., 299
Milne, A. B., 289
Milun, R., 155
Mineka, S., 231, 355
Mingote, S. M., 143

Mirenberg, M. C., 298
Mischel, W., 68, 71, 72, 170, 239, 240, 241, 290, 293, 301, 302, 304–307, 305, 306, 319, 349–350, 353
Mishkin, M., 316
Moeller, F. G., 150
Moffitt, T. E., 52, 120, 134, 158–159, 161
Mohammed, S., 156
Mohlman, J., 142, 144
Molenaar, P. C. M., 15
Moller, A. C., 232, 265
Monroe, S. M., 310
Monson, T., 71
Montgomery, R. L., 311
Mooney, C. N., 223
Moor, M., 143
Moore, B., 170, 301
Moore, C. A., 334
Moore, E. A., 163
Moors, A., 331
Moran, P. J., 65
Morf, C. C., 222, 223
Morgan, C. D., 88, 101
Morgan, E. M., 64
Morilak, D. A., 145
Morris, R., 155
Morris, T., 191
Morrison, K. R., 297
Morrone, J. V., 145
Morrone-Strupinsky, J. V., 116, 142, 145
Morrow, J., 310, 337
Moskowitz, D. S., 72
Moskowitz, G. B., 292
Mössner, R., 144
Motley, M. T., 187
Mowrer, R. R., 231
Mozer, M. C., 299, 301
Mroczek, D. K., 65
Mueller, C. M., 237
Mueller, P. M., 241
Muldoon, M. F., 15, 149, 150, 151
Müller, C. E., 143
Mullins-Sweatt, S. N., 77
Muraven, M., 178
Murphy, B., 145, 148, 239, 333
Murphy, D. L., 121, 122
Murphy, J., 208
Murray, D. R., 123
Murray, H. A., 14, 84, 86, 88, 101, 103, 107, 216
Murray, R. M., 133
Murray, S. L., 267
Mussweiler, T., 331
Mycielska, K., 186
Myers, M. D., 250

Nachmias, O., 209
Nachshon, O., 218
Nadel, L., 164
Nam, J. Y., 122
Nanayakkara, A., 265
Nash, K., 154
Nayak, D. A., 297
Neale, J. M., 15
Neale, M. C., 116, 117, 124
Nearing, K. I., 240
Neeb, M., 147
Neighbors, C., 265
Neimeyer, G. J., 288
Neimeyer, R. A., 288
Nell, V., 131
Nelligan, J. S., 208
Nelson, R. O., 308
Nemanov, L., 121, 133
Nesse, R., 122
Nesselrode, J. R., 116
Netter, P., 150
Neuberg, S. L., 128, 292
Neuringer, A., 238
Newcomb, M. D., 147
Newell, A., 337
Newman, A., 301
Newman, J. P., 149, 161, 309
Newman, L. S., 180
Newman, M. L., 156
Newsom, J. T., 292
Nezu, A. M., 337
Nezworski, M. T., 189
Nias, D. K. B., 124
Nicastle, L. D., 127
Nichols, R. C., 113
Nicholson, R. A., 39
Niedenthal, P. M., 291, 292
Nigg, J. T., 78
Nisbett, R. E., 156, 157, 289
Nissen, E., 159
Nitschke, J. B., 161, 164
Nitzberg, R. A., 209
Niv, Y., 242
Noftle, E. E., 65, 210
Nolen-Hoeksema, S., 310, 337
Noller, P., 206
Norman, D. A., 348
Norman, W. T., 60, 61
Norris, J. E., 218
Novick, O., 121
Nowak, A., 301, 332
Nowak, C., 154
Nuno, M., 250
Nurius, P., 293, 335
Nutt, D., 145

Ober, C., 125
O'Boyle, C., 145, 148, 239, 333
Obremski, K. M., 249
O'Brien, W. H., 247
O'Cleirigh, C., 65
O'Connor, B. P., 77, 78
O'Connor, S. C., 339
O'Donnell, M. C., 191
O'Donovan, M. C., 133
Oertig, D., 99
Oettingen, G., 178, 319, 320, 323
Ogilvie, D. M., 101, 293
Öhman, A., 355
Oishi, S., 68
O'Leary, A., 241
O'Leary, K. D., 247
Oliver, M. B., 128
Ollendick, T. H., 252
Olp, J. J., 126
Olson, B. D., 9–10, 353
Olson, J. M., 117
Olsson, A., 240
O'Malley, K. J., 36
Omura, K., 62–63
O'Neill, R., 182
Ono, Y., 116
O'Reilly, R. C., 143
Oreland, K. M., 309
Oreland, L., 150
Oriña, M. M., 208, 210
Orlofsky, J. L., 217
Orpaz, A., 206
Orr, S. P., 247
Oryol, V. E., 65
Osbaldiston, R., 105
Osher, Y., 121
Öst, L., 252
Öst, L. G., 248
Ostendorf, F., 60, 61
Ostrove, J. M., 219
Over, H., 297
Overall, N. C., 208
Overton, W. F., 7
Overwalle, F. V., 299
Owen, M. J., 133
Owens, J. F., 191, 329
Oyserman, D., 320, 336
Ozer, D. J., 3, 69
Ozer, E. M., 330

Paaver, M., 150
Page, M. S., 176
Pakizeh, A., 297
Palmiter, R. D., 143
Pals, J. L., 9, 103, 104, 293, 353
Pang, J. S., 92, 93, 94, 98, 104
Panksepp, J., 142, 144, 151, 158
Park, J-W., 296
Park, L. E., 262
Park, T., 253
Parke, R. D., 240
Parker, L., 337
Partch, J. J., 128
Patrick, H., 265
Patten, A. H., 220
Patterson, C., 121
Patterson, C. M., 161
Patton, J. H., 335
Paulhus, D. L., 181, 223, 347
Pauls, D. L., 133, 134
Paulus, F. M., 239
Paunonen, S. V., 32, 60, 68, 102
Pavlov, I. P., 228, 231
Pavot, W., 71
Payne, B. K., 180, 304
Peabody, D., 60, 61–62, 63, 66, 67
Peck, J. A., 250
Pedersen, N. L., 116, 117
Pedersen, W. C., 65, 135
Pekrun, R., 232
Pelham, B. W., 267, 293, 298, 303
Pellegrini, A. D., 122
Pennebaker, J. W., 191
Pennington, B., 78
Peplau, L. A., 217
Pepper, S., 95
Pereira, M., 143

Perfetto, E.M., 36
Perkins, K. A., 249, 250
Perlman, D., 217
Perry, D. G., 63
Perugini, M., 67
Pervin, L. A., 69, 317, 335
Peterson, B. E., 91
Peterson, C., 294, 310, 335
Peterson, J. B., 68, 177
Petre, C. O., 145
Petri, H. L., 316
Petri, S., 122
Petroff, O. A. C., 145
Petry, N. M., 250
Pettibone, T. J., 334
Petty, R. E., 142
Phelan, J. E., 105
Phelps, E. A., 240
Philipszoon, F., 192
Phillips, C. M., 175
Phillips, J. B., 64
Phillips, M. J., 150
Phillips, N., 59
Pichert, J. W., 290
Pickering, A. D., 144
Piedmont, R. L., 102
Pierce, T., 208
Pierson, J. F., 356
Pieters, R., 328
Pietromonaco, P. R., 96, 208, 210, 223, 307, 308
Pine, F., 200
Pinto, E., 143
Pitchot, W., 143
Pitman, R. K., 247
Pittman, T. S., 269
Pizzagalli, D., 161, 164
Plaks, J. E., 294
Plomin, R., 112, 113, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 131, 132–133, 233
Pollak, S., 101
Pollock, V. E., 65
Polsky, S., 246
Pomerantz, M., 90
Pope, H. G., Jr., 154
Poropat, A. E., 65
Posner, M., 145
Posner, M. I., 115–116, 117, 148, 164, 333, 353
Postman, L., 241
Poulton, R., 158–159
Powell, R. A., 193
Powers, J., 95, 96
Powers, M. B., 248
Powers, S. I., 208
Powers, T. A., 320
Powers, W. T., 320, 323
Pozo, C., 329
Pratkanis, R. A., 292
Pratt, M. W., 218
Pratto, F., 127, 136, 296
Prentice-Dunn, S., 334
Presser, S., 42
Presson, C. C., 269
Preston, K. L., 250
Pretz, J., 238
Pribram, K. H., 320
Price, J., 182
Priel, B., 121, 223
Privette, G., 274
Pronin, E., 269
Pryor, J. B., 304
Pulver, A., 150
Purpura, D. J., 36
Putcha-Bhagavatula, A., 135
Putman, P., 157
Putnam, K., 161, 164
Pyszczynski, T., 64, 177, 268, 275, 276, 277, 281, 335, 336
Pytlik Zillig, L. M., 61

Quilty, L. C., 68
Quinlan, D. M., 221
Quinn, F. M., 333

Raaijmakers, Q. A. W., 69
Rabie, L., 182
Rabin, A. I., 103
Rachman, J., 234
Ragan, P. W., 150
Raggatt, P., 153
Raichle, K., 65
Raine, A., 134, 158
Ramos-Marcuse, F., 208
Ramscar, M., 242
Ransjö-Arvidson, A-B., 159
Rash, C. J., 250
Raska, K., 241
Rasmussen, H. N., 329
Rawlings, R. R., 150
Raynor, J. O., 89, 104
Rayses, V., 133
Razran, G. H. S., 232
Read, S. J., 206, 209, 221, 294, 299, 300, 318, 332
Ready, R., 64
Reason, J., 186
Reback, C. J., 250
Reed, J. L., 272
Reeder, G. D., 304
Reeders, S., 133
Rees, K. J., 297
Reese, S. L., 252
Reeve, B. B., 36
Reggers, J., 143
Reichow, B., 252
Reinisch, J. M., 152, 153
Reis, H., 279
Reis, H. T., 206, 307, 308
Reiser, M., 116
Rende, R., 112, 132–133
Rennie, D. L., 244
Repetti, R. L., 158
Rescorla, R. A., 228, 231, 237
Reus, V. I., 163
Reuter, M., 150
Reyna, C., 325
Reynolds, J., 220
Reynolds, J. R., 307
Reynolds, S. K., 77
Rhawn, J., 169
Rhoades, L., 238, 263
Rhodewalt, F., 222, 223
Rholes, W. S., 205, 206, 208, 209, 210, 224
Riad, J. K., 154
Ricci, L. A., 154
Rice, M. E., 130, 131
Richards, C., 241
Richards, J. M., 329
Richardson, D. R., 175
Richardson, R. C., 136
Rickard, M., 191
Rielly, N. P., 334
Riemann, R., 67, 114, 116, 117
Rigby, S., 281
Rijsdijk, F., 133
Rips, L. J., 290
Risley, T. R., 235
Rissling, A. J., 242
Ritter, M., 204
Ritvo, L. B., 168
Rizzolatti, G., 307, 316
Roberts, B. W., 3, 9–10, 36, 63, 64, 65, 69, 92, 116, 316, 333, 353, 355
Roberts, J. E., 310
Robin, N., 249, 250
Robins, R. W., 52, 64, 65, 222, 293, 316, 355
Robinson, J. G., 329
Robinson, M. D., 64
Robinson, S., 143
Roccas, S., 64
Roddey, T. S., 36
Rodriguez, M. L., 170
Rodríguez-Luna, E., 157
Rogers, C. R., 266, 268, 278–279, 282, 283, 351–352
Rogers, R. W., 334
Rogers, T. B., 292
Rohde, W., 92
Rohrmann, S., 150
Roisman, G. I., 207
Rom, T., 147
Ronay, R., 157
Roney, J. R., 127
Rooney, W. M., 39
Roper, D. W., 310
Rorschach, H., 189
Rosabianca, A., 269
Rosal, M. C., 329
Rosch, E., 290
Rose, P., 267
Rose, R. J., 116, 133
Rose, S., 136
Rosekrans, M. A., 244
Rosenbaum, D. A., 323
Rosenblood, L. K., 339
Rosenfield, D., 268, 269
Rosenman, R., 124
Rosenthal, T. L., 252
Rosenwald, G. C., 183
Ross, D. M., 252
Ross, H. S., 179
Ross, L., 269, 289
Ross, M., 179
Ross, S. A., 252
Roth, G., 262
Rothbart, M. K., 115–116, 117, 145, 148, 149, 333, 353
Rothenfluh, T., 299
Rothman, D. L., 145
Rothschild, B., 182
Rotter, J. B., 239, 241, 304, 350

Rowe, D. C., 115, 118–119, 134, 161
Roy-Byrne, P., 145
Ruback, R. B., 154
Rubenstein, C., 217
Ruchkin, V., 150
Rudman, L. A., 105
Rudy, T. E., 335
Rueda, M. R., 115–116, 117, 148, 333, 353
Ruef, A. M., 239
Rumelhart, D. E., 299, 301
Rupprecht, R., 145
Rush, A. J., 310, 311
Rushton, J. P., 124–125, 126
Russell, R. J. H., 124–125
Rutter, M., 118, 119, 120, 134
Ryan, R. M., 208, 263, 264, 265, 266, 279, 281, 282, 283, 318, 339
Rydell, M. T., 269
Rydell, R. J., 269
Ryff, C. D., 65, 292

Sabini, J., 129
Sabol, S. Z., 122
Saccuzzo, D., 309
Sadalla, E. K., 71, 127, 128, 131
Saelens, B. E., 250
Sagiv, L., 64
Sakaeda, A. R., 103–104
Sakai, J., 36
Salamone, J. D., 143
Saleem, M., 246
Salkeld, R. P., 249, 250
Salovey, P., 129
Samuel, D. B., 36, 77
Sanderson, C., 77
Sandrow, D., 133
Sandstrom, S. M., 143
Santa Ana, E., 170
Santogrossi, D. A., 252
Sarason, I. G., 253
Saron, C. D., 144
Sassenberg, K., 332
Saucier, G., 60, 61, 66
Saudino, K. J., 117
Saunders, S., 318
Sayer, A., 208, 220
Scantamburlo, G., 143
Scarr, S., 71, 113, 114, 355
Schad, D., 104
Schaller, M., 123
Schank, R. C., 291
Schefft, B. K., 337
Scheier, M. F., 101, 117, 251, 293, 298, 320, 321, 323, 328, 329, 330, 331, 334, 336, 350
Scheier, S.P., 101
Schell, A. M., 242
Schell, T. L., 292
Scherer, A. J., 145
Schiedel, D. G., 217
Schimel, J., 178, 277, 281
Schimmack, U., 68
Schmalt, H-D., 101
Schmalt, H. D., 89
Schmidt, L. A., 144
Schmidt, R. A., 321
Schmitt, D. P., 64, 126, 128, 129
Schmitt, W. A., 161
Schmitz, A., 121
Schmuck, P., 318
Schmukle, S. C., 105
Schmutte, P. S., 161
Schneider, D. J., 292
Schneider, K., 89
Schneider, K. J., 356
Schoevers, R., 192
Schriesheim, C. A., 42
Schroeder, H. E., 252
Schuckit, M. A., 133
Schüler, J., 99
Schultheiss, O. C., 92, 93, 94, 98, 99, 102, 104, 266
Schultz, C. B., 90
Schultz, T. R., 299
Schultz, W., 143
Schulz, R., 329, 330, 336
Schunk, D. H., 253
Schut, H., 209, 210
Schutte, N. S., 71
Schwartz, D., 309
Schwartz, J. E., 65
Schwartz, J. L. K., 33, 105, 303
Schwartz, S. H., 64
Schwarz, N., 157, 289
Sciacchitano, A. M., 241
Sedeer, L., 172
Sedikides, C., 268
Seeberger, L. C., 143
Seeman, J., 282
Segal, N. L., 117, 123
Segal, Z., 299
Segal, Z. V., 310
Segerstrom, S. C., 251, 329
Segman, R., 133
Seidenberg, M. S., 299
Seidenberg, R., 172
Seiffge-Krenke, I., 217
Seitz, R. J., 307
Selbst, M., 237
Seligman, M. E. P., 294, 310, 355
Sellers, J. G., 156
Semmelroth, J., 129
Semmer, N., 337
Sen, S., 122
Senin, I. G., 65
Sentis, K., 292
Senulis, J. A., 142, 144
Sestir, M. A., 246
Setterlund, M. B., 292
Sexton, J. D., 191
Sgoutas, D. S., 154
Shackelford, T. K., 129
Shaeffer, E. M., 327
Sham, P., 133
Sham, P. C., 133
Shamosh, N. A., 63
Shane, M. S., 177
Shao, C., 133
Shao, L., 62, 146
Shapiro, J. R., 130
Shastri, L., 299
Shaver, P. R., 204, 205–206, 207, 208, 209, 210, 217, 223, 224
Shaw, B. F., 310, 311
Shaw, S. H., 133
Sheeran, P., 319, 320
Sheikh, S., 172
Sheldon, K., 265, 326
Sheldon, K. M., 101, 105, 261, 263, 264, 265, 266, 272, 279, 281, 318
Sheldon, W. H., 113
Shelton, R. C., 161
Shepard, S. A., 116
Shepperd, J. A., 53
Sher, K. J., 77
Sherman, J. W., 294
Sherman, S. J., 269
Sherrill, M. R., 320
Sherrington, R., 133
Sherwood, G. G., 181
Shields, J., 132
Shiffman, S. S., 15
Shiffrin, R. M., 269
Shiner, R., 3
Shiner, R. L., 66, 67, 69, 116
Shmelyov, A. G., 116
Shmotkin, D., 65
Shoaf, S. E., 150
Shoal, G. D., 67
Shoben, E. J., 290
Shoda, Y., 72, 293, 305, 306, 307, 319
Shope, G. L., 175
Shortt, J. W., 176
Shostrom, E. L., 279
Showers, C. J., 292
Sidanius, J., 127
Siebler, F., 299
Siegel, L. J., 253
Siegel, S., 232
Siegle, G. J., 329
Silva, P. A., 161
Silver, R. C., 209, 268
Simms, L. J., 36
Simon, D., 300
Simon, D. P., 307
Simon, H. A., 307, 327–328, 337
Simonds, J., 60
Simons, R. L., 223
Simpson, J. A., 126, 205, 206, 208, 209, 210, 221, 224
Singer, J. A., 104
Singer, S. M., 134
Singh, D., 127
Sirota, L. A., 122
Skinner, B. F., 233
Skolaski, R. L., 309
Skowronski, J. J., 233, 294
Sloman, S. A., 301
Slone, L. B., 334
Small, M. F., 126
Smeesters, D., 297
Smith, C. P., 88, 104
Smith, E. E., 290
Smith, E. R., 208, 299
Smith, G. M., 60
Smith, G. T., 39, 335
Smith, M., 145, 148, 239, 333
Smith, M. D., 179
Smith, M. L., 192
Smith, M. S., 123

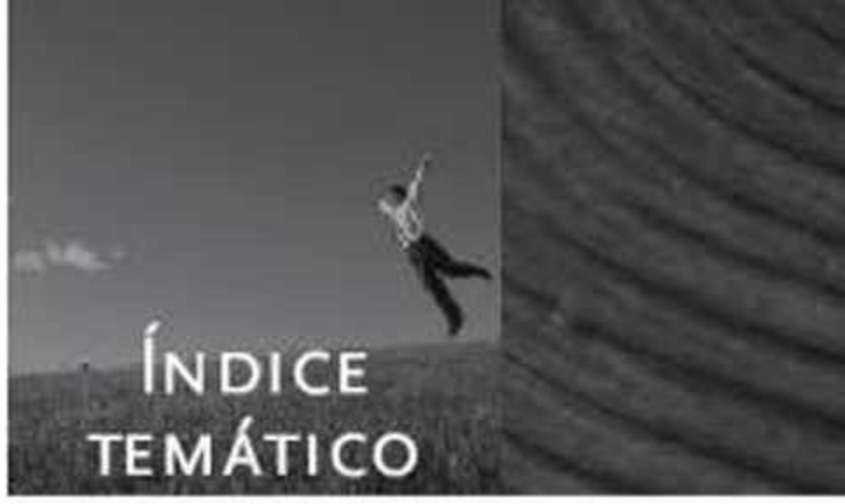
Smith, R. A., 301
Smith, S. S., 149, 161, 249
Smith, T. E., 158
Smolen, A., 133
Smolensky, P., 299, 301
Smyth, J. M., 191
Sneed, J. R., 220
Snow, C. J., 300
Snyder, C. R., 268, 269
Snyder, M., 52
Snyder, M. L., 268, 269
Sobotka, S. S., 142
Sokolowski, K., 94
Solamon, J., 269
Solano, C., 72
Solomon, D., 133
Solomon, R. L., 234
Solomon, S., 177, 268, 276, 277
Solomon, Z., 209
Somer, O., 60
Sörbom, D., 55
Sorg, B. A., 309
Sorrentino, R. M., 94–95
Soubrié, P., 144, 151
Soutar, G., 318
Spacapan, S., 242
Spangler, W. D., 91, 92
Speer, N. K., 307
Spellman, B. A., 301
Spencer, S. J., 277, 281
Spiegler, M. D., 253
Spielberger, C. D., 242
Spillane, N. S., 335
Spinath, F. M., 114, 116
Spinrad, T. L., 116
Spiro, A., III, 65
Spitalnik, R., 235
Spoont, M. R., 141, 144, 151, 161, 353
Sporer, S. L., 223
Sprecher, S., 127
Srivastava, S., 62, 219, 329
Sroufe, L. A., 203, 214
Srull, T. K., 292, 296
Staats, A. W., 228, 232, 247
Staats, C. K., 232
Stadler, G., 319
Stahl, C., 242
Stallings, M., 36
Stanford, M. S., 335
Stanton, S. J., 93–94
Staudinger, U. M., 219
St. Clair, M., 200
Steele, C. M., 269–270
Stein, J. L., 64
Steinburg, L., 262
Stejskal, W. J., 189
Stephan, W. G., 268, 269
Steronko, R. J., 309
Stevens, B., 282
Stevens, D., 170, 194
Stevens, R., 212
Stewart, A. J., 92, 102–103, 219
Stock, G., 131
Stock, W. A., 321
Stolberg, S., 131
Stoltenberg, S. F., 122
Stone, A. A., 15
Stone, G. O., 127
Stone, W. L., 252
Stonner, D., 175
Stouthamer-Loeber, M., 52
Strack, F., 302, 333
Strathman, A., 148
Straub, R. E., 133
Strauman, T. J., 309
Strauss, M. E., 39
Streiner, D. L., 36
Stroebe, M., 209, 210
Stroebe, W., 209, 210
Stroessner, S. J., 294
Strong, D., 36
Strong, R. K., 155
Strube, M. J., 52
Stucke, T. S., 223
Stumpf, H., 60, 102
Suedfeld, P., 181, 347
Suh, E. M., 62, 146
Suh, K., 145, 148, 239, 333
Sullivan, Q., 127
Sundie, J. M., 127
Sussex, J. N., 133
Sutton, S. K., 142, 144
Sutton-Tyrrell, K., 15, 191
Suzuki, A., 116
Swallow, K. M., 307
Swann, A. C., 150
Swann, W. B., Jr., 267, 293
Swift, R. M., 133
Szarota, P., 67

Tafarodi, R. W., 267
Talbert, L. M., 156
Tam, L., 236
Tang, T. Z., 311
Tangney, J. P., 335
Tannen, D., 129
Tatsuoka, M. M., 56
Tavris, C., 151
Taylor, A., 158–159
Taylor, K., 153
Taylor, L., 133
Taylor, S. E., 158, 243, 269, 292, 320
Teasdale, J., 234
Teasdale, J. D., 294, 310
Tellegen, A., 44, 66, 116, 117, 126, 146, 148, 353
Teng, G., 239
Tennen, H., 15, 303
Terpstra, J., 163
Terrace, H. S., 228
Terry, K., 320, 336
Tesch, S. A., 217
Tesser, A., 117, 202, 301, 336
Testa, A., 293
Testa, M., 241
Teta, P., 66, 67, 148
Thagard, P., 299
Thelen, M. H., 244
Thissen, D., 36, 126
Thomas, E., 232
Thomas, K. M., 149
Thomas, R. G., 247
Thomas, S., 232, 233
Thomas, S. P., 334
Thomason-Schill, S. L., 242
Thompson, M., 116
Thorndike, E. L., 233–234
Thorne, A., 64, 71
Thornhill, R., 126
Thrash, T. M., 145, 279
Thronquist, M. H., 147
Thrush R. L., 209
Tiet, Q., 241
Tiffany, S. T., 249, 250
Tindle, H. A., 329
Tinsley, B. J., 64
Toates, F., 303, 323
Tobin, R. M., 149
Tolman, E. C., 241, 321, 357
Tomarken, A. J., 142
Toner, I. J., 301
Tooby, J., 122, 123
Torelli, C. J., 324
Torges, C. M., 92, 93, 94, 219
Tran, S., 205, 206
Trapnell, P., 59
Trapnell, P. D., 66, 323, 334, 335
Treynor, W., 93, 94
Trivers, R. L., 124, 126, 345, 346
Trobst, K. K., 64
Trope, Y., 89, 301, 302, 327, 333
Trost, M. R., 127, 128, 131
Trull, T. J., 77
Trzebinski, J., 60, 102
Tsai, F., 269
Tsang, J., 65
Tse, W. S., 163
Tsuang, M., 133
Tucker, A., 325
Tulving, E., 290
Turiano, N. A., 65
Turkheimer, E., 118
Turner, J. L., 239
Turner, R. A., 158, 163
Twenge, J. M., 223, 309
Twentyman, C. T., 252
Tybur, J. M., 130

Udry, J. R., 156
Uebelacker, L. A., 36
Uher, R., 120
Uleman, J. S., 294, 297, 312, 347
Umansky, R., 121
Umbricht, A., 250
Umhau, J. C., 150
Umiltà, M. A., 307
Unkelbach, C., 242
Updegraff, J. A., 116
Uvnäs-Moberg, K., 159

Vaillant, G. E., 96
Valiente, C., 116
Vallacher, R. R., 301, 323, 326–327, 332, 335
Vallerand, R. J., 263
Vallereux, S. R., 62
van Aken, M. A. G., 63
Vancouver, J. B., 317
van de Beek, C., 151
Van de Kar, L. D., 159

van den Berg, A. E., 64
Vandenberg, S. G., 134
van den Bout, J., 209, 210
Van den Oord, E. J. C. G., 118–119
van der Heijden, P. G. M., 209, 210
van der Werf, M. P. C., 90
Vandewater, E. A., 219
van Heerden, J., 38
van Honk, J., 157
van Lieshout, C. F. M., 63
Van Loo, K., 269
Vanman, E. J., 299
Veàl, J. J., 157
Velasco, F., 143
Vernon, D.T.A., 253
Vernon, M. L., 206
Vernon, P. A., 67, 115, 116, 117
Vernon, P. E., 68
Verplanken, B., 324
Vershure, B., 127
Viechtbauer, W., 69
Vietor, N. A., 265
Viken, R. J., 116
Villacorta, M. A., 92
Villafuerte, S., 122
Vito, D., 250
Vlek, C. A. J., 64
Vohs, K. D., 333
Volkmar, F. R., 252
von Bertalanffy, L., 316
von Eye, A., 204
von Hippel, W., 157
von Weiss, R. T., 192
Wade, C., 151
Wagerman, S. A., 65
Wagner, A. R., 232
Walden, K., 79
Walker, E. F., 162
Wall, T., 203, 204
Wallace, H. M., 223
Wallace, J. F., 161, 309
Waller, N. G., 60
Walters, R. H., 240
Walther, E., 232
Walton, K. E., 36, 63, 64, 65, 69
Wang, Q., 133
Wang, R., 133
Wanner, E., 105
Wartella, E., 246
Waters, E., 203, 204, 207
Watkins, J. T., 253
Watson, D., 62, 78, 353
Webb, B. T., 133
Webb, T. L., 319, 320
Weder, A., 122
Wegner, D. M., 176, 266, 310, 323, 326–327, 335
Wein, S. J., 221
Weinberger, J., 98
Weiner, B., 294
Weiner, R. L., 39
Weinstein, D., 253
Weinstock, L. M., 36
Weiss, A., 117
Weiss, L., 182
Weiss, R. S., 217
Weller, A., 209
Wells, P. A., 124–125
Welsh, K., 93
Welsh, K. M., 92
Wendelken, C., 299
Wenzlaff, R. M., 176, 267, 310
West, S. G., 127
Westen, D., 129, 347
Westmaas, J. L., 209
Wethington, E., 15
Wheatley, T., 266
Wheeler, R. E., 142
Wheeler, S. C., 297
Wherry, M. B., 292
Whitbeck, L. B., 223
Whitbourne, S. K., 217, 220
White, R. W., 201
White, T. L., 145, 146
Whiteside, S. P., 335
Whitney, P., 309
Wick, D. P., 93
Wickelgren, W. A., 356
Wicker, F. W., 272
Widiger, T. A., 36, 77
Wiebe, J. S., 65
Wiedenfeld, S. A., 241
Wiehe, J. A., 272
Wiener, N., 320
Wiggins, J. S., 59–60, 66, 77
Wijngaards-de Meij, L., 209, 210
Wikler, D., 131
Wilcox, R., 242
Wilkowski, B. M., 64
Willcutt, E. G., 78
Willerman, L., 115, 134
Williams, E. L., 331, 333
Williams, G. C., 264–265, 282
Williams, N. L., 179
Williams, N. M., 133
Williams, P. M., 155
Williams, R. L., 334
Williams, T., 277
Wilpers, S., 63
Wilson, A. E., 179
Wilson, D. S., 124
Wilson, E. O., 123, 124
Wilson, G. T., 248
Wilson, J. Q., 134
Wilson, M. I., 130–131
Wilson, S., 145
Wilson, S. B., 36
Winter, D. G., 88, 91, 92, 94, 97, 102–103, 104, 106, 107
Winters, R., 133
Wirth, M. M., 92, 93, 94
Wise, R. A., 143
Wisman, A., 277
Wispé, L., 239
Witt, M. G., 236
Woike, B., 99
Woike, B. A., 99
Wolfe, C. T., 261, 262
Wolfe, J. B., 234
Wolfe, R. N., 68
Wolkowitz, O. M., 163
Wolpe, J., 192
Wong, C. J., 250
Wong, M. M., 95
Wood, D., 9–10, 65, 92, 353
Wood, J. M., 104, 189
Wood, M. D., 77
Wood, R., 241
Wood, W., 236, 333
Woods, D. J., 309
Workman, K. A., 63
Wright, J. C., 72, 305, 306, 307, 308, 309
Wright, R. A., 329
Wrosch, C., 329, 330, 336
Wulfert, E., 170
Wurf, E., 292
Wyer, R. S., Jr., 292, 296, 297
Xiang, X., 133
Xu, A. J., 297
Xu, K., 133
Xu, Y., 133
Yamagata, S., 116
Yates, B. T., 301
Yeadon, C., 304
Yoon, S-O., 296
York, K. L., 52
Yoshimura, K., 116
Young, E. A., 145
Young, J. E., 310
Young, S., 36
Yukawa, S., 246
Zack, P. J., 159
Zacks, J. M., 307
Zakriski, A. L., 308, 309
Zald, D. H., 151, 161
Zanna, M. P., 277, 281
Zeelenberg, M., 328
Zeidner, M., 329
Zeiss, A., 170, 301
Zelano, B., 125
Zeldow, P. B., 96
Zelenski, J. M., 145–146, 147
Zer-Zion, M., 133
Zevalkink, J., 192
Zhang, D., 133
Zhao, J., 133
Zhao, M., 133
Zierk, K. L., 128
Zilles, K., 307
Zimmerman, D. W., 234
Zimmerman, G., 217
Zinbarg, R., 231
Zinbarg, R. E., 142, 144
Zitman, F. G., 329
Zonderman, A. B., 60
Zubek, J., 241
Zucker, A. N., 219
Zucker, R. A., 103
Zuckerman, A., 65
Zuckerman, M., 66, 67, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 156, 158, 263, 269, 353
Zuroff, D. C., 75, 223



ÍNDICE TEMÁTICO

A

Abuso de sustancias, 133-134
Accidentes, 186-187
Acercamiento y evitación, motivación, 100-102, 116, 330-331
Acervo genético, 124
Ácido gama-aminobutírico, 145
Actitudes, condicionamiento clásico y, 231
Activación emocional, 239-240
  neuroticismo y, 141
  vicaria, 239-240
Actividad, nivel de 115
Adaptación, universal, 123
Adolescencia
  identidad en la, 216-217
  narrativas en la, 355
Adopción, estudios de 114-115
  en abuso de alcohol 133-134
  temperamento y, 114-115
Adquisición, desempeño frente a, 244-245
Adultez
  desarrollo psicosocial en, 218-219
  joven
    desarrollo psicosocial, 217-218
    motivaciones y metas, 355
  motivos y metas en, 355
Afecto positivo, 146
Afiliación
  motivación para la, 94-95
  motivos de la, 97
Agresión
  catarsis y, 175
  en modelo de cinco factores, 67
  en perspectiva psicoanalítica 168
  esteroides anabólicos y, 154
  impulsividad y, 150
  instintos de muerte y, 174
  medios y moderación de, 245-246
  oxitocina, 159
  psicología evolutiva y, 130-131, 157-158
  síndrome del macho joven y, 130-131
  testosterona y, 152-153,157-158
  verbal, 182
Agresores sobrecontrolados, 175
Aislamiento
  emocional, 218
  intimidad frente a, 217-218
  social, 217-218
  tipos de, 217-218
Alcohol, abuso de
  desindividuación y, 334
  estudios
    de adopción en, 133-134
    de gemelos en, 133-134
  etapa oral y, 182
  necesidad de poder y, 105-106
Alelos, 121, 133
Alienación, escala de 221
Altruismo, 124, 345
  recíproco, 124
Amabilidad
  en modelo de cinco factores, 63-64,117
  herencia de, 118
  individualidad frente a necesidades del grupo para, 354
  necesidad de, 94
Apego, 208
  en adultos, 205, 208, 210, 223
  en infantes y niños, 204, 205
Aptitud inclusiva, 124
Amenaza, 268
  de estereotipo, 269-270
  sensaciones ante la, 147
Amish, familias, 133
Amistad
  atracción genética y, 124-126
  respuesta de cuidar y hacer amigos en la, 158
Amor
  adultos
    ambivalentes, 205,206
    que evitan red de, 206
  apego en adultos, 205,206
  en modelo de cinco factores, 66
  intimidad frente a aislamiento y, 217
  necesidades de, 265
Anabólicos, esteroides, 154
Anal
  etapa, 182-183
    rasgos expulsivos, 183
    rasgos retentivos, 183
Análisis
  de los súper rasgos, 56-59
  de varianza, modelo de, 70
  factorial, 54-59
  medios-fin, 337-338
Andrógenos, 153
Angustia de castración, 183-184
Ansiedad
  básica, 223
  de realidad, 175
  de separación, 200
  en perspectiva
    biológica, 161
    de auto-regulación, 328
    psicoanalítica,175-177
  farmacoterapia para la, 163
  lapsus verbales y, 187
  moral, 176
  neurótica, 175-176
  patrones de apego y, 208
Antidepresivos, 163
Apareamiento selectivo, 126
Apego
  inseguro, 221
    de adultos, 204-205
    de infantes y niños, 203-204
  seguro
    de adultos, 205-210
    de infantes y de niños, 203-205, 214
Apercepción, 88
Apertura a la experiencia, en modelo de cinco factores, 63, 64, 117
Apoptosis, 174
Apreciación fresca de la vida, 273

Apreciación, 271
Aprendizaje
  cognitivo social variables personales, 305
  observacional, 242-245
Asignación aleatoria, 24
Asociación libre, 190
Ataque sexual, protección contra un, 330
Atención
  consciencia y, 347
  en aprendizaje observacional, 242-243
Atracción, efecto de, 124-126
Atribución, 294
Autocomplejidad, 292
Autoconcepto, 270-280
Autoconsciencia privada, 334
Autoconcordancia, 265-266
Autoconsideración condicional, 261
Autocontrol, 240
  autorregulación como, 333
Autodeterminación, 9. 263-266
  autoconcordancia y, 265-266
  autorregulación frente, 337
  identificación en, 264-265
  introyección en, 263-264
  libre albedrío y, 266, 344
  medición, 280-281
  necesidad para relación y, 265
  problemas y prospectos, 283-284
Autoerotismo, 183
Autoesquemas, 292-293
Autoestima
  como variable, 16-17
  congruencia y, 267-268
  estereotipo de amenaza y, 269-270
  mantenimiento y esfuerzo de, 268-269
Automonitoreo, 307-308
Autonomía
  rælación de, 265
  vergüenza y duda frente a, 213-214
Autoobjeto, 202
Autoperjudicar, 269
Autorización, 222
Autorrealización, 9, 260-262
  autorregulación y, 351-352
  autovalía contingente, 262
  características de los autorrealizados, 272-274
  evaluación de, 247-248
  experiencia cumbre y, 274-275
  Maslow y, 270-275, 346, 351
  medición de la, 280
  necesidad para consideración positiva y, 261-262
  problemas y prospectos, 283-284
Autorrealizadores trascendentes, 274
Autorreflexión, 335
Autorreforzamiento, 351
Autorregulación, 9, 316-340, 349-351
  autorrealización y, 305, 351-352
  como autocontrol, 333
  control de retroalimentación y, 320-330
  evaluación de, 334-335
  impulsos frente a restricción y, 353-354
  intenciones y, 319-320, 331-333
  jerarquía de necesidades y, 351
  metas y establecimiento de metas y, 317-319, 335
  perspectiva psicoanalítica y, 346-347
  problema(s)
    en el comportamiento y cambio conductual, 335-338
    y prospectos de, 338-339
  reducción de, 334
Autorreportes
  confiabilidad de, 35
  conjuntos de respuestas y, 42-43
  descritos, 35
  perfiles de personalidad, 75-77
  subjetividad/objetividad de, 32
Autoteoría cognitiva experiencial, 301-303
Autovalía contingente, 262

B

Búsqueda de sensación(es), 147-151
  impulsivas no socializadas, 148

C

Cambio conductual, 11
  autorrealización y autodeterminación, 281-283
  autorregulación y, 335-338
  en perspectiva
    biológica, 134-135, 161-163
    de los rasgos, 78, 105-107
    del aprendizaje, 248-253
    genética, 134-135
    psicoanalítica, 190-192
    psicosocial, 223-224
  farmacoterapia y, 162-163
  motivos y, 105-107
  solución de problemas y, 337-338
  terapia cognitiva y, 309-311
Cáncer, 179
Capacidad de atención, 309
Castigador, 234
Castigo
  en condicionamiento instrumental, 234-235
  papel del, 321
  personalidad antisocial, 161
Castración, angustia por la, 184
Catarsis, 175
Categorizar, 77, 289
Causalidad, 22-25
  definición de, 22
  en investigación experimental, 23-25
  limitación en inferencias 22-23
  locus de, 294
  personalidad y, 4
Celos, 128-129, 183
Centración de problema, de individuos autorrealizados, 274
Cerebro
  búsqueda de sensación y, 148-149
  electroencefalogramas, 159
  extroversión/introversión y, 140-141
  farmacoterapia y, 162-163
  hormonas sexuales y, 151-152
  impulsividad y, 146-147
  introvertidos y extrovertidos, 140-141
  sistema
    conductual de inhibición, 143-145
    de enfoque conductual, 141-142
  técnicas de neuroimagen, 159-160, 164
Cerebrotonía, 113

"Cinco-grandes"
búsqueda de sensación(es) en, 147-151
efectos ambientales en, 120-121
enfoque conductual y, 141-142, 145
evaluación en 132, 159-160
extroversión y activación cortical, 140-141
herencia en, 112-122, 132-135
hormonas sexuales y, 151-159
impulsividad en, 146-147
impulso frente a restricción y, 353-354
inhibición conductual y, 143-145
neuroticismo, 141
neurotransmisores y sistema de acercamiento, 143
personalidad en, 140-141
perspectiva del aprendizaje como complementaria de, 355-356
primeras perspectivas biológicas, 112, 140-141
problemas
y cambio conductuales en, 132-135,161-163
y prospectos de, 135-136, 163-164
psicología de los rasgos, frente a, 147-151
relación de los sistemas de acercamiento y evitación a los rasgos o temperamentos, 145-147
sistema de evitación o retraimiento, 143-147
Círculo interpersonal, 59
Clarificación de sentimientos, 282
Cobertura, 72-73, 306
verbal, 72-73
Coeficiente de correlación, 29-20
Cognición social, 292
Comparador, 322-323
Competencia(s), 305
motivación de 201, 211-212, 215
Competición
en la selección de pareja, 126-129
síndrome del macho joven y, 130-131
Complejo de Electra, 183
Comportamiento(s)
automáticos, 347-348
criminal
control del ego y, 172
síndrome del macho joven, 130
testosterona, 154-155
vínculos genéticos, 133-134
evolución y, 122-131, 135-136
influencias no concientes en, 237-238
rasgos y, 68, 77-79
reforzamiento de, 237-238
sincronizado, 204
valor del incentivo y, 98
Comprobación, de teorías, 6-7
Compromiso
historias de, 220
romántico, 128
Comunidad, 318
Consciencia, 172
en el condicionamiento, 241-242
Concordancia, 132
Condicionamiento
clásico, 228-233
actitudes y, 232
condicionamiento emocional, 232-233
de respuestas emocionales, 248-249
desarrollos en, 231
discriminación y, 230-232
elementos básicos de, 228-233
extinción y, 231-232
generalización y, 230-232
vicario, 240
de alto orden, 230
emocional, 232-233
instrumental, 233-238
castigo y, 234-235
comportamientos desadaptativos y, 250
discriminación en, 235-237
extinción en, 237
generalización en, 237
ley del efecto y, 233-234
reforzamiento y, 234-235 237-238
Condiciones de valía, 261-262
Conexionismo, 298-304
conocimiento
explícito, 303-304
implícito, 303-304
modelos de proceso dual, 301-303
Confiabilidad, 34-37
de división por mitades, 35-36
definición de, 34
división por mitades, 35-36
estabilidad a través del tiempo, 37
interjueces, 36
interna (consistencia), 35-36
test-retest, 37
validez frente a, 38
Confianza
apego y, 213-214
básica frente a desconfianza básica, 212, 213-214
narcisismo y, 223
Conflicto
de Edipo, 183-184 193-194, 214, 246
entre metas, 335
técnicas de resolución, amabilidad y, 64
Conformidad, 42
Confusión de rol, 216-217
Congruencias 261-267
Conjuntos de respuesta, 42-43
Conocimiento
explícito, 303-304
implícito, 303-304
Consciente, 169
atención y, 347
Consideración positiva, 261-262
condicional, 261
incondicional, 261
Consistencia
de personalidad, 4
interna, 35-36
Constructos personales, 305
naturaleza de los, 288
Consumo de drogas, 133-134, 154
Contaminación, temas sobre, 220
Contenido
latente, 187-188
manifiesto, 187
Contexto
condicionamiento clásico y, 249-250
en evaluación, 308-309
interaccionismo y, 72-75

Continuidad, de la personalidad, 4
Contracondicionamiento, 248
Control
de retroalimentación, 320-330
atención autodirigida y, 322-323
emoción y, 327-328
emociones, 327-328
en proceso de terapia, 337-448
expectativas y, 328-330
inhabilidad para retirarse, 336-337
naturaleza de, 320-322
niveles de conceptualización, 327
optimismo y, 329
organización jerárquica y, 323-327
reforzamiento frente a, 321
retiro parcial y, 330
retroalimentación frente a reforzamiento y, 321
del ego, 201
experimental, 23
recompensas, 263
voluntario, 116, 148-149
ansiedad y depresión, 161
Correlación
cero, 20
entre rasgos y comportamiento, 62
inversa, 18
negativa, 18
positiva, 18
Corteza prefrontal
derecha, 144
izquierda, 142
Creencias religiosas, apego y, 208
Crisis
de identidad, 216-217
psicosocial (conflicto), 211-212
Criterio
clave, 44
léxico, 56
Cualidad del ego, 212
Cuestionario
de personalidad de Eysenck, 59
de Rumiación-Reflexión, 335
Culpa
existencial, 276
iniciativa frente a, 214-215
Cultura
atracción genética y 124-126
en modelo de los cinco factores, 60, 63
validez y, 41
Curva(s)
de retroalimentación, 320-322
negativa de retroalimentación, 320-322

D

Dasein, 275, 276
Defensa perceptual, 347
Déficit
de habilidades, terapia basada en el modelamiento para, 251-252
en el procesamiento de información 309
Definición(es)
conceptual, 38-41
operacional, 38-41
Demora en la gratificación
en psicología cognitiva, 301
en perspectiva
de la personalidad, 353
psicoanalítica, 170
Dependencia, 203
Depresión
autoesquemas
basados en, 309-310
depresivos, 309-310
bases biológicas de, 161
esteroides y, 154
farmacoterapia para, 163
pensamientos automáticos, 310
teoría del apego y, 233
Desarrollo
de toda la vida, 211
psicosexual, 181-186
etapa anal, 182-183
etapa fálica, 183-185
etapa genital, 185-186
etapa oral, 181-182
periodo de latencia, 185
problemas de comportamiento y, 189-192
psicosocial, 212-220
competencia y, 211-212
Erikson frente a otros teóricos, 220
etapa adolescente, 212, 215-217
etapa adulta, 212, 218-219
etapa de adultez joven, 212, 217-218
etapa de la infancia, 212, 213
etapa de niñez temprana, 213-214
etapa de vejez, 212, 219
etapa preescolar, 212, 215
identidad como historia de vida en, 220
principio epigenético en, 219-220
vinculación con otras teorías psicosociales, 220
Desdeñar, 207
Deseabilidad social, 42-43
Desempeño en aprendizaje observacional, 244-245
Desensibilización
ante la violencia, 246
sistemática, 248
Deseo
cumplido, 171
de logro, 63
Desindividuación, 334
Desplazamiento, 179-180, 191
Despliegue de atención, 309
Diagnóstico, 89
Diferencia(s)
culturales lenguaje en la perspectiva psicoanalítica, 173
validez y, 41
de género en necesidad de logro, 91
apego y, 208-210
en necesidad de poder, 92
en selección de pareja y competencia, 126-129
etapa fálica y, 184-185
hormonas sexuales y, 151-159
individuales
adaptaciones a todas las especies, 124
definición de, 4
en autoregulación, 334
en estudios multifactoriales, 26-27
en reactividad a la dopamina, 143

Discriminación en condicionamiento
clásico, 231
instrumental, 235-236
Disposiciones motivacionales, 87-88
Distorsión de la experiencia, 268
Divorcio
intimidad frente al aislamiento y, 217
sentido de identidad y, 217
Dopamina
esquizofrenia y, 162-163
sistema de acercamiento conductual y, 143
Duda generalizada, 329

E

Eclecticismo, 355
Ectomórfico, 113
Efecto(s)
ambientales, 118-121
en expresión de genes, 120-121
tamaño de, 120-121
de rebote, 176
de reforzamiento parcial, 237
del ambiente no compartido, 118
epigenético, 120
principal, 27
Efedrina, 154
Ego, 171, 194, 345
agresores sobre controlados y, 175
ansiedad y, 177
cambiar el énfasis del id, 200
conflicto con el id, 172
demora de la gratificación, 170
ideal, 172
procesos secundarios y, 171
Egocentrismo, 221
Ejemplares, 289
Ejercicio dibujo historia
críticas, 104-105
definición de, 89
motivos implícitos, 98
necesidad de logro, 89
proceso, 101
Electroencefalograma, 159
Embarazo, andrógenos y, 153
Emocionalidad, 115
autorregulación y, 327-328
condicionamiento clásico de respuestas emocionales, 248-249
en análisis de súper rasgos, 56-57
en modelo de cinco factores, 116
herencia de, 115
Empatía, 239-240
Endomorfo, 113
Enfoque
empírico, a la evaluación, 44
narrativo, 103-104, 220
psicodinámico, 168
racional a la evaluación 43-44
Entidad frente a los esquemas, 293-294
Entrenamiento en control de esfínteres, 182-183, 213
Entrevista(s)
de Apego Adulto, 207
en proceso de evaluación, 32, 278-279
Envidia por el pene, 185
Epigénesis, 219-220
Equilibrio, en modelo estructural de la personalidad, 172-174
Eros, 173, 174
Error
definición de, 34
fuentes del, 34
Escuchar, 96
Esfuerzos personales, 317
Especificidad
estudios de caso y, 14
teoría del apego y, 207-208
Espejeo, 202, 222
Espiritualidad, 318
Espontaneidad, de los autorrealizados, 273
Esquema(s), 289-293
atribución y, 294
autoesquemas, 292-293
depresivos, 309-310
definición de, 289
desarrollo de, 289-290
efectos de, 290
entidad, 293-294
guiones, y, 290-291
incremental(es), 293-294
memorias y, 295-298
para la acción, 349
self, 292-293
socialmente relevantes, 292
Esquizofrenia
déficits en el procesamiento de la información 309
farmacoterapia para, 162-163
genética conductual y, 132-133
Estabilidad
de atribución de locus de causalidad, 294
de medidas a través del tiempo, 37
del apego, 207-208
emocional, 62
en el análisis de súper rasgos, 56-57
en la selección, 123
Estadística
descriptiva, 21
frente a inferencial, 21
inferencial, 21
Estado(s)
motivacionales, 87-88
satisfactorio de asuntos, 234
Estancamiento, generatividad frente a, 218,219
Estatus socioeconómico, testosterona Y, 157-158
Esteroides, 154
Estímulo(s)
condicionado/condicional, 229-231
discriminativo, 235
incondicionado/incondicional, 228-229
subliminales, 297
Estrategia(s)
de codificación, 305
del gen candidato, 121-122
Estrés
análisis factorial, 54
apego y, 209
apertura a la experiencia, 65
infancia y, 201
optimismo y, 329
oxitocina y, 71
Estudio(s)
correlacionales, 17-26
causalidad y, 22-23
definición de, 17
experimentos frente a, 25-26
limitación de la inferencia en, 22-23
reconocimiento, 25
significancia en, 21-22

ventajas y desventajas de, 25–26
de caso
definición de, 14
naturaleza de, 14
de gemelos, 112–113
alcoholismo, 133
en abuso de alcohol, 133–134
genética molecular, 121
rasgos y, 116
separación al nacer, 115
temperamento y, 115
de la asociación genoma amplio, 122
de personalidad, 14–28
perspectivas en, 8–10
recolección de información, 14–16
relaciones entre variables, 16–28
en mucha gente, 115–16
multifactoriales, 26–28
naturaleza de, 26–27
lectura de datos de, 27–28
transculturales, 150
Etapa(S)
fálica, 183–185
genital, 185–186
oral, 181–182
preescolar, del desarrollo psicosocial, 214–215
Evaluación
autoconcepto y Q-sort, 279–280
autodeterminación y control, 280–281
cognitiva, 307–309
conductual, 247
confiabilidad, medida en,34–37
contextualizada, 308–309
de autorrealización, 280
de motivos, 104–105
de necesidades, 104–105
definición de, 31
electroencefalograma, 159
en autorregulación, 334–335
en enfoque psicosocial221–222
en perspectiva
biológica, 132,159–160
de los rasgos, 75–77
del aprendizaje, 247–248
motivacional, 104–105
psicoanalítica,188–189
en psicología cognitiva, 307–309
enfoque(s)
de pensar en voz alta, 176,307–308
empíricos de, 44
racional (teórico) a,43–44
entrevistas en, 32, 278–279
fisiológica, 247
fuentes de información para,32–34
implícita, 33–34, 105
medidas de subjetividad/objetividad,34
mejoramiento, 44–45
muestreo de experiencias en, 307–308
naturaleza de, 10–11
neuroimagen y, 159–160, 164
perspectiva de los rasgos, 75–77
prueba adaptativa por computadora, 36
técnicas proyectivas, 188–189
teoría de respuestas a reactivos, 36
validez de la medición en,37–43
Evitación
apego e, 204–223
en adultos, 205, 202, 208–210, 223
depresión, 223
de infantes y niños, 204–205
patrones de, 204
sistema de, 143–145
trastornos de ansiedad, 161
temperamento y, 116
Éxito
atribución del, 294
expectativa de, 328–329
Expectativas, 305
de comportamiento-resultado, 305
de eficacia, 241, 329
cambios terapéuticos en, 253
en autorregulación 328–330
de resultados, 241
Experiencia cumbre, 274–275
Expresión de genes, 120–121, 345
Externalizadores, 308
Extinción en condicionamiento
clásico, 231–232
instrumental, 237
Extroversión
activación cortical y, 140–141
definición de, 52
en análisis de súper rasgos, 56–57
en modelo de cinco factores, 61–62
herencia de, 117
impulsividad y, 150–151
individual frente a necesidades de grupo para, 353–354

F

Factor(es)
de extracción, 54–44
de segundo orden, 59
Farmacoterapia, 162–163
Fase oral
incorporativa, 182
sádica, 182
Fijación, 183, 185, 192, 346
Firma conductual, 306
Físico culturismo, 154
Fobias, 248–249
condicionamiento clásico y, 248–249
Formato de Investigación de la Personalidad, 102
Formato de identificación del comportamiento, 335
Fracaso
atribución del, 294
inhabilidad para retirarse, 336–337
Fuentes de información
para evaluación, 32–34
sobre la personalidad, 14–16
Fuerza del ego, 172–173
Funcionamiento intrapersonal, definición, 4–5

G

Gemelos
dicigóticos, 113–115
monocigóticos (MZ), 112–115
separados al nacer, 115
temperamento y, 115
Generalización, 15
en condicionamiento
clásico, 231
instrumental, 237
Generalizar, 15–16
Generatividad frente a estancamiento, 218–219

Género
oxitocina y, 158
retención de pareja y, 129-130
selección de pareja y, 126-129
síndrome del macho joven y, 130-131
testosterona y, 158
Genética
conductual, 112-122, 135-136
cuántica, 121
molecular, 121-122, 133
Genoma, 121-122, 131
humano, 121-122, 131
Genotipo, 121
Grandiosidad, 202
Guiones, 290-291

H

Heredabilidad, 113
de extroversión, 116
temperamentos y, 116-117
Herencia y personalidad, 112-118, 132-135
estudios
de adopción y, 114, 133-134
de gemelos y, 112-116
evolución, 8
interacciones gen por ambiente, 120
problemas y prospectos de, 135-136
temperamentos y, 115-118
Hermanos
gemelos como, 113
influencias ambientales en, 118
Homeostasis, 338-339
Homicidio, síndrome del macho joven y, 130
Honestidad
en modelo de cinco factores, 67
principio, 325
Hormonas
cuerpo y cerebro, 151-152
esteroides, 154
exposición temprana y comportamiento, 152-153
oxitocina y respuesta al estrés 158-159
sexuales, 151-159
andrógenos,151-152
exposición temprana a, 152-153
oxitocina, 158-159
papel de, 153
testosterona, 152, 154-159
suprarrenales, 153
testosterona y personalidad adulta, 145-158
Hostilidad, 67
Humildad, en modelo de los cinco factores, 67

I

Id, 170-171, 194, 345
agresores sobre controlados y, 175
autorregulación, 346
cambiar el énfasis al ego, 200
conflicto con el ego, 172
procesos primarios y, 170-171
represión de, 177
Identidad
del ego, 211-212
en comparación con la confusión de rol, 215-217
Identificación, 184
Imagen de resonancia magnética, 160
Imprimación, 296-297
de nombres, 298
para acción basada en intención, 331-333
subliminal, 297
uso de información e, 296-297
Impulsividad, 146-147
búsqueda de sensación y, 147-151
como temperamento, 117
control del ego ya 172
procesos involucrados en, 146-147
Impulso(s), 174-175
restricción e, 352-353
fuentes de, 149
Incentivos, 98. 141-142, 350
Incompetencia social, 221
Incongruencia, 267-268
Inconsciente, 169-170, 347-348
en la psicología de la vida cotidiana, 186-187
en psicología del ego, 201
influencias no conscientes en comportamiento, 297-298
naturaleza de, 169-170
perspectivas actuales de, 170
sueños y, 187-188
Infancia
teoría del apego, 203, 204, 209
desarrollo psicosocial, 212, 213
temperamentos, 354
Infante resistente, 204
Inferencia(s)
arbitrarias, 310
descripción frente a, 21
limitación en, 22-23
Inferioridad
laboriosidad frente a, 215
sentimientos de, 201
Iniciativa frente a culpa, 214-215
Insight, 192
Instinto(s), 173, 174-175
de vida, 174
Integridad del ego frente a la desesperación, 219
Intelectualización, 179
Inteligencia
correlación entre genética e influencias ambientales, 118-119
en modelo de los cinco factores, 63
Intención(es)
de implementación, 319
de metas, 139
Intenciones en la autorregulación cognitiva, 316-317
implementación, 319-320
naturaleza de, 331-333
Interacción(es), 27
gen por ambiente, 120
sesgadas, 311
Interaccionismo
contexto y, 72-74
individual y, 79
naturaleza del, 72-74
otros aspectos del, 71-72
valor del incentivo e, 98
Internalizadores, 308
Intimidad frente al aislamiento, 217-218
Introspección, 14
Introversión
activación cortical y, 140, 140-137
componentes biológicos, 140
definición de, 52
en análisis de súper rasgos, 57-57
Introyección
identificación y, 263-265
naturaleza de, 172

Inventario(s), 44
descripción de, 32
de 16 factores de la personalidad, 59
de Orientación Personal, 280
de personalidad NEO, 66, 150-151
Multifásico de la Personalidad Minnesota, 44
Investigación
animal en condicionamiento clásico, 231
del gen único, 112
experimental de la personalidad, 26
Ira, en la perspectiva de la auto-regulación, 328

J

Jerarquía
de hábitos, 234
de necesidades (Maslow), 270-275, 346, 351
de retroalimentación, 323-325
evidencias de, 326-327
temas en, 326
Juego
en desarrollo psicosocial, 223
en evaluación, 222
influencias hormonales en, 153

L

Laboriosidad frente a inferioridad, 215
Lapsus verbales, 187
Ley del efecto, 233-234
Libido, 174, 185
Libre albedrío, 266, 344
Liderazgo
inhibición del motivo del poder, 97
necesidad de afiliación, 94-95
Litio, 162
Locus de casualidad, 294

M

Manejo
de contingencia, 250
del motivo de la inhibición del poder, 97
del terror, 276-278
Manía, 133
Maniaco depresiva (trastorno bipolar) 162
Matrimonio
competencia por parejas y, 126-129
intimidad frente a aislamiento y, 217
neuroticismo, 65
retención de pareja y, 129-130, 130-131
semejanza genética y, 124-126
testosterona en hombres y, 156
Mecanismos de defensa, 177-181
desplazamiento, 179-180
en psicología del ego, 201
intelectualización, 179
investigación en, 180-181
negación, 177-178
problemas y prospectos de, 193
proyección, 178-179
racionalización, 179
self y procesos de defensa, 266-270
sublimación, 180
Medidas
objetivas, 34
subjetivas, 34
Medios, agresión en los, 245-246
Memoria(s)
activación y uso de, 295-298
en modelo topográfico de la mente, 169
memoria episódica, 290-291
memoria semántica, 290-291
episódica, 290-291
semántica, 290-291
Mentalidad
deliberativa, 320
ejecutiva, 320
Mesomorfo, 113
Metas
establecimiento de metas, 318-319
evaluación de, 335
intención de meta, 317-318
problemas como conflictos entre, 336
propósito, 215
Meticulosidad/escrupulosidad
en modelo de cinco factores, 63,64-65, 117
herencia de, 117
Metilación, 120
Método experimental, 23-25
asignación aleatoria en, 23-24
control experimental y, 23
estudios
correlacionales frente a, 25-26
multifactoriales, 26-28
lógica de, 24
reconocimiento, 25
variable
dependiente en, 24
independiente en, 23-25
ventajas y desventajas del, 25-26
Método idiográfico de muestreo, 15
Miedo
fobias como, 248-249
modelado y respuestas para el, 252-253
Modelamiento
autorregulación cognitiva y, 332
demora en la gratificación y, 240
déficit de habilidades, 251-252
participante, 252
terapia basada en el modelamiento para
Modelo(s)
de dominio, 252
de enfrentamiento, 252
de los cinco factores, 60-65
apego y, 210-211
búsqueda de sensación y, 148-149
dimensiones de la personalidad, 60-63
herencia de rasgos, 116
motivos y, 102-103
otros modelos comparados con, 65-66
precauciones y más variaciones en, 66-68
rasgos y, 60-65
temperamentos y, 116-117
trastornos de la personalidad y, 77-79
de procesos duales, 301-302
diátesis-estrés, 78, 356
estructural de la personalidad 170-173, 194, 345-347
equilibrio de fuerzas en, 172-173

hidráulico, 174
simbólicos, 246
topográfico de la mente, 169
conciencia en, 169
preconciencia en, 169, 170
Modificación conductual, 248
Monoamina oxidasa, 150 161-162
Motivación(es), 5, 174-175
acercamiento y evitación, 100-102
afiliación, 94-95
autoatribuidas, 97-100
catarsis en, 175
de inhibición del poder, 97
de intimidad, 95-95
de logro, 89-91
en modelo de cinco-factores, 64
enfocándose en y cambiando 106-107
de poder, 91-94
en desarrollo psicosocial, 214
en modelo de cinco factores, 63
envidia de pene y, 185
inhibida, 97
iniciativa frente a culpa. 214-215
necesidad de poder, 91-94, 105-106
testosterona y, 157-158
del efecto, 201
desplazamiento en, 179-180
energías
agresivas en, 174
libidinales en, 182
enfocándose en y cambiando, 106-107
instinto(s)
de muerte en, 174
de vida, 174
intimidad, 95-96
poder, 91-94
sublimación en, 180
Motivo(s)
basados
en deficiencia, 272
en el crecimiento, 272
cambio, 106-107
como distintas y complementarias, 102-13
disposicionales, 89-97
evaluación de, 98-100, 104-105
implícitos, motivos autoatribuitivos frente a, 97-190
jerarquía de Maslow de, 270-275, 345, 351
medición de, 88-97
modelo de cinco factores y, 102-103
naturaleza de, 86
necesidades
disposicionales y, 86-97
frente a, 84-86
problemas teóricos y prospectos, 107
MRI Funcional, 160, 164
Muerte
instintos de, 174
psicología existencial y, 275-278
Muestreo de experiencias, 15, 307-308

N

Narcisismo, 202, 222-223
Narrativa de identidad, 220
Necesidad(es)
de aceptación, 265
de afiliación, 94-95
de consideración positiva, 261-262
de estima, 271
de logro, incremento en, 89-91
de pertenencia, 265
de poder, 91-94
de relación, 265
enfoque de Murray a las, 88, 107
evaluación de, 104-105
individual frente a grupos, 353-354
inhibición de motivo de poder, 97
jerarquía de, de Maslow, 270-275 346, 351
motivos frente a, 84-86
naturaleza de las, 84-86
problemas teóricos y prospectos, 107
represión básica, 192
tipos de, 84-85
Negación, 177-178, 268
Neuroimagen, 159-160, 164
Neuronas, 316
espejo, 316
Neuroticismo, 145
definición de, 77
en modelo de los cinco factores, 62, 65
en perspectiva biológica, 141
Neurotransmisor(es)
enfoque de acercamiento conductual y, 143
función evaluativa, 149
impulso frente a restricción, 150-151
sistema de evitación conductual y, 145-145
Niñez
desarrollo psicosocial 213-214
memorias de apego, 207
motivos y metas, 354
teorías de relaciones de objeto 200-201
Niños en edad escolar, desarrollo psicosocial de, 215-217
Norepinefrina, 145
Normas subjetivas, 317

O

Obesidad, 182
Objeto(s)
de éxito, 126
sexuales, 126
Obstinación, 183
Olvido, 186-187, 347
Optimismo, 329
Orden, 183
Orientación genética, 131
Oxitocina

P

Parapraxias, 186
Parsimonia, 7
Paternidad, generatividad y, 218-219
Patrones de relación con otros, 201-202
Pensamientos automáticos, 310
Perfiles de personalidad, 75-77
Perfil(es)
Abraham Maslow, 271
Erik Erikson, 216
Sigmund Freud, 184
Periodo de latencia, 185

Persistencia
en condicionamiento instrumental, 236
metas altas, 319
Persona completamente funcional, 261
Personalidad, 2-10
antisocial
bases biológicas de, 133-134,154-155, 161-162
estudios de gemelos y, 133-134
testosterona y, 154-155
como concepto, 3-4
como sistema de procesamiento cognitivo-afectivo, 306-307
consistencia de, 3
definición de trabajo de, 4
diferencias individuales y, 4
en perspectiva biológica, 140 141
expectativa de resultado, 241
funcionamiento intrapersonal y, 4-5
perspectivas de, 8-10
Personología, 14. 103-104
Perspectiva(s)
de la autorregulación cognitiva, 316-340
aprendizaje social y, 352
autorregulación como autocontrol, 333
estímulo basado en la acción en, 331-333
evaluación en, 334-335
impulso frente a restricción en, 353-354
intención basada en acción en, 331-333
personalidad en, 306-307
problemas en el comportamiento y, cambio conductual en, 335-338
problemas y prospectos de, 338-339
temas y suposiciones subyacentes de, 316-334
variables cognitivas de la persona, 304-305
de los rasgos, 8, 51-82, 352
análisis factorial en, 54-59
círculo interpersonal y, 59-60, 66
comportamientos y, 68
enfoque de Cattell a, 56,59
enfoque de Eysenck a, 65-66
estabilidad a lo largo de grandes periodos, 69
evaluación en, 75-77
expresión dependiente del contexto, 72-75
herencia de rasgos, 116-118
impulso frente a restricción en, 353-354
interaccionismo y, 69-72
modelo de cinco factores en, 60-65, 148-149
modelo de Tellegen, 66-67
perspectivas nomotéticas e idiográficas, 52-53
problemas y prospectos de, 77-80
problemas y prospectos, 79-80
rasgos como distintos y complementarios 102-103
rasgos, definición, 52
sistemas de acercamiento y evitación frente, 145-147
situacionismo y, 68-69
del aprendizaje, 228-255
cognitivo social, 349-351
en personalidad, 8-10
agrupamientos entre teorías, 9-10
tipos de, 9-10
idiográfica de la personalidad, 52-53
neoanalítica, 9
nomotética de la personalidad, 52
organísmica, 9
psicoanalítica, 8 168-169
ansiedad y, 184-185
desarrollo psicosexual y, 181-186
evaluación en, 188-189
inconsciente en, 169, 170
mecanismos de defensa en. (*Ver* Mecanismos de defensa)
modelo estructural de la personalidad y, 170-173
modelo topográfico de la mente y, 169-170
motivación y, 174-175
problemas de comportamiento y cambio conductual en, 189-192
problemas y prospectos de, 192-194
psicoanálisis y, 168
psicología evolutiva y, 345-346
temas y suposiciones que subyacen a, 168-169
motivacional, 8, 83
psicosocial, 8-9
Pesimismo 329
Placer hedonista, 318
Planos de dispersión, 17-20
Polimorfismo, 121
Precondición de aceptación, 262
Preconsciente, 169, 170
Preocupaciones actuales, 188, 317
Preparación, 355-356
Presión, naturaleza de, 86
Principio(s)
de control, 324
de frugalidad, 325
de pensar, 325
de realidad, 171
del placer, 171
Problema(s)
conductuales, 11
autoesquemas depresivos, 309-310
déficits del procesamiento de la información, 309
distorsiones cognitivas, 311
en perspectiva biológica, 132-135, 160-163
en perspectiva de autorregulación cognitiva, 309-311, 335-338
en perspectiva de los rasgos, 77-79, 105-107
en perspectiva del aprendizaje, 248-253

en perspectiva psicoanalítica, 189-192
en teorías psicosociales, 222-224
evolución y, 134
interaccionismo y, 78
orígenes de, 189-190
de la tercer variable, 23, 40
de salud
minuciosidad, 65
optimismo generalizado, 329
genoma humano y, 131
del homúnculo, 339
Procesadores intuitivos, 333
Procesamiento cognitivo-afectivo, sistema de, 306-307
Proceso(s)
biológicos, perspectiva de, 8
de valuación organísmica, 261
primario, 171
secundario, 171-172
Producción, en aprendizaje observacional, 243-244
Programas, 325
Propósito
Prototipos, 289
Proyección, 178-179
Proyectos personales, 317
Prueba(s)
de adaptación computarizada, 36
de manchas de tinta de Rorschach, 188-189
de realidad, 172
Psicoanálisis, 168-169
cambio conductual a través de, 192
en contexto histórico, 168
fijaciones, 346
modelo estructural, 345,346
patrones de apareamiento, 346
procesos cognitivos, 347-349
cognitiva, 287-314
atribución, 294
conocimiento procedimental 291
enfoque conexionista en, 298-304, 333
esquemas en, 289-290, 292-294
evaluación en, 307-309
impulso y restricción y, 353
memoria episódica, 290-291
memoria semántica, 290
perspectiva psicoanalítica y, 347-349
problemas del comportamiento y cambio conductual en, 309-311
problemas y prospectos de, 311-312
variables de la persona en, 304-305
de la personalidad, teoría en, 5-7
del ego
emergencia del, 201
principios de, 201
del self, 202-203
evolutiva, 122-131
agresión, 130-131, 157-158
fijaciones, 346
modelo estructural, 345
patrones de apareamiento, 346
perspectiva psicoanalítica y, 345-346
problemas de comportamiento y, 132-135
problemas y prospectos de, 135-136
retención de pareja, 129-130
selección de pareja, 126-129
semejanza genética y atracción, 124-126
sociobiología, 123-124, 135
testosterona y, 157-158
existencial, 275-278
dilema de, 275-276
manejo del terror y, 276-278
vacío y, 276
humanista, 260
autorrealización en, 260-262
problemas en el comportamiento, y cambio conductual en, 248-235
Psicopatología de la vida diaria, 186-187
Psicoticismo, 59
Psique, 173
Pubertad, 185, 215

Q

Q-sort, 279-280

R

Racionalización, 179
Rasgos supraordinados, 66
Razonamiento circular, 79
Reactancia, 266
Reafirmación del contenido, 282
Recaída en fumadores, 249-250
Recaptura selectiva de inhibidores de serotonina, 163
Rechazo, 222
Reclamos de identidad, 33
Recompensas
dopamina, 143
papel de, 321
Reencuadre cognitivo, 311
Reestructuración cognitiva, 311
Reflejos, 228-229
Reforzadores, 234
primarios, 234
secundarios, 234
Reforzamiento, 351
condicionamiento instrumental y, 234-236, 237-238
continuo, 237
externo, 351
negativo, 235
positivo, 235
retroalimentación frente a, 321
social, 238-239
vicario, 240
Registro
conductual, 222
de eventos, 308
Regulación identificada, 264
Relación, 265
Represión, 177
impacto de revelaciones en salud, 191
naturaleza de, 177
negación comparada con, 347-348
Residuos conductuales, 33
Resistencia, 191
Respuesta
a cuidar-hacer amistad, 158
condicionada/condicional, 229-231
incondicionada/incondicional, 228-229
Restricción, 149
ansiedad y depresión, 161
en modelo de cinco factores, 63

Restricción, 150-151
impulso y, 352-353
Retención, en aprendizaje observacional, 243
Retiro
inhabilidad para el, 336-337
parcial, 330
Roles sociales, niños en edad escolar, 215

S

Sabiduría, 219
Sadismo, 182
Selección
de familia, 125
de pareja, 346
competencia por parejas y, 126-129
retención de pareja y, 129-130, 130-131
semejanza genética y, 124-126
direccional, 123
natural, 124
Self
ideal, 266, 351
posible, 320
real, 266
Sensibilidad a la recompensa, 146
Sentimientos de inferioridad, 201
Separación-individuación, 200
Serotonina, 122
evaluación, 149
impulsividad y, 150
sensibilidad a la amenaza y, 150-151
Sexualidad
conciencia y, 64
energías libidinales y agresivas, 182
intimidad y, 217
Significancia, 21-22
clínica, 22
estadística, 21-22
práctica, 22
Simbolismo, 190
Síndrome del macho joven, 130-131
Sistema(s)
de acercamiento
al incentivo, 141-143
conductual, 141-143
de control, 322
de evitación conductual, 143-145
de retiro, 143-145, 217
experienciales, 304
racionales, 304, 333
Situación(es)
débiles, 71
extraña, 203-204
Situacionismo, 68-69
Sociabilidad, 115, 146
Sociobiología, 123-124, 135
Soledad, 218
Solución de problemas, terapia como entrenamiento en, 337-338
Somatotonía, 133
Sublimación, 180
Sueños, 187-188
Suicidio, instintos de muerte y, 174
Superego, 171, 345
agresores sobrecontrolados y, 175
Supresión de pensamiento, 176
Supresión, 176

T

Tacañería, 183
Tánatos, 174
Técnica(s)
asociativas, 333
pensar en voz alta, 176, 307-308
proyectivas, 188-189
Temas de redención, 220
Temperamento(s), 116-118
aspectos del, 113
definición de, 116
emocionalidad, 115
herencia de, 116, 117-118
impulsividad, 116-117
impulso frente a restricción y, 353-354
influencias ambientales, 118-119
inteligencia, 119
modelo de cinco factores y, 116-117,148-149
modificación, 134
nivel de actividad, 115
problemas y prospectos de, 135-136
sistemas de acercamiento y evitación frente a, 116
sociabilidad, 115
Teoría(s)
agrupamientos entre, 9-10
cualidades de buenas, 7
de condicionamiento, 228-238
evaluación y, 247-248
problemas de comportamiento y cambio conductual, 248-253
problemas y prospectos de, 253-255
de la semejanza genética, 124-126
de las relaciones objeto, 200-201
cambio conductual y, 223-224
evaluación y, 221
psicología del self y, 202-203
de predicción y, 5-6
de respuesta de reactivos, 36
del apego, 203-211
adulto, 205-207
depresión y, 223
especificidad en, 207-208
estabilidad en, 207-208
evaluación y, 221
infancia y niñez, 203-205, 209, 212-213
modelo de los cinco factores y, 210-211
oxitocina y, 158-159
del aprendizaje social, 9, 242-248, 349-351
condicionamiento clásico y aprendizaje observacional en, 242-245
perspectiva biológica como complementaria, 355-356
problemas en el comportamiento y cambio conductual en, 248-253
problemas y prospectos de, 253-255
definición de, 5
en psicología de la personalidad, 5-7
eriksoniana, 211-220
competencia en, 211-212
identidad del ego en, 212
experiencia de crisis y, 212
relación con otras teorías psicológicas, 220
etapas psicosociales del desarrollo, 213-219

evaluación, 6-7
por etapas
de desarrollo psicosexual, 181-186
de desarrollo psicosexual, 211-220
propósitos de, 5-6
psicosociales, 211-226
desarrollo psicosocial
evaluación y, 221-222
problemas en el comportamiento y cambio conductual, 222-224
problemas y prospectos de, 224
teoría del apego y, 203-211
teorías de relaciones objeto, 200-203
socio-cognitivas del aprendizaje
evaluación y, 247-248
problemas en el comportamiento y cambio conductual en, 250-251
Terapia
centrada
en el cliente, 282
en la persona, 282
cognitiva, 311
de juego, 223
Test
de Apercepción Temática, 88, 89, 101
de Asociación Implícita, 33, 105
Testosterona, 153
agresión y, 154-156
ciclo de acción y, 156-157
comportamiento antisocial, 162
papel de, 154
personalidad adulta y, 154-156
psicología evolutiva y 157-158
Tiempo fuera, 235
Tipo(s), 52-53
de cuerpo, 112
Tomografía por emisión de positrones, 160, 164
Trabajo, apego adulto, 208
Transferencia, 191, 202-203, 349
Transmisión neural serotogénica, 151
Trastorno(s)
bipolar, 162
genética conductual y, 132-133, 162
de personalidad
modelo de cinco factores y, 77-79
narcisismo, 222-223
genéticos, 153
Tratamientos de exposición, 248
Trauma, 190, 192
Triada cognitiva, 310

V

Vacío, 276
Validez
aparente, 41
confiabilidad frente a, 37
conjuntos de respuesta y pérdida de, 42-43
convergente, 40
criterio de, 39-40
cultura y, 41
de constructo, 39
definición de, 37
discriminante 40-41
predictiva, 39
Valores, subjetivos, 305
Variable(s), 16-28
causalidad y, 22-25
correlación entre, 17-20
definición de, 16
dependiente, 24
independiente, 23
persona cognitiva, 304-305
significancia y, 21-22
Vejez
desarrollo psicosocial en la, 219
estereotipos de la, 331
Vínculo, 158
madre-infante, 158, 203-204
Violencia
medios y desensibilización a, 245-246
síndrome del macho joven y, 130-131
Virtud, 212
Viscerotonía, 113
Voluntad, 63, 213

La séptima edición de esta obra analiza uno de los temas más interesantes y apasionantes de la vida: la personalidad humana. Describir la personalidad de alguien implica retratar la esencia de lo que el individuo es; significa cristalizar algo a partir de aquello que se sabe acerca de él. La personalidad se refleja en lo que la persona dice, en lo que hace y en cómo lo hace, así como en sus pensamientos y matices emocionales. Es el estilo y el sello que marcan sus acciones.

El presente libro presenta una amplia gama de enfoques que han aportado los psicólogos estudiosos de la personalidad en nuestros días, y tiene como ventajas las siguientes:

- El texto se desarrolló de manera tal que se centra en los temas principales, de manera que resulta compacto y manejable.
- Se hace énfasis en el tema de las perspectivas de la empresa acerca de la personalidad para destacar la naturaleza de la diversidad de enfoques, a través de diferentes puntos de vista.
- Se presentan los avances en el conocimiento de la genética, el temperamento, los neurotransmisores y otros procesos biológicos, así como de su relación con la personalidad.
- Se incluyeron más de 200 citas de fuentes consultadas recientemente.

Con un estilo de conversación informal que relaciona cada tema con la vida diaria, los autores se esforzaron por hacer más comprensible un tema fundamental, como es el de la personalidad humana.

Consulte los recursos disponibles para este libro en:
www.pearsonenespañol.com/carver

ISBN 978-607-32-2251-8



Visítenos en:
www.pearsonenespañol.com