



Universidad Nacional Autónoma de México

---

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**«EMOCIONES: EVALUACIÓN DEL EFECTO DE ESTÍMULOS  
IRRUPTORES SOBRE EL DESEMPEÑO EFECTIVO EN TAREAS  
DE DISCRIMINACIÓN SIMPLE CON ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS»**

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

**ADALID GARCÍA PÉREZ**

Director: Dr. **HÉCTOR OCTAVIO SILVA VICTORIA**

Dictaminadores: Lic. **CÉSAR HUMBERTO CANALES SÁNCHEZ**

Lic. **LUIS GALINDO RODRÍGUEZ**



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2017



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“Soy de las que piensan que la ciencia tiene una gran belleza.  
Un científico en su laboratorio no es sólo un técnico: es  
también un niño colocado ante fenómenos naturales que le  
impresionan como un cuento de hadas”*

**Marie Curie.**

*“La vida es y siempre seguirá siendo  
una ecuación incapaz de resolver,  
pero tiene ciertos factores que  
conocemos”*

**Nikola Tesla.**

*“La ciencia hace que las personas busquen de forma  
desinteresada la verdad y la objetividad; enseña a la gente a  
aceptar la realidad, con asombro y admiración, por no hablar  
de la profunda admiración y alegría que el orden natural de  
las cosas lleva al verdadero científico”*

**Lise Meitner.**

## **Agradecimientos**

Al profesor Héctor Silva, por el apoyo a lo largo de estos años y especialmente por el desarrollo de este trabajo, por ser un profesor ejemplar, interesado por el progreso académico de los futuros psicólogos, sin dejar de lado, la importancia de ser individuos íntegros y honorables a lo largo de la vida.

Al profesor Canales, por el asesoramiento en el trabajo realizado, siempre con la mejor disposición para compartir el conocimiento de la manera más clara y sencilla, además de la divulgación de distintas actividades académicas.

Al profesor Luis Galindo, por compartir literatura, conocimiento y experiencias, por el interés y entusiasmo mostrado en la realización del proyecto, por las ideas generadas en cada seminario, por los consejos y confianza.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por formar parte de la mejor institución del país y América Latina, por su historia y conocimiento generado.

A la FES Iztacala, por las instalaciones, servicios y equipos utilizados, por cada clase, curso, práctica y taller, todo esto bajo la supervisión y acompañamiento de profesores expertos, los cuales durante los ocho semestres aportaron conocimientos y experiencias que me permitieron un mejor desarrollo académico y personal.

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), clave IA303317, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.

A los participantes, por su tiempo y disposición.

## Dedicatorias

A mi familia, por brindarme el mejor ambiente para desarrollar habilidades académicas y personales. A mis padres por apoyarme y educarme con amor, cariño y paciencia, por caminar siempre a mi lado, brindándome un abrazo y una sonrisa cuando más lo necesito, por ayudarme a corregir mis errores. Por creer y confiar en mí. A mi abuela, por cuidarme y consentirme, por siempre enseñarme algo nuevo y novedoso, por conocer el pasado por medio de sus anécdotas. Por ser una mamá para mí.

A mis tías y tíos, porque a pesar de la distancia, siempre me han apoyado de todas las formas posibles, por todos los viajes, por compartir su vida y experiencias conmigo. Por ser mis amigos. A mi hermana, porque siempre estás conmigo, por escucharme, por hacerme reír, por ser un ejemplo de madurez y sensibilidad, por ser mi confidente. Porque a tu lado aprendo cada día más.

A Kenia, mi mejor amiga de la adolescencia, por crecer y madurar juntas, por ser un ejemplo para mí como estudiante y como hija, por escucharme, por apoyarme en todo momento, por siempre hacerme reír. Por ser la mejor amiga. A Cristi, por enseñarme que lo más bello de una amistad son las bonitas experiencias compartidas, por tu originalidad y espontaneidad, por tus consejos, por siempre confiar en mí. Por ser única. A Lili, por ser como eres, sencilla y transparente, por detenerte, observar y contemplar, porque por medio de ti, aprendí y aprendo la belleza de la vida, de la naturaleza y del humano, por ser tan diferente y al mismo tiempo tan igual a mí, por tu amistad incondicional. Por ser mi gran amiga.

A P.R. Rosas por amar lo que haces, por amar la vida, por compartir lo que decía Cartier-Bresson, tus primeras 10.000 fotografías serán tus peores fotografías. Por siempre hacerme sonreír y ser un ejemplo de vida.

A mis amigos y familia académica Dream-Team: Dr. Silva, Profesores Luis Galindo, Edgar Rocha y Andrés Vargas, colegas, Vale, Dayra, Ricardo, Lili y Azu, por enseñarme esta hermosa disciplina, por día a día observar y aprender del trabajo que realizan con humildad y calidad humana. Porque cada seminario, cada lectura, cada conversación me hacen mejor psicóloga y mejor persona.

Para mayor información sobre el estudio realizado, favor de contactar con la autora del trabajo a través de la siguiente dirección de correo electrónico:

[garciaadalid4@gmail.com](mailto:garciaadalid4@gmail.com)

## ÍNDICE

---

Resumen .....	1
Introducción.....	3
La psicología interconductual y su relación con la educación .....	8
1.1. Antecedentes históricos de la psicología interconductual .....	20
1.2. Desde una visión interconductual ¿Qué es lo psicológico?.....	31
1.3. Descripción del Modelo Interconductual de Desempeño Didáctico.....	46
Análisis psicológico de las emociones .....	57
2.1. Breve recorrido histórico sobre el estudio de las emociones.....	59
2.2. Las emociones desde la psicología interconductual .....	67
Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo .....	79
3.1. Las emociones en el ámbito académico.....	86
3.2. Avances, retos y limitaciones en el estudio experimental actual.....	89
Objetivos de la investigación.....	92
Método.....	93

Procedimiento .....	97
Resultados.....	103
Discusión .....	114
Referencias .....	120
Anexos .....	127



## RESUMEN

---

La psicología Interconductual o teoría de campo propuesta por Kantor (1924-1926) es una postura naturalista y científica que permite explicar las diferencias individuales (Varela, 2008). Esta teoría se enfoca en estudiar las interacciones que se establecen entre los organismos y el ambiente. Con base en la perspectiva interconductual se han desarrollado investigaciones, programas de intervención y modelos, los cuales permiten describir, analizar o modificar algún tipo de interacción en particular. Los psicólogos que suscriben esta postura, se encuentran inmersos en distintos ámbitos de aplicación, uno de ellos es el ámbito educativo. Entre las principales aportaciones que se han realizado dentro de las instituciones educativas, se encuentra el Modelo Interconductual de Desempeño Didáctico (*MIDD*) el cual estableció una nueva forma de describir las características de quien enseña, las características de quien aprende y las características de la relación que se establece entre ambos individuos (Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño & Carpio, 2014). El *MIDD* se encarga de describir interacciones funcionales entre el aprendiz y el docente dentro del aula.

En las instituciones educativas, además del proceso de enseñanza y aprendizaje, se desarrollan un sinnúmero de eventos psicológicos, entre los cuales se encuentran las emociones. Kantor y Smith (2015) describieron la interconducta emocional como la desorganización de la conducta psicológica. Las conductas que en un momento fueron eficientes, se vuelven completamente desorganizadas, carecen de una respuesta consumatoria. Este episodio emocional se caracteriza por un dominio total de los mecanismos biológicos. Sin embargo, esta condición no es permanente, posterior al segmento emocional hay una recuperación.

Con base en la noción de interconducta emocional que presentaron Kantor y Smith (2015) se realizó una investigación con 30 alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, los cuales se encontraban inscritos en el tercer semestre de la carrera de psicología. El objetivo del estudio es evaluar el efecto de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo en tareas de Discriminación Simple. El diseño que se utilizó fue de tipo A-B-A, el cual estaba conformado por tres fases; 1) *Establecimiento*, los participantes establecían una línea base (A), 2) *Irrupción*, se presentaban los estímulos irruptores (B) y 3) *Re-establecimiento*, se retiraron los estímulos irruptores (A). Se formaron tres grupos; Grupo

Prevenido (GP) el cual se caracterizó por recibir una notificación acerca de la presencia de estímulos irruptores, Grupo No Prevenido (GNP), el cual no recibía notificaciones sobre la presencia de estímulos irruptores y Grupo Control (GC) al cual no se le presentaba ningún tipo de estímulo irruptor. En general, los resultados indican que en el GC se presentó el mayor número de errores cometidos, mientras que en los grupos experimentales -en los que se presentaron los estímulos irruptores- el desempeño se vio afectado de la siguiente manera; en el GP la presentación de una notificación de *aviso*, influye en el promedio de errores cometidos, ya que los resultados entre fases fueron similares, mientras que en el GNP la ausencia de la notificación de *aviso* supone la variación del promedio de errores cometidos. Los datos obtenidos se discuten en los siguientes términos: 1) se propone realizar investigaciones que permitan el diseño de procedimientos experimentales pertinentes que evidencien los desajustes conductuales en episodios emocionales, así como aquellos factores que intervienen en este tipo de interconducta, 2) evaluar la naturaleza de los estímulos irruptores como factores que probabilizan el desajuste conductual y 3) analizar el papel que juega el lenguaje dentro de los eventos emocionales.

**Descriptor:** Interconducta emocional, segmentos conductuales emocionales, estímulos irruptores, desempeño efectivo.

# INTRODUCCIÓN

---

En la sociedad actual, el conocimiento es un factor preponderante, el cual determina en gran medida el desarrollo humano, mejorando el nivel de vida de los individuos. El lugar idóneo donde es posible generar, producir, compartir y proliferar el conocimiento y sus beneficios es dentro de las instituciones educativas. Las instituciones educativas tienen el propósito de formar nuevos miembros dentro de la sociedad, además de promover, transformar y multiplicar la riqueza cultural, esto se logra mediante la organización de la producción y reproducción de las prácticas humanas y de todos aquellos productos asociados a ellas -ideologías, ciencia, arte, tecnología, etc.-. La principal función de estas instituciones radica en preservar y transformar la cultura de forma planeada y ordenada (Carpio, Canales, Morales, Arroyo & Silva, 2007; López, 2011).

En particular, las Instituciones de Educación Superior (*IES*) tienen el objetivo de dar una respuesta oportuna y eficaz a las situaciones y demandas de un mundo que cambia frecuentemente. Por esta razón, las *IES* son consideradas el principal lugar en el que se proporciona la educación que sustenta el orden social, en consecuencia, esto permite el desarrollo de la sociedad. Como ejemplo, se encuentran los países desarrollados, ya que estas potencias consideran que el conocimiento es el pilar fundamental de su riqueza y poder (López, 2011). Con el propósito de lograr el desarrollo tanto institucional como social, las *IES* desde diferentes disciplinas han puesto en marcha numerosas acciones, entre las principales acciones que se han realizado, se encuentran: las orientadas a la gestión escolar, equipamiento y mejora estructural, programas de apoyo y estímulos a la docencia, capacitación y actualización docente, inserción de nuevas tecnologías, actualización curricular, evaluación y acreditación de planes de estudio (Morales, Alemán, Canales, Arroyo & Carpio, 2013). No obstante, pese a los esfuerzos realizados, los resultados reportados se encuentran por debajo de lo esperado, lo cual genera incertidumbre, acerca de cuáles son los principales problemas que afectan a las *IES* y a la educación en general.

Un claro ejemplo de las dificultades educativas ante las cuales se enfrenta el país, son los resultados poco favorables que México ocupa con relación a los países que integran la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ya que es el primer lugar de deserción universitaria. En el 2012 el 38 % de los estudiantes que lograron ingresar a la educación superior no concluyeron sus estudios, en consecuencia, estos resultados colocan al país en un grave problema de deserción. La deserción es un problema que afecta el desarrollo del alumno que dejó de asistir a la escuela y repercute de manera negativa en la sociedad (Buentello, Valenzuela & Juárez, 2013). Frente a este panorama, resulta indispensable comprender porqué es que los alumnos abandonan de forma temporal o definitiva sus estudios, este tema y otros nos remiten a identificar cuáles son las principales causas o factores que inciden en el estudiante y lo colocan en una situación problemática, la cual le impide desempeñarse académicamente de manera idónea. Las investigaciones realizadas evidencian que los principales factores que se involucran en la deserción escolar son: individuales-emocionales, institucionales y socioeconómicas (Gutiérrez, 2012). Para lograr atender las necesidades y resolver las dificultades presentadas en los espacios escolarizados, la inserción del psicólogo dentro del ámbito educativo es imprescindible, ya que, como profesional del comportamiento, analiza los factores que intervienen en la díada docente-alumno. Con base en lo anteriormente descrito, el presente trabajo se ubica en el campo de la psicología educativa y del desarrollo.

Tomando en cuenta el campo en el que se localiza esta investigación, es importante mencionar que la teoría bajo la cual se basa este trabajo es la teoría de campo o Interconductual, propuesta desarrollada por J. R. Kantor. Esta postura considera que el objeto de estudio -lo psicológico-, son las interacciones que se desarrollan entre el organismo y el ambiente. A grandes rasgos, son tres los componentes que caracterizan al modelo de campo: el primer componente que describe Kantor es una relación bidireccional entre el sujeto y el medio, el organismo afecta al medio, así como el medio afecta al organismo, ambos adquieren sentido en su relación. El segundo componente, describe las interacciones que se dan en un determinado medio de contacto. Finalmente, en el tercer componente se considera que las interacciones entre el organismo-medio se ven favorecidas o entorpecidas por distintos factores: condiciones del organismo, factores presentes en el medio y la historia individual o las interacciones previas en las que el organismo formó parte. Estas interacciones se caracterizan por ocurrir en circunstancias definidas, su evolución es continua en el tiempo y espacio (Morales et al., 2013 & Roth, 1984).

Un tipo de interacción psicológica dentro de las instituciones educativas, es la interacción didáctica, ésta al ser una unidad ordenada engloba las propiedades de la relación *enseñanza–aprendizaje*. La interacción didáctica se ajusta al cumplimiento de criterios con base en el desempeño del alumno y el desempeño del docente (Morales et al., 2013). Uno de los principales trabajos que se han realizado desde la postura Interconductual es el Modelo Interconductual de Desempeño Didáctico (*MIDD*), el cual plantea que durante la interacción didáctica se ubican siete ámbitos de desempeño: 1) la planeación didáctica, 2) la exploración competencial, 3) la explicitación de criterios, 4) la ilustración, 5) la supervisión de la práctica, 6) la retroalimentación, y 7) la evaluación (Silva et al., 2014).

Uno de los propósitos fundamentales del *MIDD* es auspiciar el desarrollo de habilidades y competencias disciplinarias en el alumno, ya que, algunas veces esto no es posible, debido a que en ocasiones ciertos eventos entorpecen el desarrollo y desempeño del estudiante. Un ejemplo de ello, es la gran cantidad de estudios que describen o analizan las emociones y el impacto que estas tienen en los miembros de la comunidad académica. Con frecuencia, los alumnos describen episodios emocionales que experimentaron ellos o experiencias que vivieron sus compañeros o profesores bajo *el efecto de una emoción*. Un sinnúmero de emociones ocurren dentro del aula, en los pasillos y cafeterías; estudiantes que se les pide que contesten una pregunta en la clase y no saben la respuesta; profesores que se enfrentan ante alumnos que los retan, desafían o ponen en duda su conocimiento; situaciones -complicadas, violentas, difíciles- entre la comunidad estudiantil, son sólo algunas situaciones que viven los alumnos cotidianamente dentro de las instituciones educativas.

Estos ejemplos, describen situaciones en las que probablemente el desempeño académico se vio afectado, en este caso las *emociones que experimentaron* entorpecieron el cumplimiento de algún objetivo. Además, estos ejemplos tienen un aspecto en común, la situación que *provocó* el episodio emocional no se encontraba prevista, no se esperaba que sucediera. Estas suposiciones, abren las siguientes interrogantes ¿Es posible que el alumno o profesor puedan evitar experimentar ciertas emociones? ¿Qué pasaría si un alumno decidiera evitar relacionarse con un grupo conflictivo porque durante un ciclo escolar le hicieron bromas pesadas? Replanteemos la pregunta, y si a otro alumno le *avisan* que en la escuela hay un grupo de estudiantes que se encarga de hacer bromas pesadas a todos sus compañeros

¿Cuáles son las opciones del alumno? ¿Se relacionará con el grupo, se cambiará de escuela, acudirá con algún profesor? Y si este alumno se relaciona frecuentemente con grupos que hacen bromas pesadas ¿Qué es lo que hará?

Con base en esos cuestionamientos y en particular con el propósito de dar una explicación al fenómeno emocional, tema tan popular dentro de esta disciplina psicológica. Los teóricos se encuentran ante la necesidad de realizar una descripción más amplia del concepto, componentes y aspectos de la emoción, la cual de respuesta a las descripciones fragmentarias. Específicamente Kantor y Smith (2015) propusieron que la interconducta emocional se desarrolla en segmentos, de esta manera, el análisis gira en torno a cuatro ejes: 1) Segmento conductual pre-emocional, 2) Verdadero segmento conductual emocional, 3) Primer segmento conductual post-emocional y 4) Segundo segmento conductual post-emocional. Por lo tanto, esta clasificación permite describir y comprender los episodios emocionales, atendiendo a las situaciones que ocurren antes y después del episodio emotivo.

Tomando en consideración la descripción de la interconducta emocional propuesta por Kantor y Smith (2015), la taxonomía de aptitud funcional de Ribes y López (1985) y la noción de criterios de ajuste de Carpio (1994), el propósito de este escrito y estudio es describir y analizar la interconducta emocional dentro de un marco experimental. Además de aportar evidencia empírica en el estudio de las emociones dentro de las instituciones educativas, el cual contribuya con el mejoramiento de las interacciones que se establecen dentro del aula, ya sea entre el docente y el alumno o entre los compañeros de clase. De esta manera, se logrará un mejor desempeño tanto en el docente como en el aprendiz.

Este trabajo se encuentra dividido en tres capítulos: en el primero, se abordó el estudio de lo psicológico en ambientes educativos y las distintas concepciones que se tienen sobre lo psicológico, la delimitación de la teoría de campo y la descripción de un modelo interconductual de desempeño didáctico. En el capítulo dos, se realizó una breve reseña histórica sobre el estudio de la emoción y se detalla desde un modelo naturalista la interconducta emocional. En el capítulo tres, se describieron los estudios empíricos que se han realizado sobre las emociones y la manera en cómo se aborda actualmente el estudio de éstas dentro de las instituciones educativas, analizando las limitaciones, logros y errores que han tenido dichas investigaciones. Finalmente, se describen los objetivos y la metodología

que se utilizó para el estudio, además de la presentación de los datos obtenidos y las conclusiones de la investigación.

# LA PSICOLOGÍA INTERCONDUCTUAL Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

---

*“Destruir un mito no es negar los hechos, sino reubicarlos”*

**Gilbert Ryle.**

En general, la psicología contemporánea refleja un amplio campo, con una gran variedad de enfoques y métodos. En consecuencia, tanto el desarrollo teórico como práctico del estudio psicológico se enriquece, generando conocimiento, el cual permite describir, analizar y transformar la realidad. Sin embargo, no se puede negar que esta situación propicia controversia, problemáticas y debates, los cuales impiden que exista un consenso entre los interesados por esta disciplina. Una primera aproximación que describe la pluralidad ante la cual se enfrenta la psicología hoy en día, son las diversas respuestas antes las cuales se responde la pregunta ¿Qué es la psicología? Un concepto que, desde el punto de vista de Arana, Meilán y Pérez (2006), obliga a diferenciar entre lo que describen los manuales o textos especializados de lo que comúnmente se entiende, lo cual, por lo general, encierra ideas equivocadas, parciales o sesgadas.



Las personas que no se relacionan directamente con el estudio de lo psicológico, comúnmente consideran que la psicología es la disciplina encargada de aplicar *tests* con el propósito de diagnosticar algún trastorno, evaluar las capacidades que posee un individuo, analizar la personalidad, estudiar y resolver problemas escolares, familiares o laborales, etc. Si bien, éstas son algunas situaciones ante las cuales se enfrenta específicamente la psicología aplicada, no dan respuesta ante el cuestionamiento inicial, qué es la psicología, ya que se deja de lado el papel fundamental que tiene la psicología en el trabajo psicoeducativo en un centro escolar, el trabajo realizado en un gabinete, un hospital, centros de readaptación social, una empresa, etc. Sin embargo, resulta pertinente, tener en cuenta que describir las funciones que desempeña el psicólogo en las distintas áreas de estudio, no permite proporcionar una definición del término -psicología-. En consecuencia, al no existir una definición clara, los individuos ajenos a la disciplina psicológica, emplean de manera inexacta el término -psicología-, ya que sólo conocen de manera general la labor psicológica en distintos ámbitos como el educativo, de la salud o laboral, entre otros. No obstante, es importante tener en cuenta que el uso parcial o erróneo del término común -psicología- se debe principalmente a la difusión de secciones, artículos de revistas, periódicos y emisoras de radio, cuyo contenido es poco confiable y su valor científico es seriamente cuestionable (Arana et al., 2006).

Los diferentes medios masivos de comunicación, como lo son las redes sociales, radio y televisión, etc., son los que se encargan de divulgar *la psicología* al público en general. La información que llega a los usuarios, cumple su objetivo cuando contribuye al conocimiento de los potenciales consumidores de los servicios y posibilidades que esta disciplina ofrece (Arana et al., 2006). Por el contrario, este objetivo se ve obstaculizado cuando la información se vulgariza o banaliza, ya que la mayoría de la población comprende el concepto de manera errónea. Ahora, la mayoría de las personas creen entender la psicología, cualquier individuo se atreve a realizar un diagnóstico y algunos términos psicológicos son utilizados en cualquier conversación sin comprender el significado verdadero. Este tipo de conocimiento es incompleto, ya que se deriva en gran parte de la intuición y sentido común, por lo que fácilmente es posible encontrar contradicciones o errores. Con base en el conocimiento que las personas tienen acerca de esta disciplina, independientemente de su origen fidedigno o

falso; ya sea por su experiencia propia, su intuición, el sentido común, las manifestaciones artísticas -música, literatura o pintura- o tradiciones populares -refranes, mitos, leyendas o fábulas-, resulta de gran utilidad para los individuos, conocer cómo son las personas, porque las personas se comportan de la manera en que lo hacen, etc. Este conocimiento le permite al individuo interactuar de una forma adaptativa con respecto a la conducta de los demás, permitiéndole responder de manera óptima en diferentes situaciones.

A continuación, se presentará una descripción general de qué se entiende por psicología desde diferentes aproximaciones, tales como: la manera en la que se ha definido la psicología como una disciplina científica -básica y aplicada-, así como la forma en que se enseña la psicología en las Instituciones de Educación Superior. A lo largo de la historia de la psicología se han generado dificultades, debido a la aceptación o rechazo de las acepciones científicas que se han generado en torno a qué es la psicología. Específicamente la problemática surge cuando se habla de la psicología básica y la psicología aplicada.

Por una parte, encontramos la psicología básica, como aquella que se encarga de llevar a cabo la investigación básica, caracterizada por seguir los pasos del método científico, hipótesis sometidas a la experimentación y contrastación de datos. Por lo tanto, para que la psicología aplicada se considere científica, sus aplicaciones en los distintos ámbitos -educativos, laborales, clínicos, etc.- debe estar basada en los conocimientos que la psicología básica haya aseverado. Por esta razón, cuando existe un progreso en el área básica es posible que exista el progreso en los ámbitos aplicados. De esta manera, es factible afirmar que es necesario que en un primer momento la psicología básica genere conocimientos, así como la evidencia que corrobore ese conocimiento, para que en un futuro próximo la psicología aplicada intervenga en prevención y/o resolución de problemáticas en ámbitos específicos. Por ejemplo; uno de los principales objetivos de la psicología aplicada, es generar técnicas únicas y efectivas que permitan entender y dar solución a las distintas dificultades ante las cuales se enfrentan los individuos, dejando de lado todas aquellas técnicas que no funcionan. Esto sólo será posible mediante los conocimientos generados por la psicología básica, ya que

por medio de los nuevos conocimientos, es posible descartar técnicas obsoletas que no respondan a las necesidades actuales.

Sin embargo, teniendo en cuenta lo anterior, actualmente la psicología aplicada se encuentra en una situación que en general causa polémica dentro de la comunidad de psicólogos, esta situación es el eclecticismo -muchas veces aceptado- (Arana et al., 2006). Pero, qué es el eclecticismo, Caro (1999, citado en Porras, 2011) analizó este término en el ámbito de la psicoterapia y considera que el eclecticismo parte del supuesto de la selección de técnicas y todos aquellos procedimientos terapéuticos, sin tomar en cuenta la teoría de la que surgen, todo esto con el único propósito de que el profesional muestre habilidades en la selección y aplicación de las mejores técnicas, las cuales puedan resolver la problemática de un individuo o institución. En concreto, el eclecticismo se caracteriza por: la divergencia, la elección entre muchas técnicas, ser atórico, aunque empírico y seguir una orientación realista. No obstante, teniendo en cuenta que el propósito es *la resolución de un problema en particular*, la discusión aparece cuando se utiliza cualquier tipo de técnica, la cual carece de lógica y sentido, sin tomar en cuenta aspectos básicos, como la ética y el profesionalismo. Es por esta situación, que el eclecticismo es el principal resultado o consecuencia que ocurre cuando la psicología aplicada se desarrolla a la par de la psicología básica, ya que al mezclar técnicas deja de lado los aspectos teóricos que sustentan el porqué de la técnica, sus implicaciones e importancia en la solución de alguna dificultad. Por lo tanto, no es posible evaluar el carácter científico, ni la eficacia de la psicología aplicada cuando sus acciones y contribuciones se basan en el trabajo ecléctico. De esta manera, resulta difícil definir qué es la psicología ya que tanto en el área básica como aplicada se realizan diferentes y diversas acciones, éstas en función de los objetivos de cada una. Por ende, intentar dar una aproximación con base en sus objetivos y funciones, resultaría una labor complicada.

Teniendo en cuenta el valor y la importancia que la psicología básica como aplicada tienen dentro de la disciplina psicológica, su importancia no se deja de lado dentro de las instituciones educativas, el profesor en psicología debe realizar actividades como docente, sin olvidar las actividades como investigador. No obstante, Prieto (1995, citado en Arana et

al., 2006) resaltó la importancia de comprender la artificialidad de esta división, ya que en el trabajo cotidiano no se encuentran los investigadores puros lejos o ajenos a aquellos psicólogos que se dedican a aplicar los conocimientos generados por los investigadores. En este sentido, generar conocimientos y aplicarlos en los distintos ámbitos, son dos actividades que deberían de realizar todos aquellos psicólogos que estén enterados en la enseñanza de esta disciplina.

Continuando con la utilización que se le da al término -psicología- dentro de las instituciones educativas, resulta interesante que, en algunos países del continente europeo, tal es el caso de España y en algunas universidades de la República Mexicana, la psicología aplicada, se distingue por los campos en los que se involucra. Actualmente, es común escuchar y hablar sobre la psicología clínica, educativa -escolar- y de las organizaciones, además de la gran labor que los psicólogos desempeñan dentro de estas instituciones. Sin embargo, los profesionales de lo psicológico se han interesado e involucrado en *nuevos* campos como lo son: la psicología jurídica, la psicología del deporte, de las adicciones o de los conflictos de las minorías étnicas.

Como se puede apreciar, los estudiantes aprenden y utilizan el término psicología aunado al campo de aplicación, por lo que se podría suponer que este tipo de divisiones facilitarían la enseñanza y el aprendizaje dentro de las aulas. Arana et al. (2006) mencionaron que este tipo de divisiones obedecen más a requerimientos didácticos, mediante los cuales es posible cubrir de mejor manera los contenidos de cada asignatura, con el propósito de que el alumno adquiriera los conocimientos que le permitan desempeñar las funciones que el área requiera. Las asignaturas en los nuevos planes de estudio se caracterizan por la denominación *Psicología de...:* psicología de la motivación, de la memoria, de la personalidad, de la sexualidad, de las profundidades, etc. Sin embargo, dar por hecho que es posible definir qué es la psicología en función del ámbito de aplicación, se estaría incurriendo en un error, ya que como se mencionó anteriormente es posible que la definición parta de un supuesto meramente ecléctico. Por esta razón, se resalta el énfasis en el uso correcto de la terminología, esto con el propósito de evitar confusiones teóricas o de aplicación.

Hablando específicamente del uso que se le da a la terminología en la enseñanza de la psicología, la cantidad de clasificaciones ante las cuales se enfrentan los universitarios no cesa, tanto en la teoría como en la práctica, los estudiantes deben tener claro con qué tipo de población trabajaran, ya sean humanos o animales (Arana et al., 2006). En el caso específico del humano, encontramos la psicología del niño, adolescente, adulto y adulto mayor, dependiendo de la etapa del ciclo vital en la que se encuentren los individuos. A grandes rasgos, los alumnos abordarán el estudio de lo psicológico, con relación a cuestiones biológicas, sociales y culturales específicas en las que se desarrollan los individuos a lo largo de su vida. En este caso, tanto el alumno como el profesor deben tener claro que al hablar de cuestiones biológicas, sociales y culturales, éstas deben estar enmarcadas con relación a lo psicológico y no abordarlas de manera independiente.

Además de lo antes mencionado, los estudiantes se enfrentan ante una confusión, la cual ocurre cuando los profesores explican la existencia de psicologías mentalistas, conductistas, cognitivas, dinámicas o existenciales. Richardson (1988, citado en Arana et al., 2006) explicó que los estudiantes consideran que la carrera de psicología es una *ensalada teórica*, un desorden de discursos divididos, los cuales forman una maraña conceptual, que deja más dudas, confusión y desconcierto que entendimiento. En general, los resultados obtenidos con los planes de estudio actuales, son; los alumnos buscan simplificaciones a ciegas, eligiendo especializaciones apresuradas, el aprendizaje de cada orientación teórica se reduce, ya que en la mayoría de los casos, solo se tiene el propósito de aprobar el examen o la asignatura, esto implica grandes problemas a corto y largo plazo, ya que el aprendizaje carece de sentido crítico, por lo que podemos preguntarnos ¿Qué clase de profesionales se están formando dentro de las instituciones educativas?

Esta situación, lo único que evidencia es la deficiente calidad de la mayoría de los programas institucionales en México, ya que no cuentan con una adecuada infraestructura de laboratorios, sin fondos documentales adecuados y sin centros de entrenamiento y servicio que permitan la formación de los futuros psicólogos. De esta manera, se pierde la oportunidad de guiar de forma conveniente la trayectoria académica de los estudiantes, además de la

relevancia social que podría llegar a desarrollar la disciplina y la importancia del psicólogo dentro de la sociedad. Aparte de las dificultades mencionadas anteriormente, relacionadas al contenido de los planes de estudio y las problemáticas que en general enfrentan las instituciones educativas, puede añadirse que:

A estas carencias se agrega la falta de una identidad disciplinaria y perfil social, por lo que los programas de licenciatura en psicología (y muchos de posgrado) constituyen una especie de franquicia educativa, de bajo costo y alto rendimiento. Sin orientación definida, con un eclecticismo superficial negociado corporativamente y una dosis adicional de discurso postmoderno y esoterismo, los programas de psicología sólo requieren aulas, personal docente improvisado, unos cuantos equipos de cómputo, quizá una sala con espejo doble vista, y algún otro local designado pomposamente como “centro de...”, para operar de manera normal. (Ribes, 2011, p. 88).

En general, en México la enseñanza de la psicología -y de otras disciplinas-, atraviesa por una crisis, al contar con escasa infraestructura, se entorpece el desarrollo de la ciencia en el país, además de que gran parte de la planta docente no se encuentra capacitada para enfrentar los desafíos que demanda la sociedad. Ribes (2011) describió el panorama en el que se encuentran los profesionales de esta disciplina. Actualmente existen al menos 100,000 psicólogos egresados -no todos titulados- y la mayoría de estos profesionales carece de un empleo fijo a nivel institucional, mientras que otros ejercen como profesionistas liberales -trabajan de manera independiente- o laboran en oficios que no tienen absolutamente nada que ver con la psicología.

Por otra parte, el concepto de psicología también se utiliza en el ámbito científico, a partir del siglo XX, la ciencia es considerada como una actividad profesionalizada, como lo mencionó Ribes (2009) “La profesionalización del ejercicio de la ciencia se vio acompañada por la institucionalización de su enseñanza en la Universidad.” (p.7). Dicho en otras palabras, las instituciones educativas, principalmente las universidades se convirtieron en el soporte para todos aquellos interesados en la actividad científica, además de ser el principal agente que formará a los nuevos científicos en las diversas disciplinas. Por esta razón, hablando

específicamente sobre el estudio de lo psicológico, surge la necesidad de definir y tener claro cuál es la labor de la psicología científica dentro de las instituciones educativas.

De esta manera, con el propósito de identificar qué conocimiento se genera a partir del estudio y enseñanza de la psicología, es relevante mencionar que durante la historia de la psicología, se ha trabajado para obtener una aproximación sistemática del conocimiento psicológico, estos esfuerzos se han realizado con el propósito de alcanzar conocimientos consistentes y completos, que puedan ser explicados y comprendidos por los interesados en esta disciplina. Podemos encontrar dos tipos de conocimiento científico, ambos con el mismo valor y grado de importancia. Trespalacios (1987, citado en Arana et al., 2006) mencionó que el conocimiento que se genera únicamente de manera racional, pertenece al ámbito de lo filosófico, en este caso los hechos se explican por medio de conceptos racionales, los cuales es posible entender, más no experimentar, tal es el caso de autores como Ryle (1949) y su obra *The concept of mind*. Cuando los conocimientos obtenidos tienen una base experimental, entonces se está hablando de conocimiento científico, este tipo de conocimiento se caracteriza por el contraste de evidencia, ya que los fenómenos, hechos o evidencias se explican recurriendo a otros hechos similares o diferentes. Como ejemplo, se encuentran los trabajos realizados por Carpio et al. (1997) donde evalúan los efectos de consecuencias diferenciales en tareas de igualación de la muestra demorada con reforzamiento dependiente e independiente de la respuesta.

En las instituciones educativas, el carácter científico que se le da a la psicología es prioritario, esto con el fin de diferenciarlo respecto a otros enfoques o disciplinas. Un fenómeno interesante ocurre cuando se les pregunta a los estudiantes y futuros licenciados ¿Qué es la psicología? Según Arana et al. (2006) la mayoría inicia definiendo a la psicología como la ciencia de..., encontrando diferencias en lo que complementan después. Por lo tanto, podría afirmarse que existe un consenso por parte de la comunidad estudiantil respecto a que el conocimiento generado es científico, ya que hace uso de distintas herramientas como la observación, la utilización de técnicas selectivas, como la correlación. Además de la

investigación experimental, en la que se reúne información específica sobre uno o más fenómenos, obteniendo y generando datos, para posteriormente organizarlos.

Tanto el estudiante como el experto en psicología deben tener conocimiento de la importancia del saber describir el comportamiento de los sujetos -el ¿cómo?-, además de conocer las causas -explicar ¿por qué?-, esto permitirá que se pueda predecir el comportamiento, lo cual da pauta a la intervención, para así poder dar solución a las distintas problemáticas que enfrentan los individuos y la sociedad en general. En este sentido, distintos autores como Trespalacios (1987, citado en Arana et al., 2006) afirmaron la importancia que tiene la psicología básica como la aplicada. Tomando en cuenta esto, una primera aproximación al concepto científico de la psicología sería la siguiente definición “Conjunto de conocimientos básicos sobre la psique humana que, aplicados mediante unas técnicas apropiadas, permiten resolver muchos de los problemas que los seres humanos encontramos en la realización de nuestra conducta.” Trespalacios (1987, citado en Arana et al., 2006, p.117).

La definición que se dio anteriormente, como ya se mencionó es una aproximación, ya que es complicado encontrar una definición que sea aceptada por toda o la mayoría de psicólogos. Una explicación que, dé respuesta ante esta situación, podría estar en la complejidad del psiquismo humano, el cual hace que, al momento de elaborar una definición, se encuentren un mayor número de dificultades en comparación con otras ciencias. Para establecer una única definición de psicología, es necesario superar las exigencias, restricciones y limitaciones epistemológicas y de método que establece la ciencia, además de tener ya determinado el objeto de estudio. En este sentido, describir o analizar cuál es el objeto de estudio de la psicología, es otro tema de controversia, ya que no hay, ni existe una única respuesta. Algunos consideran que es la conducta observable, mientras que otros creen que es la conciencia, lo inconsciente, las cogniciones, etc., Por lo tanto, la delimitación del objeto de estudio de la psicología es uno de las cuestiones más difíciles a considerar. Al comparar a la psicología con otras ciencias, ésta se caracteriza por ser la única disciplina que carece de un objeto de estudio consensuado.



Hasta este punto, es posible afirmar que no es sencillo definir qué es lo que se entiende por psicología. Algunos autores como Eysenck (1968) y Deutsch (1978) consideraron que la psicología es *lo que hacen los psicólogos*, esta definición tan breve y hasta cierto punto sagaz, es una respuesta que permite exponer la existencia de *las psicologías*. La Asociación Americana de Psicología se encarga de especificar la gran cantidad de ámbitos, ocupaciones y áreas en las que el profesional de la psicología puede desempeñarse, ya sea analizando las causas del fracaso escolar de un adolescente, registrando la tasa de aciertos de un animal en un laboratorio, aplicar un *test* o encuesta, reclutando personal para una empresa, etc., intentar encontrar un punto en común no sería sencillo. Por lo tanto, tomando en cuenta lo que dicen Eysenck (1968) y Deutsch (1978), se asevera que existen diferentes tipos de psicologías.

Es evidente, que el sinfín de prácticas en las que se encuentra inmerso el psicólogo y las diversas descripciones sobre -lo psicológico- generan una confusión conceptual, además de hacer que coexistan distintas teorías registradas bajo el mismo nombre de *psicología*. Las psicologías no se encuentran en común acuerdo respecto a su concepción de qué es lo psicológico, cómo se estudia, para qué y a quién se aplica el conocimiento (Ribes, 2009). En este sentido, esto es el reflejo de la realidad en la que se desarrolla la psicología hoy en día, ya que cada psicología demanda de una forma u otra, la legitimidad exclusiva del nombre compartido. Esto entre otras cosas, provoca la desunión entre psicólogos, *dogmatizando* la teoría y presentando a esta ciencia como plural y compleja. Un efecto de esta diversidad es la manera en cómo definen el objeto de estudio, la relevancia como ciencia, el ajuste de sus métodos y la validez de los conocimientos que generan. Por lo que es importante, en primer lugar, hablar de *las psicologías* y posteriormente aceptar las diferencias en su objeto de conocimiento, método y aplicación.

Como ya se había mencionado, las psicologías hacen uso de distintas categorías, métodos, lógicas de extensión, etc. Ribes (2011) explicó que la psicología en términos kuhnianos es una ciencia multiparadigmática, ya que es imposible unir estas psicologías, los universos empíricos de los que parten pertenecen a supuestos teóricos diferentes y sus

conceptos son opuestos y extensos. De esta manera, resulta erróneo considerar a la psicología como una disciplina científica consolidada.

Distintos autores como Holzkamp (1972) y Kendler (1981) coinciden en que a pesar de las diferencias paradigmáticas, los psicólogos se interesan específicamente por tres sucesos en específico, independientemente de la postura teórica a la que pertenezcan: 1) todas aquellas actividades que puedan ser medibles, cuantificables, replicables y observables, 2) los procesos mentales o conscientes y 3) los procesos neurofisiológicos (Arana et al., 2006, p.123). Por su parte, Ribes (2009) complementa lo antes mencionado, al describir que desde el siglo XX, la psicología en general, se ha distinguido por; 1) el estudio experimental de los procesos mentales y la relación que estos guardaban con las dificultades de la filosofía del conocimiento y la moral, 2) la continuidad experimental sobre el funcionamiento del sistema nervioso y la evolución biológica, 3) el estudio del comportamiento de los organismos y sus aplicaciones al comportamiento social y 4) el desarrollo de técnicas de medición e intervención, principalmente en los campos de la salud, educación y las organizaciones.

Durante los distintos periodos en los que se ha estudiado la psicología, ésta se ha caracterizado por su diversidad conceptual y metodológica, originada de los distintos enfoques teóricos -epistemológicos-, además de las múltiples labores que desempeña el psicólogo. Retomando específicamente la diversidad conceptual que existe dentro de la psicología, esta diversidad surge desde sus inicios en la filosofía, por lo tanto, puede afirmarse que el origen de la diversidad se encuentra desde el origen de la psicología. Distintos autores mencionan que “la identidad de la psicología ha de resultar necesariamente de la compleja dialéctica entre su diversidad y su pretensión de unidad.” (Mayor y Pérez, 1989, citado en Arana et al., 2006, p. 121). El origen de esta dialéctica se debe a perspectivas opuestas o distintas, las cuales generan y desarrollan los conflictos o crisis.

Con base en los fundamentos de distintos autores, como Mayor y Pérez (1989); Trespalacios (1987); Richardson (1988) surge el siguiente cuestionamiento ¿Cuál es el problema de la definición de psicología como ciencia? (Arana et al., 2006). El problema

radica en la naturaleza lógica, la cual conlleva a la confusión respecto de su objeto de estudio y de qué relación establece con otras disciplinas. Se debe dejar de considerar que el problema radica en los métodos de investigación y mucho menos en un grado de formalización matemática (Ribes, 2009).

Actualmente, muchos expertos del conocimiento psicológico, perciben equivocadamente el estado de la psicología, comúnmente se considera que los conceptos, modelos, teorías y el conocimiento empírico generado por las distintas perspectivas, son la evidencia contundente del desarrollo plural de esta disciplina, considerando que la evolución de la psicología es multiparadigmática. Es importante resaltar lo que indicó Ribes (2000) sobre la posición en la que se encuentra en este momento la psicología, comparándola con otras ciencias, ya que su caso es único. Esto, es posible explicarlo de la siguiente manera, cada una de las *psicologías* parte de distintos supuestos filosóficos, cada una estableció como objeto de estudio lo que consideran es lo psicológico -la consciencia, las interacciones, el inconsciente, la mente, etc.-, por lo que sus modelos explicativos y métodos de intervención son muy diferentes unos de otros, incluso llegan a ser contradictorios. Con frecuencia, en el caso de otras ciencias -física o biología- surgen diferentes teorías con las cuales es posible explicar un mismo fenómeno, las diferencias que muestran entre sí estas teorías, básicamente son la búsqueda de las formas más eficaces de abordar los fenómenos, con el fin de que las explicaciones sean las más efectivas y sistemáticas. Estas diferencias ocurren consecuentemente después de que ya se estableció la naturaleza del fenómeno estudiado, la relación que estos guardan con otros fenómenos o estudios empíricos y el cumplimiento de todos aquellos criterios que permitan decidir qué teoría es la más adecuada. Como se puede observar, en el caso de la psicología no ocurre esto. Es por esto, que como profesionales de esta disciplina es trascendental saber *dónde nos encontramos* para saber *hacia dónde nos dirigimos* teniendo en cuenta los aciertos, limitaciones y problemáticas, dejando de lado ilusorias percepciones que pueden llegar a generar un falso conocimiento.

Después de indagar sobre algunos aspectos relevantes del uso que se le da al término psicología, es posible afirmar que coexisten diferentes paradigmas sobre el objeto de estudio

de la psicología, los cuales responden a objetivos particulares. De esta manera, lo que mencionó Ribes (2000) da pauta para comprender que los paradigmas cuentan con compromisos ontológicos propios y diferenciados, además de los compromisos epistemológicos que en algunas ocasiones pueden ser compatibles. Dentro de cada paradigma es común el surgimiento de distintas teorías con distintos grados de pureza ontológica y epistemológica.

Hay que tener claro que estas psicologías plantean cuestionamientos diferenciados, por lo que las respuestas encontradas serán distintas unas de otras, así como la variación del método, tipo de datos, criterios de evidencia, conceptos, etc. Así, teniendo clara esta diferencia, como profesionales es trascendental realizar un esfuerzo por resolver el conflicto de identidad por el que atraviesa la psicología, esto sólo será posible partiendo del reconocimiento, tolerancia y respeto mutuo entre colegas (Ribes, 2011).

### **Antecedentes históricos de la psicología interconductual**

El ser humano a lo largo de su historia se ha caracterizado por la necesidad de conocer el mundo que lo rodea, desde sus inicios desarrolló métodos para lograr describir, analizar y explicar los fenómenos que ocurrían a su alrededor, por ejemplo, desarrolló ciertas creencias que le permitieron explicar fenómenos como la lluvia, la *salida* del sol, etc. Pero no sólo eso, la interacción hombre-medio establece una relación bidireccional, esto quiere decir que ambos modifican y son modificados, estas transformaciones se observaron en el dominio del fuego, domesticación de animales o la agricultura. Conforme pasó el tiempo, el hombre comenzó a reunir todo tipo de información respecto a estos fenómenos, posteriormente este conocimiento sería el inicio de lo que hoy en día conocemos como la ciencia; física, química, biología, etc., cada una de estas ciencias con el establecimiento de un objeto de estudio, teorías y procedimientos particulares (Bustos, 2006).

Entre la gran cantidad de fenómenos que el hombre intentó explicar, el comportamiento humano fue un tema de interés y controversia. Los datos históricos evidencian que los primeros hombres que se interesaron de forma específica y ordenada por

estos temas, tuvieron como lugar de origen la Grecia clásica de los siglos VII a.C. y III a.C. Dentro de esta civilización se encontraban Sócrates, Platón y Aristóteles, los cuales marcaron el comienzo de lo que hoy conocemos como psicología. Por una parte, Sócrates se interesó por temas relacionados con las sensaciones y la relatividad de las mismas, grandes aportes como el proceder o método Socrático, cambiaron la manera de compartir y generar conocimiento, ya que la función del maestro no es el de enunciar la verdad al discípulo, por el contrario, mediante un interrogatorio sistemático, el aprendiz encontrará el conocimiento (Bustos, 2006). Platón, discípulo de Sócrates, con su teoría de las ideas, explicó el mundo físico, las virtudes humanas, el conocimiento intelectual, además de analizar fenómenos como los sueños, la motivación y los recuerdos, entre sus principales contribuciones, se encuentran el mito de la caverna, el cual deja entrever la ejemplificación de su teoría, así como cuestionamientos respecto a la percepción de la realidad y el libre albedrío.

Por su parte, Aristóteles, discípulo de Platón, propuso reducir los planteamientos científicos a silogismos, se interesó por explicar la vinculación de los órganos corporales con las diferentes formas de percibir, también estudió la memoria y realizó una diferenciación entre los sueños, la percepción y los sentidos. Las aportaciones de este filósofo en distintas disciplinas, hoy en día se consideran las bases del conocimiento, tal es el caso de la psicología, la cual retoma importantes planteamientos que estableció Aristóteles acerca del alma. La importancia de los conocimientos generados por Aristóteles se reconoce en la siguiente cita:

Aristóteles representa el inicio de la psicología en tanto materia de estudio y tratado formal, planteando al método naturalista como esencial en la ciencia; el corpus psicológico legado en sus tratados ha influido notablemente en el desarrollo de la psicología (e incluso en campos aparentemente diferentes como la teología) y en específico en la teoría psicología interconductual. (Bustos, 2006, p.p. 45-46).

Con frecuencia, la psicología es considerada una disciplina joven en comparación con la física o la biología, sin embargo, Ribes (2011) mencionó que se debe tener en cuenta que Aristóteles formuló conceptualmente de forma clara y naturalista el estudio de lo psicológico,

por lo que no se debe creer que el estudio de los fenómenos psicológicos es relativamente nuevo. La primera vez que se declaró a la psicología como una disciplina de conocimiento empírica, fue en los *Tratados Acerca del Alma*, con un planteamiento y justificación, Aristóteles propone el alma como el concepto central de lo que posteriormente se convertiría en la psicología (Ribes, 2009). Pero, para Aristóteles ¿Qué es el alma? Este filósofo concibe el alma como entelequia de un cuerpo particular, dicho en otras palabras, es el conjunto de potencias de un cuerpo hechas acto. El alma, es la descripción de las diferentes maneras de organización del movimiento de los cuerpos vivos como potencias en acto, frente a otras entidades, ya sean objetos u organismos. De esta manera, puede afirmarse que Aristóteles delimitó lo psicológico como el estudio del alma, esto traducido en el lenguaje coloquial es lo que comúnmente se le conoce como *comportamiento*.

Es importante tener claro, que la definición y argumentación que ofrece Aristóteles respecto al alma, no se relaciona de ninguna manera con la visión dualista del pensamiento judeo-cristiano, ya que para la cultura occidental este concepto es una entidad o sustancia distinta del cuerpo que tenía vida *propia* la cual independientemente al cuerpo se genera, nutre y corrompe (Ribes, 2009). Cabe resaltar que Aristóteles no consideraba la idea de que existiera un alma común a todos o universal compartida por distintos cuerpos particulares (Ribes, 2011).

En el siglo II a. C., Roma dominó a los griegos, así fue como surgieron cuatro tendencias filosóficas -el estoicismo, hedonismo, escepticismo y eclecticismo- las cuales explicaron cómo es que los romanos estudiaron el comportamiento del hombre, entre muchas otras cuestiones. Posteriormente, alrededor del siglo IV d.C., los romanos en manos de los bárbaros perdieron todo tipo de poder que poseían (Bustos, 2006). Con la caída del imperio romano, la cultura europea se encontró en el periodo conocido como la época oscurantista. Esta etapa se caracterizó por el control total y absoluto de la religión cristiana, los principales representantes que aportaron o generaron conocimiento fueron Aurelio Agustín y Tomás de Aquino.

Durante este periodo, la principal forma de transmitir el conocimiento fue mediante el estudio de los textos bíblicos, entre los principales autores de esta época destaca Aurelio Agustín, quien con el conocimiento que adquirió y posteriormente compartió, consideraba que su propósito era el de crear un mundo a la semejanza de Dios, creía en un mundo que no es eterno y en un Dios eterno y verdadero. Con base en estas ideas, consideraba que la memoria, el entendimiento y la voluntad son parte de la mente, además de vincular el cuerpo, la mente y la esencia como una totalidad humana. Por su parte Tomás de Aquino realizó una traducción *cristiana* de los escritos griegos, en los que conjugó los planteamientos aristotélicos con textos bíblicos para comprobar la existencia de Dios (Bustos, 2006). Las interpretaciones que dieron Tomás de Aquino como Aurelio Agustín, se encontraban enfocadas a una dirección específica, el estudio de Dios, por lo que todos aquellos fenómenos relacionados con el comportamiento del hombre, la mente, el alma, la voluntad, el entendimiento, las virtudes humanas, etc., tenían que ser estudiadas por la teología y no por la psicología.

A mediados del siglo XV terminó la edad media europea, situación que permite el desarrollo de las ciencias y las artes, lo que da paso al renacimiento italiano, el cual tenía una fuerte influencia del pensamiento dualista alma-cuerpo, este periodo concluye en el siglo XVI. Dando paso al siglo XVII, con un personaje que fortaleció el dualismo, René Descartes, entre sus principales obras se encuentran: el *Discurso del método*, *Meditaciones metafísicas* y *Reglas para la dirección del espíritu*. Básicamente, Descartes aportó a la psicología dos principios: El análisis mecanicista y la dualidad cartesiana (Bustos, 2006). En primer lugar, el análisis mecanicista postula conceptos como causa eficiente, contacto proximal y el movimiento de los cuerpos; Descartes concebía que para cada movimiento existe una acción-reacción. Mientras que el dualismo cartesiano se refiere a que coexiste una relación entre el alma y el cuerpo, tomaba en cuenta el alma como algo independiente del cuerpo. No obstante, diversos autores consideran que existen errores conceptuales y teóricos en los planteamientos establecidos por Descartes.

Como se puede observar, la influencia que Descartes tuvo en la filosofía, psicología y teología, delimitaron la manera en que se concibe el conocimiento, incluso hoy en día, las explicaciones acerca del comportamiento humano se encuentran fuertemente arraigadas a las ideas de este autor. Ryle (1949) realizó un análisis en el que explica cómo es que los principios centrales de la doctrina de Descartes son falsos y contradictorios. Tomando en cuenta la dualidad que instituye Descartes de un alma y un cuerpo, es posible entender que el ser humano se encuentra constituido por un cuerpo, el cual está sometido a las leyes que gobiernan los cuerpos espaciales, cualquier tipo de proceso puede ser observado y controlado por agentes externos al cuerpo, por ende, la vida corporal es valorada como pública -externa- Por el contrario, todos aquellos procesos que ocurren en la mente, son privados -interno- ya que no pueden ser observados. En conclusión, las personas viven simultáneamente dos historias: una, lo que sucede en su cuerpo y otra, lo que sucede en su mente.

Es frecuente escuchar en el lenguaje coloquial, a los profesionales y teóricos de distintas disciplinas hablar sobre la existencia de dos mundos; lo externo refiriéndose a lo que acontece en el mundo físico y lo interno, todo aquello que se relaciona con la mente. Esta explicación de lo corporal y lo mental no debe ser entendida de manera literal, ya que sólo es una metáfora. Hay que tener en cuenta que si la mente no se encuentra en el *mundo físico* cómo es posible que esté *dentro* de algo o que algo la contenga, cómo *algo* que no está sujeto a las leyes naturales como lo es la mente, se describe o explica bajo los principios y conceptos de las leyes naturales. Otro conflicto teórico que presenta este fundamento, es la relación que se establece entre el cuerpo y la mente; lo que la mente *desea* es realizado por el cuerpo y viceversa todo lo que le ocurre al cuerpo tiene relación con lo que la mente percibe. Así es como el conflicto se vuelve estrictamente filosófico, esta doctrina admite dos tipos de existencia -física y mental- ¿Dos caras de la misma moneda? Ryle (1949) nombra al pensamiento de Descartes como *el dogma del Fantasma en la Máquina* y lo considera un error categorial. Pero qué es un error categorial, Ryle (1949) menciona que este tipo de errores ocurren cuando las personas son capaces de utilizar conceptos en situaciones específicas, sin embargo, cuando *piensan en abstracto* asignan dichos conceptos a tipos lógicos diferentes de aquellos a los que pertenecen. En este sentido, se comete este tipo de



error, cuando se pretende hablar de una teoría de la *doble vida*, al intentar representar a una persona como si fuera un *fantasma misteriosamente oculto en una máquina*. Erróneamente se describen los sentimientos, pensamientos y actos de una persona únicamente con el lenguaje de la física o la química, como sí el cuerpo fuera una máquina. Por esta razón, *el dogma del Fantasma en la Máquina* es el mito filosófico que ha permeado el pensamiento actual. En cambio, Ryle (1949) propone realizar una descripción con base en términos análogos, ya que el cuerpo humano es una unidad compleja organizada, la mente humana también debe ser una unidad compleja organizada, aunque se encuentre constituida por diferentes elementos y estructuras.

Después de la influencia heredada por Descartes, los siglos XVIII y XIX se especializaron en el estudio de la anatomía y la fisiología, se reconoce la importancia de autores como: David Hartley, Hermann Helmholtz, Franz Gall, Johann Spurzheim, Johannes Müller, Pierre Fluorens y Pierre-Paul Broca. Estos autores, se esforzaron por vincular lo mental y lo físico, además de reportar interesantes descubrimientos en distintos temas como lo son: el lenguaje, la memoria, la sensación o la percepción (Bustos, 2006).

Las investigaciones que Hartley realizó postulan que las *vibraciones* en la sustancia medular blanca del cerebro, la médula espinal y otros nervios, son los que dan pauta a las sensaciones y movimientos y que recíprocamente existen cambios entre sustancias e ideas. Helmholtz, por su parte exploró la velocidad con la que se transmiten los impulsos nerviosos, encontrando que hay cierta regularidad entre la estimulación y la respuesta muscular. Gall y Spurzheim se consideran los padres de la frenología, establecen que la forma del cráneo corresponde al desarrollo de ciertas capacidades mentales, en consecuencia, una gran personalidad e inteligencia producirá cierto tipo de protuberancias en el cráneo. Müller estableció leyes generales sobre la energía específica de los nervios, además de afirmar que la mente tiene la capacidad de interferir en las sensaciones, ya sea diferenciándolas, intensificándolas o interpretándolas. Fluorens, identificó la percepción y las funciones superiores de la mente en los lóbulos del cerebro, este descubrimiento daría pauta a la idea que años después se desarrollaría como *plasticidad cerebral*. Finalmente, Broca se interesó

por el lenguaje, resaltó la correspondencia entre un daño cerebral específico y la pérdida de las habilidades mentales (Bustos, 2006).

Mientras que David Hartley, Hermann Helmholtz, Franz Gall, Johann Spurzheim, Johannes Müller, Pierre Fluorens y Pierre-Paul Broca se interesaron por el estudio de la anatomía y la fisiología -estudio del cuerpo, es decir, uno de los componentes del dualismo cartesiano-, otros autores, por su parte, mediante la manipulación experimental intentaban explicar los procesos mentales. Los principales representantes de estos estudios fueron: Ernst Weber, Gustav Fechner y Wilhelm Wundt, quienes se interesaron en el reconocimiento de la psicología como ciencia, por lo que se creía que las investigaciones deberían basarse en los principios de otras ciencias como la biología y las matemáticas. Sin embargo, cabe mencionara, que esto resultaba difícil de concretar, ya que la mente como se explicó anteriormente ocupa una dimensión distan a la de los fenómenos físicos. No obstante, el trabajo realizado por estos autores, marca el inicio formal de la psicología como ciencia. Por su parte, Fechner es el fundador de la psicofísica, se encargó de analizar la relación entre la mente y el cuerpo, además, en conjunto con Weber, establecieron la ley del paralelismo psicofísico. La principal y más valiosa aportación de Fechner según Bustos (2006) fue “haber delimitado que el psicólogo se dedica a estudiar lo que hace el organismo en las condiciones dictadas por el investigador.” (p. 50). En este sentido, se especificó la forma de generar conocimiento y el quehacer del psicólogo.

Para la comunidad científica, 1879 es una de las fechas más importantes y recordadas dentro de la historia de la psicología, ya que Wundt estableció el primer laboratorio de psicología, esto en Leipzig, Alemania. Las investigaciones que se hicieron en este laboratorio se relacionaban con la fisiología y la evidencia de entidades metafísicas, también se describió la base orgánica de la vida mental, se analizó las características de las sensaciones y percepciones. Es así, como surge un interés científico por intentar explicar los fenómenos psicológicos y no sólo eso, la experimentación realizada en ese periodo histórico permitió

que la psicología fuera definida y entendida de diferente manera, como una ciencia independiente a la filosofía, la teología o la biología.

Hasta este momento, los trabajos perpetrados por los psicólogos de esa época se encontraban enfocados en el estudio de la mente, sin embargo, importantes personajes como Séchenov, Bechterev y Thorndike son los pioneros de lo que se conoce como la psicología *objetiva* (Ardila, 2013). De esta manera, surge una nueva forma de estudiar los fenómenos psicológicos, con el principal objetivo de hacer de la psicología la ciencia del comportamiento, en el siglo XX inicia un nuevo periodo, el de la teoría conductual. Autores como Ivan Pávlov, John Watson y Burrhus Skinner son reconocidos por realizar las principales contribuciones al movimiento conductista.

Por su parte, las investigaciones realizadas por Pávlov son un ejemplo de trabajo sistemático, el cual sirvió como antecedente de importantes contribuciones en distintas áreas de la psicología. Pávlov enfocado en el estudio de la fisiología, consideraba que la psicología debería tener como base la experimentación (Bustos, 2006). Los hallazgos obtenidos por medio de la experimentación animal, le permitieron establecer conceptos como el de reflejo psicológico. Este concepto explica el proceso en el que, al presentarle comida a un perro, éste comienza a salivar de manera natural -respuesta que no requería ningún tipo de entrenamiento previo-, a este tipo de respuesta Pávlov la llamó *incondicional* de igual forma que al estímulo que la produce *estímulo incondicional*. Posteriormente, al presentar varias veces el *estímulo incondicional* -comida- acompañado de un estímulo *neutro*<sup>1</sup> -una campana-, como consecuencia de este emparejamiento, el perro comenzará a salivar ante la aparición del estímulo que originalmente era neutro -una campana-. A esta *respuesta* y al *estímulo* asociado se les conoce como *condicional* (Bustos, 2006 & Gutiérrez, 2005).

<sup>1</sup>Es necesario aclarar que el estímulo neutro, sí produce un tipo de respuesta, por ejemplo al acercar una linterna al ojo de un individuo, la respuesta será la dilatación de la pupila. Al sonar una campana, la respuesta del individuo será dirigir la atención hacia el objeto que provoco el sonido.

Los datos obtenidos en los experimentos que realizó Pávlov, le permitieron aseverar que las respuestas condicionales eran similares a todas aquellas respuestas incondicionales. Aunque, las investigaciones que hicieron Siegel y Allan (1998); Timberlake y Grant (1975); Akins, Domjan y Gutiérrez (1994) contradicen lo que se pensaba, ya que “la respuesta condicional no siempre será la misma, este tipo de respuesta puede variar con relación a la naturaleza del estímulo incondicional y del estímulo condicional, además de las relaciones temporales que existan entre los estímulos” (Gutiérrez, 2005, p. 253). Por lo tanto, los primeros estudios evidenciaron los resultados que se obtienen cuando se aparean dos estímulos, mientras que las investigaciones que se hicieron posteriormente analizaron de manera detallada las variables que intervienen y la variación en los efectos.

Otro representante de la corriente conductual fue Watson, él se encontraba interesado en la filosofía naturalista, específicamente en el trabajo de Darwin y la evolución, bajo la influencia de John Dewey -filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense-, James Angell -psicólogo estadounidense- y de los funcionalistas de la escuela de Chicago, formó un bagaje intelectual que lo condujo al estudio de la psicología experimental (Bustos, 20016). Watson realizó diversas contribuciones en diferentes campos como: la crianza de los infantes, aspectos populares de psicología -educación, emociones y fobias-, también fue editor de revistas científicas y miembro de comités editoriales, además de ser el presidente de American Psychological Association (APA). También fue reconocido por generar polémica en torno a la manera en cómo se llevaba a cabo el estudio de la psicología experimental, manifestó severos cuestionamientos a los psicólogos tradicionales introspeccionistas, los cuales suscribían que el objeto de estudio de la psicología era la mente y no la conducta, en respuesta a los cuestionamientos de Watson. Los psicólogos de esa época concebían que el estudio de lo psicológico tomaba la dirección equivocada, argumentando que Darwin le había quitado el alma a la psicología, mientras que Watson le quitó la mente. Sin importar las polémicas generadas en torno a este tema Watson se convirtió en el primer referente del movimiento conductual.

Uno de los artículos más citados por la comunidad científica es "Psychology as the behaviorist views it" (1913), publicado en *The Psychological Review*, en este escrito Watson propone una postura distinta a la que imperaba en su época. Reconoce la ineficacia del método de introspección y la problemática de estudiar la conciencia, la mente o el alma, lo que conlleva a una confusión conceptual del objeto de estudio. Planteando el panorama en el que se encontraba la psicología, Watson intenta convertir a la psicología en una ciencia natural, la cual posee un objeto de estudio y método definidos. Así es como comienza el llamado manifiesto conductista:

La psicología como la ve el conductista es una rama experimental puramente objetiva de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. La introspección no forma parte esencial de sus métodos, ni el valor científico de sus datos depende de la disponibilidad con que se presentan a una interpretación en términos de la conciencia. El conductista en su esfuerzo por obtener, un esquema unitario de la respuesta animal, no reconoce línea divisoria entre el hombre y el bruto. La conducta del hombre, con todos sus refinamientos y complejidad, forma solo una parte del esquema total de investigación conductista. (Watson, 1913, citado en Ribes, 1995, p. 66).

Básicamente, son dos los argumentos que intentó plasmar Watson: primero, se abordó la importancia de comenzar a describir la psicología como una ciencia natural, en donde se estudie el comportamiento de los animales y humanos desde un enfoque evolutivo, en segundo lugar, sustituye la introspección y no lo considera el método de estudio de esta ciencia del comportamiento. En torno a esto, son cinco las críticas que se hacen referentes a la naturaleza conceptual de la psicología y la inadecuada utilización de la introspección como el método de la psicología experimental. En primer lugar, se cuestionó el término conciencia, ya que hacía referencia a una supuesta entidad inobservable, la cual de manera *consciente* llevaba a cabo la actividad psicológica. La segunda crítica, se enfocó en la valoración funcional de la conducta, ya que por sí misma carecía de valor, esto puede explicarse de la siguiente manera; la dimensión psicológica de una actividad no se encontraba en la actividad misma, sino en el contenido consciente de dicha experiencia, de esta manera, el sujeto tendría que hacer una *inspección interna* dejando de lado las relaciones funcionales entre los eventos que se presentaban y la conducta que efectuaba el organismo en forma de acciones o

reacciones. En la tercera crítica, se describen las dificultades que surgieron en torno a cómo se debe estudiar el comportamiento de los animales, ya que estos no son capaces de verbalizar sus *contenidos de conciencia*, por lo que se dejaba inconclusa la explicación de aquellos procesos de adaptación. La cuarta crítica, consistió en que los datos generados por la introspección no son confiables, es decir, dos observadores reportaban de diferente manera un mismo fenómeno, por lo tanto, los observadores se entrenaban con base en distintos criterios, y pocas veces coincidían en los reportes introspectivos. En síntesis, el problema radica en sustituir el objeto de análisis y el método asociado. Finalmente, tomando en cuenta que la psicología es una disciplina de la conciencia en el cuerpo, la quinta crítica se desprende de este supuesto, ya que dicha aseveración coloca al psicólogo en una disyuntiva, ya que no es posible identificar a qué vertiente del dualismo pertenece este tipo de explicación -a el paralelismo por parte de los estructuralistas o el interaccionismo por parte de los funcionalistas- (Ribes, 1995).

Así es como Watson definió la psicología conductual, como la rama experimental de las ciencias naturales, la cual tiene como objetivo el predecir y controlar la conducta. Esta *psicología de laboratorio*, además de la importancia que tiene al generar conocimiento y explicar los fenómenos psicológicos de manera objetiva, también es reconocida por las aplicaciones sociales que ha tenido la utilización de este paradigma. Por mencionar uno de los trabajos que más ha llamado la atención, es el experimento con el pequeño Albert, ya que aparte de demostrar cómo un infante es capaz de aprender a *tener miedo*, este trabajo abrió un debate y polémica al ser fuertemente cuestionable, con relación a las cuestiones éticas bajo las cuales se realizó la experimentación con humanos o animales (Ribes, 1995; Bustos, 20016 & De Puga& Pellón, 2013).

Para finalizar este breve recorrido histórico, Skinner revolucionó la teoría conductual, con base en los trabajos experimentales y teóricos de Pávlov y Watson, Skinner consolidó el conductismo. Con los mismos intereses que sus antecesores, Skinner describió y analizó el objeto de estudio de la psicología como algo observable, reconociendo la importancia de los trabajos de Thorndike (1874-1949) y la ley del efecto. Las aportaciones que Skinner se

centraron en describir las leyes generales que presiden la conducta voluntaria de los organismos. En general, este paradigma conocido como condicionamiento operante, suscribe la forma en que el organismo afecta el ambiente. En la literatura se ha encontrado que muchos de los principios se aplicaron en la investigación y en los ámbitos tecnológicos, pese a los resultados obtenidos, se encontraron deficiencias en el modelo. Números detractores consideran que su sistema es erróneo teóricamente, técnicamente, moralmente y políticamente, por ejemplo; al explicar los eventos conductuales complejos como el lenguaje, es posible encontrar deficiencias. Por lo que se planteó la posibilidad y necesidad de un avance teórico y experimental de lo que en ese tiempo se conocía como conductismo operante (Bustos, 20016 & Ardila, 2013).

Como es posible apreciar, el recorrido histórico de la psicología no es reciente, Kantor y Smith (2015) consideraron que el conductismo es quizá el movimiento revolucionario que cambió el rumbo de la psicología y marcó el camino que debe seguir para convertirse en una ciencia. En este transitar, la psicología conductual reconoce fallas en el planteamiento, reducir la conducta psicológica a eventos fisiológicos -acción muscular, glandular y neuronal- y la carente o errónea manera de analizar los eventos psicológicos intrínsecos. Sin embargo, distintos autores se han encargado de solucionar o dar respuesta a estas limitaciones. Cabe mencionar que el interés no solo se enfoca en la solución de las problemáticas, este va más allá, con base en las aportaciones que hizo Pávlov, las cuales sirvieron como punto de partida para plantear importantes postulados dentro de la teoría conductual, así como las investigaciones que permitieron conocer y modificar el proceso de aprendizaje o la adquisición de hábitos en animales y humanos.

### **Desde una visión interconductual ¿Qué es lo psicológico?**

En los apartados anteriores, es posible identificar que la psicología surge como una configuración ambigua, es el resultado de la unión de intereses, propósitos y orígenes diversos, desarrollada en diferentes contextos y épocas. Al analizar su origen como su desarrollo, es posible comprender porque hay distintos objetos de estudio, porque se abordan los fenómenos de distintas maneras, incluso porque sus explicaciones pueden ser

contradictorias. Por esta razón la psicología es considerada una disciplina multiparadigmática, de esta manera, es posible afirmar que la situación actual en la que se encuentra esta disciplina, en los diferentes campos que aborda; tanto en ámbitos educativos, de investigación y laboral es el de un conjunto de teorías relacionadas y definidas con el mismo nombre *psicología* (Ribes, 2009). Es común encontrar que las principales teorías que explican el desarrollo psicológico, establecen un postulado en común, los individuos a lo largo de su vida atraviesan por distintos periodos o etapas, los cuales determinan una manera de *comportarse o pensar*, un ejemplo es el suizo Jean Piaget, epistemólogo, psicólogo y biólogo, él estableció que la evolución del pensamiento y el desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo en diferentes etapas y estadios. Otro destacado autor es Sigmund Freud, médico neurólogo austriaco, fundador del psicoanálisis, en su teoría establece cinco etapas por las que atraviesa el infante, la manera en que el menor experimentó estas etapas definirá su vida de adulto.

Por medio de estas teorías es posible dar explicaciones a diferentes fenómenos como el aprendizaje, la personalidad y algunas patologías. No obstante, existen otras explicaciones de los fenómenos psicológicos, las cuales no establecen la presencia de algún tipo de periodo, etapa o estadio, tal es el caso de Jacob Robert Kantor (1924-1926) quien propuso una forma diferente de hacer psicología. El Interconductismo se caracteriza por ser una propuesta naturalista y científica, que permite de manera coherente explicar las diferencias individuales (Varela, 2008). Desde esta perspectiva, el objeto de estudio psicológico elimina todo dualismo existente de todas aquellas explicaciones mentalistas. Es decir, no reconoce la distinción mente-cuerpo, rechaza la postura organicista, al no reducir el estudio de lo psicológico a explicaciones biológicas, por lo tanto, implica una metateoría conductista sobre el quehacer psicológico (Moreno, 2004). Con las bases ya establecidas de cómo es que se debe estudiar lo psicológico, Kantor publicó por primera vez en dos tomos *Principios de Psicología* (1924-1926), en esta obra señaló como los eventos psicológicos pueden analizarse por medio de métodos experimentales y reconoció que uno de los principales problemas por los que atraviesa la psicología corresponde a un caso meramente conceptual.



Con el propósito de hacer de la psicología una ciencia, la postura Interconductual, también conocida como teoría de campo -es importante tener en cuenta, que existen otros trabajos bajo el nombre de *teoría de campo*, tal es el caso de la propuesta realizada por Kurt Lewin, además de la utilización de este término en psicoterapia Gestalt, sin embargo, estos trabajos no se encuentran relacionados con la propuesta de Kantor- considera como premisa básica que las ciencias naturales se encargan de estudiar las interacciones, esto dentro de un marco ya determinado y establecido. Es decir, generar conocimiento a partir de diferentes eventos en su conjunto con las propiedades de estímulo, este análisis permite determinar el objeto formal de estudio (Rocha, 2016). Siguiendo esta lógica, en el caso específico de la psicología, se establece que su objeto de análisis es la conducta -conducta entendida como la interacción de todos los factores que configuran un evento psicológico único e irrepetible-. Por consiguiente, la conducta no se refiere sólo a las respuestas emitidas por los organismos, en concreto se refiere a la interacción del organismo en su totalidad con su entorno biológico, físico y social.

Al conocer cuál es el objeto de análisis de la psicología, a continuación, se delimitan aquellos aspectos que caracterizan a las interacciones psicológicas o eventos psicológicos (Kantor & Smith, 2015):

- Las interacciones psicológicas son históricas: los organismos interactúan con su entorno desde el momento en el que nacen, por ende, desde su nacimiento se comportan de determinada manera, así es como la conducta es el resultado del aprendizaje. Los individuos aprenden cómo comportarse, es decir, aprenden a comunicarse con otras personas, aprenden a escribir, a conducir un automóvil, etc. Estos aprendizajes no se reproducen de la misma manera a lo largo de la vida del sujeto, ya que su comportamiento no será el mismo en los diferentes contextos en los que se encuentre, también cambian con relación a las personas con las que interactúa el organismo, incluso se aprende cómo comportarse de determinada manera para obtener algún beneficio.

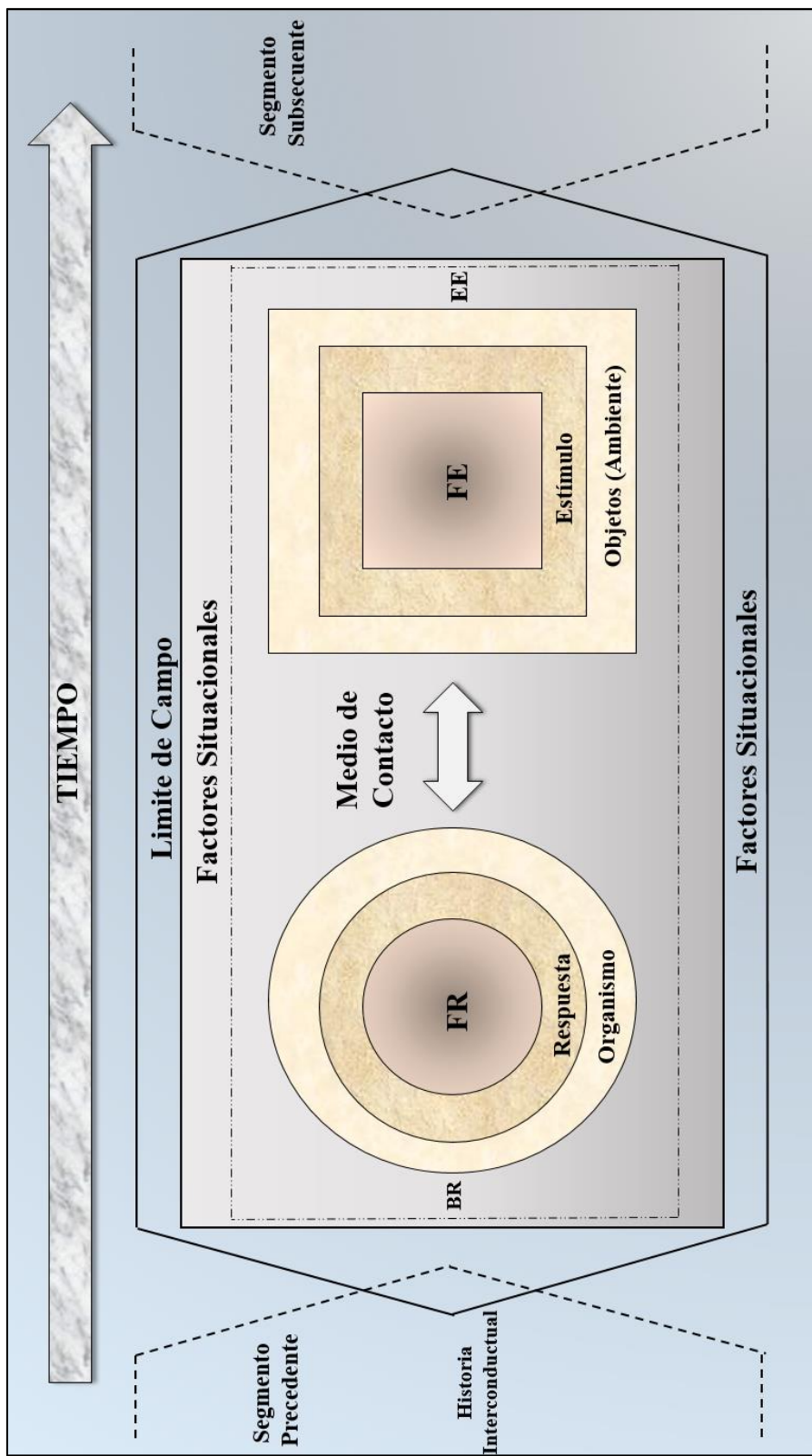
- Las interacciones psicológicas muestran especificidad: cada evento psicológico es único, personal e irrepetible, es decir, estos eventos manifiestan individualización. Es posible que el organismo logre responder morfológicamente hablando de manera idéntica, sin embargo, existen otros factores que configuran la interacción, los cuales hacen al evento psicológico sea único. Todas las personas son capaces de experimentar el aumento de su frecuencia cardiaca, no obstante, la situación en la que esta frecuencia aumenta, no será la misma, para algunas personas un examen es motivo para aumentar la frecuencia, mientras que para otros este aumento ocurre cuando hablan en público.
- Las interacciones psicológicas son variables: la conducta de los organismos puede variar, un estímulo puede evocar diferentes tipos de respuesta. Este punto, es posible ejemplificarlo con los experimentos que realizó Thorndike, se colocaba a un gato hambriento dentro de una jaula y junto a esta jaula un trozo de pescado, el animal intentó jalar, empujar, arañar, morder, etc., esto con el propósito de alcanzar el alimento, así es como el animal mientras tenga contacto con el objeto estimulante variará incesantemente su conducta hasta obtener el pescado.
- Las interacciones psicológicas son modificables: los organismos mientras interactúan con el entorno o con ellos mismos -el ser humano también forma parte del ambiente, por consiguiente, cuando coloquialmente se dice que el sujeto está pensando, imaginando o recordando, a lo que se hace referencia es a la mediación lingüística que se lleva a cabo en dicho momento, por lo tanto, el individuo es capaz de interactuar con él mismo-, son capaces de modificar sus acciones frente al mismo estímulo. En este sentido, es posible describir los momentos en que una persona aprende un tema y después lo olvida, cuando el individuo se enamora y des-enamora y como una persona desarrolla la capacidad de autorregularse con el fin de comportarse de una manera funcional.

- Los eventos psicológicos pueden manifestar inhibición: el organismo es capaz de suprimir conductas específicas y sustituirlas por otras en distintos contextos. Con frecuencia, este tipo de inhibiciones se debe al cumplimiento de normas sociales o al tipo de consecuencia que podría ocurrir. Un claro ejemplo de esto, es cuando los adolescentes dentro de su grupo de amigos establecen un lenguaje determinado, gustos específicos y planes, mientras que en el momento que se encuentran en la escuela o con sus padres, se expresan de manera diferente, plantean intereses distintos a los que establecieron con sus amigos.
- Los eventos psicológicos muestran demorabilidad: el fenómeno psicológico puede mostrar una demora temporal entre el estímulo y la respuesta, la respuesta no aparece inmediatamente después de la presencia del estímulo. Es muy importante tener en cuenta que el tiempo que pasa entre la presentación del estímulo y la emisión de la respuesta puede ocurrir en largos periodos de tiempo, y sigue siendo parte de una interacción. Por lo tanto, las interacciones no se encuentran definidas por un tiempo en específico, no obstante, el tiempo se considera como una variable psicológica. Por ejemplo, cuando un niño llora porque no le compraron el dulce que él quería, posteriormente dejará de hacerlo cuando sus padres le den el dulce, mientras que una persona de la tercera edad puede llorar recordando un evento conmovedor que vivió en su juventud, por lo que esa época de la vida ya no está en el pasado, sino que se encuentra en el presente. El recuerdo es el estímulo que evoca como respuesta el llanto y la distancia en tiempo entre el estímulo y la respuesta de llanto, es posible evaluarla en años.
- Los eventos psicológicos muestran flexibilidad temporal: en los eventos conductuales las relaciones temporales son flexibles. Esto se ejemplifica de la siguiente manera, si un individuo se encuentra frente a muchas personas y una de ellas le dice algo que le molesta o incomoda, el individuo puede responder y decirle algo en ese momento frente a todos o por el contrario esperar otra

ocasión en la que se encuentren únicamente con la persona, para expresarle su molestia.

Al establecer cuáles son las características de los eventos psicológicos y teniendo en cuenta cada una de ellas, es posible afirmar que cada interacción es única. Por lo tanto, surge la siguiente interrogante, desde una postura Interconductual, cómo es que se debe estudiar la interconducta, a simple vista parece ser imposible. Si se tiene en cuenta que un solo organismo a lo largo de su vida lleva a cabo innumerables interacciones, siempre se está comportando desde el momento de su nacimiento hasta su muerte, la vida psicológica del individuo puede explicarse como un continuo interconductual -un flujo continuo- (Rocha, 2016).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se propone el estudio fraccionado de este continuo, es así como Kantor establece que el segmento conductual es la unidad de análisis del estudio de la conducta. El segmento conductual es un constructo que unifica un estímulo y una respuesta, tomando en cuenta todos aquellos elementos del campo que dan lugar a la interacción, es decir, toda la interacción. Una característica de la teoría interconductual es que ninguno de los elementos que configuran la interacción es más importante que otro, por el contrario, es un sistema de relaciones recíprocas. El segmento Interconductual está conformado por los elementos del campo. La Figura 1 representa de manera esquemática los principales componentes de una interacción.



**Figura 1.** Diagrama de los elementos que conforman el segmento conductual o unidad de Evento Psicológico; FR se refiere a la Función Respuesta y FE a la

## La psicología interconductual y su relación con la educación

Función Estímulo, BR es la Biografía reaccional y EE la Evolución de Estímulo (Adaptada de Kantor, 1982).

A continuación, se describen de manera general los elementos que conforman el segmento interconductual, el cual se encuentra compuesto funcionalmente por tres grupos: la función estímulo respuesta, factores disposicionales y el medio de contacto (Rocha, 2016; Bustos 2006).

1. La función estímulo-respuesta: es la conformación de los estímulos y respuestas que interactúan de manera funcional en un sistema fijo de relaciones, esta función, determina la manera cualitativa en que se llevará a cabo la interacción, se le considera el elemento definitorio en la configuración de una interacción. Esta función se subdivide en; el límite de campo, objetos de estímulo, eventos de estímulo, estímulos función de estímulo, organismo, respuesta y función de respuesta.
  - El límite de campo es la delimitación funcional de la interacción, en donde se involucra la relación existente entre el organismo con los eventos y objetos.
  - Los objetos y eventos de estímulo son todos aquellos atributos o modalidades particulares de los estímulos y los eventos con los que el organismo entra en contacto de manera funcional.
  - Los estímulos son las dimensiones energéticas de objetos, eventos y acontecimientos físico-químicos, biológicos o sociales con los que el organismo establece contacto.
  - La función de estímulo siempre estará relacionada con la función de respuesta, representa el contacto funcional recíproco, en otras palabras, es la interacción como tal.
  - El organismo es la unidad biológica, la cual evoluciona ontogénicamente.

- La respuesta es inseparable a la función estímulo, y es la manera particular en que el organismo entra en contacto funcional con los objetos de estímulo.
2. Los factores disposicionales: son el conjunto de eventos de dimensiones variadas y situaciones de origen histórico que no entran en contacto directo con la interacción, pero probabilizan su ocurrencia, los cuales se le pueden atribuir al organismo como al ambiente. Los factores disposicionales se dividen en dos categorías; factores situacionales e historia interconductual.
- Los factores situacionales son aquellos elementos del campo que forman el arreglo espacio-tiempo de un evento en específico, también se les considera como aquellas variaciones del ambiente o el organismo que participan de manera indirecta en la interacción.
  - La historia interconductual, conocida también como historia interactiva o factores históricos, son los factores disposicionales que hacen alusión a los elementos de las interacciones anteriores, específicamente se involucra la evolución del estímulo -variaciones de estímulo del pasado- y de la biografía reactiva -variaciones de respuesta del pasado- del sujeto. Siguiendo a Rocha (2016) estos factores disposicionales históricos “describen una colección de interacciones previas y la relevancia de un estímulo en particular y su evolución en acto como componente de una función estímulo respuesta que ha ocurrido y teniendo variaciones como parte de la misma función”. (p. 13)
3. El medio de contacto: acumulado de eventos y circunstancias físico-químicas, ecológicas y normativas que posibilitan un tipo específico de función en la interacción. El campo de interacción se caracteriza por ser, como ya se mencionó anteriormente un sistema de contingencias organizado y estructurado de diferentes niveles funcionales de mediación, cualitativamente

más complejos, estos niveles son cinco: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

Un concepto importante, que distintos autores mencionan (Ribes & López, 1985) es el de sistemas reactivos, esta categoría se refiere a la integración funcional de los componentes fisiológicos en relación con las demandas medio-ambientales. Básicamente, se refiere a la reactividad biológica que se actualiza dependiendo o en función de la demanda ambiental inmediata por los objetos de estímulo. “Hay que tener en cuenta que los sistemas reactivos no son algo que está en el interior de los organismos, estos se configuran de manera histórica en cada interacción” (Rocha, 2016, p.13).

La teoría interconductual se caracteriza por poseer categorías y términos definidos de manera clara, concisa y lógica, los cuales permiten describir, explicar y analizar las interacciones. Tal es el caso de la importancia que juegan los sistemas reactivos dentro de esta metateoría. Como resaltan algunos autores:

El concepto de Sistema Reactivo, tanto biológico como convencional, debido a su papel determinante en la configuración de interacciones específicas, viene a ser punto clave para la comprensión de conceptos tales como Desligamiento Funcional o Mediación Funcional, que permiten entender la supuesta autonomía de las interacciones con respecto a los elementos físico-químicos de los eventos y objetos dentro de una situación específica y las propiedades temporo-espaciales que las definen como tales. La definición de estos conceptos se hará posteriormente. (Rocha, 2016, p. 14)

La propuesta que en un inicio estableció Kantor, ha sufrido modificaciones, actualmente, bajo los mismos principios y conceptos, los psicólogos Emilio Ribes y Francisco López, formularon una taxonomía funcional de la conducta, esto con base en el segmento conductual. En esta taxonomía se clasifican la manera en que se establece algún comportamiento en particular, tomando en cuenta las propiedades funcionales específicas de los factores que lo conforman (Galindo, 2016). Con base en esto, la forma en cómo interactúan los diferentes elementos del campo interconductual dan lugar a cinco niveles de Interconducta.



Las interacciones psicológicas se conforman por relaciones de interdependencia entre distintos factores, los cuales se organizan de diferente manera. De esta forma, para su análisis es necesario realizar una clasificación jerárquica de los niveles de aptitud funcional en los que ocurre la interconducta. Así es como Ribes y López (1985) citado en Galindo (2016) mencionan que los cinco niveles de aptitud funcional son; son; contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. Estos niveles son incluyentes entre sí y se describen del más simple al más complejo. A continuación, se describe cada nivel.

1. El nivel contextual, es la función más elemental de la relación estímulo-respuesta, la respuesta que el organismo emite, se encontrará sujeta a la contingencia entre estímulos, esto quiere decir que la respuesta del organismo dependerá de la presencia de un estímulo apareado.
2. El nivel suplementario, función en que la respuesta del organismo organiza la contingencia, en otras palabras, esto significa que la presentación del estímulo depende de la respuesta del organismo.
3. El nivel selector, es la función donde un segmento en particular sirve como mediador de una contingencia suplementaria. La respuesta que el organismo emite es condición necesaria para presentar otra respuesta de la cual dependerá la presentación del estímulo.
4. El nivel sustitutivo referencial, es la función en la que interactúan dos organismos, los cuales se encargan de mediar los eventos de estímulo. Así es como la conducta de un organismo es la encargada de mediar los eventos de estímulo para otro organismo. Esta función indica que todas aquellas interacciones donde el lenguaje convencional -ya sea escrito u oral- se incluya, se involucra la participación de otro organismo, objetos y/o eventos de estímulo. Es importante tener en cuenta que las funciones sustitutivas referencial y no referencial -que incluye progresiva y estructuradamente a los tres niveles anteriores menos complejos- tienen como componente esencial el lenguaje y la función que desempeña es primordial, por lo que se considera

que tanto el cuarto como quinto nivel corresponde exclusivamente a los humanos.

5. El nivel sustitutivo no referencial, función que constituye una relación de eventos, los cuales se caracterizan por tener una naturaleza meramente convencional. En este sentido, una respuesta convencional efectuada por el organismo provoca las condiciones que se necesitan para relacionar eventos de estímulo convencionales.

La taxonomía formulada por Ribes y López (1985) no es un sistema cerrado, la concepción que estos autores tienen sobre su trabajo es como el de cualquier marco conceptual, se caracteriza por ser un sistema abierto, autocorrectivo con relación a los datos que organiza y propicia. Teniendo en cuenta que los avances dentro de este campo han sido fructíferos, inevitablemente se supone que la taxonomía puede cambiar. En este sentido, se considera una clasificación provisional, en tanto que puede ser modificada o sustituida por otras formulaciones que cumplan con las cuestiones lógicas y empíricas que permitan el estudio completo de los eventos psicológicos.

Los avances y hallazgos que reportan autores como Ribes (2010) con relación a la teoría Interconductual y en particular a la taxonomía de aptitud funcional, indican que el análisis y la manera en que se aborda el estudio de lo psicológico producen resultados satisfactorios. Estos indicadores se observan en el cumplimiento de objetivos tales como; la taxonomía es compatible con la lógica del modelo de campo propuesto por Kantor, sistematiza adecuadamente todos los eventos psicológicos, por lo que retoma para su análisis la teoría del condicionamiento y otros enfoques empírico-experimentales. Finalmente, distingue y propone nuevos fenómenos y/o problemáticas no abordadas por las teorías tradicionales. Es importante mencionar que no es la única taxonomía, diferentes autores como Roca (1993) y Verplank (1996), establecieron distintas taxonomías.

Con base en los planeamientos expuestos sobre la taxonomía funcional de la conducta (Ribes & López, 1985), Galguera (2016) describe la manera en cómo estos planteamientos se han relacionado con los argumentos e ideas de Aristóteles. Uno de los postulados que es

preciso mencionar, es el de las diferentes causas aristotélicas, las cuales sirven para realizar un análisis completo y coherente de los fenómenos que la disciplina psicología se encarga de estudiar. Así es como se retoman las cuatro causas aristotélicas en relación con la teoría de campo:

1. Causa material: se encuentra definida por el mediador funcional de la interacción.
2. Causa formal: guarda una relación directa con los elementos del campo de la interacción.
3. Causa eficiente: es el nivel de desligamiento funcional.
4. Causa final: corresponde a los criterios de ajuste

Con el propósito de describir la relación existente entre las causas aristotélicas y la teoría interconductual, Carpio (1994, citado en Galguera, 2016) desarrolló la noción de criterio de ajuste, en el que se desplegó una taxonomía, la cual tiene correspondencia directa con la taxonomía funcional de la conducta de Ribes y López (1985). Los criterios que a continuación se presentaran son progresivamente más complejos e inclusivos:

1. Criterios de *ajustividad*: criterio impuesto en la interacción contextual, se caracteriza por la adecuación espacio-temporal de la morfología reactiva en función de las propiedades formales y espacio-temporales de los objetos con los que se interactúa.
2. Criterios de *efectividad*: criterio impuesto en el nivel suplementario, como su nombre lo indica, produce efectos sobre la situación en la que se interactúa.
3. Criterios de *pertinencia*: este tipo de criterios se relaciona directamente con el nivel de aptitud funcional selector, este criterio se caracteriza por la imposición de un requerimiento de variabilidad conductual, relacionados directamente a las propiedades morfológicas y funcionales de la situación en la que se interactúa.
4. Criterios de *congruencia*: la relevancia del lenguaje en este tipo de criterios, lo coloca a un nivel sustitutivo referencial, este tipo de criterios se caracteriza por la correspondencia convencional entre segmentos

situacionales y lingüísticos, en donde se responderá a la situación en términos funcionales de otra situación.

5. Criterios de *coherencia*: el nivel en el que se encuentra es el sustitutivo no referencial y consiste en únicamente hacer referencia a la relación entre productos del lenguaje (Carpio, 1994; Carpio, 2008; Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 2005, citado en Galguera, 2016).

Después de especificar como se ha desarrollado la teoría Interconductual, se afirma según Bustos (2006) que la propuesta Kantoriana sobre la interconducta, suscribe principios básicos para el estudio de lo psicológico. De esta manera, a continuación se realiza una breve descripción de las tesis epistemológicas, metodológicas y lógicas de la teoría de campo. Se comenzará con las principales tesis epistemológicas, las cuales indican que lo psicológico es irreductible a lo biológico o social, sin embargo, las dimensiones físico-químicas, biológicas y sociales conforman una historia particular de interacción. Lo psicológico tiene como objeto de estudio la interacción del organismo individual total con su medio ambiente -físico-químico, biológico y social-, como proceso interactivo se organiza en diferentes niveles cualitativos inclusivos-progresivos de complejidad. También evidencia que tanto los seres humanos y los animales por sus rasgos biológicos y sociales mantienen interacciones diferentes en complejidad, estas interacciones se ven delimitadas por la filogenia. Por lo tanto, esta postura reconoce al ser humano como parte de los animales con características anatómico-funcionales particulares que lo hacen diferente, pero no *superior*. Lo que respecta a las tesis metodológicas, estas aseveran que lo psicológico:

Ocurre como campos de interrelaciones múltiples cuya organización funcional representa su estructura; debe estudiarse en el contexto molar (cualitativo) al analizarlo molecularmente (cuantitativo); es un campo de eventos organizados funcionalmente en la forma de interdependencias cualitativas y cuantitativas de todos los elementos que lo constituyen, las “causas” se refieren a los momentos en que son identificados; puede ser descrito en términos de variables sólo en su nivel operacional de observación y experimentación, pero no a nivel explicativo; al ser alterado en uno de sus componentes altera todos los demás factores constituyentes, sin poder determinar empíricamente todos los cambios hablando en este caso de probabilidad; como campo es un segmento analítico de un proceso como sucesión de transiciones definitivas de una función o los momentos estables (estados) de dicho proceso, para su delimitación

integra componentes funcionales, formales u operacionales, aparentemente autónomos; al identificar la mediación lo hace al elegir un nivel y tipo de segmento, sin inferir que sean fundamentales; no puede ser evaluado sólo por estados terminales, al tratarse de un proceso puede analizarse cualitativa y cuantitativamente en el continuo (Bustos, 2006, p.p. 60-61).

Finalmente, las tesis lógicas establecen que lo psicológico; está formado por términos taxonómico-funcionales -esto se refiere a todos los criterios lógicos de clasificación-, operacionales -descripciones formales de las propiedades de los eventos y de la actividad del experimentador- y conceptos descriptivos cuantitativos -mediciones que se realizan, y lenguaje de datos-, de proceso y metasistémicos -abstracción de un término de eventos específicos-. Ribes y López (1985) mencionaron que la lógica con la que se encuentra formulada la taxonomía posee consistencia interna y externa, la cual cumple con los criterios necesarios para ser valorada dentro de la práctica científica. En este caso, la conceptualización bajo la cual se enmarca la postura Interconductual, soluciona la problemática ante la cual se enfrenta la psicología y deja de lado los términos mentalistas y coloquiales bajo los cuales estuvo sometida la disciplina. Así es como la teoría de campo es una propuesta diferente, la cual intenta explicar cómo es que se debe describir, estudiar y analizar los fenómenos psicológicos.

### **Descripción del Modelo Interconductual de Desempeño Didáctico**

Hablar de los procesos educativos hoy en día, es un tema que interesa a distintos profesionales, principalmente a los pedagogos y psicólogos, ya que estos temas son abordados desde sus respectivas disciplinas, por esta razón, la educación es un tema que se ha investigado desde algunas décadas atrás. Durante la historia de la humanidad, los procesos educativos forman parte del desarrollo social e individual, tanto las prácticas, los hábitos, conocimientos, costumbres e ideologías son transmitidas de generación en generación (Serrano, 2016). Remontándonos a los inicios de los procesos educativos, es posible observar un gran cambio, sobre todo la manera en cómo este proceso se lleva a cabo de manera institucionalizada. Las instituciones educativas forman nuevos miembros dentro de la sociedad, promueven, transforman y multiplican la riqueza cultural. El propósito de estas instituciones se cumple concretamente en lo que se conoce como procesos educativos, específicamente en este apartado se le llamará *el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

El proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas es un tema que se aborda en cualquier nivel educativo. En particular, la educación superior tiene el objetivo de formar profesionales dentro de la organización social. Con el fin de lograr lo inicialmente mencionado, se han puesto en funcionamiento numerosas acciones desde diferentes disciplinas. En general, las acciones que se realizan se orientan a la gestión escolar, equipamiento y mejora estructural, programas de apoyo y estímulo a la docencia, capacitación y actualización docente, inserción de nuevas tecnologías, actualización curricular, evaluación y acreditación de planes de estudio. No obstante, los resultados reportados se encuentran por debajo de lo esperado (Morales et al., 2013).

En los últimos años, se reportó el aumento de problemáticas dentro de las instituciones educativas, estos conflictos pertenecen y tienen un origen de distinta índole, por tal motivo, es frecuente, observar cómo ha aumentado la cantidad de psicólogos dentro del ámbito académico. Su principal función dentro de las instituciones educativas es el de analizar y perfeccionar la relación entre el docente y el alumno. Podría afirmarse, que esta relación es el origen de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, las cuales permiten

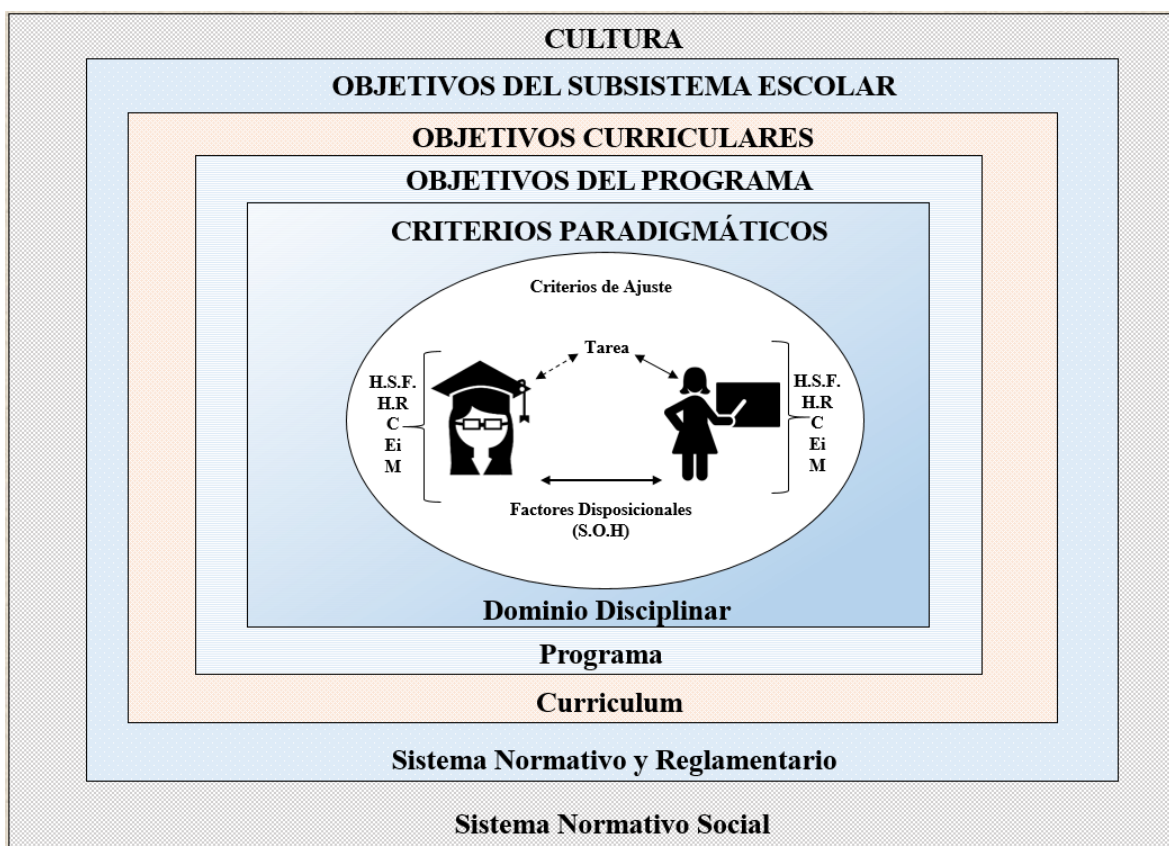
elaborar estrategias de enseñanza y técnicas para mejorar el aprendizaje y la manera en que los alumnos aprenden. Diferentes posturas psicológicas han realizado importantes contribuciones a la concepción del *proceso enseñanza- aprendizaje*. Desde una perspectiva Interconductual, con base en el supuesto de que lo psicológico es el conjunto de interacciones entre el organismo y el medio, considerando que las interacciones no ocurren en un *espacio vacío* y que éstas se llevan a cabo en circunstancias definidas, es decir, tienen un lugar, en donde se desarrollan de manera continua en espacio-tiempo y en la historia particular de cada individuo. Es posible afirmar que los principios básicos establecidos por Kantor sean útiles para reconstruir conceptual y fácticamente en su dimensión psicológica, la funcionalidad de las interacciones educativas. Morales et al. (2013) indican que:

La perspectiva funcional adoptada por la psicología Interconductual permite vislumbrar de otra manera al docente y al alumno, así como aquellos elementos que forman parte de las relaciones entre estos individuos. En consecuencia, el docente no es docente sólo por la forma, sino porque con sus acciones, modificaciones del ambiente, sus relaciones con materiales, libros, y porque con sus relaciones con otros individuos, consigue cambios en el comportamiento de sus alumnos (i.e. consigue que aprendan). En la medida en la que el docente consigue que un alumno aprenda se puede decir que cumple su función como docente. Si los alumnos no aprenden en las relaciones escolares aquello que se pretende, entonces tampoco están cumpliendo con aquello que los define funcionalmente como alumnos, ya que se cumplen los aspectos formales, pero no los funcionales, en suma, las relaciones resultan incompletas cuando no logran su consecución como acto desplegado y se quedan en un nivel de meras potencialidades. Como se puede apreciar, la consecución de la funcionalidad del docente depende de las relaciones mantenidas con el alumno y con aquello por enseñar-aprender, éste sería el carácter propiamente funcional de la relación en la que se enfrasan en el aula (p. 75).

La postura Interconductual, permite realizar un análisis completo, de todos los factores que intervienen en la interacción entre el docente y el alumno. Además de describir los factores o elementos que configuran la díada docente-alumno, se analizan dichos factores para poder lograr una interacción funcional que acceda a lograr los objetivos que se plantean las instituciones educativas, el plan curricular, además de los objetivos individuales. Un punto importante que se reconoce, es la relación eficaz que se establezca entre el alumno y

el docente, ya que de la funcionalidad de la relación o interacción de la díada dependerán los resultados.

En la Figura 2, se describe la interacción didáctica y la relación inclusiva de subordinación que se establece con otros niveles analíticos. En este diagrama se expone la manera ideal en la que se deberían cubrir los objetivos de los programas académicos, congruentemente los programas deberían encontrarse regulados por los objetivos curriculares y estos últimos dependientes a los criterios normativos regulatorios del hacer escolar en el nivel de subsistema oficial, todo esto con la finalidad de incorporarlos a la vida social. Es por ello, que “idealmente debiese existir una correspondencia de la interacción didáctica con un plan de estudios, con una política institucional, un dominio disciplinario, con la política educativa y como parte de un plan de desarrollo gubernamental” (Morales et al., 2013, p.79).



**Figura 2.** Diagrama que representa la interacción didáctica. H.S.E. se refiere a la Historia Situacional Efectiva, H.R. es la Historia de Referencialidad, H son las Habilidades, C corresponde a las Competencias, E.I. son los



Estilos Interactivos y M los motivos (Adaptada de León, Morales, Silva & Carpio, 2011, citado por Serrano, 2016, p.30).

Es posible observar que la interacción didáctica no ocurre en el vacío, específicamente, este tipo de interacción se caracteriza por ajustarse a los objetivos que plantea el subsistema escolar, los objetivos curriculares, los objetivos del programa. Además, se aprecia que en esta interacción se encuentran factores disposicionales, los cuales probabilizan la ocurrencia de un tipo particular de interacción -factores organísmicos, históricos o situacionales-. Finalmente, se encuentra que tanto el docente como el aprendiz cuentan con una historia situacional efectiva, historia de referencialidad, habilidades, competencias, estilos interactivos y motivos. Todos estos elementos configuran la interacción didáctica.

Una característica importante de la interacción didáctica, según Morales et al. (2013) es que en ésta se actualiza de manera paralela a la historia de cada uno de los participantes -tendencias comportamentales-. Lo cual repercute en el modo en cómo los participantes harán contacto con los componentes que estén presentes en la situación en la que se lleve a cabo la tarea. Dicho de otra manera, relacionarán todo aquello que han hecho, lo que leyeron, escucharon y/o aprendieron, con aquellas habilidades, competencias estilos de interacción y motivos.

Con base en lo mencionado anteriormente, la descripción se enfoca específicamente en el *proceso de enseñanza-aprendizaje* de la psicología como conducta, la cual es posible llevarla a cabo por medio de la práctica, el ejemplo y el discurso didáctico. Los cuales pretenden que el estudiante promueva el desarrollo de un desempeño novedoso, variado y efectivo con relación a los acontecimientos que pueden ser problemáticos, es decir, el aprendiz debe de presentar un desempeño inteligente de la psicología. Sin embargo, es común, encontrar que el desempeño del estudiante se limita sólo a repetir o replicar el lenguaje y las prácticas de los profesores. En consecuencia, como menciona Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1998) “Es necesario enseñar a los futuros psicólogos a comportarse como lo hacen lo psicólogos frente a su objeto de estudio.” (p. 48)

Con el fin de lograr un adecuado aprendizaje de la psicología, es importante tener en cuenta que al basarse en planteamientos que dan por sentado que el comportamiento humano está regulado por criterios de origen lingüístico, obliga a eliminar la categoría de lenguaje como descriptora de un tipo específico de comportamiento. Respeto a este punto, Ribes (1993) citado en Carpio et.al. (1998), menciona que con base en la noción de juegos de lenguaje de Wittgenstein (1953), se plantea que el lenguaje constituye el medio, el instrumento y la circunstancia funcional y criterios bajo los cuales se regula el contenido, dirección, sentido y eficacia del comportamiento, de esta forma, podemos comprender que el comportamiento es el contenido funcional de los juegos de lenguaje. Dicho en otras palabras, los juegos del lenguaje son las prácticas funcionales del lenguaje que se ajustan a los distintos criterios que el contexto demanda, los cuales son el uso de términos junto con las acciones ejecutadas en cada contexto. Por ejemplo; en el caso de la práctica científica, los contextos de significación, se encuentran establecidos por las reglas de cada juego de lenguaje, los cuales se derivan de los modelos y teorías.

Tomando en cuenta que desde el enfoque interconductual se han desarrollado explicaciones sobre *el proceso de enseñanza-aprendizaje*, aunado a la importancia que tienen los juegos del lenguaje en este proceso. Ribes (1993) realizó una clasificación de los juegos de lenguaje de la práctica científica. Estableció seis ámbitos funcionales dentro de esta práctica: 1) identificación de hechos, 2) preguntas pertinentes, 3) aparatología, 4) observación, 5) representación, 6) inferencia y conclusiones. Así es como esta clasificación permite delimitar aspectos de la práctica psicológica y como estos deben estar enfocados en generar un desempeño inteligente de la psicología.

Por otra parte, Carpio et al. (1998), plantearon dos tipos de clasificación de los juegos de lenguaje. El primero es en el ámbito de la práctica tecnológica, en esta clasificación se encuentran: 1) análisis de demandas, 2) formulación de problemas y soluciones, 3) definición de estrategias y criterios de éxito, 4) intervención, 5) la evaluación y el seguimiento, 6) investigación tecnológica y 7) transferencia. También se realizó otra clasificación en relación con los juegos del lenguaje de la práctica docente, los cuales fueron:

1) juego de exploración cognoscitiva, 2) juegos de los criterios, 3) juego de la ilustración, 4) juego de la práctica y juego de la evaluación (Serrano, 2016, p.p. 30-31).

Teniendo en cuenta estas clasificaciones, la práctica didáctica tiene tres objetivos fundamentales, estos son los considerados por Silva et al. (2014): 1) mediar la interacción del alumno con los referentes disciplinarios, 2) facilitar el ajuste del comportamiento del alumno a los criterios paradigmáticos, y 3) auspiciar el desarrollo de habilidades y competencias disciplinarias en el alumno. Estos objetivos pueden cumplirse mediante siete ámbitos de desempeño, los cuales se encuentran en una propuesta Interconductual realizada por Silva y Morales (2008); Carpio et al. (1998); Carpio, Chávez, Silva, Cárdenas, Escobedo, León, Sánchez, y Reyes (2005), la cual vincula la conducta y la enseñanza (Silva et al., 2014, p. 37). Esta propuesta se conoce como el Modelo Interconductual de Desempeño Didáctico (*MIDD*), el cual considera que la interacción didáctica se desarrolla en ámbitos de desempeño. A continuación, se describe de manera general cada ámbito de desempeño (Galindo, 2016 y Silva et al., 2014).

El primer ámbito, es el de la *planeación didáctica*, se diseñan las actividades, tareas y situaciones en las que se llevará a cabo la interacción didáctica. Con el fin de que se cumpla esto, el docente debe tener claro cuáles son los objetivos del aprendizaje, dependiendo de lo que establece el currículo escolar, de esta forma, puede comenzar a realizar una planificación de las actividades que se realizarán en el aula o fuera de ella. Un aspecto fundamental es que el docente debe tener claro qué es lo que debe enseñar, ante qué situaciones el alumno debe aprender y cómo obtener evidencias de lo aprendido. Las instituciones educativas establecen que el docente debe tener la capacidad y habilidad de elaborar objetivos, ya que estos son la base de los planes de ese estudio para llevar a cabo las actividades escolares.

El segundo ámbito es el de la *exploración competencial*, el docente debe evaluar e identificar las habilidades y competencias que poseen los alumnos, la exploración tiene el propósito de realizar ajustes pertinentes a la planeación que realizó anteriormente. Debe tenerse en cuenta que las habilidades que el docente requiere en este ámbito son mayores,

ya que no solo debe planificar, debe adecuar el plan para poder cumplir con los objetivos planteados.

El ámbito de la *explicitación de criterios*, este ámbito se conforma por las habilidades y competencias que pone en juego el docente, el principal propósito de esto es que el alumno establezca contacto funcional con los criterios de la disciplina como de las situaciones didácticas. Los criterios disciplinarios son aquellos requerimientos conductuales que son propios del ámbito de aquello que se está enseñando. Mientras que los criterios didácticos son los requerimientos conductuales que se relacionan a la organización de las actividades didácticas cotidianas.

El cuarto ámbito es el de la *Ilustración*, el docente tiene la función de mostrarle al estudiante todas las características de las habilidades y competencias de un experto y la manera en cómo resolvería un tipo de problema. Como menciona Silva et al. (2014) “Quien enseña debe poner en contacto al que aprende con los elementos del comportamiento de otro, señalando en esta descripción: a) lo que hacía, b) la situación en la que lo hacía, y c) para qué lo hacía. Ilustrar consiste en relacionar lingüísticamente al que aprende con las habilidades de otro, incluso cuando ese otro es quien enseña (i.e. quien enseña se pone como ejemplo)” (p. 38). La *Ilustración* cumple su función siempre y cuando origine un desempeño efectivo de las habilidades del aprendiz a partir de su descripción en términos del desempeño requerido, la situación en que se requiere y el criterio que debe cumplir. El docente debe tener claridad y no confundir el término, ya que podría cometer el error de suponerse que la *Ilustración* consiste en el modelamiento o ejemplos de habilidades, la principal función de este ámbito es la promoción.

El ámbito de la *práctica supervisada*, se lleva a cabo en situaciones controladas - laboratorios, prácticas, talleres, cursos, etc.-, el docente debe poner en práctica sus habilidades para guiar el desempeño del estudiante, por lo que es importante que si existen errores, el docente debe intervenir, corrigiendo en todos los momentos que sea necesario. El desarrollo de habilidades y competencias se vincula con la regulación de los aprendices en el transcurso de la situación didáctica, las habilidades y competencias probabilizan las

posibilidades de realizar un desempeño efectivo, y de un aprovechamiento de alto nivel, todo esto en beneficio de su desarrollo conductual.

El ámbito didáctico de la *Retroalimentación*, en este ámbito el alumno debe de entrar en contacto con su propio desempeño realizado en una situación previa, el docente debe tener la habilidad y ser competente para conseguir dicho contacto. Quien enseña puntualiza al aprendiz lo que hizo, para qué lo hizo y en qué situación lo hizo, también se puede mencionar las capacidades que el alumno podía desarrollar y por algún motivo no las desarrollo. Por lo tanto, retroalimentar no es decir *correcto* o *incorrecto*, sino que involucra capacitar al aprendiz para entrar en contacto con su propio comportamiento y sus variantes posibles. En este ámbito, la *Planeación didáctica* es puesta a prueba ya que el docente se basa en los objetivos planteados para compararlos con el desempeño real del alumno, además es posible identificar cuáles fueron las variantes del desempeño del estudiante en relación con el desempeño deseado y cómo este puede mejorar para alcanzar los objetivos.

Para finalizar, el último ámbito es el de la *Evaluación*, en este ámbito se contrasta el desempeño real y actual del aprendiz con el desempeño que se esperaba. La *Evaluación*, se lleva a cabo por medio de instrumentos con rúbricas, los cuales permitan probar o evidenciar las diferencias existentes entre el desempeño alcanzado y el desempeño esperado. El objetivo que este ámbito del desempeño didáctico tiene, no solo consiste en cuantificar los resultados y asignar una calificación en un periodo determinado de tiempo, el propósito va más allá, mediante la *Evaluación* es posible establecer pautas que servirán para el reajuste de la *Planeación Didáctica* en situaciones futuras.

Establecer distintos ámbitos de desempeño didáctico, facilita la interacción entre el docente y el aprendiz, ya que se delimita paso por paso cómo es que se desarrolla *el proceso de enseñanza y aprendizaje*, además de los factores que se involucran. Como ya se ha mencionado, una característica de la postura de Kantor es que ningún elemento es más importante que otro, ningún elemento determina la causa o el efecto de las interacciones. Por lo tanto, es vital que tanto el docente como el alumno efectúen los criterios establecidos y cumplan con los precurrentes básicos -habilidades y competencias- que permitan el

cumplimiento de criterios. Con el propósito de describir de una manera más concreta el *MIDD*, en la Tabla 1, se especifica de forma clara los siete ámbitos del desempeño, la situación en la que ocurren, bajo qué criterio y la habilidad o competencia que se debe desarrollar.

<b>Ámbitos de desempeño</b>	<b>Criterio (¿Qué?)</b>	<b>Situación (¿Dónde?)</b>	<b>Desempeño (¿Cómo?)</b>
Planeación didáctica	Elaborar planes. Definir los objetivos de aprendizaje.	Estudio, cubículo.	Escribe, proyecta, etc.
Exploración competencial	Identificar repertorio de entrada en estudiantes.	Aula, taller, laboratorio.	Pregunta, plantea problemas, pide auto reportes, etc.
Criterios	Media el contacto del estudiante con los criterios.	Aula, taller, laboratorio.	Describe, ilustra, entrega escritos, etc.
Ilustración	Media el contacto del estudiante con la solución de problemas.	Aula, taller, laboratorio.	Resuelve problemas propios de la disciplina frente al estudiante.
Supervisión de la practica	Regula la interacción estudiante-problema.	Aula, taller, laboratorio.	Variable según el problema.
Retroalimentación	Auspicia la interacción del estudiante.	Aula, taller, laboratorio.	Variable según las características del desempeño que retroalimenta.
Evaluación	Determina la correspondencia del desempeño del estudiante con los criterios y objetivos del programa.	Donde tiene lugar el desempeño del estudiante.	Contrastando desempeño real con el ideal esperado o prescrito.

**Tabla 1.** Los siete ámbitos del desempeño didáctico en escenarios institucionalizados, en los que se describe que el desempeño didáctico para ser funcional debe responder a tres preguntas básicas: qué, dónde y cómo. (Recuperada de Silva et al., 2014).

Al describir el *MIDD*, se puede afirmar que el modelo propone maneras efectivas en las cuales los alumnos pueden desarrollar habilidades y competencias, teniendo en cuenta que el desarrollo de competencias generaría posteriormente un comportamiento creativo en los estudiantes (Silva et al., 2014). Los ámbitos de desempeño que propone el *MIDD*, pueden ser llevados a distintos niveles educativos y reivindicar la manera en cómo el docente enseña a los alumnos y cómo se desarrolla el aprendizaje del estudiante. Los niveles de educación básica proponen el desarrollo de habilidades y competencias, las cuales le permitan cumplir los criterios establecidos, dejando de lado el desarrollo de un comportamiento creativo, paradójicamente en las instituciones de educación superior, el desarrollo de habilidades y competencia no es suficiente, se exige que el alumno presente un comportamiento creativo, que los trabajos, ideas y proyectos de los estudiantes sean novedosos, variados y funcionales. Sin embargo, cómo será posible que el alumno universitario logre desarrollar este tipo de comportamiento creativo, si se encuentra acostumbrado a repetir lo dicho por el docente. Así es como el *MIDD* es una propuesta interesante que podría utilizarse en los niveles básicos de educación formal, generando en los alumnos el desarrollo de las habilidades, competencias y comportamientos creativos que hagan funcional el *proceso de enseñanza aprendizaje*.

En general, después de realizar una descripción acerca de qué es lo psicológico, podemos afirmar que actualmente existen las psicologías, distintas posturas teóricas, cada una parte de un paradigma en particular, con sus propios objetos de estudio y metodologías. Intentando responder la pregunta inicial, se consideró que la respuesta de qué es lo psicológico se encontraría en las instituciones educativas, las cuales se encargan de enseñar la práctica científica de la psicología, ya que uno de sus principales objetivos es que los alumnos comprendan este concepto. Al conocer las múltiples respuestas, fue sencillo darse cuenta de la problemática por la que atraviesa la educación formal en México, específicamente la licenciatura de psicología. Ya que no se tiene claro qué es lo que se tiene que enseñar y el cómo, además de que los alumnos se encuentran confundidos respecto a qué es y cómo debe ser lo que deben aprender.

Con base en la problemática ante la cual se enfrenta la educación, desde una teoría de campo se propone un modelo, que permita el desarrollo de habilidades y competencias, el cual especifique y delimite el qué, cómo y dónde deben de desarrollarse las habilidades, competencias, para posteriormente generar un comportamiento creativo. El Modelo Interconductual de Interacciones Didácticas formula siete ámbitos de desempeño didáctico, los cuales favorecen la interacción entre el docente y el aprendiz, para que ambos logren cumplir los criterios que se establecen por parte de las instituciones, además de lograr un desempeño que les sea funcional en otras interacciones.

Para finalizar, resulta valioso tomar en cuenta lo que Guevara, Béjar y Béjar (2001) indicaron sobre las funciones que el psicólogo mexicano debe de realizar, ya que el psicólogo tiene, potencialmente, la posibilidad de mejorar el sistema educativo en el país. Existen muchas maneras en las que el psicólogo podría contribuir al enriquecimiento del sistema educativo, una de ellas es identificar cuáles son los aciertos y problemas que experimenta la educación, dejando de lado las descalificaciones entre escuelas teóricas. Además, es necesario que exista una ampliación de las funciones que desempeña el experto de la conducta, en función de prevenir, adecuadas programaciones de la práctica didáctica y el currículum general, en pocas palabras establecer una colectividad educativa.



## ANÁLISIS PSICOLÓGICO DE LAS EMOCIONES

---

*"Mientras concibamos el problema de la emoción como un estado interno, no es probable que hagamos avanzar una tecnología práctica"*

**Skinner.**

Entre los principales fenómenos que se han estudiado a lo largo de la historia de la humanidad, las emociones protagonizan un papel fundamental. Es bien sabido que el tema de las emociones no es exclusivo de una sola disciplina, especialmente biólogos, filósofos y psicólogos se han dado a la tarea de plantear una teoría y definir lo que es una emoción. Específicamente, la psicología desde sus diversas posturas ha realizado un trabajo exhaustivo que dé respuesta a los diversos cuestionamientos y explicaciones que se generan en torno a este tema. Son muchas las teorías psicológicas que intentan explicar el fenómeno emocional, sin embargo, por la naturaleza de las propiedades de la emoción, su estudio resulta ser un conocimiento poco preciso, no obstante, la mayoría de posturas coinciden que la emoción es un estado o episodio multidimensional -fisiológico, cognitivo, conductual-, que experimenta un organismo (Montañés, 2005). Las investigaciones han generado una gran cantidad de definiciones, las cuales cumplen con los criterios del marco teórico al que pertenecen, es importante tener en cuenta que el término -emoción- no

pertenece al lenguaje técnico, es decir, no es un concepto que defina alguna categoría específica de una teoría. La palabra emoción pertenece al vocabulario del lenguaje coloquial. El diccionario de la Real Academia Española (2014) definió a la emoción como: “Del lat. *Emotio*. - *ōnis*. 1. f. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. 2. f. Interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo.”

Comúnmente las personas clasifican a las emociones como positivas y negativas, estas categorías se atribuyen en función de las *sensaciones* que generan al organismo, por lo tanto; el miedo, el enfado, tristeza, soledad, hostilidad o enojo son consideradas emociones negativas, ya que el individuo atraviesa por un episodio en el que manifiesta de manera verbal una incomodidad frente al hecho ocurrido -en la mayoría de los casos, no es regla general que estas emociones generen en el individuo un tipo de disgusto o desagrado-. Por el contrario, las emociones denominadas positivas, se caracterizan porque el individuo experimenta episodios de bienestar, en consecuencia, las emociones como la felicidad, el enamoramiento, dicha, orgullo o cariño son fenómenos que las personas consideran placenteros -no es regla general que todas las personas sientan agrado antes estas emociones-. Estas diferencias que se reportan de manera verbal pueden ser muy claras, sin embargo, al analizarlo desde un plano biológico, estas descripciones pasan a ser meramente contradictorias, esto se puede explicar con el siguiente ejemplo. Una persona que experimenta la emoción llamada miedo sentirá como la frecuencia cardiaca aumenta, experimentará sudoración y un estado de *shock* -no en todos los casos, comúnmente se reporta que esto ocurre-, estas mismas respuestas pueden ocurrir en una persona que experimenta la emoción conocida como *felicidad*. Así es como puede observarse, que este fenómeno se describe de manera errónea, al dejar de lado su importancia o funcionalidad.

Las múltiples explicaciones que ofrecen las diferentes posturas psicológicas, en su mayoría, parten de conceptos dualistas, las cuales conciben a las emociones como algo interno y de difícil definición. Con el fin de comprender qué son las emociones y cuáles son las concepciones teóricas que se han realizado, a continuación, se presenta un breve recorrido histórico sobre el concepto de la emoción, destacando los principales autores, las tesis que sostenían, así como los principales trabajos que realizaron. La descripción se divide en los

principales postulados establecidos desde la filosofía, posteriormente se analiza desde la teoría evolucionista y finalmente las concepciones psicológicas.

### **Breve recorrido histórico sobre el estudio de las emociones**

El estudio de las emociones se llevó a cabo desde hace más de 2500 años, filósofos de Grecia como: Sócrates, Platón y Aristóteles explicaron la naturaleza de las pasiones - posteriormente llamadas emociones-. A partir de este momento, comenzó la discusión sobre el origen y la naturaleza de las emociones, la influencia que éstas tienen en el comportamiento y qué función desempeña en la personalidad. Inicialmente Sócrates en *El Banquete* realizó una reflexión narrativa acerca del amor. Después, Platón por su parte, formuló la *primera teoría* formal de la emoción, en esta explicación, afirmó que el alma está compuesta por tres elementos separados: cognición, emoción y motivación. Específicamente, lo que corresponde a las emociones, éstas se encuentran presentes en términos de dolor y placer, desde este supuesto se asevera que, si las sensaciones se presentaban en un nivel excesivo, alterarían la razón del hombre. Platón consideraba que la sociedad en su conjunto, tenía el deber de enseñar a las nuevas generaciones a descubrir el placer sin excesos en las actividades cotidianas (Souza, 2011).

A pesar de que Aristóteles fue discípulo de Platón, no suscribió el mismo pensamiento, en la *Ética*, Aristóteles rechaza la idea de Platón respecto a las pasiones (De Alizo & Fonseca, s.f.). El estudio Aristotélico de la emoción es un análisis interesante, ya que él evita todas aquellas problemáticas ante las cuales se enfrentaron los filósofos de ese tiempo, en concreto Aristóteles evitó los conceptos dualistas de mente-cuerpo. Otro punto que se resalta en este análisis, es la cualidad que las pasiones poseen para ser moldeadas por medio de la educación y el hábito. Con base en estos aspectos, en la *Retórica*, define a la emoción como “aquello que hace que la condición de una persona se transforme a tal grado que su juicio quede afectado, y algo que va acompañado de placer y dolor” (Calhoun & Solomon, 1996, p. 52).

En general, son tres los principios bajo los cuales se enmarca el estudio Aristotélico de las emociones. Según Trueba (2009), el primero considera que las pasiones se dan conjuntamente con el cuerpo, es decir, su principal argumento se enfocó en que las creencias,

los movimientos corporales y los cambios fisiológicos son elementos inseparables de las pasiones, por ejemplo, cuando una persona experimenta la ira, el cuerpo sentirá el calentamiento de la sangre cercana al corazón; el temor causará temblor, enfriamiento del cuerpo; la vergüenza va acompañada de calor y rubor, mientras que los impulsos coléricos y los deseos venéreos se expresan por medio de alteraciones físicas. La segunda premisa, establece que las pasiones van acompañadas de las sensaciones placer y/o dolor, las cuales entrañan cierta alteración o turbación psicofísica. Por lo tanto, los placeres y dolores suelen ir acompañados de calor y frío en la totalidad del cuerpo o sólo en unas partes. En la tercera tesis, Aristóteles en su teoría de las pasiones, concede un lugar predominante a las creencias, algunos juicios inducen ciertas emociones y ciertos juicios excluyen otras emociones, por ejemplo, si una persona cree que fue utilizada, posiblemente esta situación excitará su ira.

Por otro lado, la concepción de las pasiones, desde el punto de vista estoico, tenía una connotación negativa, esta idea descansaba principalmente en el argumento de que las emociones son el resultado de los juicios que el individuo tiene hacia el mundo, por lo tanto, eran las culpables de los problemas y conflictos humanos (Souza, 2011), en otras palabras, se consideraban una perturbación innecesaria del ánimo. Los principales postulados fueron los establecidos por Séneca, quien creía que las pasiones dominaban de manera absoluta a la razón. Mientras que Crisipo, mencionaba que las pasiones son algo perturbador. Con base en estos fundamentos, los estoicos son considerados los precursores en estudiar las pasiones partiendo de una valoración cognitiva.

También se reconoce la importancia de los trabajos que realizaron sofistas como Spinoza (1632-1677), Kant (1724-1804), Nietzsche (1844-1900), los cuales, contribuyeron con una propuesta filosófica sobre las emociones y sentimientos. En general, las ideas que abordaron, describen el lado más subjetivo del humano (Souza, 2011). De esta manera, es posible afirmar que las propuestas realizadas por estos filósofos establecen una relación entre cambios fisiológicos del cuerpo y una experiencia subjetiva o mental.

Desde la tradición filosófica, se ha representado a la emoción con la metáfora del amo y el esclavo; el amo es la razón y el control que se contraponen al esclavo, que son las emociones y las pasiones. Así es como el dualismo mente-cuerpo está presente en esta metáfora, las ideas dualistas de la concepción del mundo tuvieron gran influencia en la Edad

Media. En este periodo se consideró que el lado racional del alma está en lucha para controlar los deseos y apetitos, los cuales originan las pasiones. Siguiendo los preceptos religiosos, las personas que no fueran capaces de controlar las pasiones, estarían pecando y por lo tanto deberían ser castigadas a través de la penitencia. La Edad Media, se caracterizó por ser una etapa en la que se tenía una idea negativa y sumisa acerca de la existencia, junto con una actitud pesimista, un *valle de lágrimas* en el que las pasiones positivas no tenían cabida. Para Souza (2011), la mayoría de las explicaciones medievales ligaban a las emociones con las pasiones, apetitos y deseos, considerándolos como algo que se podía y debía controlar. La principal justificación de este argumento, radica en torno a que las pasiones o emociones tienen una relación directa con la parte irracional del ser humano, por esta razón deberían ser controladas.

Posteriormente, René Descartes, con una visión dualista del cuerpo y mente, redacta la obra *Las pasiones del alma*, este escrito se basa en la premisa de que la emoción es una sensación. Denominó a las emociones como pasiones, las cuales están divididas entre la mente -pensamientos- y el cuerpo -percepciones-. Souza, (2011) menciona que Descartes consideraba que:

La unión entre el cuerpo y la mente se concentra en el cerebro, más concretamente en la glándula pineal. Según Descartes, en este punto reside el alma y es a la vez dónde están ubicadas las emociones, definidas como alteraciones pasivas resultado de los espíritus animales que activan el cuerpo. Empleó en el estudio de las emociones aspectos fisiológicos (excitación física) y la valoración de algunas emociones por el sujeto (percepción), lo que de una cierta manera contribuyó para el desarrollo de teorías posteriores tanto en el ámbito fisiológico como cognitivo (p. 2).

Con base en los principios establecidos por Descartes, la clave de su teoría general de la mente, y en específico de los postulados sobre las pasiones, dan como resultado una concepción metafísica entre dos condiciones: la mental y lo físico. Resulta interesante, cómo el concepto -mental- caracterizado por ser un evento privado, el cual no se encuentra sometido a las leyes físicas, tiene un lugar dentro del organismo. Sin embargo, se reconoce el mérito que realizó, al estudiar los aspectos fisiológicos que componen las emociones. Hasta este punto, se concebían a las emociones como estados internos del individuo, los

cuales al ser inducidos causaban una conducta en específico, así es como la emoción era la causa de la conducta, comenzando a surgir las primeras clasificaciones desde este supuesto (Millenson, 1974).

Otras explicaciones son las expuestas desde un enfoque evolucionista, el principal representante es Charles Darwin (1872), quien es considerado como uno de los pioneros en el estudio de las emociones. En su obra *Las expresiones de las emociones en los animales y en el hombre*, analizó el papel adaptativo y hereditario de las emociones, describiendo la asociación que existe entre las emociones y las expresiones faciales. Además, se explicó que las emociones se manifiestan de diferentes maneras, tanto hombres como animales las expresan a través de diferentes gestos, posturas o movimientos, esta explicación hace hincapié en lo que podrían denominarse rasgos topográficos de la conducta emocional. Darwin (1872, citado en Souza, 2011) menciona que:

(...) tanto los animales jóvenes como los viejos expresan igual sus sentimientos, que no es difícil advertir cuán sorprendente es que un perrito pequeño pueda mover la cola cuando está contento, bajar las orejas y descubrir los colmillos cuando quiere mostrarse salvaje, exactamente igual que un perro adulto; o que un gato de corta edad arquee su pequeño lomo y erice el pelo cuando se asusta o se irrita, como un gato mayor. Muchas veces, cuando dirigimos la atención hacia los gestos menos comunes en nosotros mismos, los cuales acostumbramos a ver como artificiales o convencionales -encogerse de hombros como signo de impotencia, o elevar los brazos con las manos abiertas y los dedos extendidos en señal de admiración- quizá sintamos demasiada sorpresa ante el descubrimiento de que estas manifestaciones son innatas (p.35).

Así es como se considera que las expresiones emocionales de animales y humanos son innatas, las cuales son posible identificar, mediante pautas de respuestas definidas, que en algunos aspectos eran peculiares de cada especie, pero que mostraban rasgos similares entre las especies, por ejemplo; el labio retraído de un hombre enojado, es similar a la de una animal que muestra los colmillos para atacar a su agresor, actualmente es muy poco frecuente observar que un hombre enojado muerda a alguien, pero esta pauta atrofiada sigue estando presente (Millenson, 1974). Las aportaciones de Darwin también se dirigen hacia la utilidad que las emociones tienen para la supervivencia de las especies, por ejemplo; el miedo, hace que los organismos se comporten de manera cautelosa, esto con el fin de evitar una situación de peligro; la ira serviría para derribar ciertos obstáculos físicos que evitaban completar una

cadena de conductas que permitiera un reforzador de importancia biológica; la alegría también tenía valor, ya que el organismo comunica que no intentara ninguna acción agresiva, por el contrario, que las conductas de cooperación, sexual u otras similares serán seguidas y reforzadas.

Desde otra visión, con base en el pensamiento dualista y las reacciones fisiológicas que experimentan los organismos, las teorías de la sensación y fisiológicas explican las emociones como aquello que *sentimos* dentro de nosotros y que posteriormente se expresan en una acción. Según estas teorías, las emociones son intrusas y fastidiosas, obligan a las personas a comportarse de formas lamentables e irracionales, todo esto impide que el individuo lleve a cabo lo que tiene planeado. Calhoun y Solomon (1996) describen que los teóricos de estas posturas consideran la emoción como una sensación confusa, algunas veces violenta con una duración determinada y una ubicación definida en el cuerpo. Por su parte, los teóricos de la sensación se encuentran interesados en explicar cómo experimentan las personas su emoción. Mientras que los fisiológicos, se enfocan en la base biológica de la experiencia emocional, analizan qué cambios y alteraciones fisiológicas ocurren en el individuo.

A finales del siglo XIX, la psicología contribuyó con importantes postulados que sirvieron para comprender de mejor manera el fenómeno emocional. Tal es el caso de la teoría expuesta por William James fundador de la psicología funcional, él define la emoción como una reacción fisiológica con un acompañamiento sensorial (Calhoun & Solomon, 1996). James publicó en 1884 un artículo con el título *¿Qué es la emoción?*, este artículo causó gran conmoción en la comunidad científica, por la manera en cómo abordó la emoción, al indicar que “los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho desencadenante (...) nuestra sensación de esos cambios según se van produciendo es la emoción” (James, 1884/1985 p.59, citado en Souza, 2011). William James, se interesó por la secuencia de la causa y el efecto de la emoción, se preocupó por encontrar evidencias que demostraran que los estados internos no causaban la conducta emocional, en su lugar propuso que los cambios corporales que ocurren durante la emoción no eran la causa de la conducta franca, más bien, son la consecuencia de las pautas de conducta directamente inducidas por la situación. James invierte la secuencia clásica de los acontecimientos, por

ejemplo, desde una visión tradicionalista, al encontrarnos con un perro rabioso, nos asustamos y correremos; si perdemos dinero, nos afligimos y lloramos; si nos insultan nos enojamos y pegamos. La propuesta de James afirma que una proposición más lógica, es decir, que las personas se sienten afligidas por estar llorando, enojados porque golpearon, asustados porque tiemblan y no creer que se llora, tiembla o golpea por estar afligido, enojado o temeroso, según sea el caso. Millenson (1974) consideró que la descripción que James realizó, enfatiza en que los estados corporales que se encuentran acompañando a las conductas emocionales ofrecen la base que sirve para poder definir a las emociones.

Durante la década de 1920 a 1930, el fisiólogo Walter Cannon, cuestionó la idea de James -estados corporales particulares distinguen a las emociones-, afirmando que: 1) son similares los estados fisiológicos de emociones diferentes, el enojo y la ansiedad muestran cambios idénticos en gran cantidad de respondientes, 2) los respondientes de la emoción se representan en estados no emocionales, esto quiere decir que en situaciones no emocionales como hacer un ejercicio violento, un viento helado o tener fiebre se emiten respuestas similares a las emocionales y 3) la adrenalina inyectada en el cuerpo, produce respuesta características del miedo -dilatación de los bronquios, constricción de los vasos sanguíneos, liberación de azúcar del hígado, incremento de la frecuencia cardiaca, etc.- sin que los sujetos inyectados reporten estar experimentado una emoción (Millenson, 1974). Basándose en estos tres cuestionamientos, Cannon estableció su propia teoría en la que explicó que los sentimientos internos conocidos como *sentimientos* se encuentran mediados por el tálamo una región del cerebro, básicamente su hipótesis se basaba en los efectos producidos sobre la conducta emocional por lesiones y estimulación eléctrica en esa región del cerebro.

Durante la mitad del siglo XX, el enfoque conductista se caracterizó por generar conocimientos, por medio de métodos experimentales. Los principales representantes fueron Watson y Skinner, quienes se encargaron de estudiar la emoción desde los aspectos externos observables, analizando el medio o los estímulos externos, encontraron que estos tienen un papel fundamental como desencadenante de la emoción. Partiendo de esta postura, se considera que las emociones son determinadas por los factores ambientales.

Los trabajos hechos por Watson, al igual que la teoría de James, suponen que la conducta precede a la emoción, solo que a diferencia de James quien concebía a la emoción



como la experiencia de los cambios corporales, Watson consideraba que las emociones son reacciones corporales a estímulos específicos en las que la experiencia sensorial no es de ningún modo un componente esencial. Por lo tanto, las respuestas o hábitos viscerales están relacionados directamente con las emociones, ya que durante el episodio emocional es fundamental la participación del estómago, los intestinos, la respiración y la circulación, además de movimientos corpóreos externos como el llanto o la agitación, etc. Para este autor, existen tres emociones básicas: el miedo, la ira y el amor, cada una de ellas suscitada de modo innato por una clase específica de estímulos o grupos de estímulos, mientras que todas las demás emociones son una amalgama de las tres reacciones básicas o un producto del aprendizaje. Los estímulos que en un principio son neutros, cuando se emparejan con un estímulo incondicionado se convierten en estímulos emocionales, esto es gracias al condicionamiento (Gil & Martínez, 1992).

Por otra parte, Skinner consideró que las emociones son agentes causales e imaginarios de la conducta, las personas escapan a causa del *miedo*, golpean a causa de la *ira*, se paralizan por la *rabia* y se encuentran deprimidos por el *dolor*, estas causas son atribuibles a eventos que ocurrieron en el pasado o situaciones presentes a las cosas que asustan, enfurecen, encolerizan o entristecen a las personas. De esta forma, la conducta, la emoción y el acontecimiento externo antecedente son los tres eslabones de la conocida cadena causal. El segundo eslabón -la emoción- puede ser considerado psíquico, se supone que una situación externa es la culpable de que el sujeto experimente una emoción y que esta situación lo dirige a realizar una acción conveniente (Skinner, 1971).

Otra característica del análisis que realizó Skinner (1971), se dirige a concebir las emociones como predisposiciones para actuar de determinada manera, por ejemplo, un hombre que está *iracundo* muestra una elevada probabilidad de pegar, insultar o infringir alguna clase de regla y poca probabilidad de ayudar. Mientras que, un sujeto *enamorado* poseerá una alta tendencia a ayudar, favorecer, acompañar o acariciar y una tendencia menor a herir, de cualquier forma, que sea. Un individuo *que tenga miedo* probablemente evite o escape del contacto con estímulos específicos, huyendo, escondiéndose, o tapándose los ojos y los oídos, de igual manera es poco probable que avance hacia un terreno desconocido. Por esta razón, los nombres de las llamadas emociones se utilizan para clasificar la conducta con

relación a diversas circunstancias que probabilizan algún tipo de comportamiento. Skinner (1971) también consideró que algunas emociones -alegría y la tristeza- utilizan el repertorio total del organismo, mientras que otras emociones consideradas tenues -turbación, simpatía o diversión- se localizan de manera precisa en pequeñas subdivisiones de un repertorio. A grandes rasgos, una emoción es un estado específico de fuerza o debilidad de una o más respuestas, el cual fue inducido por cualquier evento pasado o presente.

Las principales críticas que realizó Skinner (1971) a los modelos tradicionales o no conductuales, es el estado interno con el que se caracteriza un evento emocional. Por el contrario, remarcó la importancia que tiene el ambiente en los eventos emocionales (Souza, 2011):

La expresión de la vida emocional y motivaciones de la mente se ha descrito como uno de los grandes logros en la historia del pensamiento humano, pero es posible que haya sido uno de los grandes desastres. En su búsqueda de explicación interna, apoyada en el falso sentido de causa asociada a los sentimentalismos se ha oscurecido los antecedentes ambientales que habrían conducido a un análisis más efectivo (p. 153).

Una distinción interesante que resulta en este apartado, es que los psicólogos deben dejar de lado los conceptos internos y enfocarse en el ambiente y la conducta, siempre teniendo en cuenta que la conducta que se observa durante una emoción no se debe confundir con la emoción como *estado* hipotético, al igual que el comer no se confunde con hambre. Un hombre *enamorado*, al igual que un hambriento, mostrará una disposición a actuar de determinada manera. Puede existir el caso, que en el registro conductual de una persona jamás se haya observado un comportamiento cariñoso -abrazos, besos, sonrisas-, pero es posible que al encontrarse *enamorado*, éste realice conductas características de las personas enamoradas (Souza, 2011).

En general, se afirma que la teoría conductual se encuentra en oposición a las explicaciones mentalistas, desde este enfoque el punto central del estudio de las emociones son las conductas distintivas relacionadas a los episodios emocionales (Calhoun & Solomon, 1996). En este sentido, la base para estudiar la emoción es la conducta observable, dejando de lado la experiencia privada, el interés se centra en un rasgo característico de la emoción:

la conducta emocional, término que incluye tanto las acciones físicas y verbales voluntarias o involuntarias que en algún momento fueron aprendidas y las conductas innatas. Aunado a lo anterior, los teóricos conductuales hablan también sobre una disposición a exhibir las emociones.

Finalmente, el enfoque cognitivo analiza la emoción desde lo que llaman la perspectiva de *dos componentes* de la emoción. En esta postura, se abordan los conceptos y creencias en relación con lo fisiológico y lo cognoscitivo. Los psicólogos Stanley Schachter y Jerome E. Singer de la Universidad de Columbia, retoman la explicación neojamesiana de los *dos componentes* al mencionar que una emoción es una reacción fisiológica, pero también es una actividad cognoscitiva (Calhoun & Solomon, 1996). En 1962, Schachter y Jerome modificaron la idea de James, al decir que, lo que distingue a la experiencia emocional no se debe a diferentes patrones en cambios viscerales, sino más bien, son entidades abstractas, ideas y pensamientos como resultado de los procesos cognitivos que evalúan el significado del estímulo (Papanicolaou, 2004).

Por otra parte, Vygotsky, padre del enfoque histórico-cultural, de manera directa no uso el término emoción, sino que éste aparece disperso en sus obras, él no se dedicó de forma concreta al estudio de este tema; sin embargo, fue un término que acompañó claramente su representación sobre lo psicológico. Rey (2000) mencionó que en sus primeros trabajos Vygotsky supone que las emociones son la consecuencia de la valoración que hace el propio organismo de su relación con el medio. En este sentido, las emociones surgían en momentos críticos del organismo, en situaciones en que el equilibrio del organismo y el medio se rompían de alguna manera.

### **Las emociones desde la psicología interconductual**

Al estudiar las emociones, los teóricos se encuentran ante la necesidad de realizar una descripción más amplia del concepto, componentes y aspectos de la emoción, la cual de respuesta a las descripciones fragmentarias. En consecuencia, actualmente se plantean interrogantes como las siguientes; ¿En qué se diferencian las emociones de las percepciones sensoriales, es decir, qué diferencia existe entre los estados puramente físicos de agitación de aquellas actividades más *cognoscitivas*?, ¿Existe una base psicológica de las emociones?,

¿Las emociones *básicas* se aprenden o se desarrollan?, ¿Cuáles son las emociones básicas? y ¿Una emoción básica puede ser común a todos los individuos? (Calhoun & Solomon, 1996). Con el fin de dar respuesta a los cuestionamientos básicos, se propone el estudio de las emociones -interconducta emocional- desde un marco naturalista como lo es la psicología Interconductual, su descripción y análisis debe apegarse a los factores que se relacionan con el objeto de estudio -la interacción, estímulo, respuesta verbal o motora, indicadores fisiológicos, contexto ambiental y cultural, etc.-.

La descripción de la interconducta emocional, reconoce que existe una pérdida momentánea del control de la conducta psicológica. Toda conducta eficiente se vuelve transitoria y completamente desorganizada, carece de una respuesta consumatoria, existe un dominio por parte de los mecanismos biológicos, esto sucede porque el individuo experimenta toda clase de cambios viscerales y orgánicos violentos, los cuales sustituyen las respuestas psicológicas. Entre los principales cambios que reporta la literatura, se encuentran; sudoración excesiva, aumento de la frecuencia cardíaca, ausencia de secreción de las glándulas salivares, las piernas, brazos y manos tiembla, la sangre se acumula en la cabeza y la persona se queda pálida, específicamente estos cambios, son los reflejos de reemplazo. Estas actividades fisiológicas son el resultado de una condición perturbadora, su duración es considerable después de terminar el evento emocional, por ende, cuanto más violentos sean los reflejos, más tiempo persisten (Kantor & Smith, 2015). En este sentido, se define a la conducta emocional como una irrupción breve caracterizada por ser violenta y desorganizada. Kantor (1980, citado en Romero, 1998, p. 93) menciona que “los eventos emotivos implican respuestas truncadas o incompletas con relación a los objetos estímulos; en ese sentido, la conducta emocional consiste en ajustes irregulares e interrumpidos que pueden facilitar o impedir otra interconducta.” Sin embargo, esta condición no es permanente, posterior al episodio emocional hay una recuperación.

El segmento de conducta emocional se considera atípico, ya que la irrupción y desorganización de la interconducta emocional es diferente y completamente contraria al patrón conductual ordinario. Esto se debe a que los sistemas de reacción -atención y percepción- precurrentes operan sin ser consumados por un sistema de reacción final, entonces lo que sucede es que la persona no se ajusta y ocurre un choque o estado de

perturbación (Kantor & Smith, 2015). En este sentido, al no ocurrir el último sistema de reacción final funcional o apropiado no hay una correlación entre la respuesta y la función de estímulo. Por lo tanto, describir o analizar el fenómeno emocional por sí solo como segmento conductual no es suficiente, es importante tener conocimiento de qué es lo que la persona hace antes y después del episodio emocional. De esta manera, el análisis gira en torno a cuatro ejes, los cuales ocurren en una sucesión rápida:

1. Segmento conductual pre-emocional
2. Verdadero segmento conductual emocional
3. Primer segmento conductual post-emocional
4. Segundo segmento conductual post-emocional

Cada segmento conductual emocional se encuentra relacionado con el estímulo que antecede “x” emoción, ocurren de manera ordenada y es necesario el cumplimiento de todos y cada uno, para poder explicar el episodio emocional.

El primer *segmento conductual pre-emocional* se caracteriza por ser la base de los segmentos de conducta emocional propiamente dichos. En este caso, es de suma importancia conocer el tipo de interacción que efectuaba el individuo, así es posible decir que cuando el sujeto no está ocupado con algún objeto justo antes de que el estímulo emocional aparezca, no viene a él con la fuerza abrumadora que es típica de la mayoría de las situaciones emocionales. Por ende, la violencia de la perturbación o irrupción está relacionada y establece una dependencia directa con la prontitud de la aparición del estímulo emocional y éste a su vez depende del tipo de segmento de conducta pre-emocional que precede la interacción emocional. Este segmento será el que determine qué tipo de emoción -violenta o moderada- experimentará el sujeto, ya que al estar o no en contacto con el estímulo emocional da una pauta para que pueda o no estar prevenido ante el episodio emocional que está próximo a suceder.

En el *segmento conductual emocional*, el estímulo emocional aparece de manera abrumadora y repentina, con base en la lógica establecida, hasta antes de este momento las interacciones del sujeto respondían a un patrón de respuestas, las fases precurrentes - percepción y atención- operaban de manera regular y ordenada, los cuales ejecutaban un

sistema de reacción final apropiado, en este segmento, esto último no ocurre. De esta forma, puede decirse que el choque emocional sucede cuando una persona se encuentra equipada para efectuar una reacción consumatoria y no lo hace, es aquí cuando acontece el verdadero episodio emocional, la persona pierde el control de lo psicológico y se convierte en un ser biológico únicamente.

Posteriormente, ocurrirá el *primer segmento conductual post-emocional*, el individuo entra en contacto con el funcionamiento de un estímulo nuevo, en consecuencia, termina el choque emocional. Existe gran variedad de formas y maneras en las que el sujeto puede entrar en contacto con los nuevos objetos de estímulo. Al entrar el nuevo estímulo en la configuración de la interacción, éste tiene como objetivo la recuperación de la persona y dar paso a un nuevo segmento de conducta.

Finalmente, encontramos el segundo segmento conductual post-emocional, se incorporan nuevos estímulos y el individuo elabora una explicación de lo que sucedió. En general, este segmento consiste en hacer una reflexión sobre el suceso ocurrido. En este caso el sujeto recupera el control psicológico y es capaz de ajustarse nuevamente a la situación y generar una similar o nueva interacción a la que estaba teniendo antes del episodio emocional. A continuación, se presenta el esquema representativo de un episodio emocional, en el que se da cuenta de cada segmento conductual emocional -Figura 3-.

En general, una característica del estudio de las emociones es evidenciar que éstas ocurren, estas pruebas las podemos obtener mediante un registro que permita dar cuenta de las *expresiones emocionales* -registros del enojo, miedo, etc.-, no obstante, ¿A qué hecho psicológico se refiere cuando se describe la expresión de una emoción? La respuesta que darían los profesionales de la psicología mentalista se encontraba enfocada en la correlación existente entre el cambio corporal y los procesos psicológicos. Sin embargo, desde la teoría de campo, partiendo del supuesto de que lo psicológico son las interacciones de las personas con los objetos, nuevamente se plantea el cuestionamiento inicial ¿La expresión de las emociones expresa algo, y si lo hace qué es? La única evidencia que el observador puede obtener o describir son los cambios de configuración de su conducta: acciones, movimientos, posturas específicas, gestos, temblores, un cambio de color en el rostro del sujeto –pálido o sonrojado-, por medio de estos cambios es posible explicar qué reacción está efectuando el

sujeto, independientemente de que el observador presencié o no el episodio emocional por el que atravesó el individuo. Por lo tanto, Kantor y Smith (2015) consideraron que “tales factores son las únicas -expresiones- de emoción que la psicología científica puede tratar” (p. 269).

Desde esta postura Kantor y Smith (2015) mencionan que la conducta emocional no son formas funcionales de adaptación psicológica, aseveración que genera una interrogante ¿Es posible que pueda advertir su ocurrencia? La respuesta es que existen condiciones que previenen o favorecen los desajustes emocionales. Mientras que algunas condiciones afectan al organismo, otras están relacionadas con las circunstancias de estímulo. A continuación, se presentan dos condiciones de la conducta emocional:

Las *condiciones personales*, es la historia interconductual del sujeto, Kantor y Smith (2015) consideraron que con frecuencia “un individuo cuya velocidad de reacción sea extremadamente rápida, no será fácilmente sorprendido sin posibilidades de responder en situaciones peligrosas. Por lo tanto, tendrá menos probabilidades que otros de entrar en desorganización emocional” (p.268). Las condiciones higiénicas influyen de manera significativa en los episodios emocionales -las personas enfermas son más susceptibles a experimentar un desajuste en comparación con las personas saludables-.

Las *condiciones de estímulo*, hacen referencia a la familiaridad que tiene el individuo con relación al estímulo que desencadena el episodio emocional. Dicho en otras palabras, cuando el sujeto interactúa de manera frecuente con un ambiente en particular, se considera que éste no es propenso a comportarse de manera desajustada. Por lo tanto, puede afirmarse que la frecuencia de contacto con los objetos que condicionan el evento emotivo funciona como un poderoso preventivo. Así es como cualquier tipo de convención social influye de manera directa en la ocurrencia o no de un choque emocional.

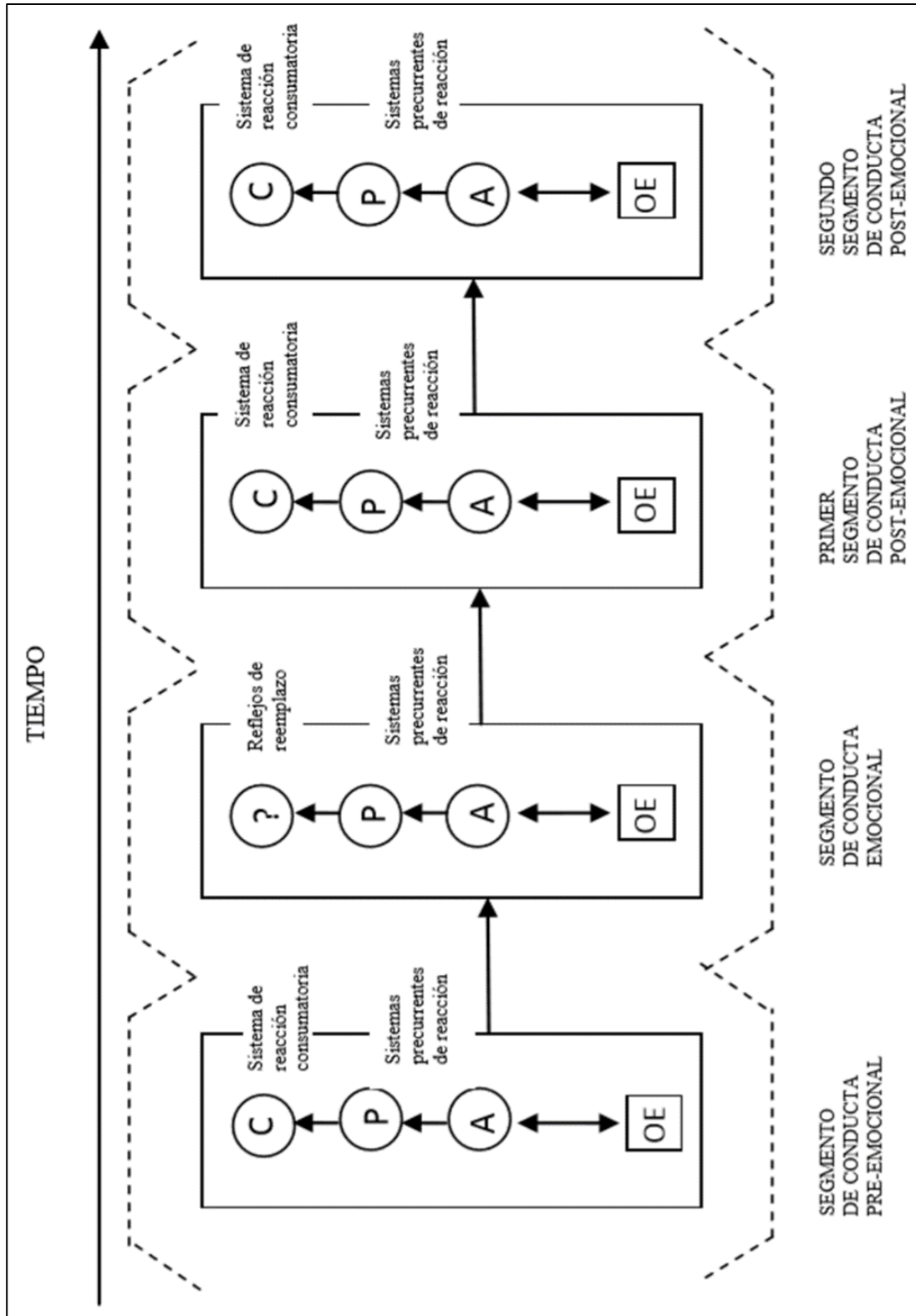


Figura 3. Diagrama de los cuatro segmentos de conducta en situaciones emocionales (Kantor y Smith, 2015).



Otro aspecto importante, dentro del análisis de los eventos emotivos es su categorización. Existen dos tipos de emociones: moderadas y violentas, ambas presentan el mismo cuadro general de conducta. Esto quiere decir, que pasan por los mismos cuatro segmentos conductuales de la emoción y se caracterizan por una parálisis momentánea. Su principal diferencia radica en que las emociones violentas conforman la forma más cruda y violenta de los eventos, mientras que las emociones moderadas representan el polo opuesto, la perturbación, desajuste y desorganización del individuo no es tan violenta, acontecen de manera moderada y en ocasiones el individuo no es capaz de detectar los reflejos de reemplazo que ocurren durante el episodio. Kantor y Smith (2015) mencionan que:

Las emociones moderadas y violentas pueden distinguirse efectivamente mediante la consideración de las situaciones conductuales generales y totales en las que ocurren. En su mayor parte, las emociones moderadas se efectúan bajo condiciones interpersonales, esto es, cuando interactuamos con personas. Por el contrario, las emociones violentas, principalmente ocurren cuando el individuo está interactuando con estímulos impersonales, como cuando encontramos un oso en el bosque o se nos atraviesa una víbora en la pradera. La diferencia entre las emociones moderadas y violentas puede tener su paralelo en el contraste entre escapar de un peligro para la vida e integridad física y cometer un *faux pas* en una situación (p.265).

Es importante, tener claro, que no existe una correlación absoluta, entre las emociones violentas relacionadas a aspectos naturales o de las emociones moderadas y su relación con situaciones sociales (Kantor & Smith, 2015). El individuo puede estar sometido a condiciones sociales que sean muy perturbadoras y el segmento conductual emocional puede llegar a ser incluso mucho más violento que en el caso de algún daño o peligro natural. Actualmente, las problemáticas y conflictos sociales pueden llegar a ser más peligrosos que las exigencias de la naturaleza. En ocasiones se comete el error de suponer que una situación de peligro generará una emoción en particular, pero, ¿Cómo saber que es una situación de peligro? Psicológicamente hablando, esta valoración dependerá de la conducta de cada persona.

Tomando en cuenta que los eventos emotivos son segmentos de conducta sin respuesta, resulta imposible realizar una clasificación, por lo tanto, se asevera que sólo existe una clase de emoción. Con esto no se afirma que todos los eventos emocionales se duplican entre sí, existen variaciones en la forma en que ocurren las perturbaciones emocionales, con

la característica de que el rasgo distintivo emocional -irrupción- permanece igual. No obstante, es viable realizar una división de las circunstancias bajo las cuales ocurren las conductas de desajuste, para lograr una descripción más precisa de la interconducta emocional (Kantor & Smith, 2015). Con base en esto, existe una premisa básica que no se debe dejar de lado, no se debe confundir los hechos conductuales con los nombres que se utilizan comúnmente para describirlos. Por ejemplo; la tristeza, el miedo la ira o duelo, son utilizados para describir las respuestas emocionales como de sentimiento. Es bien sabido, que en el lenguaje coloquial, el duelo y la tristeza no se relaciona con situaciones emocionales, son entendidos como una tendencia comportamental y aun así, se designa al choque emotivo con estos términos. Al realizar el análisis se debe identificar cuándo se trata de un término descriptivo o cuándo se hace referencia a las distintas circunstancias conductuales reales en las que ocurren el episodio emocional.

Otro aspecto que presenta múltiples confusiones, es el relacionado con la conducta de sentimiento y los segmentos emocionales. No obstante, Kantor y Smith (2015) especificaron que existen criterios efectivos que puntualizan sus diferencias, éstos son básicamente las funciones de estímulo que originan los sentimientos o las emociones, al analizar la interacción es posible darse cuenta que no hay necesidad de confusión ya que son cualitativamente y cuantitativamente diferentes. A continuación, se presenta las principales características que definen al episodio emocional y a la conducta de sentimiento.

*Evento emotivo:* irrupción de la interacción, carece de una respuesta consumatoria con una breve duración. En este caso, los componentes viscerales son una masa de acción confusa, los cuales son considerados únicamente como una actividad biológica.

*Conducta de sentimiento:* interacción funcional, que es ordenada y completa, los sistemas de reacción precurrentes se encuentran seguidos de un sistema de respuesta consumatoria que ejecuta un patrón. Las actividades viscerales se organizan en una configuración definida que permite la interacción, además funcionan como factores en las respuestas diferenciales a los estímulos. Por todo esto, se considera a la conducta de sentimiento como actividades meramente psicológicas.

Se debe tener claro, cuál es la distinción entre estos dos conceptos y cuál es el origen de la confusión, ya que son dos las principales similitudes; 1) ambas presentan actividad

visceral considerable y 2) las respuestas de sentimiento pueden ser violentas y desencadenar un cuadro conductual de gran excitación, al igual que el episodio emocional. Sin embargo, la intensidad del acto, no es un determinante de la conducta emocional. En este sentido, lo que realmente diferencia a las reacciones de sentimiento violentas de las emociones es que en el primer caso, no existe una irrupción o desajuste de la interacción (Kantor & Smith, 2015).

Con el propósito de describir de mejor manera los eventos emocionales, se utiliza la siguiente metáfora -el flujo conductual-. Teniendo en cuenta, que el continuo psicológico -la interconducta- en ningún momento se detiene, prácticamente desde que individuo nace hasta que muere se encuentra interactuando con su ambiente, puede utilizarse la metáfora de un flujo -flujo igual a movimiento-. Un flujo conductual, así es como el sujeto pasa de un segmento conductual anterior a uno posterior y no se detiene. Este flujo conductual -interacción- se encuentra ajustado a los diferentes criterios taxonómicos funcionales.

Suponiendo que el flujo conductual se desarrolla de manera normal o ajustada, en el momento en que sucede el episodio emocional, ocurre una irrupción en el flujo conductual. El sujeto se desajusta y lo único que pasa es que el individuo se convierte en biología pura. Este desajuste es breve, ya que el organismo establece un re-ajuste similar o completamente diferente al que tenía -en un día cualquiera, una persona puede experimentar distintos tipos de emociones; sentir *bonito* porque alguien le sonrió, hacer un gran *coraje* porque le contestaron mal, sentir *miedo* en un asalto, etc.-. Cuando una persona a lo largo de su historia presenta eventos emocionales parecidos, puede decirse que se configuró una tendencia, lo que en el lenguaje coloquial se conoce como sentimientos. Con base en la taxonomía funcional de la conducta, en la Figura 4, se representa la forma típica de -irrupción del flujo conductual- o interconducta emocional, además de que se identifican los cuatro momentos del evento emotivo, en el que se incluye la *reducción al estado biológico* que define este tipo de episodios. Es importante tener en cuenta, que en esta representación gráfica, se colocaron de manera azarosa los distintos niveles funcionales de la conducta con relación a los primeros tres segmentos emocionales, ya que el individuo puede estar interactuando en cualquier nivel, dependiendo del criterios de ajuste a satisfacer. Únicamente en el *Segundo Segmento Conductual Post-emocional*, el individuo se encontrará en los niveles sustitutivo referencial



encuentra confundiendo la interconducta emocional con la conducta afectiva -sentimiento- ya que Stratton (1925) afirmó que la ruptura y parálisis solo ocurre cuando el sujeto experimenta un episodio emocional violento.

Algunas consideraciones finales sobre el estudio de las emociones, son que el desarrollo conceptual de la emoción ha consistido originalmente en plantear constructos de estados internos, de diversa índole: fisiológica o psicológica, además de descripciones que incluyen aspectos ambientales, índices fisiológicos y aspectos conductuales de los organismos. Por su parte, la tradición dualista hace referencia a este evento como algo interno *están en nuestro interior*. Calhoun y Solomon (1996) reconocieron la importancia de no reducir el análisis de la emoción a aquellos aspectos *internos* fisiológicos y psicológicos que la conforman -trastornos viscerales, sensaciones, deseos y creencias-. Otro aspecto que debe ser mencionado, es la división que se establece entre las sensaciones placenteras y dolorosas y su comportamiento típico. Skinner mencionó que una característica de la conducta emocional es la predisposición a actuar de cierta manera, por lo tanto, es un error, considerar que cierto tipo de emoción, desencadenará un comportamiento único y estereotipado, no todas las personas que están tristes lloran, o los sujetos molestos golpean. En general, los autores del pensamiento conductual: Watson, Skinner y Gilbert Ryle, rechazan la idea de que la conducta es el reflejo de algún evento emocional interno, ellos conciben que la conducta es inducida por estímulos externos y no por un sentimiento interno.

Los pensamientos filosóficos y psicológicos actuales atribuyen significado y función a las emociones humanas, Casado y Colomo (2006) mencionaron que en general, los principios bajo los cuales se encuentran constituidos estos fundamentos, afirman que las emociones son procesos opuestos al proceso racional. Los principales argumentos y postulados se encuentran bajo la influencia de la tradición clásica del pensamiento griego de Platón y Aristóteles. Tal es el caso de las tradiciones naturalistas -bases Aristotélicas-, las cuales conciben las reacciones emocionales de acuerdo con una explicación científica de la conducta, caracterizadas en general por aseverar y demostrar que el comportamiento psicológico es el accionar completo del organismo, mismo que se construye en la ontogénesis e implica ajustes en el acontecer organismo-medio (Romero, 1998).

De esta manera, Kantor y Smith (2015) describieron la interconducta emocional como una irrupción breve, caracterizada por ser violenta y desorganizada. Su explicación se basa en cuatro segmentos, los cuales pueden dar cuenta, de qué es lo que sucede antes, durante y después del evento emocional. Tomando en cuenta todos aquellos elementos que configuran el episodio emotivo. Además, realizaron una distinción importante entre la conducta de sentimientos, entendida como una tendencia interactiva, mientras que la conducta emocional, es la irrupción de la interacción.

# **ESTUDIOS EXPERIMENTALES DE LOS EFECTOS DE ESTÍMULOS IRRUPTORES SOBRE EL DESEMPEÑO EFECTIVO**

---

*"La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar  
los conocimientos en la práctica"*

**Aristóteles.**

Explicar el fenómeno emocional desde diferentes posturas teóricas, es un trabajo que no ha sido una tarea sencilla. Sí hablar de lo teórico resulta complicado debido a la falta de acuerdos en el concepto, llevar esto a un plano experimental bajo condiciones controladas, resulta un tanto delicado. Esto se debe a las implicaciones o limitaciones que los estudios pueden presentar, ya sea en el caso de los experimentos con animales y/o humanos. A continuación, se presentan diversos estudios, en los que se analizaron los eventos emotivos.

Algunos estudios, se encargan de evidenciar los cambios fisiológicos del sujeto cuando se presenta un episodio emocional. Las primeras investigaciones se realizaron con el típico experimento del polígrafo -detector de mentiras-. Básicamente, este instrumento

Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo registra paralelamente los cambios fisiológicos bajo situaciones críticas, por ejemplo; cuando una persona es acusada de cometer un crimen, se le estimulará con palabras similares a las del crimen, en consecuencia, se cree que expresará una desorganización conductual (Kantor & Smith, 2015).

Aleksandr Románovich Lúriya (1902-1977) un psicólogo ruso desarrolló un dispositivo que detectaría un desajuste emocional, él infirió que cada que hubiera una mentira existiría un conflicto entre la expresión verbal y la mentira, efecto de una desorganización. Los resultados encontrados en un presunto culpable, fueron los siguientes; el sospechoso logró percibir el estímulo, sin embargo, no logró dar una respuesta ordenada, este es el claro ejemplo de un segmento conductual emocional como el propuesto por Kantor y Smith (2015). Con el propósito de realizar estudios experimentales relacionados con las emociones, como el anteriormente descrito, Fernández (2013) consideró que existen distintos métodos que logran provocar un estado emocional, algunos pueden incitar estados emocionales positivos, negativos o neutros.

La utilización de imágenes con contenido emocional es uno de los métodos más utilizados en los últimos años, es considerado como uno de los métodos más eficaces y sencillos. Siguiendo a Lang, Bradley y Cuthbert (1995, 1999, 2005 & 2008, citado en Fernández, 2013) recopilaron un conjunto de fotografías de personas objetos y animales seleccionadas por su posible efecto emocional. Las fotografías comprenden una amplia variedad de estados emocionales representados en aspectos relevantes de la vida de las personas, entre los que se encuentran; el deporte, comida, sexo, la violencia, los desastres naturales o los animales. Este conjunto de fotografías conformado por 1000 imágenes en color, agrupadas en 20 conjuntos con 60 imágenes aproximadamente, se les conoce actualmente como el International Affective Picture System (*IAPS*). Los datos encontrados en más de 75 estudios desde 1995, reconocieron la importancia del instrumento *IAPS*, el cual fue validado en varios países como; España, Bélgica, Alemania, Brasil, Chile y Colombia.

Al igual que las imágenes, los sonidos se han utilizado como estímulo emocional, los estudios reportados por Gang y Teft (1975, citado en Fernández, 2013); Pallmayer, Blanchard y Kolb (1986, citado en Fernández, 2013) encontraron que existe una relación entre la reactividad cardiaca y la utilización de sonidos de tornos de dentista y sonidos de combate -



Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo disparos y golpes-, estas investigaciones reportaron resultados similares a los encontrados por Sander, Brechmann y Scheich en el 2003, quienes comprobaron que el efecto de algunos sonidos, activan regiones de la amígdala relacionadas con los procesos emocionales. Por otra parte, Meyers y Smith en 1986 ampliaron la gama de estímulos emociones al presentar una clasificación de sonidos; dos sonidos determinados como positivos como lo son la risa femenina y los sonidos de un bebé; dos estímulos neutros -tonos- y dos estímulos negativos como lo fueron una mujer llorando y gritando (Fernández, 2013).

Los resultados obtenidos, prueban el efecto que algunos estímulos auditivos o visuales generan, ya que inducen cierto tipo de emoción. Sin embargo, hay que tener en cuenta las problemáticas que presentan estos métodos de inducción emocional. Entre las principales consideraciones se encuentran; una dificultad para generar una emoción *real* o específica dentro de una situación experimental, que como resultado generan dudas sobre los datos obtenidos, otra limitante es la generalización de los estímulos, es decir, el efecto de variables individuales en los resultados. Otro problema, son los efectos de la demanda, el participante expresa de manera intencional en mayor intensidad una emoción. Además de las restricciones éticas, en especial cuando las emociones son *negativas intensas*. Por lo tanto, se considera que las emociones son una variable complicada de manipular, el control que realiza el experimentador sobre el estímulo y la situación hacen que disminuya la validez ecológica (Fernández, 2013). Finalmente, resulta confuso el hecho de categorizar como positivo, neutro o negativo un estímulo emocional, ya que se estaría dejando de lado la historia comportamental del individuo, además otros factores que intervienen en la situación experimental, ya que se comete el error de depositar en el estímulo emocional un tipo particular de expresión emocional.

Tomando en cuenta las limitaciones o problemas metodológicos presentados por las investigaciones que reportó Fernández (2013), a continuación, se describe con base en la perspectiva conductual algunas investigaciones realizadas. Kantor y Smith (2015) consideraron que una característica de la interconducta emocional es la parálisis o *shock* que el organismo experimenta. Este comportamiento -parálisis o *shock*- se describe en los trabajos de Estes y Skinner (1941), sobre la Respuesta Emocional Condicionada (*REC*) o supresión condicionada. Específicamente, el paradigma de supresión condicionada es un

Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo ejemplo de respuestas emocionales condicionadas, el cual se relaciona con estudios experimentales de la ansiedad, psicofarmacología, y en general para el estudio de fenómenos de aprendizaje con sujetos infrahumanos. No obstante, es importante tener en cuenta, que en la investigación que se hace con humanos, las evidencias no son contundentes y los resultados encontrados son contradictorios, al no contar con suficientes estudios que avalen contundentemente lo que en la teoría se plantea (García, 2014).

Como se aprecia, el paradigma de supresión condicionada es muy utilizado, pero, qué es lo que se entiende por supresión condicionada, la definición encontrada por García (2014) recuperada de los autores Sánchez, Ortega y De la Casa (2010) mencionan que la Respuesta Emocional Condicionada (*REC*) o supresión condicionada es:

Una técnica para producir y cuantificar el miedo que se basa en un principio: la aparición del estímulo que genera el miedo produce una serie de respuestas incompatibles con la conducta normal del sujeto. Por ejemplo, en ocasiones, el miedo paraliza al sujeto cuando éste no puede ni escapar ni evitar el acontecimiento aversivo, como es el caso en un experimento de condicionamiento clásico, en el que, por definición, el sujeto no puede controlar en modo alguno la ocurrencia o no del *EI*. El procedimiento implica, por tanto, mantener al sujeto experimental activo para cuantificar su grado de paralización ante el *EC* (p. 4).

En este sentido, Sánchez, Ortega y De la Casa (2010) mencionan que la supresión es una manera en la que se pueden generar datos sobre las respuestas emocionales condicionadas de *miedo*. Sin embargo, no se menciona o evidencia si esta respuesta, puede ser producida por otro tipo de emoción o si solo ocurre específicamente cuando el sujeto experimenta un episodio de miedo.

A continuación, se describirá brevemente el procedimiento original de Respuesta Emocional Condicionada (*REC*) o supresión condicionada que realizaron Estes y Skinner (1941). Se entrenó a ratas para que logaran conseguir comida al presionar una palanca, bajo un programa de reforzamiento de intervalo fijo (*IF*), al establecer cierto número de respuestas considerables durante la línea base, se presentaba durante tres minutos un *estímulo neutral*, en este caso un tono, el cual al final estaba acompañado de un breve descarga eléctrica que se suministraba a través del suelo de una rejilla de la cámara de experimentación -estímulo incondicionado: *EI*-. La duración de las sesiones experimentales fue de seis horas con dos

Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo emparejamientos tono-descarga cada hora. Posteriormente la duración del tono pre-aversivo aumentó a cinco minutos y los emparejamientos tono-descarga se realizaron una vez cada hora.

Los resultados que se encontraron fueron que, a partir de la tercera o cuarta sesión, todos los sujetos mostraron una supresión total de la respuesta de presionar la palanca durante la presentación del tono. También se reportó que se presionaba la palanca inmediatamente después de presentarse la descarga eléctrica. Esto significa que la irrupción ocurrió únicamente durante el periodo en el que se presenta el *EC* y la supresión ocurrió independientemente a la descarga. Los hallazgos encontrados por Estes y Skinner (1941) dan cuenta de datos relevantes, sobre todo en la duración de la respuesta de supresión. En este caso, el tiempo que duraba la presentación del tono variaba, por lo tanto ¿También varía la duración de respuesta de supresión? en este sentido, la evidencia nos dice que sí, pero, ¿La emisión de la respuesta es igual en ambos casos?

En la actualidad, recurrir a los procedimientos de supresión condicionada, resulta una técnica útil y de las más utilizadas dentro del laboratorio, ya que permite cuantificar la emoción denominada miedo. Según lo reportado, resulta interesante cómo es que los sujetos suprimen la actividad que estaban realizando y entran en un estado de parálisis. Además de que, al generar este tipo de episodios, se pueden analizar aquellos procesos asociativos en los que se ve comprometido el sistema defensivo del organismo (García, 20014).

Por otra parte, los estudios encargados de evaluar el desempeño efectivo exponen que éste puede ser afectado cuando se realizan tareas específicas, como lo son los procedimientos de igualación de la muestra. Investigaciones realizadas (Peterson, Wheeler & Armstrong, 1978; Peterson, Wheeler & Trapold, 1980; De Long & Wasserman, 1981; Urcuioli, 1990; Alling, Nickel & Poling, 1991; Urcuioli, 1991; Chatlosh & Wasserman, 1992; Goters, Blakely & Poling, 1992, citado en Carpio, Flores, Bautista, & Pacheco, 1997) reportan que el desempeño efectivo mejora significativamente correlacionando un reforzador distinto en cada estímulo muestra, por ejemplo; se reforzará la respuesta correcta con un reforzador *x* cuando se presente el estímulos muestra (*EM*) *x*, y con un reforzador *y* cuando se presente el estímulo muestra *y*. Este hallazgo, se relaciona con los experimentos realizados por Looney, Cohen, Brady & Cohen (1977); Williams (1982); Cooper (1989); Williams & Ploog (1992);

Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo

Carpio, Hernández, Pacheco y Romero (1995), los cuales señalan que el reforzamiento independiente de la respuesta, establece exitosamente discriminaciones condicionales (Carpio et al., 1997). Carpio et al. (1997) corroboraron los resultados al evaluar el efecto de consecuencias diferenciales e iguales sobre la ejecución de 12 palomas en tareas de igualación a la muestra demora con reforzamiento dependiente e independiente de la respuesta. Los resultados reportados fueron que en los grupos que se emplearon consecuencias diferenciales tuvieron una mejor ejecución a diferencia de los grupos en los que se empleó un solo tipo de reforzador.

Con las aportaciones realizadas por estos estudios, es posible aseverar que existen variables que afectan o alteran el desempeño efectivo, en este caso potencializándolo. Sin embargo, también existe la posibilidad que el desempeño se vea afectado. Algunos trabajos como los que a continuación se citarán hacen uso de estímulos intrusivos, en este sentido, se entiende que este tipo de estímulo aparece de manera repentina, abrupta, no esperada, ni deseada, por lo tanto, en el momento que se presentan generan un desempeño inefectivo. De esta manera, se hace una reinterpretación de los estudios en los que se utilizaron estímulos intrusivos y estímulos emocionales, en los cuales se reportó que ambos tipos de estímulos, generan o provocan en el individuo un comportamiento diferente al que se encontraban ejecutando. Es por esto, que se retoman los experimentos en los que se utilizaron estímulos intrusivos, ya que su aparición es sorpresiva o abrupta, misma característica que describen Kantor y Smith (2015) con relación al estímulo emocional el cual evoca una respuesta en particular, la irrupción de la interacción.

Las investigaciones realizadas con tareas de igualación a la muestra (Ektin, 1972; Maki, More & Bierley, 1977; Grant, 1982; Harper & White, 1977, citado en Carpio et al., 1997) en las que se identificó la intromisión de estímulos durante el intervalo *EM-ECO*'s. Evidenciaron que el índice de discriminación se reduce con la intromisión de estímulos durante el intervalo *EM-ECO*'s. No obstante, es posible modificar la reducción, si los estímulos intrusivos utilizados se asocian previamente con los ECO's (Jans & Catania, 1980; Zentall, Sherburne & Urcuioli, 1993, citado en Carpio et al., 1997).

Autores como González, Chávez, Aguirre, Ramírez, y Sánchez (2005) evaluaron los efectos de presentar estímulos intrusivos durante el intervalo muestra-comparativo en tareas

Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo de igualación a la muestra. Los resultados se discuten en términos de las correlaciones muestra-intrusivo-reforzador. Un dato interesante en este estudio, es que los estímulos intrusivos resultaron potencializadores del desempeño efectivo. Posiblemente, esto se debe a que la naturaleza de los estímulos fue igual a la de la tarea, por lo que se puede afirmar, que el objetivo del estímulo intrusivo no se cumplió, ya que este estímulo debe ser diferente a lo que se encuentra en el contexto de la tarea experimental.

La investigación de Etkin en 1972 evaluó el efecto generado por la presencia y ausencia de estímulos intrusivos. Los resultados mostraron que en las sesiones en las que no se presentó el estímulo intrusivo en tres de los cuatro sujetos, las respuestas fueron significativamente mayores (Ortiz & Flores, 2006). Por otra parte, Maki, Moe y Bierley en 1977, evaluaron el efecto de la duración del estímulo intrusivo durante el intervalo estímulo-muestra -estímulo de comparación sobre las respuestas correctas. Los resultados encontrados fueron que los sujetos alcanzaron un menor porcentaje de respuestas correctas cuando el estímulo intrusivo permanecía encendido durante todo el intervalo de demora (Ortiz & Flores, 2006).

Con el fin de corroborar los estudios anteriores, Ortiz y Flores (2006) evaluaron los efectos de variar la posición temporal del estímulo intrusivo durante el intervalo de demora y de la consistencia e inconsistencia de la relación muestra-reforzador con palomas. Durante la ejecución de la tarea se observó que el estímulo intrusivo mantuvo una relación consistente con la relación muestra-reforzador, mientras que, en otros casos, el estímulo intrusivo mantuvo una relación inconsistente con la que guardaban el estímulo muestra y el reforzador. En ambos casos se varió la posición del estímulo intrusivo durante la demora -inicio, mitad y final-. Se encontró que el índice de discriminación fue más bajo en la posición final y mitad en ambos grupos. Los resultados obtenidos se debaten en términos de la relación que tienen las variables temporales sobre las diferentes propiedades que desarrollan los estímulos.

De esta manera, es posible afirmar, con base en los estudios realizados que los procedimientos de igualación a la muestra y la intromisión de estímulos intrusivos durante el intervalo *EM-ECO* produce una reducción importante en el índice de discriminación, por lo tanto, el desempeño se ve afectado. Sin embargo, este resultado se puede modificar, cuando se varía el tiempo en el que se presenta el estímulo intrusivo, además de la naturaleza del

Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo mismo, ya que si es parecido a los estímulos que el sujeto tiene que discriminar no tendrá el mismo efecto. De igual forma, el efecto cambia cuando se aparea el estímulo intrusivo con otro estímulo, que ya pertenecía a la tarea experimental.

### **Las emociones en el ámbito académico**

Comprender qué es lo que sucede en los ambientes escolarizados con relación a las emociones que experimentan los alumnos, profesores, administrativos, etc., es un tema que ha generado interés por la comunidad de psicólogos. Hoyos (2011) realizó un estudio con alumnos de la licenciatura en Psicología de la Universidad Intercontinental. Los resultados encontrados evidencian que los estudiantes presentan algún tipo de conflicto cuando se enfrentan a situaciones desconocidas, en general, se muestran inseguros, manifiestan sensibilidad ante la influencia de personas que ellos consideran dominantes, con frecuencia experimentan tensión, ansiedad y abatimiento ante las adversidades. Específicamente, ésta constante se observó en aquellos estudiantes con rendimiento insuficiente, es decir, de bajo promedio, situación que les genera tensión y ansiedad, sensaciones que se encuentran relacionadas con su responsabilidad y compromiso académico.

Tomando en cuenta las experiencias, sensaciones y el rendimiento académico de los estudiantes, en la actualidad, un concepto que es muy utilizado, dentro de las teorías humanistas es el de Inteligencia Emocional (*IE*). Bajo esta postura, los componentes de la *IE* incluyen un conjunto de habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones (Extremera & Fernández, 2004). Existen dos modelos que explican la teoría de la *IE*, en primer lugar, están los modelos mixtos que se enfocan en estudiar la personalidad y la relación que existe con la *IE*, los principales autores son Cooper y Sawaf, además de Goleman. Un segundo modelo es el de habilidades, su propósito es explicar cómo se capta y utiliza la *IE* en el aprendizaje y se encuentra representado por Salovey y Meyer. Las investigaciones que se han hecho con base en estos modelos se enfocan principalmente en el área educativa (Trujillo & Rivas, 2005).

La mayoría de estos trabajos ha seguido el marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997), quienes definen la *IE* con cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación. Con base en estos componentes, Herrera, Jiménez, y González

Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo (2016) realizaron los siguientes cuestionamientos; ¿Cómo influye la inteligencia emocional en el desarrollo académico de los estudiantes de bachillerato? y ¿Cuáles son las estrategias que pueden potenciar la inteligencia emocional en los estudiantes de bachillerato? Con el propósito de intentar responder estos cuestionamientos, estos autores proponen una investigación con alumnos de nivel medio superior, desde un enfoque cuantitativo y cualitativo; con el objetivo de analizar el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de la preparatoria número 13 de la Universidad Autónoma de Nayarit, utilizarán como instrumento el *test* del inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, el cual consta de 133 preguntas mismas que se contestarán a partir de cinco opciones utilizando la escala de Likert. Otras investigaciones son las reportadas por Extremera y Fernández (2004) quienes comentan que:

Los estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos universitarios con más *IE* (evaluada con el TMMS) informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Además, cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos e, incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos inducidos experimentalmente. Otros estudios realizados en Australia presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con alta *IE* responden al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja *IE*, e informan de menor depresión y desesperanza. Igualmente, han encontrado que los estudiantes de secundaria que indican menores niveles de *IE* tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas (p.5).

También, en España se han llevado a cabo investigaciones con estudiantes adolescentes de secundaria. Los resultados mostraron que cuando a los jóvenes se les divide en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en niveles más altos en *IE*, en concreto tenían mayor claridad de sus sentimientos y niveles más elevados de reparación de sus emociones. Por el contrario, los escolares clasificados como depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de *IE* y mayores puntuaciones en ansiedad (Extremera & Fernández, 2004). Como se observa, estos trabajos se han desarrollado fructíferamente en diferentes países, de distintos continentes, y según reportan los autores, el bienestar físico y psicológico, además del académico de los estudiantes mejora considerablemente. Sin embargo, es

Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo necesario tener en cuenta, cuáles son las variables que intervienen directamente en lo que ellos llaman la *IE*. Puesto que al analizar de manera conceptual el marco del que parte, éste presenta cierto grado de ambigüedad. Posteriormente, en la práctica, las investigaciones realizadas, hacen alusión a un sinnúmero de variables, las cuales se encuentran involucradas con la *IE*. Así es como se considera que estas maneras de intervención, son cuestionables, a pesar de los resultados favorables que reportan.

La Inteligencia emocional es un tema controversial, esto se debe a que existen gran variedad de publicaciones que abordan este concepto, Trujillo y Rivas (2005) consideran que la mayoría de estos escritos carecen de valor científico. Pese a esto, los investigadores, se encuentran interesados en evaluar los componentes de la *IE*, ya que el modelo permite evaluar con base en las diferencias individuales la capacidad de ejercer un control de sus emociones, generalmente, las evaluaciones se realizan utilizando distintas pruebas o *tests*. Innumerables investigaciones han proporcionado datos con base en estos *tests*. Con el propósito de legitimar los datos obtenidos en estas investigaciones, Davies, Stankov y Roberts (1998, citado en Trujillo & Rivas, 2005) evaluaron la confiabilidad y validez de las pruebas más utilizadas, por medio de una investigación en el ámbito educativo, encontraron dos problemas: 1) la poca fiabilidad del instrumento *EQ Test de Goleman* y 2) consideraron que en los instrumentos *Big five*, las medidas de la *IE* no son fiables, ya que no es posible distinguir los rasgos de personalidad. Por esta razón, este modelo recibe diversas críticas, por no cumplir con los criterios establecidos para su análisis científico, este modelo debería basarse en medidas objetivas: ya sea la percepción de las emociones, identificación de sonidos, gestos, etc. Cabe mencionar que hay autores como Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) que tomaron en cuenta las limitaciones y críticas e hicieron un nuevo instrumento, el cual fue aplicado solamente a estudiantes universitarios.

Desde otro paradigma distinto, con base en los postulados interconductuales, Galguera (2016) realizó un estudio con alumnos universitarios, donde participaron 21 estudiantes de la carrera de Psicología. Se utilizaron tres grupos; dos experimentales y un control, en los grupos experimentales se evaluó la mediación lingüística como factor que posibilita un episodio emocional, en este caso en términos de efectividad e ineffectividad. La situación experimental consistía básicamente en que se realizaba una prueba relacionada con



Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo temas de psicología, posteriormente se les presentaba un vídeo en el que se les decía dependiendo del grupo en el que estuvieran si los resultados en su prueba eran de un alto nivel o por el contrario, el nivel era bajo. Los resultados evidencian que existe un efecto diferenciado en cuanto al tiempo de ejecución y el desempeño efectivo entre cada uno de los grupos.

### **Avances, retos y limitaciones en el estudio experimental actual**

Después de describir, los principales experimentos que actualmente se están realizando sobre el fenómeno emocional y cómo éste repercute en las aulas, es posible afirmar que la manera en cómo se aborda este fenómeno depende en gran parte del paradigma al que pertenezcan. Todas estas investigaciones nos permiten comprender de manera diferente cuál es el origen, desarrollo o cómo culmina un evento emocional, además de dar cuenta de las variables que intervienen y cuáles son afectadas, ya sea en el ámbito personal o social. También, se reconoce la importancia de la metodología utilizada para llevar a cabo la experimentación, además de los instrumentos utilizados, ya que con estos es posible apreciar cómo es que sucede o se desarrolla el fenómeno.

Los hallazgos reportados son de gran utilidad, sin embargo, también se observa en muchos experimentos el intento por definir y conceptualizar las variables que influyen o determinan un episodio emocional, resultando éstas insuficientes o confusas. Además, parece dejarse de lado que los episodios emocionales son algo que ocurre diariamente, los estudios por lo regular se encargan de evaluar la emoción en un momento determinado -descripciones lingüísticas de eventos emocionales del pasado-, bajo este argumento, se considera que realizar estudios longitudinales sería otra opción, ya que permitirían generar nuevos conocimientos respecto a este tema.

Sin lugar a duda, unas de las principales limitaciones que se encuentran en el estudio de las emociones, son las cuestiones éticas, anteriormente se realizaron estudios donde se sometía a las personas a fuertes situaciones que evocaban cuadros violentos de algún tipo de emoción, generando datos realmente verídicos, Sin embargo, las repercusiones eran muy costosas a causa de proceder de manera poco ética. De manera razonable, es preciso mencionar que el estudio de las emociones se encontrará limitado por cuestiones meramente

Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo éticas, ya que las repercusiones a corto y largo plazo para el participante como para el investigador son cualitativa y cuantitativamente graves. A continuación, con base en lo que se acaba de mencionar, se intenta responder cuáles serían las características ideales para el estudio de las emociones en los ámbitos educativos.

*¿Qué características generales debe tener un estudio experimental de las emociones?*

La emoción puede desencadenar un desempeño eficaz o ineficaz en cualquier área que el individuo se involucre. El *cómo nos sentimos* guiará formas de comportamiento específicas, influirá en la creatividad de las actividades que se realicen, dirigirá la forma de razonar y afectará la capacidad diaria de deducción lógica. Por lo tanto, identificar y definir las variables individuales -históricas y presentes-, las variables situacionales y las repercusiones que los eventos emocionales *causan* en las interacciones entre el individuo y su medio, permitirán que el alumno este *alerta o prevenido*, esto con el fin de lograr un reajuste exitoso, sin dejar de lado que la intensidad del evento emocional en ocasiones determinará los resultados finales de sus notas escolares y su posterior dedicación profesional (Fernández & Extremera, 2002).

Por esta razón, surge la necesidad de realizar estudios experimentales en las áreas donde los individuos experimenten eventos emocionales cotidianamente, el área educativa, es un escenario idóneo. Para poder realizar los estudios, se debe tener como base un marco conceptual concreto, lógico y científico, el cual permita dar cuenta de los fenómenos a estudiar. Finalmente, se considera que se debe utilizar instrumentos validados y certificados, los cuales evalúen realmente la variable de interés.

*¿Qué debe ser medido o registrado?*

Analizar el fenómeno emocional por sí sólo como segmento conductual no es suficiente, es importante tener conocimiento de qué es lo que la persona hace antes, durante y después del episodio emocional. Queda claro que existe un cambio biológico en el sujeto, cuando este experimenta una emoción, por lo que es de suma importancia, contar con los aparatos adecuados que permitan evidenciar estos cambios, la mediación de la frecuencia cardiaca, la dilatación de las pupilas y sudoración, son indicadores que ayudarán a tener una mejor concepción de qué es lo que sucede de manera biológica en el episodio emocional.

Estudios experimentales de los efectos de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo

Además, es importante retomar lo que Kantor y Smith (2015) consideraron para el estudio del evento emocional, los registros deben de realizarse en función de los cambios de la configuración de la conducta: acciones, movimientos, posturas específicas, gestos, temblores, etc. También, se considera que es necesario tener evidencia concreta del desempeño del participante, antes, durante y después del episodio emocional. Finalmente, el lenguaje desempeña un papel importante en la descripción del fenómeno emocional, por lo que es necesario un registro, que permita evidenciar cuáles fueron las explicaciones que el sujeto expreso o pensó antes, durante y después de experimentar la emoción.

*¿Con qué tipo de participantes?*

Tomando en cuenta lo antes mencionado, sería interesante realizar investigaciones con distintas poblaciones y áreas de desempeño, las experiencias emocionales que experimenta un infante en la escuela, no son las mismas que experimenta su padre en el trabajo. Las estadísticas muestran que los niveles de violencia reportados en las instituciones educativas van en aumento, por lo que es posible afirmar que los estudiantes, profesores y administrativos que laboran en estas instituciones educativas viven día con día eventos emocionales, los cuales re-direccionan su desempeño académico o laboral. Por esta razón, es necesario realizar investigación en los diferentes niveles educativos. Otra variable que resulta interesante evaluar sería el nivel socioeconómico de los participantes ¿Una persona con un poder adquisitivo mayor se emociona de la misma manera que una persona de bajos recursos?

Para finalizar, es de suma importancia reconocer el esfuerzo que se ha realizado por describir y analizar el fenómeno emocional, ya sea en un laboratorio o dentro de un aula. Las evidencias confirman que existe un avance sobre el conocimiento de este tema -tan polémico- no obstante, aún hay preguntas que no han podido ser resueltas o comprobadas empíricamente. Por lo tanto, los psicólogos se encuentran comprometidos a realizar aportaciones conceptuales como empíricas que contribuyan al avance científico de la psicología, así como a la resolución de problemas específicos en las áreas en las que se encuentre laborando, en especial el área educativa.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

### **Objetivo General**

Evaluar el efecto de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo en tareas de Discriminación Simple con estudiantes universitarios.

### **Objetivos Específicos**

1. Evaluar el efecto de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo en el entrenamiento a responder diferencialmente con tareas de Discriminación Simple.
2. Evaluar el efecto de estímulos irruptores sobre el tiempo requerido en el entrenamiento a responder diferencialmente con tareas de Discriminación Simple.

# MÉTODO

---

## *Participantes*

Participaron 30 estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 20 mujeres y 10 hombres. Los cuales se encontraban inscritos en el tercer semestre. El muestreo fue de tipo no probabilístico, ya que los participantes accedieron a participar de manera voluntaria.

## *Situación Experimental:*

La sesión experimental se llevó a cabo en un cubículo localizado en el primer piso de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

## *Aparatos e instrumentos:*

Para la realización de la tarea experimental, se utilizaron dos computadoras de escritorio ProOne 400 con procesador Intel Core i3-4130T, con sistema operativo Windows 7 Professional de 64 bits, una AIO ACER AZ3615-MD13, con procesador Intel Pentium G3220T y Windows 8.1 de 64 bits. En estas máquinas se instalaron los siguientes programas; lenguaje de programación *Visual Basic* 6.0 -Figura 5-, utilizado para la tarea de discriminación simple. El programa *Movie Maker Windows* -Figura 6- sirvió para la edición de distintos tipos de vídeos -estímulos irruptores y perspectivas teóricas- y *PowToon Presentations* -Figura 7- software en línea para la creación de presentaciones animadas de cinco posturas teóricas de psicología. Estos programas fueron indispensables para la realización de la tarea experimental. También se utilizaron diademas de audífonos con micrófono, un celular Samsung Galaxy S5 con la aplicación Cardiógrafo-Cardiograph, la cual permitía registrar la frecuencia cardíaca de los participantes -Anexo 1-. Finalmente, se les entregó a los participantes un *kit para el psicólogo*, el cual contenía una taza, bolígrafo

y botón con diferentes diseños, frases y logotipos representativos de la psicología, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala o la Universidad Nacional Autónoma de México -Anexo 2-.



Figura 5. Pantalla de inicio de la tarea experimental -lenguaje de programación Visual Basic 6.0-.

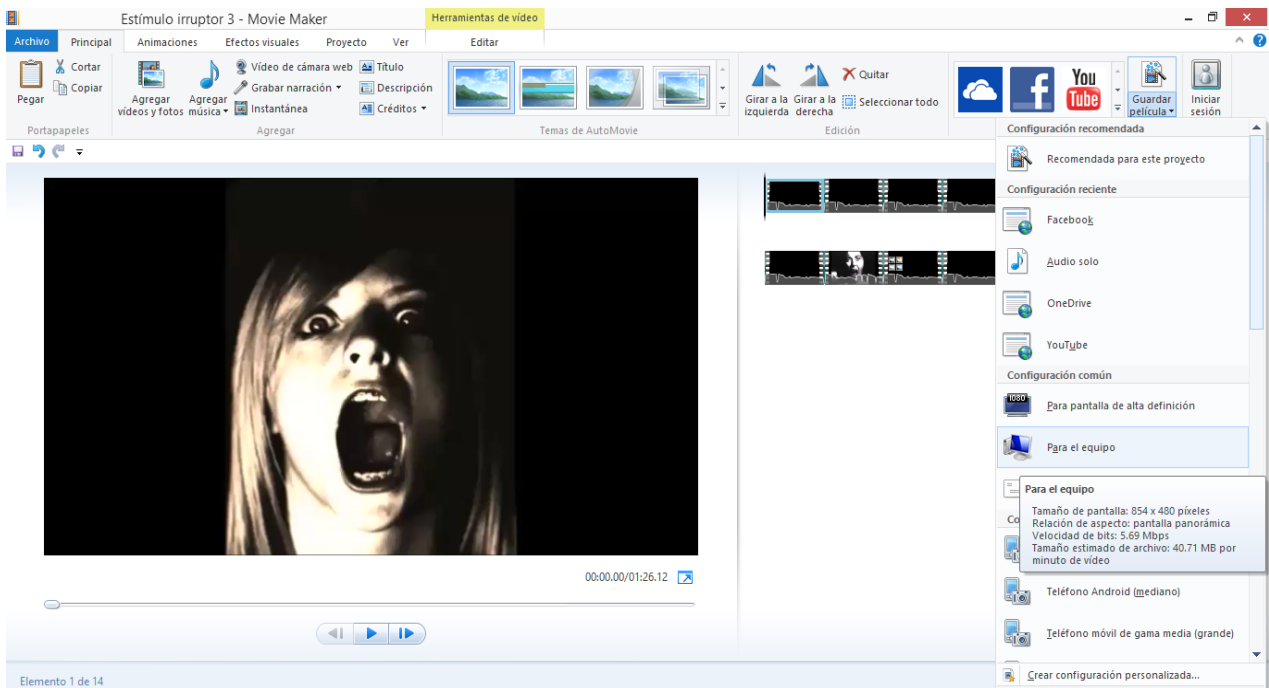
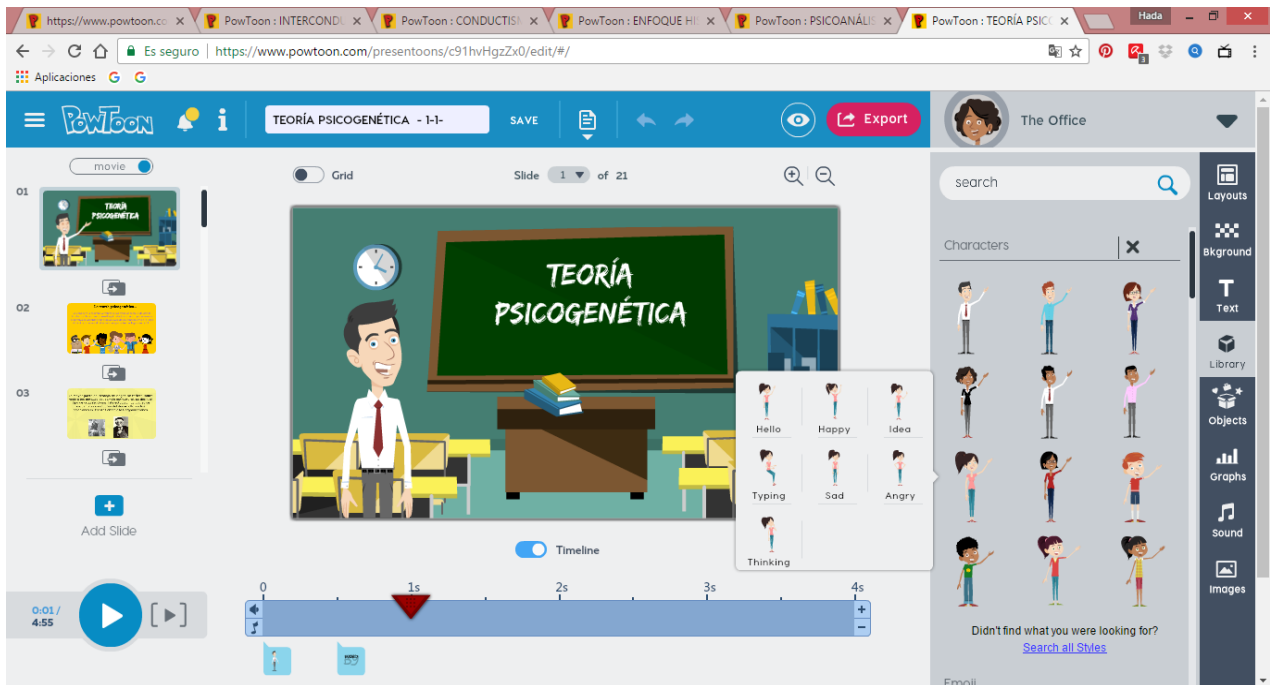


Figura 6. Edición de vídeos, los cuales fueron considerados como estímulos irruptores.



**Figura 7.** Presentación animada de la perspectiva psicogenética.

### *Diseño experimental:*

El diseño experimental utilizado fue de tipo A-B-A. La tarea experimental de discriminación simple, estuvo conformada por: 1) una Prueba Inicial, en la cual se pretendía establecer el flujo conductual; 2) en la fase experimental, se introdujeron de manera inesperada los distintos estímulos irruptores -tres videos diferentes con sonido-, con el propósito de provocar un desajuste en el desempeño efectivo de la tarea; y 3) Prueba Final, re-establecimiento del flujo conductual, en el que se esperaba un re-ajuste en el comportamiento del participante.

Cada participante fue asignado azarosamente en uno de los tres grupos -10 participantes en cada grupo-, como se observa en la Tabla 2, la distribución y actividades de cada grupo fue la siguiente: 1) el Grupo Prevenido (GP) se identificó por recibir una notificación en la cual se le advirtió que podría ocurrir algo, sin especificar lo que pasaría, posteriormente comenzó la tarea experimental y ya establecido el flujo conductual, ocurre la aparición inesperada de los estímulos irruptores, el participante tenía la opción de dejar el estímulo irruptor o quitarlo; 2) el Grupo No Prevenido (GNP) al realizar la tarea experimental, se establecía el flujo conductual y de igual manera se presentaban de manera

inesperada los estímulos irruptores, el participante tenía la opción de dejar el estímulo irruptor o quitarlo; y 3) el Grupo Control (GC) el cual se caracterizó por la ausencia de estímulos irruptores, en este grupo, se establecieron tres fases -al igual que en los dos grupos experimentales-, sin embargo, cabe mencionar que específicamente en este grupo, no había diferencias entre cada fase -ya que en ningún momento se presentaron los estímulos irruptores-. Para pasar de una fase a otra, únicamente el participante tenían que cumplir el criterio establecido -20 ensayos correctos- y de esta manera concluiría la tarea experimental. Cabe mencionar que en este estudio, se consideró como un ensayo la presentación de un término psicológico, por lo tanto, el participante debería tener un total de 60 ensayos correctos al finalizar la tarea experimental.

Sesión 1					
Grupo	Prueba Inicial			Fase Experimental	Prueba Final
<b>Grupo Prevenido (GP)</b>	Notificación de advertencia	Presentación informativa	Tareas de discriminación simple.	Presentación de estímulos irruptores visuales y auditivos.	Tareas de discriminación simple.
<b>Grupo no prevenido (GNP)</b>	Presentación informativa		Tareas de discriminación simple.	Presentación de estímulos irruptores visuales y auditivos.	
<b>Grupo Control (GC)</b>	Presentación informativa		Tareas de discriminación simple.	Tareas de discriminación simple.	

**Tabla 2.** Representación de la sesión experimental, tareas realizadas por los participantes y presentación de estímulos irruptores en los distintos grupos.



## Procedimiento

Durante una sesión, cada participante de manera individual, realizó la tarea experimental de Discriminación simple. La cual consistió en la presentación de un vídeo animado, en el que se les explicaba de manera general en qué consiste la perspectiva histórico cultural, sus principales autores, así como las obras más reconocidas. Posteriormente, en la pantalla aparecía un término psicológico con una duración de dos segundos, después cambiaba a otro término y así sucesivamente -los términos podían pertenecer a la perspectiva: conductual, interconductual, psicoanalítica, psicogenética o histórico-cultural y la aparición de los mismos era de manera aleatoria-. El participante debía presionar el botón rojo cada vez que apareciera un término perteneciente al enfoque histórico-cultural -Figura 8-, el programa registraba los errores y aciertos, además de indicarle la cantidad de términos que debería escoger para así concluir la tarea. La tarea experimental se dividió en tres fases: prueba inicial, fase experimental y prueba final.



**Figura 8.** Tarea experimental de Discriminación Simple; se muestran las tres fases: *Establecimiento*, *Irrupción -con la presencia de estímulos irruptores-* y *Re-establecimiento*.

El programa se diseñó con un menú inicial -Figura 9-, el cual le permitió al experimentador elegir características especiales de la tarea experimental, de acuerdo a las necesidades del estudio. El experimentador podía seleccionar el enfoque teórico que sería el estímulo a discriminar -el programa se encontraba conformado por cinco perspectivas: conductismo, histórico-cultural, Interconductismo, psicoanálisis y el enfoque psicogenético- también, fue posible elegir la cantidad de estímulos discriminativos que determinarían el cambio de fase, así como la duración con la que cambiaban los términos, además de elegir el tipo de grupo en el que se encontraría el participante -GP, GNP o GC- y por último cada cuántos ensayos se presentaría el estímulo irruptor.

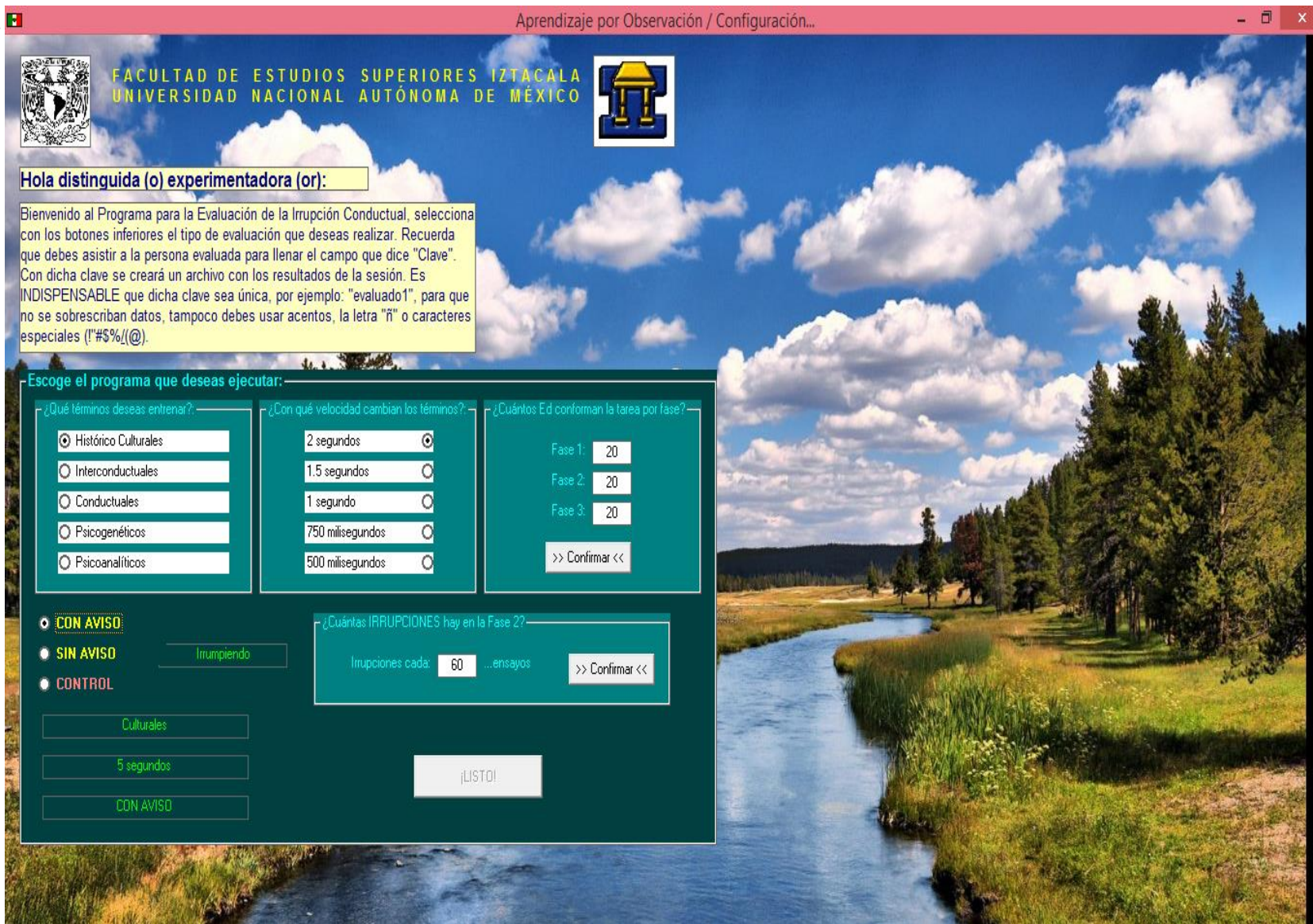
En el caso específico de este experimento, se eligió el enfoque histórico-cultural, con una duración de dos segundos por ensayo, como criterio para pasar a la siguiente fase se deberían discriminar correctamente 20 ensayos y las irrupciones aparecían en la segunda fase cada 60 ensayos, se determinó que fuera cada 60 ensayos para que los estímulos irruptores no aparecieran de manera frecuente y así evitar que el participante se familiarizara con dicho estímulo.

### **Sesión 1**

**Prueba inicial:** Al llegar los participantes al cubículo, se les pidió que tomaran asiento frente a la computadora en la que realizarían la tarea experimental, las indicaciones que dio la experimentadora fueron las siguientes: 1) decirles a los participantes de manera general en qué consistía la tarea, posteriormente, explicarles que por medio de una aplicación en el celular se tomaría el registro de su frecuencia cardíaca, por lo que fue necesario ejemplificar la manera en que deberían colocar su dedo índice sobre la cámara y *flash* del celular, también se les pidió que deberían colocarse la diadema de audífonos con micrófono. Finalmente, se les preguntaba si tenían alguna duda, al responder cualquier duda, se procedió a comenzar la tarea.

Al ingresar al programa de *Visual Basic 6.0*, éste les daba la bienvenida y las siguientes indicaciones dependiendo del grupo en el que se encontrara el participante:

Figura 9. Menú presentado a los experimentadores.



Grupo Prevenido (GP):

¡Bienvenido! Gracias por participar en el programa “Aprendizaje de Términos Teóricos en Psicología”, a continuación, te presentaremos una tarea que consiste en identificar términos teóricos de una perspectiva psicológica en particular. Inicialmente te mostraremos un vídeo en el que se describe una postura teórica, al terminar el vídeo, comenzarán los ensayos. Te mostraremos en cada ensayo un término que puede pertenecer a la perspectiva conductual, interconductual, psicogenética, histórico-cultural o psicoanalítica. Tu misión es identificar todos aquellos términos que pertenezcan a la teoría histórico-cultural.

Cuando hayas elegido el término que consideres correcto deberás dar un *clic* en el botón rojo. Debes estar muy atento, porque acumularas puntos, los cuales te permitirán obtener un premio. **¡DEBES TENER MUCHO CUIDADO, PODRÍAN OCURRIR ALGUNAS COSAS EXTRAÑAS!**

¡Suerte!

Grupo No Prevenido (GNP):

¡Bienvenido! Gracias por participar en el programa “Aprendizaje de Términos Teóricos en Psicología”, a continuación, te presentaremos una tarea que consiste en identificar términos teóricos de una perspectiva psicológica en particular. Inicialmente te mostraremos un vídeo en el que se describe una postura teórica, al terminar el vídeo, comenzarán los ensayos. Te mostraremos en cada ensayo un término que puede pertenecer a la perspectiva conductual, interconductual, psicogenética, histórico-cultural o psicoanalítica. Tu misión es identificar todos aquellos términos que pertenezcan a la teoría histórico-cultural.

Cuando hayas elegido el término que consideres correcto deberás dar un *clic* en el botón rojo. Debes estar muy atento, porque acumularas puntos, los cuales te permitirán obtener un premio. ¡Suerte!

Grupo Control (GC):

¡Bienvenido! Gracias por participar en el programa “Aprendizaje de Términos Teóricos en Psicología”, a continuación, te presentaremos una tarea que consiste en identificar términos teóricos de una perspectiva psicológica en particular.

Inicialmente te mostraremos un vídeo en el que se describe una postura teórica, al terminar el vídeo, comenzarán los ensayos. Te mostraremos en cada ensayo un término que puede pertenecer a la perspectiva conductual, interconductual, psicogenética, histórico-cultural o psicoanalítica.

Tu misión es identificar todos aquellos términos que pertenezcan a la teoría histórico-cultural.

Cuando hayas elegido el término que consideres correcto deberás dar un *clic* en el botón rojo. Debes estar muy atento, porque acumularas puntos, los cuales te permitirán obtener un premio. ¡Suerte!

Después de las instrucciones se presentó un vídeo, el cual describió una postura teórica, en este caso se abordó el enfoque histórico-cultural. Posteriormente, comenzaron a aparecer los ensayos -términos teóricos de los enfoques conductual, interconductual, psicogenética, histórico-cultural o psicoanalítica-, la fase concluyó cuando el participante logró discriminar 20 ensayos de forma correcta.

**Fase Experimental:** Los participantes del GP y GNP, durante esta fase, presenciaron la aparición inesperada de los estímulos irruptores, los cuales consistieron en tres diferentes videos, en los que se observaron rostros de personas gritando y personas que hacían ejercicio en un gimnasio y comenzaban a gritar. Los participantes tenían la opción de quitar el video -presionando un botón que decía *¡Quita esto por favor!*- o dejar el estímulo irruptor. Los datos reportados en estos dos grupos experimentales se describen en términos de desempeño efectivo y una breve explicación verbal sobre la aparición de los estímulos irruptores. Por otra parte, a los participantes del GC no se les presentó ningún tipo de estímulo irruptor, ellos continuaron con la tarea de discriminación simple, seleccionando todos aquellos términos que pertenecían al enfoque histórico-cultural, en este grupo los datos se reportaron únicamente en términos de desempeño efectivo. De igual manera que en la fase anterior, el criterio para concluir la fase experimental y pasar a la siguiente fase, consistió en el cumplimiento de 20 ensayos correctos, esta condición se presentó en los tres grupos por igual.

**Prueba final:** Después de presentar los estímulos irruptores en los grupos experimentales, durante esta última fase, los tres grupos realizaron la tarea de discriminación simple, similar a la de la fase 1: el participante llevó a cabo la misma tarea de discriminación simple con términos teóricos. De igual manera que en la fase anterior, el criterio para concluir tarea experimental, consistió en el cumplimiento de 20 ensayos correctos, esta condición se presentó en los tres grupos por igual. Al terminar la tarea experimental, se le explicó a cada uno de los participantes la naturaleza del estudio. Todos los participantes del estudio fueron gratificados con un *kit* para el psicólogo, el cual contenía una taza, bolígrafo y botón con

diferentes diseños, frases y logotipos representativos de la disciplina, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala o la Universidad Nacional Autónoma de México.

## RESULTADOS

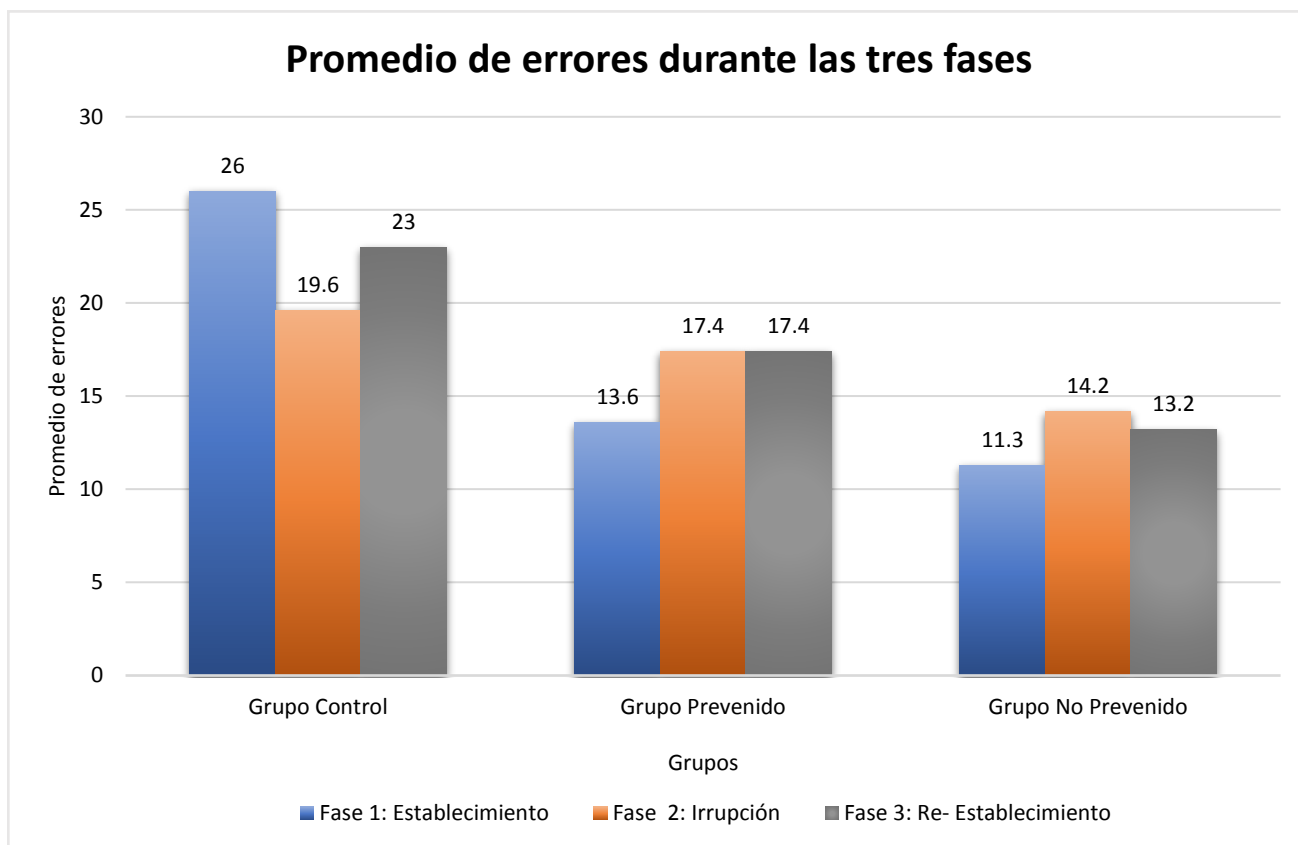
---

Los datos que se describen a continuación fueron obtenidos a través de la tarea experimental diseñada para el presente estudio. Es importante aclarar que el análisis se desarrolló con base en los errores que cometieron los participantes durante las tres fases, esto como consecuencia directa de la naturaleza de la tarea experimental, es decir, como se mencionó anteriormente, el criterio que se estableció para pasar de una fase a otra y concluir la tarea experimental, consistió en el cumplimiento de 20 ensayos correctos, por lo tanto, al finalizar la tarea experimental, absolutamente todos los participantes contaron con un total de 60 ensayos correctos -20 por cada una de las tres fases-.

Los resultados generales del promedio de errores cometidos por los participantes de los tres grupos (GC, GP Y GNP), se obtuvieron a partir del cálculo del promedio de respuestas incorrectas durante las tres fases: *Establecimiento*, *Irrupción* y *Re-establecimiento*, estos resultados se describen en la Figura 10. Como se puede observar, el GC durante las tres fases reportó una mayor cantidad de errores, el promedio de errores cometidos en la fase uno, es de 26, para la fase dos, es de 19.6 y durante la fase tres, el promedio obtenido por los participantes es de 23. Por otra parte, el GP reportó durante la fase de *Establecimiento*, un promedio de 13.6 y en las fases de *Irrupción* y *Re-establecimiento* el

promedio reportado fue de 17.4, durante estas dos últimas fases cometieron más errores en comparación con el promedio de errores cometidos en la fase de *Establecimiento*. Finalmente, el GNP reportó durante la primera fase -*Establecimiento*- un promedio de 11.3 errores, el promedio de errores más alto fue en la fase de *Irrupción* con 14.2, seguido de la fase de *Re-establecimiento* con un promedio total de 13.2. Al realizar una comparación entre grupos, se observa que en el GC se cometieron más errores, sin embargo, los datos obtenidos en los grupos experimentales suponen que recibir la notificación de *aviso*, podría ser condición necesaria para cometer la misma cantidad de errores, mientras que en el GNP la ausencia de una notificación de *aviso*, disminuyó la cantidad de errores cometidos.

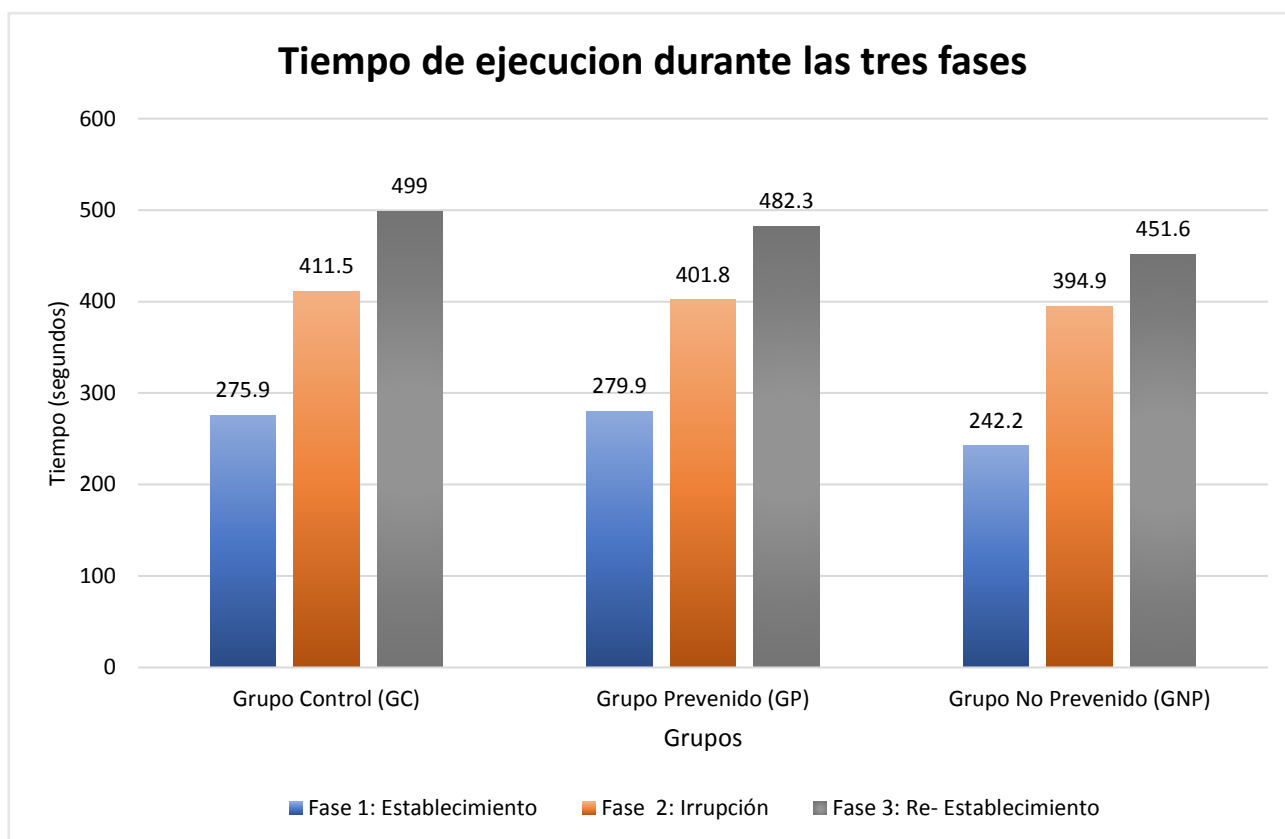
Es importante aclarar que los datos se promediaron y graficaron de manera directa, ya que la diferencia era muy poca, por lo que, al realizar los porcentajes, no era posible apreciar ningún tipo de diferencia entre los grupos y fases.



**Figura 10.** Promedio de errores cometidos por los participantes de los tres grupos. Las barras de color azul representan la fase denominada de *Establecimiento*, las barras naranjas muestran la fase de *Irrupción* y las de color gris, corresponden a la fase de *Re-Establecimiento*.



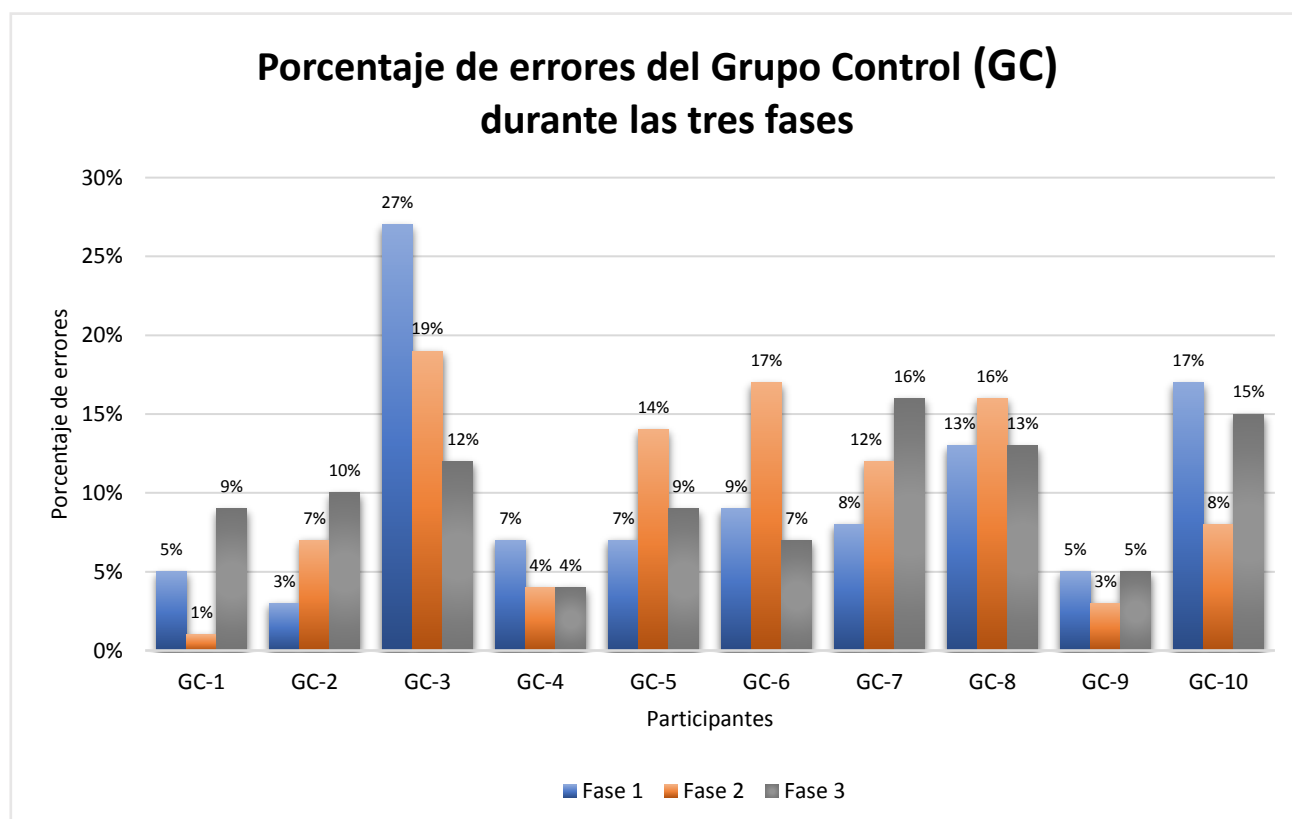
La Figura 11, muestra el promedio general del tiempo -segundos- requerido por cada grupo para concluir cada fase. Como se observa, el GC fue el que más tiempo tardó en cada fase con: 275.9 segundos (fase 1), 411.5 segundos (fase 2) y 499 segundos (fase 3). Por otra parte, el GP, en la fase de *Establecimiento* reportó un promedio de 279.9 segundos, mientras que en la fase de *Irrupción* el promedio fue de 401.8 y finalmente en la fase de *Re-establecimiento* el tiempo promedio fue de 482.3 segundos. El GNP tardó durante la fase de *Establecimiento* 242.2 segundos, en la fase de *Irrupción* fueron 394.9 y en la última fase de *Re-establecimiento* se reportó un promedio de 451.6 segundos. Los datos reportados por los tres grupos son similares, mientras se avanza a la siguiente fase el tiempo requerido para completar la tarea aumenta.



**Figura 11.** Promedio del tiempo de los tres grupos durante las tres fases. Las barras de color azul representan la fase denominada de *Establecimiento*, las barras naranjas muestran la fase de *Irrupción* y las de color gris, corresponden a la fase de *Re-Establecimiento*.

Por medio de las siguientes gráficas, es posible apreciar como los resultados varían por participante respecto a su propio desempeño durante las tres fases. La Figura 12 muestra, el porcentaje de errores cometidos por los 10 participantes del GC durante las tres fases. Como se puede apreciar el participante GC-9 es el que menor cantidad de errores cometió, ya que sus resultados en la fase uno, fueron del 5%, en la fase dos, fueron del 3% y en la fase tres, fueron del 5%. En contraste, el participante GC-3 reportó el mayor porcentaje de errores, durante la fase uno, reportó 27%, la fase dos, fue de 19% y finalmente en la fase tres, se reportan un total del 12%.

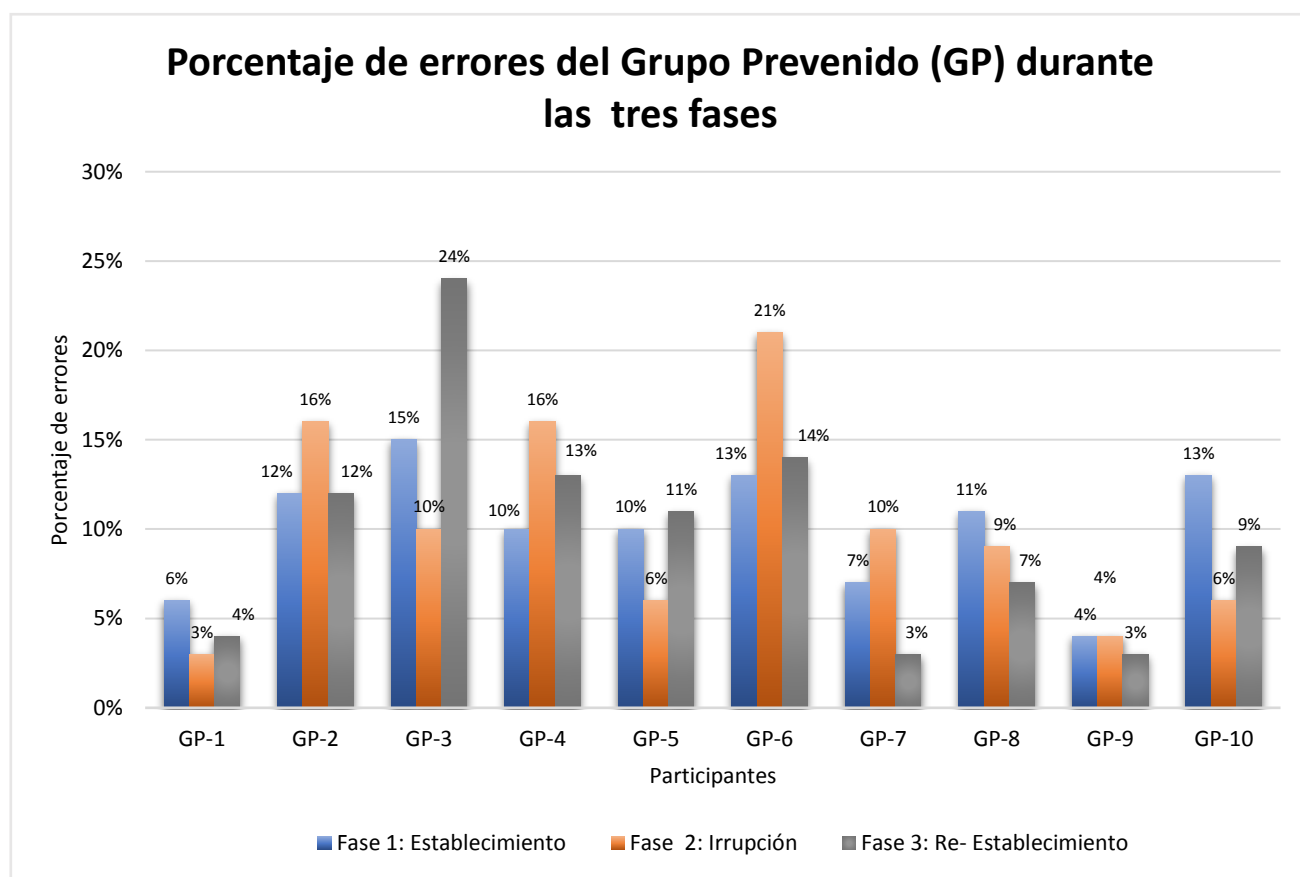
Este grupo al ser el control, se caracterizó por la ausencia de estímulos irruptores, las tres fases se llevaron a cabo de manera similar, por lo tanto, los datos evidencian que los errores cometidos por los participantes varían dramáticamente durante cada fase. Tal es el caso del participante GC-2 quien en la fase uno, reportó 3% de errores, en la fase dos, se obtuvo un total de 7% y en la fase tres, se concluyó con 10%. Mientras que el participante GC-10 reportó datos completamente diferentes: en la fase uno, con un total de 17%, en la fase dos, 8% y en la última fase 15%.



**Figura 12.** Porcentaje de errores cometidos durante las tres fases por los participantes del Grupo Control.

Los datos reportados por el GP -Figura 13-, con relación al porcentaje de errores cometidos, muestran que el participante con mayor porcentaje de errores fue el GP-3 quien en la fase de *Establecimiento* reportó 15%, en la fase de *Irrupción* disminuyó a 10 % y en la última fase de *Re-establecimiento*, los errores cometidos fueron del 24%. En contraste, el participante con menor porcentaje de errores cometidos fue el GP-9, el cual durante la fase de *Establecimiento* y la fase de *Irrupción* reportó 4% en cada una, y en la fase de *Re-establecimiento* se encontró el 3%.

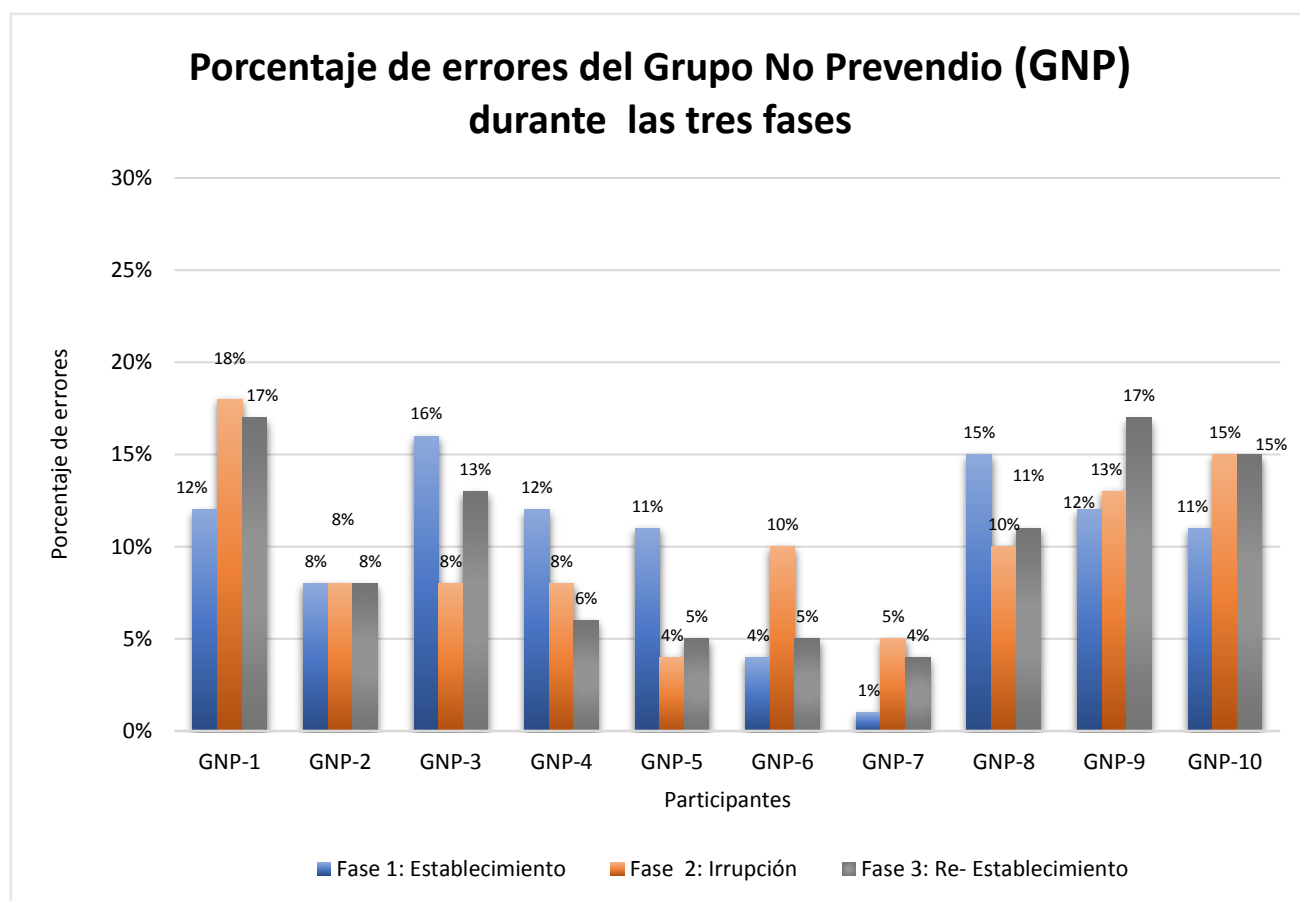
Los resultados evidencian que los participantes: GP-1 (6%), GP-3 (15%), GP-8 (11%) y GP-10 (13%) mostraron un mayor porcentaje de errores durante la fase de *Establecimiento*. Los datos que arrojaron los participantes GP-2 (16%), GP-4 (16), GP-6 (21%) y GP-7 (10%) reportaron un mayor porcentaje de errores durante la fase de *Irrupción*. Finalmente, los participantes que reportaron mayor porcentaje de respuestas incorrectas durante la fase de *Re-establecimiento* fueron los siguientes: GP-3 (24%) y GP-5 (11%).



**Figura 13.** Porcentaje de errores cometidos durante las tres fases por los participantes del Grupo Prevenido.

Los datos que muestra la Figura 14, corresponden al porcentaje de errores cometidos por el GNP, el participante que reportó un mayor índice de respuestas incorrectas fue el GNP-1, ya que durante la fase de *Establecimiento* reportó 12%, en la fase de *Irrupción* aumento a 18 % y en la última fase de *Re-establecimiento* disminuyó al 17%. En contraste, el participante que reportó menor porcentaje de errores fue el GNP-7, el cual en la fase de *Establecimiento* obtuvo 1%, en la fase de *Irrupción* aumento a 5 % y en la última fase de *Re-establecimiento* disminuyó a 4%.

Los resultados evidencian que los participantes GNP-3 (16%), GNP-4 (12%), GNP-5 (11%) y GNP-8 (15%) mostraron un mayor porcentaje de errores durante la fase de *Establecimiento*. Los datos que arrojaron los participantes GNP-1 (18%), GNP-6 (10%), GP-7 (5%) reportaron un mayor porcentaje de errores durante la fase de *Irrupción*. Finalmente, el participante GNP-9 (17%) reportó mayor porcentaje de respuestas incorrectas durante la fase de *Re-establecimiento*.



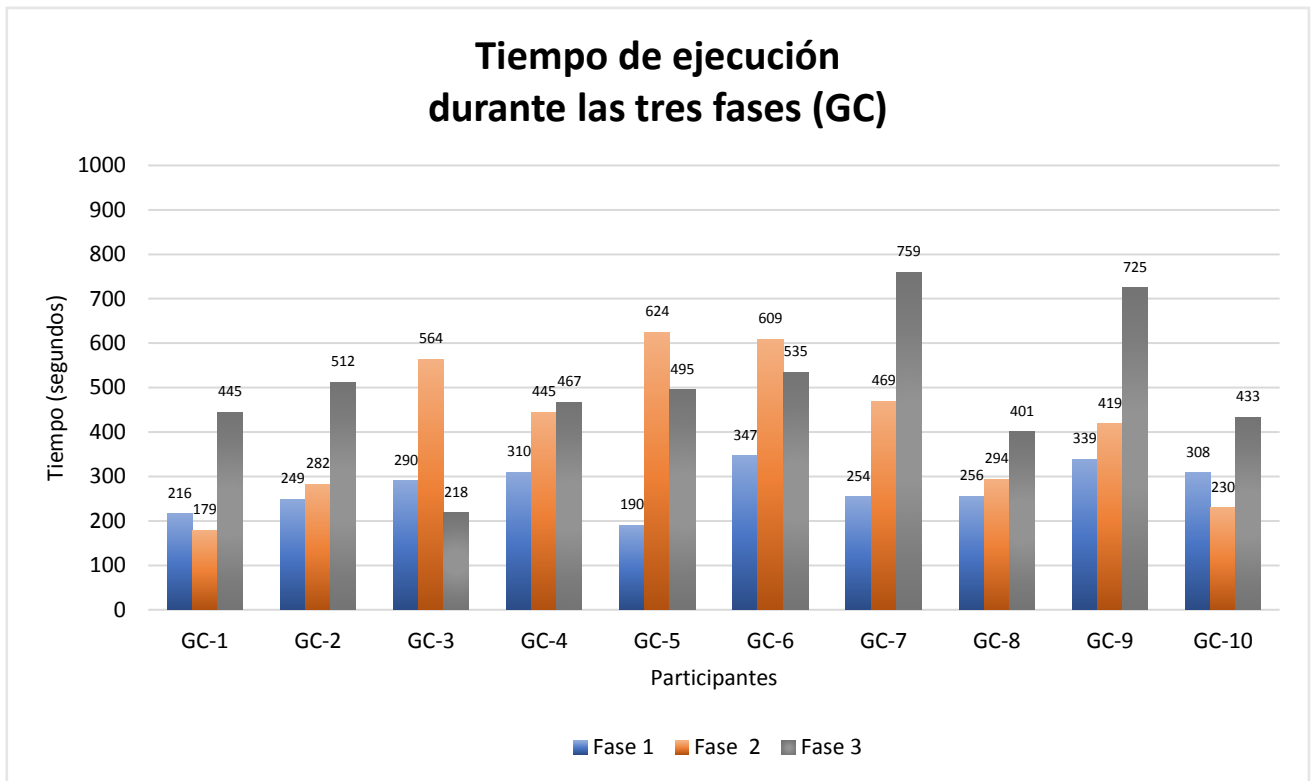
**Figura 14.** Porcentaje de errores cometidos durante las tres fases por los participantes del Grupo No Prevendio.

A continuación, se presenta un análisis con relación al tiempo en segundo que tardó cada participante durante cada una de las tres fases -Figura 15-. El participante que demoró más tiempo en la realización de la tarea durante cada fase fue el participante GC-7, ya que en la fase uno, tardo 254 segundos, en la fase dos, su tiempo fue de 469 segundos y en la fase tres, reportó 759 segundos. En contraste, el participante que requirió menos tiempo para realizar la tarea fue el GC-8, quien durante la fase uno, tardo 256 segundos, en la fase dos, 294 y finalmente en la fase tres, reportó 401 segundos.

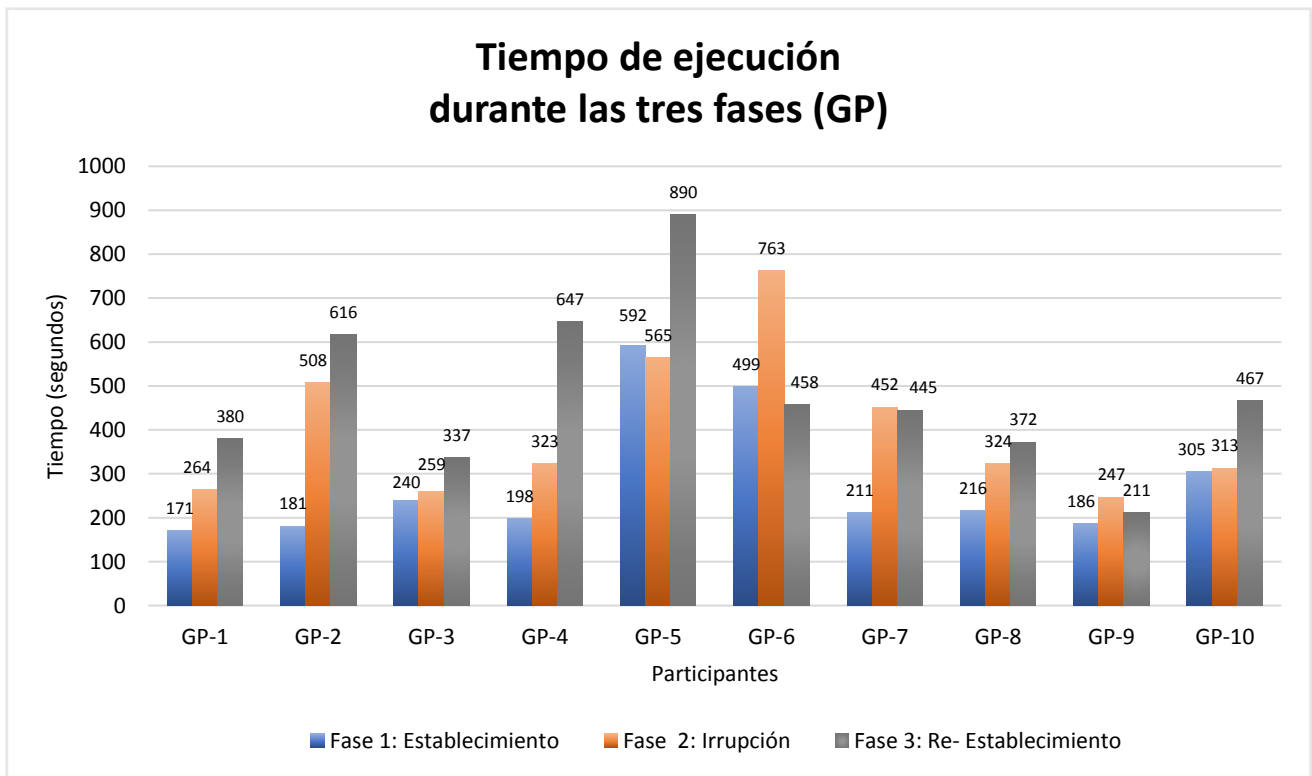
Los participantes que tardaron más tiempo en la fase dos fueron: GC-3 (564), GC-5 (624) y GC-6 (609). Mientras que los participantes que más tiempo requirieron para concluir la fase tres, fueron los siguientes: GC-1 (445), GC-2 (512), GC-4 (467), GC-7 (759), GC-8 (401), GC-9 (725), y GC-10 (433).

Los resultados que muestran la Figura 16, representan el tiempo que requirieron los participantes del GP en concluir cada fase. El participante que requirió más tiempo fue el GP-5, ya que en la fase de *Establecimiento* su tiempo fue de 592 segundos, en la fase de *Irrupción*, el tiempo fue de 565 segundos y en la fase de *Re-establecimiento* tardo 890 segundos. Mientras que el participante que requirió menos tiempo para concluir la tarea fue el GP-9, ya que en la fase de *Establecimiento* su tiempo fue de 186 segundos, en la fase de *Irrupción*, el tiempo fue de 247 segundos y en la fase de *Re-establecimiento* tardo 211 segundos.

Los participantes que tardaron más tiempo en la fase de *Irrupción* fueron: GP-6 (763), GP-7 (452) y GP-9(247). Mientras que los participantes que más tiempo requirieron para concluir la fase de *Re-establecimiento* fueron los siguientes: GP-1(380), GP-2(616), GP-3(337), GP-4(647), GP-5(890), GP-7(445), GP-8(372) y GP-10(467).



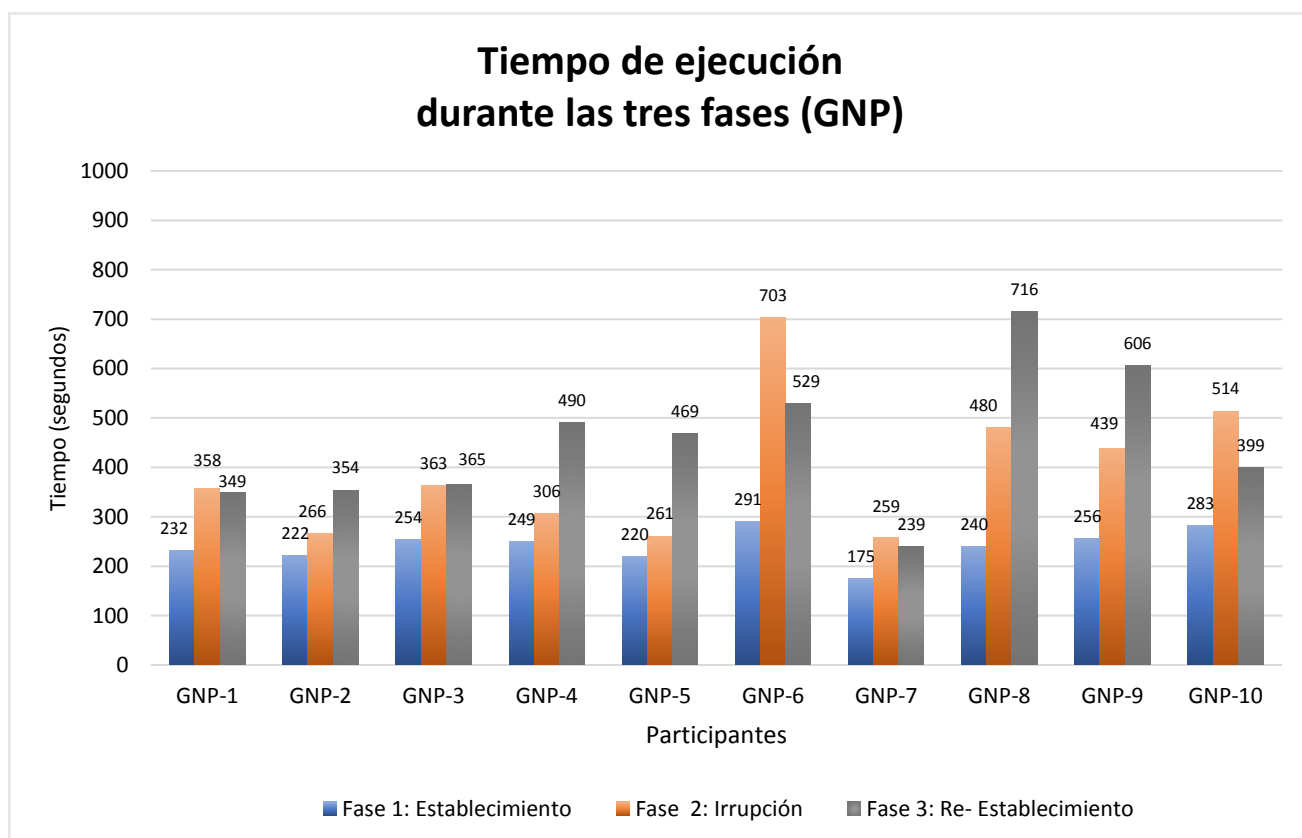
**Figura 15.** Tiempo representado en segundos de la duración de cada fase en el Grupo Control.



**Figura 16.** Tiempo representado en segundos de la duración de cada fase en el Grupo Prevenido.

La Figura 17 muestra el tiempo que requirieron los participantes del GNP en concluir cada fase. El participante que requirió más tiempo fue el GNP-6, ya que en la fase de *Establecimiento* su tiempo fue de 291 segundos, en la fase de *Irrupción*, el tiempo fue de 703 segundos y en la fase de *Re-establecimiento* tardó 529 segundos. Mientras que el participante que requirió menos tiempo para concluir la tarea fue el GNP-7, ya que en la fase de *Establecimiento* su tiempo fue de 175 segundos, en la fase de *Irrupción*, el tiempo fue de 259 segundos y en la fase de *Re-establecimiento* tardó 239 segundos.

Los participantes que tardaron más tiempo en la fase de *Irrupción* fueron: GNP-1(358), GNP-6(703), GNP-7(259) y GNP-10 (514). Mientras que los participantes que más tiempo requirieron para concluir la fase de *Re-establecimiento* fueron los siguientes: GNP-2 (354), GNP- 3(365), GNP- 4(490), GNP-5 (469), GNP-8 (716) y GNP-9(606).



**Figura 17.** Tiempo representado en segundos de la duración de cada fase en el Grupo No Prevenido.

En la Tabla 3, se describe el comportamiento y desempeño inefectivo de seis de los participantes que pertenecían a los grupos experimentales. Los resultados más importantes del GP, los aportan los participantes: GP-1, el cual retiró el vídeo introductorio, en esta fase es en la que reportó 8 errores; El participante GP-3, en la fase de *Irrupción* preguntó qué es lo que debe hacer con el estímulo irruptor, después de esto en la última fase *Re-establecimiento* reportó un total de 41 errores; El participante GP-4, retiraba de inmediato los estímulos en la fase de *Irrupción*, tuvo un total de 27 errores durante esa fase; El participante GP-5, preguntó qué es lo que hacía con los estímulos irruptores, posterior a esto, en la fase de *Re-establecimiento* reportó un total de 19 errores. Los resultados que corresponden al GNP, son los siguientes: el participante GNP-3, durante la fase de *Irrupción* se retiró los auriculares y cometió un total de 11 errores, mientras que el participante GNP-6, en la fase de *Irrupción* tuvo un total de 14 errores, además de reportar al final de la tarea experimental que desde hace años tiene contacto con estímulos parecidos.

En general, es posible clasificar los datos obtenidos en dos categorías: errores cometidos y tiempo requerido para concluir cada una de las fases. Lo que corresponde a los datos obtenidos con relación a los porcentajes de respuestas incorrectas, se afirma que existen diferencias en cuanto al desempeño individual de los participantes durante cada fase y diferencias entre los tres grupos. Por otra parte, en los datos obtenidos con relación al tiempo, se observa una tendencia en los tres grupos, mientras se avanza a las siguientes fases el tiempo que requieren para concluir la fase en mayor.

Los resultados también muestran que existieron comportamientos similares entre los participantes, durante la fase de *Irrupción* preguntaban qué es lo que deberían de hacer, ya que no se explicaban por qué aparecían esos videos. Posteriormente, los participantes del GP, mencionaron que no esperaban que apareciera un video con sonidos, ya que pensaron que el *aviso* indicaba que aparecería algo relacionado con la tarea experimental. Mientras que los participantes del GNP dedujeron que los videos eran algo ajeno a la tarea experimental. Finalmente, algunos participantes comentaron que se encontraban familiarizados con el tipo de vídeos y por esa razón no se *espantaron*.



Descripción del comportamiento de seis participantes durante las tres fases Grupo Prevenido (GP) y Grupo No Prevenido (GNP)								
Grupo	Participante	Comportamiento en la fase de <i>Establecimiento</i>	Errores	Comportamiento en la fase de <i>Irrupción</i>	Errores	Comportamiento de la fase de <i>Re-establecimiento</i>	Errores	Explicación verbal después de la fase de <i>Re-establecimiento</i>
GP	GP-1	Retiró el video introductorio y le preguntó al experimentador que repercusiones tendría.	8	No retiro el estímulo irruptor durante todas la fase	6	Respondía la tarea experimental	7	Comentó que se <i>espantó</i> cuanto quito el video introductorio.
	GP-3	Respondía la tarea experimental y murmuraba.	20	Dejó de responder la tarea experimental para preguntarle al investigador si debería quitar el video o dejarlo.	17	Respondía la tarea experimental, se reía al cometer errores.	41	Comentó que no entiendo qué fue lo que paso, no tenía sentido lo que estaba en los videos.
	GP-4	Respondía la tarea experimental	14	Retiraba de inmediato los estímulos irruptores	27	Respondía la tarea experimental, movía la cabeza cuando la tarea experimental marcaba un error.	23	Comentó que los videos eran muy extraños, al leer el aviso de que aparecería algo, se imaginó que tendría que ver con la actividad de los términos.
	GP-5	Retiró el vídeo introductorio, murmuraba.	14	La primera vez que apareció el estímulo, dejó de responder la tarea y le preguntó al experimentador que si quitaba el vídeo o qué hacía, lo dejo durante 9 segundos. Posterior a esto, los estímulos que volvieron a aparecer los retiró de inmediato.	10	Respondía la tarea experimental, murmuraba y movía la cabeza.	19	Comentó que se le hicieron raros, pero que no le dieron miedo, ya que con frecuencia ve videos con ese contenido.
GNP	GNP-3	Respondía la tarea experimental	18	Cuando apareció la primera vez el estímulo, dejó de responder la tarea y le dijo al experimentador que le molestaba el video, se quitó la diadema para no escuchar y siguió con la tarea.	11	Respondía la tarea experimental.	17	Comentó que cuando apareció el video, lo primero que pensó es que era un virus de la computadora, algo ajeno a la tarea experimental.
	GNP-6	Respondía la tarea experimental, se reía y murmuraba.	4	Cuando aparece el estímulo irruptor, dirige su mirada hacia el experimentador por dos segundos aproximadamente y continúa con la tarea.	14	Respondía la tarea experimental, se reía y murmuraba.	7	Comentó que <i>le sacaron de onda</i> , no le dieron miedo, pero desde hace muchos años ve contenidos de ese tipo.

**Tabla 3.** Descripción del comportamiento y desempeño inefectivo de seis de los participantes del Grupo Prevenido y Grupo No Prevenido.

## DISCUSIÓN

---

El objetivo del estudio es evaluar el efecto de estímulos irruptores sobre el desempeño efectivo en tareas de discriminación simple con estudiantes universitarios, esto fue posible mediante una tarea de discriminación simple, la cual se dividió en tres fases: *Establecimiento*, *Irrupción* y *Re-establecimiento*. Se formaron tres grupos; Grupo Prevenido (GP), Grupo No Prevenido (GNP) y Grupo Control (GC). Los estímulos irruptores que se presentaron fueron de naturaleza visual y auditiva. Los resultados generales son los siguientes: 1) los datos muestran diferencias entre los tres grupos, esto en referencia a los errores cometidos por los participantes durante las tres fases y 2) no existen diferencias entre los tres grupos con relación al tiempo de ejecución durante cada fase, sin embargo, se estableció una tendencia similar en los tres grupos.

### *Errores cometidos por los participantes*

Las evidencias encontradas en los tres grupos con relación a los errores cometidos por los participantes durante las fases, se aprecian en la figura 10, en la cual, es posible observar que al introducir estímulos irruptores existe un decremento del desempeño efectivo. Estos resultados son similares a los encontrados por Ektin (1972); Maki, More y Bierley

(1977); Grant (1982); Harper y White (1977) quienes identificaron que la intromisión de estímulos reduce los índices de discriminación en tareas de igualación a la muestra (Carpio et al., 1997).

Otro aspecto importante que debe ser mencionado, es el tipo de estímulo irruptor que se utilizó -aparición abrupta de vídeos en los en los que se escucharon gritos-, estos estímulos irruptores tenían el propósito de provocar un desajuste en la interacción de tipo moderado. Esto, en concordancia con lo que mencionaron Kantor y Smith (2015) al considerar que las emociones pueden ser violentas o moderadas, ambas atraviesan por los mismos segmentos, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones las emociones moderadas responden a eventos sociales, en los que la integridad física del individuo no se ve comprometida.

Los resultados reportados por el GP evidencian que el efecto que tuvieron los estímulos irruptores fue el incremento de errores cometidos, ya que existió un aumento en la tasa de respuestas inefectivas en las dos últimas fases -*Irrupción* y *Re-establecimiento*-. Sin embargo, los datos reportados por este grupo resultan ser interesantes, ya que la condición que diferenciaba a los participantes de este grupo fue que recibían una notificación, la cual les avisaba de que *algo podría ocurrir*. Kantor y Smith (2015) mencionaron que la intensidad de la irrupción -moderada o violenta- dependerá en gran medida si el individuo estuvo o no en contacto con el estímulo emocional, ya que este contacto dará pauta para que el sujeto esté prevenido ante el evento emocional que se aproxima. Por lo tanto, es posible afirmar que si el individuo tiene algún tipo de contacto ya sea lingüístico o histórico con el estímulo emocional, éste ya forma parte de los elementos que integran una interacción. Con base en esta explicación, es importante tener en cuenta que los participantes del GP tuvieron un contacto de tipo lingüístico con el estímulo irruptor -la notificación-, el cual formó parte de la interacción, mismo que desde el momento en el que apareció y posterior a su presentación influyó en el desempeño efectivo de los participantes, ya que éstos reportaron un mayor número de errores comparados con los resultados del GNP. En ese sentido, podría suponerse que tener algún tipo de contacto con un estímulo emocional -antes de que aparezca- es un factor que interviene en la interacción y la hace poco funcional. Estas explicaciones contradicen los resultados reportados por Jans y Catania, (1980); Zentall, Sherburne y

Urcuioli (1993) quienes demostraron que la reducción del desempeño efectivo puede modificarse cuando se asocian previamente los estímulos intrusivos (Carpio et al., 1997).

Los resultados encontrados en el GNP, evidencian que no tener un contacto previo con los estímulos irruptores, favorece la interacción, ya que, en la fase de *Irrupción*, en la que se presentaron los estímulos irruptores incrementó el porcentaje de errores, sin embargo, en la fase posterior *Re-establecimiento*, fase en la que no se presentaron los estímulos irruptores, los participantes lograron re-ajustarse y los errores disminuyeron. Estos hallazgos son similares a los reportados por Etkin (1972) quien evaluó el efecto generado por la presencia y ausencia de estímulos intrusivos, en general, los resultados encontrados fueron que en las sesiones en las que no se presentó el estímulo intrusivo las respuestas correctas fueron significativamente mayores.

Otro aspecto importante que se observó, fue que los estímulos irruptores no generan emociones únicas o específicas como miedo, ira o angustia, el desajuste se dará de la misma forma, independientemente de las sensaciones que el individuo experimente, posterior a este desajuste se buscará una explicación de lo sucedido, tal y como lo describen los segmentos conductuales de tipo emocional (Kantor y Smith, 2015). Esto se menciona ya que los participantes reportaban que el contenido de los estímulos irruptores debería generar una emoción específica, en este caso el miedo, por lo tanto, ellos valoraban el efecto de los estímulos con relación a la presencia o ausencia del miedo. Además, de que algunos explicaron que se encontraban familiarizados con el estímulo irruptor, ya que con frecuencia les gusta ver ese tipo de contenidos. Estos testimonios resultan sumamente valiosos por dos cuestiones; la primera, se relaciona con la concepción que actualmente se tiene acerca de las emociones o eventos emotivos, la cual es similar a la expuesta por Vygotsky, quien supone que las emociones son la consecuencia de la valoración que hace el individuo de su relación con el medio, en este sentido, los participantes valoraron los vídeos como algo *negativo, espantoso, extraño o de terror* lo cual debería provocar la emoción denominada *miedo*; la segunda cuestión, enfatiza en las condiciones -personales o del estímulo- que previenen o favorecen el desajuste, Kantor y Smith (2015) explicaron que las condiciones personales, es decir, la velocidad de reacción o cuestiones higiénicas del individuo son factores que intervienen en la forma en que se configura la irrupción, además de las condiciones de

estímulo, entendidas como la habituación a los estímulos irruptores, es decir, que tan familiarizados están con los estímulos que evocan una irrupción. En este caso, los participantes mencionaron *no tener miedo* porque ellos frecuentemente se relacionan con el contenido de los vídeos. No obstante, esto no significa que los participantes que reportaron estar familiarizados con los estímulos irruptores no sufrieron un desajuste, ya que Kantor y Smith (2015) especificaron que, en ocasiones, cuando las personas experimentan una emoción moderada, no son capaces de detectar los reflejos de reemplazo que ocurren durante el episodio emocional o de desajuste.

Finalmente, es necesario, tener en cuenta que los estímulos irruptores aparecían cada 60 ensayos de manera aleatoria y el participante tenía la opción de dejar o retirar los estímulos irruptores, los resultados muestran que aquellos participantes que retiraron el estímulo irruptor reportaron pocos errores. Este resultado es similar al que obtuvieron Maki, Moe y Bierley (1977) quienes evaluaron el efecto de la duración del estímulo intrusivo durante un intervalo de la tarea de igualación a la muestra, los resultados encontrados fueron que se alcanzó un menor porcentaje de respuestas correctas cuando el estímulo intrusivo permanecía encendido durante todo el intervalo (Ortiz & Flores, 2006). Ambos resultados podrían suponer que la duración de los estímulos irruptores, es un factor que interviene en el desempeño efectivo de los participantes.

#### *Tiempo requerido para la solución de la tarea*

Los resultados obtenidos evidencian que sí existen diferencias con relación al tiempo requerido para la solución de la tarea durante cada fase, ya que se encontraron resultados similares en los tres grupos, al aumentar progresivamente en cada fase. Sin embargo, no hay diferencia entre grupos. Esto podría deberse a la naturaleza de la tarea experimental, ya que el tiempo de ejecución en cada fase fue similar en los tres grupos, en consecuencia, se estableció una tendencia, que aumentaba conforme el participante avanzaban a otra fase.

#### *Irrupciones en la interacción*

Con base en los resultados, es posible afirmar que analizar cómo se establecen, interrumpen y re-establecen los diferentes flujos conductuales de diferentes segmentos conductuales es la clave para comprender las emociones. Este estudio permitió dar cuenta de

qué es lo que sucede antes, durante y después de introducir estímulos irruptores. Los resultados evidencian que existen diferencias no sólo antes, durante y después de presentar los estímulos, sino que un factor importante que se observa en cada segmento emocional es la mediación lingüística. Se observó que la mayoría de los participantes a lo largo de las tres fases mediaban su comportamiento de manera lingüísticas, esto se evidenció claramente cuando apareció el primer estímulo irruptor y cuando el programa les notificó que habían cometido un error, las principales evidencias fueron: murmullos, gestos de asombro y risas. Por esta razón, se afirma que el participante mediaba lingüísticamente su propio desempeño.

Es importante tener en cuenta, que la irrupción no sólo está compuesta por un cambio inesperado ocurrido en el ambiente, sino también, cuando se alteran los factores disposicionales orgánicos o del medio de contacto. En este caso, se debe considerar la historia interactiva previa al cumplimiento del criterio, la relación que el participante tenía con el tipo de tarea, qué es lo que tenía planeado hacer después de que terminara la tarea. Todos estos factores configuran un tipo particular de emoción. En este caso, las condiciones personales o ambientales en las que cada participante realizó la tarea, fueron distintas, algunos salían de sus clases, otros tenían que regresar a una clase distinta, otros se encontraban platicando con sus amigos. Los horarios en los que realizaron la tarea también variaron, ya que los participantes pertenecían a ambos turnos. Estos factores que no son controlados por el experimentador, intervienen directamente en la interacción y la irrupción de la misma.

La metodología empleada en esta investigación fue de gran utilidad, ya que el instrumento utilizado permitió dar cuenta del desajuste de criterios que estaban cumpliendo los participantes. El desajuste se observó de inmediato, cuando se presentaron los estímulos irruptores, ya que varios participantes dejaron de realizar la tarea, dirigían su mirada a otro lado, verbalizaban, cuestionaban o se reían. El motivo por el cual se eligió una tarea de Discriminación Simple fue por las características de la misma, ya que por medio de esta tarea fue posible de forma sencilla y rápida establecer el flujo conductual, es decir, los participantes rápidamente se ajustaban a un criterio establecido el cual fue seleccionar todos aquellos términos que pertenecieran al enfoque histórico-cultural. El contenido de la tarea experimental, también facilitó el establecimiento del flujo conductual, puesto que

diariamente en el aula los alumnos se enfrentan a situaciones en las que tienen que distinguir e identificar el lenguaje técnico perteneciente a cada postura teórica, así es como en la clase de conductismo, el alumno debe aprender y comunicarse utilizando los términos que distinguen a esta postura teórica, lo mismo sucede con las clases de psicoanálisis, psicología cognitiva, etc. Por esta razón, la tarea experimental fue diseñada de esta manera. Sin embargo, cabe mencionar que este estudio presenta grandes limitaciones, por cuestiones éticas, no es posible ni aceptable que se *induzca* al individuo a un episodio emocional violento, por este motivo los estímulos que se eligieron, fueron evocadores de respuestas emocionales moderadas.

Teniendo en cuenta las limitaciones metodológicas, las implicaciones éticas y la población con la que fue realizado el estudio, es posible considerar que para futuras investigaciones, podría estudiarse la historia interactiva conductual con estímulos en particular y su efecto en el desajuste emocional. Otra investigación podría ser, estudiar el efecto de la historia de las irrupciones en las que el sujeto *aprendió* a re-establecer el flujo conductual. Además, se reconoce la importancia de realizar estudios de campo, en los que se analicen los efectos que existen al introducir mismo estímulo irruptor en contextos diferentes. También, sería relevante indagar sobre la percepción que los participantes tienen con relación a la velocidad con la que aparecen los ensayos en las tareas de Discriminación Simple, ya que gran cantidad de participantes -incluyendo los de la prueba piloto- reportaron que la velocidad aumentaba conforme avanzaba la tarea, este dato es interesante ya que esto no pudo ocurrir, porque el experimentador tenía el control total de la velocidad de cada ensayo y en ningún momento esta aumento. Finalmente, es relevante analizar de manera independiente y de forma conjunta diferentes tipos de estímulos irruptores, ya sean auditivos, visuales o de otra índole.

## REFERENCIAS

---

- American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
- Arana, J., Meilán, G. & Pérez, E. (2006). El concepto de Psicología. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8(1), 111-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80280107>
- Ardila, R. (2013). Obituario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319. Recuperado en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-342013000200014&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-342013000200014&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., & García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20(1), 29-37. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/20/020\\_Buenrostro.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf)



- Buentello, C., Valenzuela, N. & Juárez, D. (2013). *Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional”: estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante*. Trabajo presentado en el XVI Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. Mazatlán, Sinaloa.
- Bustos, J. (2006). Brevísima historia de la psicología: la psicología interconductual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3), 43-72. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art7vol9no3.pdf>
- Calhoun, C., & Solomon, R. (1996). *¿Qué es una emoción?* México: Trillas
- Carpio, C. & Irigoyen, J. (2005). *Psicología y educación*. Aportaciones desde la teoría de la conducta. México: UNAM-FESI.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. & Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.
- Carpio, C., Flores, C., Bautista, E., & Pacheco, V. (1997). Efectos de consecuencias diferenciales en tareas de igualación de la muestra demorada con reforzamiento dependiente e independiente de la respuesta. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 5(2), 129-142.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos del lenguaje en la enseñanza de la Psicología. *Acta Comportamental*, 8(1), 47-60.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., & Flores, C. (2005). *Aprendizaje de la psicología: un análisis funcional*. En Carpio, C. e Irigoyen, J., *Psicología y educación*. Aportaciones desde la teoría de la conducta (pp. 1-32). México: FES Iztacala
- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. A parte Rei. *Revista de filosofía*, 47, 1-10. Recuperado de: <http://www.serhuman.com/1/1/emociones%20y%20filosofia.pdf>
- De Alizo, P. & Fonseca, R. (s.f.). Las emociones y la retórica interpersonal desde los aportes de Platón y Aristóteles.

- De Puga, R., & Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399.
- Estes, W. & Skinner, B. F. (1974). Algunas propiedades cuantitativas de la ansiedad. En Ribes, E. & Cota, E., *El estudio experimental de la conducta* (pp. 133-147). México: SepSetentas
- Extremera, N., & Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández, C., García, E., Mateos, P., Carlos, J., & Pérez, V. (2013). Inducción de emociones en condiciones experimentales: un banco de estímulos audiovisuales.
- Fresán, M. Romo, A., & Vera, Y. (2000) La calidad en la educación superior. En *Evaluación del desempeño del personal académico: Análisis y propuesta de metodología básica*. México, ANUIES
- Galguera, R. (2016). *La emoción como factor disposicional frente a la realización de tareas académicas: efecto de su inducción*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galindo, L. (2016). *La conducta de observar y su influencia en el desarrollo de habilidades y competencias. Hacia una propuesta Interconductual sobre el aprendizaje por observación*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gil, T. & Martínez, M. (1992). Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea. *Psicothema*, 4(1), 297-315.
- González, F., Chávez, V., Aguirre, C., Ramírez, C., & Sánchez, C. (2005). Efecto de la consistencia e inconsistencia de las relaciones intrusivo-reforzador y muestra-reforzador en igualación a la muestra. *Psicothema*, 17(1), 118-122
- Guevara, Y., Béjar, C., & Béjar, F. (2001). Relaciones de la psicología con la educación básica en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 4(1). Recuperado de <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/19146>

- Gutiérrez, G. (2005). IP Pavlov: 100 years of research on associative learning. *Universitas Psychologica*, 4(2), 251-255.
- Gutiérrez, L. (2012). Deserción en la educación media superior en México. *Suma por la educación*, 1-85.
- Herrera, A., Jiménez, R., & González, J. (2016). Estudio sobre la inteligencia emocional de los estudiantes de bachillerato. *EDUCATECONCIENCIA*, 7(8).
- Hoyos, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 9.
- Kantor, J. (1980) *Psicología interconductual*. México: Trillas. Edición original en inglés: (1959) *Interbehavioral psychology*. Chicago, Principia Press
- Kantor, J. (1990). *Cultural Psychology*. Chicago: Principia Press.
- Kantor, J. R. (1953). *The Logic of Modern Science*. Chicago: Principia Press
- Kantor, J. R. (1970). An analysis of the experimental analysis of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13 (1), 101-108
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas
- Kantor, J., & Smith, N. (2015). *La ciencia de la psicología: Un estudio interconductual*. Universidad de Guadalajara.
- López, J. (2011). La orientación educativa (OE) en las instituciones de educación superior (IES). *Temas de ciencia y tecnología*, 15 (43), 33-38.
- Millenson, C. (1974). *Principios de análisis conductual*. México: Trillas.
- Montañés, C. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia, Valencia.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R., & Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89. Recuperado de <http://conductual.com/content/las->

- modalidades-de-las-interaccionesdid%C3%A1cticas-entre-los-disensos-esperados-y-las
- Moreno, R. (2004). La Psicología interconductual en España: Orígenes y desarrollo. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 12(1), 29-51.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). México.
- Ortiz, R., & Flores, C. (2007). Efectos de variar la posición temporal del estímulo intrusivo durante el intervalo de demora y de la consistencia e inconsistencia de la relación muestra-reforzador. *Universitas Psychologica*, 6(2), 451-463.
- Papanicolaou, A. (2004). Schachter y Singer y el enfoque cognitivo. *Revista española de neuropsicología*, 6(1), 53-73.
- Porras Velásquez, N R; (2011). Del pluralismo al eclecticismo en la psicología de hoy: una reflexión epistemológica. *Tesis Psicológica*, 151-172.
- Real Academia Española. 23.ª edición. (2014). Madrid: Espasa Libros, S. L. U.
- Rey, F. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vygotsky. *Educação & Sociedade*, 70(1), 132-148.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1995). John B. Watson: El conductismo y la fundación de una psicología científica. *Acta comportamentalia: revista latina de análisis del comportamiento*, 3(1), 66-78. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18327>
- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26(3), 367-383. doi: 10.5514/rmac.v26.i3.23502
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(2), 7-19. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinpsi/mip-2009/mip092b.pdf>

- Ribes, E. (2010). Teoría de la Conducta: logros, avances y tareas pendientes. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 6(3), 127-147. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18253>
- Ribes, E. (2011). La psicología: cuál, cómo y para qué. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 85-92. Recuperado de [http://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/RibesLa\\_Psicologia1-1.pdf](http://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/RibesLa_Psicologia1-1.pdf)
- Rocha, E. (2016). *Enseñanza de la práctica científica en estudiantes universitarios: un estudio de la transferencia de modalidades lingüísticas*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, V. (1998). Reacciones Emocionales: Aspectos Conceptuales y de Medición. *Revista Sonorense de Psicología*, 12(2), 91-97.
- Roth, E. (1984). Hacia un modelo de campo integrado en psicología: un aporte latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(2), 225-234.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hult-chinson.
- Serrano, V. (2016). *Las Habilidades Didácticas en la Enseñanza Artesanal: Hacia una Propuesta de la Enseñanza de la Ciencia*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H. & Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(3), 32-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59335812003>
- Skinner, B. (1971). Emoción. En *Ciencia y Conducta Humana*. Edit. Fontanella
- Souza, L. (2011). Estudio de las emociones: una perspectiva transversal. *En Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de [www.eumed.net/rev/ccss/16/](http://www.eumed.net/rev/ccss/16/)
- Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos filosóficos*, 11(22), 147-170. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-13242009000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242009000200007&lng=es&tlng=es).

Varela, J. (2008). *Para entender el Interconductismo*. México: Universidad de Guadalajara.

# ANEXOS

---

## Anexo 1. Aplicación Cardiógrafo – Cardiograph.



**Anexo 2.** *Kit para el psicólogo.*





