

# TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD

TERCERA EDICIÓN

**CHARLES S. CARVER**  
*University of Miami*

**MICHAEL F. SCHEIER**  
*Carnegie Mellon University*

TRADUCCIÓN:

**María Elena Ortiz Salinas**  
*Licenciada en Psicología, UNAM*

REVISIÓN TÉCNICA:

**Fayne Esquivel Ancona**  
*Maestra en Psicología  
Facultad de Psicología, UNAM*

**PEARSON**  
Educación®

México • Argentina • Brasil • Colombia • Costa Rica • Chile • Ecuador  
España • Guatemala • Panamá • Perú • Puerto Rico • Uruguay • Venezuela

# Teorías cognoscitivas contemporáneas

## REPRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL MUNDO

Los esquemas y su desarrollo  
Manifestaciones de los esquemas  
Esquemas socialmente relevantes  
Autoesquemas  
Jerarquías de esquemas  
Atribuciones  
Esquemas y constructos  
Memoria semántica y episódica  
Guiones  
Conocimiento declarativo y de procedimientos  
Activación y uso de las memorias

## PLANTEAMIENTOS MÁS GENERALES SOBRE LA COGNICIÓN Y LA PERSONALIDAD

Variables cognoscitivas del individuo  
Inteligencia social

## EVALUACIÓN

Pensar en voz alta y muestreo de pensamientos  
Autosupervisión  
Categorías de diagnóstico como prototipos

## PROBLEMAS DE CONDUCTA Y CAMBIO CONDUCTUAL

Deficiencias en el procesamiento de información  
Autoesquemas depresivos  
Terapia cognoscitiva

*Resumen*  
*Glosario*

*Joe tiene una especialidad en música y Suzanne coquetea con la idea de especializarse en artes plásticas. Su amigo Sammi, a quien le ha resultado difícil elegir su área de especialización, se muestra más o menos obsesionado por cuanta mujer conoce en la universidad. Hace algunas noches, los tres asistieron a una reunión en casa del decano de los estudiantes, y ahora comparan sus impresiones. "¿Te fijaste en las pinturas que estaban en las paredes de la sala y el comedor?", pregunta Suzanne efusivamente; "¡Son increíbles!" "¿Qué pinturas?", pregunta Joe. "Yo miraba su equipo de música y trataba de entender por qué alguien que tiene tanto material de Pat Metheny se molestaría con algo de la basura que este tipo escucha." Sammy los mira incrédulo: "¿Pinturas? ¿Equipo de música? ¿Pat Metheny? ¿Estuvimos en la misma fiesta? ¿Cómo pudieron perder su tiempo con cosas como esas cuando Sandy Faller estaba ahí? Esa mujer es fascinante. No había ahí otra cosa que mereciera atención".*

ESTAS TRES PERSONAS ESTUVIERON en la misma reunión, pero prestaron atención a tres aspectos totalmente diferentes de su entorno. Los recuerdos que cada uno tenía del escenario y de la velada eran muy distintos. Es como si algo hubiera ocasionado que cada uno dirigiera su atención a algún aspecto particular de lo que sucedía e ignorara el resto. ¿A qué podría deberse?

Para algunos teóricos, se trata de un claro reflejo de los procesos cognoscitivos normales que (a pesar de los resultados diferentes) operaban exactamente de la misma manera en las tres personas. Es decir, los mismos procesos las llevaron a notar y recordar cosas distintas debido a las diferencias en lo que ya estaba en su mente; cada una tenía un marco de referencia para interpretar la reunión y lo empleó de la misma manera, pero cada marco de referencia era distinto.

La forma en que la gente estructura y representa sus experiencias es uno de los temas a los que la psicología cognoscitiva ha dirigido su atención. Las dos últimas décadas han atestiguado una explosión en el interés por los procesos cognoscitivos, no sólo entre los psicólogos del área, sino también entre los psicólogos de la personalidad (por ejemplo, Cantor y Kihlstrom, 1981, 1987; Fiske y Taylor, 1984; Wyer y Srull, 1984, 1986). Literalmente, en cientos de estudios se ha investigado el modo en que los individuos organizan la información en su memoria y estructuran su conocimiento del mundo. Una imagen de esos procesos ha empezado a surgir y a influir en la idea que mucha gente se forma sobre la naturaleza de la personalidad.

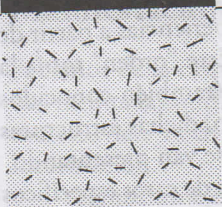
Algunos de los principios que se han derivado de este trabajo son sorprendentemente similares a las ideas anticipadas mucho tiempo antes por George Kelly, cuya teoría fue descrita en el capítulo 15. Walter Mischel (1980), teórico destacado del grupo cognoscitivo actual y antiguo estudiante de Kelly, ha señalado que las ideas de Kelly anticiparon de manera notable las direcciones que tomaría la psicología 20 años después. Lo interesante es que Kelly nunca se consideró un teórico cognoscitivo. De hecho, trató de disociarse de esa idea (Neimeyer y Neimeyer, 1981). Lo irónico es que buena parte del trabajo reciente sobre los procesos cognoscitivos tuvo su origen en otras líneas de pensamiento (por ejemplo, Bruner, 1957; Heider, 1958; Koffka, 1935; Köhler, 1947; Lewin, 1951a). La llamada revolución cognoscitiva tuvo lugar sin muchas noticias de las opiniones de Kelly. Pero varias de las suposiciones que están en la base de las actuales teorías cognoscitivas de la personalidad recuerdan las propuestas de Kelly.

Por ejemplo, en la actualidad los teóricos cognoscitivos suelen ver a las personas como científicos implícitos que desean predecir los acontecimientos del mundo. Por otro lado, la corriente contemporánea lo explica de manera ligeramente distinta. En particular, considera que cada individuo está rodeado por más información de la que

puede utilizar; es decir, supone que como nadie puede revisar cada pieza de información para decidir qué ver o escuchar o cómo actuar, ni siquiera lo intenta, y que en lugar de ello impone una organización y usa algunas de las piezas de información para hacer inferencias acerca del resto (Anderson, 1991; Nisbett y Ross, 1980). Esto permite al individuo ahorrar recursos mentales (Macrae, Milne y Bodenhausen, 1994), lo que es importante porque en general tiene más de una cosa en la mente a la vez. Así pues, sólo es posible ahorrar recursos si puede hacerse una buena predicción de los hechos.

## APARTADO 16.1

## Información y procesamiento de información



HABLAR ACERCA DEL “procesamiento” de la información implica una pregunta: ¿Qué es **información**? En ocasiones, se define como cualquier cosa que reduzca la incertidumbre (Brody, 1970). Sin embargo, tal vez resulte más sencillo manejar la idea por medio de ejemplos más que por definiciones.

Un ejemplo común es el caso de la información comunicada por el estado de un relevador electrónico en una computadora, que está abierto o cerrado. Su estado siempre dice sí o no. Otro ejemplo es cuando un estímulo alcanza y estimula a una célula receptora (una luz que golpea sobre la retina o una onda sonora que vibra en el oído): la información es comunicada (es decir, el estímulo ha llegado). La actividad del receptor siempre dice sí o no dependiendo de si el estímulo está o no ahí.

Toda la información de los hechos sensoriales es entregada al sistema perceptual en una vasta colección de pequeñas piezas. La retina tiene muchos receptores, cada uno de los cuales reacciona ante pequeñas piezas de luz. Pero lo que uno percibe no es una colección de pequeñas piezas. El mensaje es “procesado” conforme avanza hacia la conciencia, y sufre diversas transformaciones; por ejemplo, algunas veces una célula nerviosa sólo envía un mensaje si es estimulada por un receptor, pero otras lo hace únicamente si es estimulada por *varios* receptores al mismo tiempo. La información transmitida en el último caso es especial, ya que indica algo acerca del *tamaño* del estímulo, lo que no sucede en el primer caso.

Con tantos pasos entre la célula receptora y su destino último, el potencial para el procesamiento se hace enorme y la información enviada puede volverse cada vez más abstracta. Por otro lado, la información simple que estaba presente al inicio también puede ser enviada por separado. Cuando piense en el procesamiento de información y la experiencia humana, tenga en mente que la información

se presenta en niveles de abstracción considerablemente variados.

Consideremos otros dos ejemplos. El primero muestra la forma en que la información de niveles diferentes puede provenir de un mismo acontecimiento. Imagine que la luz está creando un patrón de respuestas en movimiento en su retina. El patrón indica que está viendo un objeto que es redondo y de color verde pálido. Otra información integrada de ambos ojos indica que el objeto se encuentra aproximadamente a 100 metros, que se trata de una pelota de tenis “muerta”, ya que los jugadores tienen que golpearla con fuerza para hacer que se mueva. Advierte también que uno de los jugadores está en mejor forma que el otro. Vea cuanta información se encuentra en esta percepción y la forma en que varía en abstracción, del simple “color” a los matices más sutiles del movimiento que comunican una noción de “forma”.

El segundo ejemplo muestra que un hecho de la misma forma puede comunicar cantidades muy diferentes de información en contextos diferentes. Imagine que una línea aérea ha estado perdiendo dinero. Con los contratos a punto de expirar, la compañía intenta hacer que el sindicato acepte recortes en los pagos. Cada miembro del sindicato debe votar para aceptar el nuevo contrato (sí) o rechazarlo (no). Cada voto es así una pieza de información. Después de la votación, el líder del sindicato se reunirá con el director de la aerolínea para decirle sí o no. *Su* respuesta (de la misma forma) comunica mucha más información, que a su vez tiene implicaciones mucho mayores.

Cuando la información es procesada para interpretar lo que el individuo está experimentando o para almacenar el hecho en la memoria, parte de lo que sucede es que éste clasifica diversos aspectos de la experiencia. Estos atributos (a diferentes niveles de abstracción) contribuyen a la interpretación o se convierten en parte de la memoria. Esto es parte de lo que quiere decirse con el término *procesamiento de información*.

## REPRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL MUNDO

La imagen del hombre como una computadora es la metáfora implícita en la explicación cognoscitiva de la personalidad. Las computadoras ingresan, procesan, codifican, almacenan y recuperan información (véase también el apartado 16.1). Sobre la base de esta metáfora, es natural que los teóricos cognoscitivos se interesen en la forma en que la gente organiza, procesa, almacena y recupera recuerdos e impresiones de su experiencia.

### Los esquemas y su desarrollo

¿Cómo organizan y codifican los individuos la información en la memoria? Los teóricos suelen estar de acuerdo en que la gente impone orden a sus experiencias a partir de las recurrencias de cualidades similares entre eventos repetidos. Este "orden" toma la forma de **esquemas**, organizaciones mentales de la información (también conocidos como *estructuras de conocimiento*). Una vez que se han desarrollado, dichas estructuras se utilizan para reconocer y comprender los acontecimientos que se van presentando.

Suele considerarse que los esquemas abarcan información acerca de casos específicos (**ejemplares** de la categoría) e información sobre el sentido más genérico de lo que es la categoría. Es decir, para cualquier categoría de la memoria (por ejemplo, futbolistas de una liga estudiantil), el individuo trae a la mente ejemplos específicos, pero también una noción general de la naturaleza de la categoría (el futbolista "tradicional" y cómo es).

Existen varias teorías acerca de la forma que esas estructuras de conocimiento adquieren en la memoria (Anderson, 1985; Newell, 1990; Suppes, Pavel y Falmagne, 1994). Algunos creen que las categorías se forman alrededor del "mejor componente" de la categoría o **prototipo**. En ciertas teorías, se trata del mejor elemento real que se ha encontrado hasta ahora; en otras, es un miembro *idealizado* creado al promediar a los componentes reales encontrados hasta el momento. Otros no creen que se almacene un prototipo como tal, sino que la categoría consta de un conjunto de atributos o elementos que ayudan a definirla. Los atributos que se presentan frecuentemente en los ejemplares de la categoría tienden a parecer "prototípicos".

También se ha sugerido que muchas categorías no tienen definiciones explícitas. Según esta opinión, todos los rasgos de la categoría contribuyen a su naturaleza, pero no son *necesarios* para la pertenencia a la categoría. Por ejemplo, el esquema que la mayor parte de la gente tiene para las aves incluye la idea de que vuelan; sin embargo, hay aves que no lo hacen (como las gallinas o los pingüinos), por lo que volar no puede ser una característica que *defina* a las aves. Por otro lado, saber que un animal vuela hace más probable que se ajuste al esquema de ave, por lo que volar ciertamente debe tenerse en cuenta.

Se ha utilizado el término **conjunto difuso** para describir este último arreglo (Zadeh, 1965; véase también Lakoff, 1987; Medin, 1989). Esto significa que el esquema lo definen de manera difusa un conjunto de criterios que son importantes pero no necesarios. Si los ejemplares tienen más de los atributos que contribuyen a la definición implícita de la categoría, es más probable que se les considere elementos de la misma. Pero si no existe un criterio de *definición*, los miembros pueden diferir considerablemente respecto a los atributos que tienen o de los que carecen.

En muchos sentidos, no importa cuál de esas teorías sea la más precisa. El efecto del esquema es muy parecido en todas ellas. Cualquier evento es una colección de pequeñas ocurrencias, gente, movimientos, objetos en uso y cosas por el estilo. Pero a menos que se tenga una idea de lo que está ocurriendo—de lo que *tratan* los eventos—, los movimientos, gestos y objetos pueden parecer aleatorios. Están ahí, pero no poseen un significado integrado. De modo similar, los atributos de un objeto son sólo una colec-

ción de partes, a menos que se tenga una idea clara de lo que es el objeto. El esquema, en efecto, es el pegamento que mantiene unidas a esas piezas de conocimiento.

Una vez que los esquemas son elaborados, se utilizan para reconocer las nuevas experiencias. Es decir, se cree que los nuevos eventos son identificados al compararlos con los recuerdos (por ejemplo, Anderson, 1976, 1985; Medin, 1989; Rosch y Mervis, 1975; Smith, Shoben y Rips, 1974). Si los rasgos de los nuevos estímulos se parecen a los de un esquema existente, el nuevo estímulo puede identificarse. Ésta parece ser la forma en que reconocemos los objetos y los acontecimientos del mundo y comprendemos lo que la gente nos dice. Cada percepción, o interpretación, se basa, por una parte, en la información que va ingresando y, por otra, en lo que ya está en la memoria (Jussim, 1991).

### Manifestaciones de los esquemas

Sabemos de la existencia de los esquemas por sus diversos efectos. En primer lugar, su uso facilita la codificación de la nueva información en la memoria. Es como si el esquema estuviera hecho de velcro, con ganchos en los que queda fácilmente adherida la información.

Veamos un ejemplo. Lea el siguiente pasaje: "Primero, arregla las cosas en grupos diferentes. Por supuesto, una pila puede ser suficiente, dependiendo de cuánto haya que hacer... es preferible hacer pocas cosas a la vez en lugar de demasiadas. A corto plazo esto puede no parecer importante, pero es fácil que surjan complicaciones. Un error también puede ser costoso". ¿Resultó confuso? ¿Lo recordaría con facilidad? Si hubiera sabido que el pasaje trataba acerca de lavar ropa, habría tenido más sentido y sería más fácil de recordar (Bransford y Johnson, 1972; Smith, Adams y Schorr, 1978). Las etiquetas traen a la mente un esquema. Así, en lugar de codificar palabras, uno incorpora las piezas de información en una estructura ya organizada, lo que da coherencia a las piezas de información y facilita su recuerdo. Un efecto de los esquemas, entonces, es la mejor y más sencilla codificación del nuevo material.

Otro efecto de los esquemas proviene del hecho de que muchos eventos no tienen información completa acerca de lo que sucede; pero, si la información disponible es suficiente para recordar un esquema, puede obtenerse más información *de la memoria*. Uno supone que la mayor parte de esa información se aplica al nuevo evento porque así ha sucedido otras veces en el pasado. Por ejemplo, si escucha una historia acerca de alguien que lava la ropa, es probable que suponga que éste puso el jabón en el agua, aunque no se haya mencionado. De hecho, es posible que luego crea que escuchó algo del jabón, aunque no fuera así (Bransford y Franks, 1971; Cantor y Mischel, 1977).

La información que uno supone verdadera, a menos que se diga otra cosa, se conoce como información por **omisión**. Otro ejemplo de los valores de omisión proviene del trabajo sobre los estereotipos. Cuando un aspecto de un estereotipo es traído a la mente, uno tiende a asumir también sus otros aspectos (por ejemplo, Brewer, Dull y Lui, 1981; Deaux y Lewis, 1984; D. L. Hamilton, 1979). Si le describen a cierta mujer como una "abuela gentil", es probable que infiera que es servicial, optimista y anticuada. Parece haber un proceso automático para suponer que la información congruente con el esquema es verdadera, aunque no esté presente en el evento. En consecuencia, el segundo efecto de los esquemas es que extraen de la memoria la información por omisión para llenar los huecos.

El tercer efecto de los esquemas surge del hecho de que la memoria es selectiva. No se recuerda todo lo que se ha experimentado, pero tampoco se recuerdan cosas al azar. Lo que se recuerda está influido por la orientación que se tenga hacia el evento, o por la meta que tenga en mente durante el mismo. Adoptar una orientación hacia un evento significa que se utiliza un esquema particular para verlo. El esquema sugiere dónde buscar información en el evento. Se busca la información que sea relevante para el

esquema. Si el individuo cambia sus esquemas, también cambia las directrices acerca de dónde buscar. Como resultado, notará y percibirá aspectos diferentes de las cosas a las que está expuesto.

Por ejemplo, si mira una casa desde el punto de vista de un ladrón potencial, se fijará y recordará la joyería, los televisores y los equipos de sonido; pero recordará otras cosas si la ve como un comprador potencial (Anderson y Pichert, 1978). Recuerde la introducción al capítulo. El esquema que Suzanne tenía de la sala, producto de su interés en el arte, la llevó a notar y codificar las pinturas interesantes. Joe, cuyo mayor interés en la vida es la música, notó las cosas relevantes para la música, mientras que la atención de Sammy se dirigió a otra cosa y ni siquiera se fijó en las pinturas o los discos.

Ocurren efectos selectivos similares cuando uno observa la conducta de la gente. Diferentes orientaciones nos llevan a fijarnos en cosas distintas (por ejemplo, C. Cohen, 1981; Rothbart, Evans y Fulero, 1979). La orientación del individuo puede incluso influir en el *significado* que imponga a los eventos y, por ende, en lo que va a la memoria. Por ejemplo, en un estudio un grupo de estudiantes blancos consideró que un empujón ambiguo era más violento si lo cometía un actor negro que si lo hacía un actor blanco (Duncan, 1976). Existe incluso evidencia de que el uso de un esquema puede inclinar al individuo a la codificación de la información *conceptual* de lo que está viendo, de modo que codifica menos información *perceptual* (von Hippel, Jonides, Hilton y Narayan, 1993).

Estos sesgos en la codificación pueden perpetuarse. Es decir, los esquemas no sólo le indican dónde buscar información, también sugieren lo que probablemente encuentre. Esto hace que sea más probable que el sujeto codifique la información que *confirma* sus expectativas que la información que no lo hace. A su vez, puede hacer que el esquema sea más sólido e incluso más resistente a la rectificación (Hill, Lewicki, Czyzewska y Boss, 1989).

### Esquemas socialmente relevantes

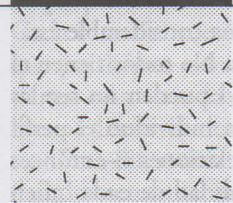
Cuando los psicólogos cognoscitivos empezaron a estudiar cómo se forman y utilizan las categorías, los psicólogos de la personalidad se mantuvieron cerca. Si la gente forma categorías de estímulos artificiales, también debe formar categorías de estímulos socialmente significativos; personas, escenarios físicos, escenarios sociales y así sucesivamente. El término **cognición social** es utilizado para referirse a dichos procesos (por ejemplo, Fiske y Taylor, 1984; Higgins y Bargh, 1987; Schneider, 1991; Taylor y Crocker, 1981; Wyer y Srull, 1984, 1986).

Una gran cantidad de investigación indica que organizamos nuestras representaciones del mundo de esta manera. La gente desarrolla representaciones esquemáticas de las categorías de personas (por ejemplo, Brewer, Dull y Lui, 1981; Dodge, 1986; Cantor y Mischel, 1977; D. L. Hamilton, 1979), de individuos (Andersen y Cole, 1990) y de los roles de género que forman parte de la existencia social (Bem, 1981; Deaux y Major, 1987; Lobel, 1994). La gente desarrolla esquemas del ambiente de la conducta social (por ejemplo, Brewer y Treyns, 1981; Tversky y Hemenway, 1983), de situaciones sociales estereotipadas (por ejemplo, Cantor, Mischel y Schwartz, 1982; Schutte, Kenrick y Sadalla, 1985) y de categorías de relaciones sociales (Baldwin, 1992; Baldwin, Carrell y López, 1990; A. P. Fiske, 1992; Haslam, 1994). La gente también desarrolla esquemas para fenómenos tan diversos como la estructura de la música (Chew, Larkey, Soli, Blount y Jenkins, 1982) y la experiencia de las emociones (Roseman, 1991; Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor, 1987). Por supuesto, los esquemas varían en su complejidad y riqueza (véase también el apartado 16.2) y la gente difiere en la facilidad con que los desarrolla (Moskowitz, 1993; Neuberg y Newsom, 1993). Incluso el conocimiento que la gente adquiere con el tiempo en esas distintas áreas parece tener una cualidad esquemáticamente organizada.

Se ha propuesto que muchos de los esquemas utilizados en la percepción social tienen un complicado rasgo adicional. Wright y Mischel (1988) sugieren que los términos de rasgos (que se utilizan en muchos esquemas sociales y que pueden considerarse como reflejos de los esquemas) tienen una especie de propiedad condicional de

## APARTADO 16.2

## Experiencia, esquemas y expectativas



ES INDUDABLE QUE LA gente tiene esquemas diferentes, lo que en parte se debe a que tiene cantidades disímiles de experiencia en cualquier área determinada. Por ejemplo, mientras que algunos

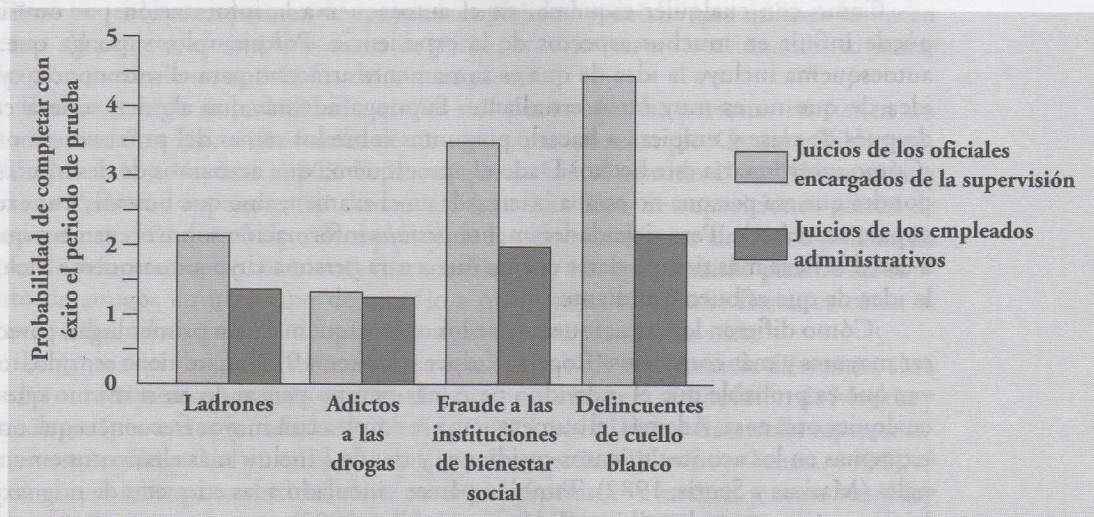
tienen representaciones mentales elaboradas de la diversidad de vinos producidos en todo el mundo, otras sólo saben que algunos son tintos y otros blancos. Los estudiantes universitarios de los últimos grados tienen una mayor comprensión de la jerga utilizada para etiquetar a los distintos tipos de estudiantes, los de reciente ingreso no conocen tantas connotaciones de los términos (Friendly y Glucksberg, 1970).

Otro ejemplo de la divergencia en la organización mental de la gente proviene de una serie de estudios realizados por Lurigio y Carroll (1985). Esta investigación se concentró en la diferencia en los esquemas que los encargados de los reos en libertad bajo palabra tenían de diversos transgresores en comparación con los demás, incluyendo a oficiales con *menor experiencia*. A diferencia de los otros, los oficiales experimentados tenían esquemas diferenciados y detallados.

Esta diferencia entre grupos tuvo también fuertes implicaciones para su expectativa del comportamiento futuro de los transgresores. En un estudio, los sujetos leyeron expedientes que representaban casos esquemáticos (ladro-

nes, adictos, mujeres que defraudaban a las instituciones de bienestar social y delincuentes de cuello blanco) o que presentaban un contenido mixto. Los sujetos podían ser oficiales experimentados o empleados de oficina. Todos los sujetos hicieron una serie de juicios acerca de cada caso, incluyendo la cooperación que mostrarían los delincuentes en las reuniones con los oficiales encargados de su supervisión, la regularidad con que se reportarían cuando se suponía que debían hacerlo y la probabilidad de que pasaran con éxito por la situación de prueba.

Los hallazgos ilustran el impacto del conocimiento organizado esquemáticamente sobre las expectativas del comportamiento de otra persona. Cuando los casos no se ajustaban bien a ningún esquema, las diferencias entre los oficiales y el personal administrativo fueron mínimas. Pero, cuando los casos se ajustaban a un esquema, aparecían diferencias notables. Los oficiales hicieron discriminaciones más finas entre los cuatro casos esquemáticos respecto a la cooperación anticipada, la regularidad de los reportes y (como se muestra en la figura) la probabilidad de completar con éxito el periodo de prueba; por su parte, los empleados administrativos no discriminaron entre todos los casos. Esos hallazgos indican que la experiencia lleva a la gente a desarrollar expectativas más bien específicas acerca de las conductas que pueden anticiparse de una categoría particular de personas con las que interactúa.





“si-entonces”. Decir que alguien es agresivo no quiere decir que en realidad se crea que así es todo el tiempo; significa que se cree que tiene más probabilidad que otros de reaccionar agresivamente ante ciertas situaciones.

Las evidencias provenientes de varias fuentes tienden a apoyar este punto de vista. Al describir espontáneamente a otras personas, la gente suele emplear “barreras”, o afirmaciones de las condiciones en las cuales el individuo actúa de una manera particular (Wright y Mischel, 1988), lo que sugiere que la gente acostumbra pensar en términos condicionales. Otra investigación ha estudiado la conducta de los niños en términos de sus propiedades condicionales (Shoda, Mischel y Wright, 1994) y encontró una considerable estabilidad en el perfil de respuestas de cada niño a diversas situaciones. No todos tienen el mismo perfil, es decir, las condiciones que despiertan su hostilidad pueden no ser las mismas que generan la hostilidad de otra persona. Pero para cada individuo el perfil tiende a permanecer consistente, de modo que el perfil único de relaciones si-entonces parece representar una clase de “rúbrica conductual” de la personalidad de cada quien (Shoda *et al.*, 1994). De hecho, Mischel y Shoda (1995) han sugerido que esos perfiles de relaciones si-entonces en cierto sentido pueden *definir* la personalidad.

Los descubrimientos de esta nueva línea de trabajo sugieren una profunda interconexión de los esquemas; es decir, los esquemas acerca de la naturaleza de la gente parecen estar muy vinculados con los esquemas sobre la naturaleza de las situaciones. Aunque puede concentrarse en uno de ellos a la vez, el uso de uno también puede involucrar implícitamente el uso de los demás (Shoda, Mischel y Wright, 1989).

### Autoesquemas

Un esquema particularmente importante es el que el individuo forma acerca de sí mismo (Greenwald y Pratkanis, 1984; Markus, 1977; Markus y Wurf, 1987; T. B. Rogers, 1981). El **autoesquema** es este conocimiento organizado (Markus, 1977), y aunque el significado del término es similar al de *autoconcepto*, también es un tanto diferente. Se presume que el autoesquema opera como cualquier otro esquema, facilita el recuerdo de las cosas que coinciden con él. Al recordar su pasado, su autoesquema actual puede incluso crear un sesgo coherente con el esquema (Ross, 1989). El autoesquema también informa al individuo dónde buscar información cuando se encuentra en una situación novedosa, le proporciona una cantidad considerable de información por omisión acerca de sí mismo, que tiende a aceptar como verdadera a menos que algo en la situación diga lo contrario.

Como con cualquier esquema, en el autoesquema la información por omisión puede influir en muchos aspectos de la experiencia. Por ejemplo, suponga que su autoesquema incluye la idea de que es sumamente atractivo para el sexo opuesto y la idea de que no es muy buen estudiante. Suponga además que alguien se le acerca después de clase y empieza a hacerle preguntas sobre los temas del próximo examen. ¿Cómo interpretaría este hecho? Dado el autoesquema que acabamos de describir, supondrá que esa persona no estaba interesada en el examen, sino que buscaba una excusa para acercársele. Pero si verdaderamente *deseaba* información sobre el examen, quizá a usted le lleve más tiempo darse cuenta que a otra persona cuyo autoesquema incluya la idea de que es buen estudiante.

¿Cómo difieren los autoesquemas de los otros esquemas? En primer lugar, parecen ser mayores y más complejos (Rogers, Kuiper y Kirker, 1977). Esto tiene sentido, toda vez que es probable que el individuo pase más tiempo pensando en sí mismo que en cualquier otra cosa. Además, el autoesquema se emplea con mayor frecuencia que otros esquemas en los acontecimientos cotidianos y tiende a incluir más elementos emocionales (Markus y Sentis, 1982). También parece vinculado a las etiquetas de rasgos que la gente utiliza para describirse (Fekken y Holden, 1992).

Aunque hay muchas diferencias notables entre el autoesquema y otros esquemas, permanecen algunas preguntas acerca de si aquél es en verdad especial y único. Por ejemplo, se dispone de evidencias que señalan que las cualidades que parecen destacar en el autoesquema también se presentan en otros esquemas que están particularmente bien desarrollados (Greenwald y Banaji, 1989; Karylowski, 1990).

Aunque el autoesquema, pues, parece más complejo que otros esquemas, existen diferencias individuales definidas en su grado de complejidad (Linville, 1987). Algunos individuos tienen muchos aspectos diferentes, que los distinguen de los demás. Cada función que éstos desempeñan, cada meta que se imponen, cada actividad en la que participan tienen su propia existencia separada en la autoimagen. Estas personas tienen una elevada **complejidad del yo**. En otras, los aspectos del autoesquema son menos diferenciados de los demás, por lo que se considera que su complejidad es menor.

Esta diferencia tiene implicaciones interesantes. Para la gente con poca complejidad, los sentimientos asociados con un acontecimiento malo en un aspecto de la vida tienden a mezclarse con otros aspectos del sentido de sí mismo (Linville, 1987); por ejemplo, cuando tienen problemas en un curso es muy probable que también se preocupen por su vida social. En contraste, es poco probable que eso ocurra en las personas con mayor complejidad gracias a la separación que han desarrollado entre los aspectos del yo.

También puede importar la forma en que el individuo organiza la información acerca de él mismo, ya que la propia información puede ser organizada de diversas maneras. El individuo puede separar en categorías la información de sí mismo como estudiante, de modo que sus cualidades positivas (curiosidad, motivación, creatividad, rasgos analíticos) se almacenan en un esquema (el individuo como erudito del Renacimiento) y las negativas (tensión, inseguridad, competitividad, malhumor) se almacenan en un esquema separado (el individuo como presentador de exámenes). A la inversa, puede organizar la información idéntica de una manera emocionalmente mixta; por ejemplo, su autoimagen en las clases de humanidades (creativo, inseguro, motivado, malhumorado) y su autoimagen en las clases de ciencias (analítico, competitivo, curioso, tenso). El patrón que se categoriza de manera afectiva es grandioso si la categoría negativa se presenta muy rara vez, pero resulta malo si la categoría negativa resulta ser la más importante y aparece con frecuencia (Showers, 1992a, 1992b).

¿Cómo adquiere (o no) el individuo una mayor complejidad en el autoesquema? Puede ser en parte cuestión de lo mucho que piense en sí mismo. Una investigación de Nasby (1985) indica que quienes aseguran que dedican mucho tiempo a pensar en sí mismos tienen autoesquemas de mayor complejidad y detalle que quienes lo hacen menos. Al parecer, el simple proceso de pensar en uno mismo ocasiona una articulación y un crecimiento continuos del autoesquema.

Recientemente se ha sugerido que es útil pensar que las personas no tienen un autoesquema único, sino una familia de autoesquemas (por ejemplo, Cantor y Kihlstrom, 1987; Markus y Nurius, 1986). Es decir, que en cierto sentido el individuo es una persona diferente en contextos distintos. Hace otro tipo de suposiciones acerca de sí mismo, atiende a otro tipo de aspectos de lo que sucede a su alrededor y distintas clases de información se hacen más memorables. Por ejemplo, cuando pasa de un conjunto de amigos en un grupo de estudio a otro conjunto en una fiesta, es como si estuviera dejando a un lado un esquema de sí mismo para tomar otro.

La gente no sólo puede tener autoesquemas distintos en contextos diferentes, sino que los autoesquemas también pueden diferir de otra manera. En opinión de Markus y sus colegas (por ejemplo, Markus y Nurius, 1986), el individuo desarrolla representaciones esquemáticas del yo en el que quisieran convertirse (Hewitt y Genest, 1990), el yo en el que temen convertirse, el yo en el que esperan convertirse, y otros yos. Hay un yo que la gente piensa que usted debería ser (Higgins, 1987, 1990), y el yo que es

simplemente indeseable (Ogilvie, 1987). Estos **yos posibles** son esquemas que pueden considerarse motivadores porque proporcionan metas que el individuo debe esforzarse por alcanzar o evitar.

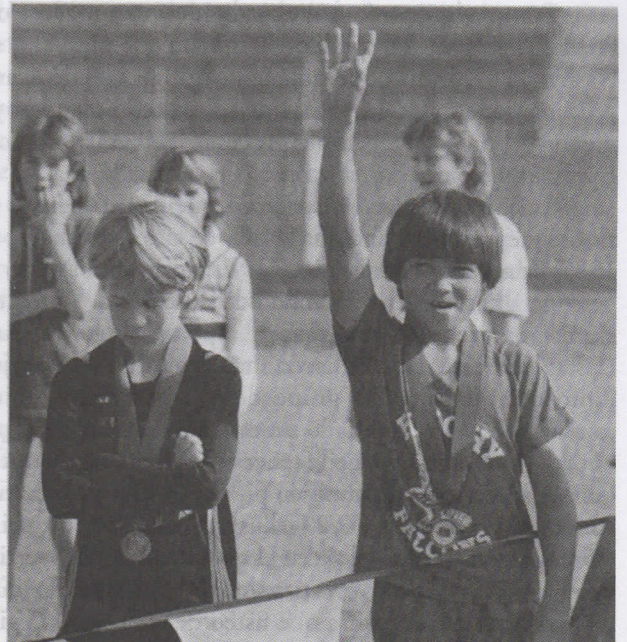
Otra diferencia individual en los autoesquemas comprende la forma en que la gente construye sus habilidades (Dweck y Leggett, 1988; véase también Nichols, 1984); lo que significa que, para algunos, la habilidad es una *entidad* fija, algo de lo que puede tenerse más o menos, pero que no cambia, mientras que, para otros la habilidad puede *incrementarse*, puede aumentar con la experiencia.

Estas personas también difieren en la forma en que estructuran su comprensión del mundo y su propia experiencia personal. Esta diferencia también tiene implicaciones para la forma en que actúan y perciben su desempeño. La gente que ve a la habilidad como entidad tiende a considerar que sus acciones tienen el propósito de *demostrar* su capacidad, de modo que si no tienen éxito, se perturban y desean retirarse. Por otro lado, quienes ven a la habilidad como algo que puede mejorar, suelen pensar que sus acciones *aumentan* su capacidad, por consecuencia, cuando fracasan se sienten desafiados a averiguar la razón.

La mayor parte de la investigación revisada por Dweck y Leggett examinó la conducta de niños y las diferencias en los esquemas que ocurrían de manera natural. Wood y Bandura (1989) han demostrado que es posible crear experimentalmente en sujetos adultos la misma diferencia en la orientación, con los mismos resultados. Los sujetos que participaron en su estudio realizaron una tarea administrativa desafiante después de que se les llevó a adoptar una visión de la naturaleza de las habilidades para la toma de decisiones como una entidad o como algo que puede mejorar. Conforme procedía la tarea, ver a la habilidad como entidad generó una pérdida de confianza, una pérdida de eficiencia en la estrategia analítica y un desempeño más pobre.

### Jerarquías de esquemas

Los esquemas que la gente forma para organizar sus impresiones del mundo se relacionan de diversas maneras. Algunos de los teóricos que estudian la organización en la



*La gente que considera que las habilidades pueden mejorar ve los retrocesos como un desafío para progresos futuros.*

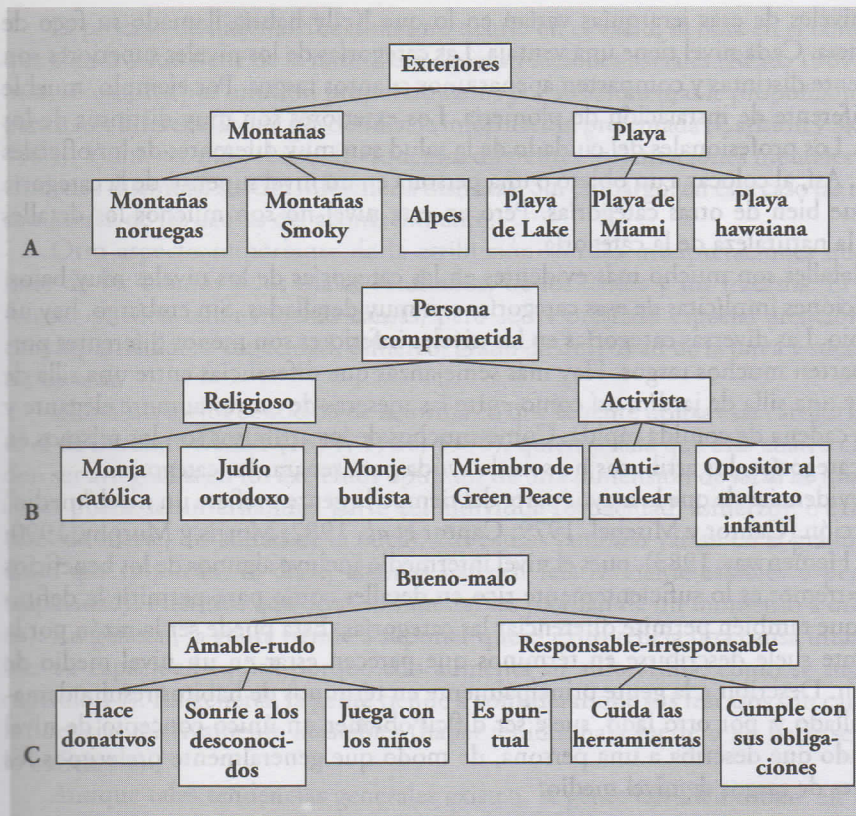


FIGURA 16.1 Jerarquías de inclusividad: (A) Las categorías de ambientes varían en su amplitud (según de Tversky y Hemenway, 1983); (B) también lo hacen las categorías de personas (según de Cantor y Mischel, 1979); (C) y los conceptos de rasgos (según John, Hampson y Goldberg, 1991).

memoria hacen hincapié en una relación jerárquica entre las categorías (por ejemplo, Brown, 1958; Rosch, Mervis, Gray, Johnson y Boyes-Braem, 1976).

La categoría de muebles incluye, por ejemplo, sillas, tocadores, mesas, sofás, etc. Mueble es una categoría de orden superior que abarca varias categorías más estrechas. Dada su amplitud, el esquema de mueble es definido por atributos relativamente abstractos, mientras que los atributos que definen a las categorías subordinadas son más concretos. Como se ilustra en la figura 16.1, A, así como los esquemas que relacionan a los objetos forman jerarquías, también lo hacen las representaciones de los ambientes (Tversky y Hemenway, 1983).

Una especie similar de jerarquía se forma en los esquemas que el individuo tiene de las personas (Cantor y Mischel, 1979). Las categorías amplias de persona (como las sinceras o comprometidas) a menudo contienen categorías subordinadas que reflejan variaciones sobre el tema, por ejemplo el devoto religioso, el activista social o el comprometido con su carrera (figura 16.1, B). Las categorías subordinadas pueden descomponerse en otras aún menos inclusivas. Por ejemplo, el activista social puede ser una persona profundamente preocupada por asuntos internacionales como el desarme nuclear, o una persona interesada en temas más familiares como la prevención del maltrato infantil o el conducir en estado de ebriedad. Una especie similar de arreglo parece existir entre los conceptos de rasgo que se utilizan para describir a la gente (John, Hampson y Goldberg, 1991). Algunos rasgos son muy amplios e inclusivos, otros están más centralizados (figura 16.1, C).

Los niveles de esas jerarquías varían en lo que Kelly habría llamado su foco de conveniencia. Cada nivel tiene una ventaja. Las categorías de los niveles superiores son relativamente distintas y comparten apenas unos cuantos rasgos. Por ejemplo, mueble es muy diferente de instalación de plomería. Los exteriores son muy distintos de los interiores. Los profesionales del cuidado de la salud son muy diferentes de los oficiales de policía. Así, al colocar a un objeto o una persona en un nivel superior de la categoría la distingue bien de otras categorías. Pero en este nivel no son muchos los detalles acerca de la naturaleza de la categoría.

Los detalles son mucho más evidentes en las categorías de los niveles muy bajos. Las definiciones implícitas de esas categorías son muy detalladas. Sin embargo, hay un intercambio. Las diversas categorías en los niveles inferiores son menos diferentes porque comparten muchos rasgos. Hay más semejanzas que diferencias entre una silla de comedor y una silla de jardín, así como entre las meseras de un restaurante elegante y las de una cadena de comida rápida. Como muchos de los atributos son los mismos en todas las categorías, los atributos no son de ayuda para separar las categorías.

Hay evidencias de que la mayor parte del tiempo la gente prefiere un nivel "medio" de abstracción (Cantor y Mischel, 1979; Cantor *et al.*, 1982; Morris y Murphy, 1990; Tversky y Hemenway, 1983), pues el nivel intermedio incluye algunos de los beneficios de cada extremo: es lo suficientemente rico en detalles como para permitir la definición, aunque también permite diferenciar las categorías. Ésta puede ser la razón por la que la gente suele describirse en términos que parecen estar en un nivel medio de abstracción. Describir a la gente principalmente en términos de hábitos resulta demasiado detallado y, por otro lado, suele ser difícil obtener un único concepto de nivel muy elevado que describa a una persona, de modo que generalmente preferimos los descriptores de rasgos de nivel medio.

## Atribuciones

Una parte importante de la percepción e interpretación de los acontecimientos que el individuo experimenta consiste en determinar sus causas, puesto que hacerlo le brinda información acerca del tipo de hecho de que se trató (por ejemplo, si fue accidental o intencional) así como de la probabilidad de que vuelva a ocurrir. Se denomina **atribución** al proceso por el cual se juzgan las causas de un acontecimiento (Heider, 1944, 1958). La atribución ha sido estudiada ampliamente durante varias décadas y los estudios realizados han revelado muchos de los principios que están detrás de los juicios que hace la gente acerca de las causas de los hechos que experimentan y atestiguan (Anderson y Weiner, 1992).

En primer lugar, la interpretación que la gente hace de los hechos es diferente dependiendo de si participó en ellos, si sólo los presenció o si escuchó o leyó al respecto. Mientras los observadores tienden a considerar que la conducta de los demás se basa en intenciones y disposiciones (Jones y Nisbett, 1971), los actores suelen pensar que su conducta (sus propias acciones) refleja fuerzas causales incluidas en la situación.

Así, la misma acción puede interpretarse de manera muy diferente dependiendo del punto de vista. Por ejemplo, si durante una reunión desorganizada *usted* se levanta y se hace cargo de ella, *yo* puedo pensar que se debe a que usted es dominante (o autoritario). Pero, si *yo* hago lo mismo, puedo pensar que lo hice porque la situación exigía que alguien se hiciera cargo o de otro modo la reunión no habría terminado nunca. La diferencia en las atribuciones es un claro ejemplo del principio de alternativismo constructivo planteado por Kelly, es decir, que la misma acción puede construirse de múltiples maneras. También indica que la gente tiene propensiones naturales al hacer las construcciones y que dependen del papel que desempeñe.

El proceso de hacer atribuciones no ocurre en el vacío, se basa en el conocimiento que el individuo tiene de la naturaleza de las situaciones sociales (Read, 1987). Una vez más, los valores por omisión proporcionados por sus esquemas le proporcionan señales para hacer inferencias que trascienden la información presentada (Carlston y Skowronski, 1994). Y una vez más, el uso de esquemas diferentes (orientaciones mentales al acontecimiento distintas) suscita inferencias distintas. Sin embargo, en este caso las inferencias son acerca de las causas del acontecimiento.

Otro aspecto importante de la atribución son las interpretaciones que la gente hace de los buenos y los malos resultados, de los éxitos y los fracasos. El éxito y el fracaso pueden tener muchas causas, pero se ha prestado especial atención a cuatro causas particulares: capacidad, esfuerzo, grado de dificultad de la tarea y suerte o factores de azar.

El análisis mejor conocido de la forma en que la gente utiliza esas categorías causales es el de Bernard Weiner (1979, 1986, 1990), quien señala que esas cuatro causas pueden ser arregladas en los extremos opuestos de una dimensión de *locus de causalidad*: la causa puede ser interna, una parte del individuo (capacidad, esfuerzo), o externa (factores de suerte, dificultad de la tarea). Las causas también varían en el grado de *estabilidad* que implican, es decir, algunas parecen relativamente estables o permanentes (capacidad), mientras que otras son inestables y varían de un momento a otro (esfuerzo). En general, la gente tiende a suponer que el éxito refleja una causa interna y estable: su capacidad (quizá porque ello aumenta su autoestima, como se sugirió en el capítulo 14). En general, la gente tiende a considerar que sus fracasos son causados por influencias relativamente inestables (haber tenido mala suerte o no haberse esforzado lo suficiente).

Aunque tales tendencias generales existen, la gente también difiere en las atribuciones que hace para un resultado particular, y esas diferencias tienen implicaciones importantes. Considere el fracaso: si el individuo supone que un fracaso es causado por factores inestables, eso implica que no es necesario preocuparse por el futuro. Es decir, si la influencia causal es inestable, es posible que en la próxima ocasión enfrente un conjunto diferente de circunstancias. Pero el cuadro es otro si supone que las causas son estables. Si fracasó por no tener la capacidad o porque el mundo está permanentemente en su contra, entonces tendrá que enfrentar siempre la misma situación.

En el último caso, sus anticipaciones acerca del futuro serán canalizadas hacia una expectativa de fracaso continuo. Su conducta, pensamientos y sentimientos pueden verse profundamente afectados por esa expectativa. Varios teóricos han argumentado que la percepción de que el fracaso obedece a razones estables y permanentes conduce a la depresión (por ejemplo, Abramson, Metalsky y Alloy, 1989; Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Weiner y Litman-Adizes, 1980).

## Esquemas y constructos

Al inicio de este capítulo dijimos que Kelly había anticipado muchos de los temas que luego surgirían en la perspectiva cognoscitiva de la personalidad. Hagamos una pausa para considerar las semejanzas que hasta ahora han surgido.

Las ideas analizadas hasta aquí recuerdan en varios puntos a las opiniones de Kelly. Los esquemas no son idénticos a los constructos, pero tampoco son demasiado diferentes. Como los constructos, los esquemas canalizan la experiencia del individuo. Influyen en la forma en que interpreta y codifica los acontecimientos y objetos a los que está expuesto. La palabra *esquema* implica más una estructura interna que la palabra *constructo*, pero aun así comparten muchas semejanzas.

La idea de que los esquemas forman jerarquías también recuerda a la teoría de Kelly, igual que las implicaciones de esta idea. Es decir, Kelly sostenía que el uso de un

*Los hechos con gran impacto emocional suelen quedar almacenados en la memoria episódica. Por ejemplo, mucha gente recuerda haber escuchado acerca del inicio de la Guerra del golfo.*



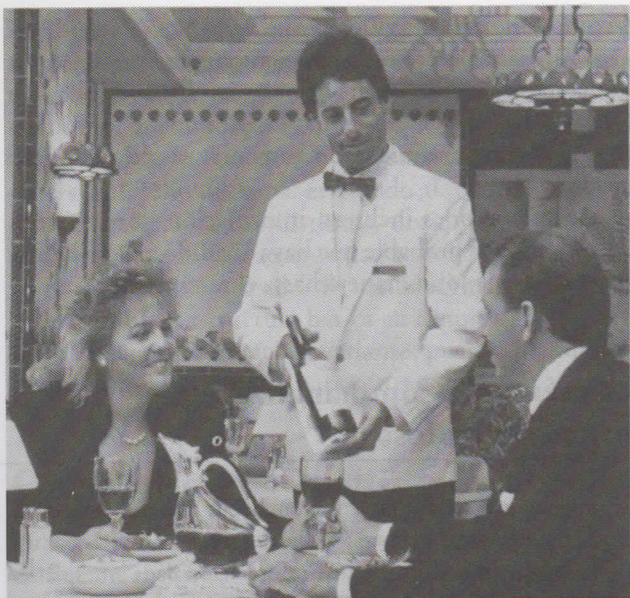
constructo de orden superior establecía restricciones respecto a los constructos subordinados que se utilizarían en las construcciones subsecuentes. Esta idea se ajusta también a la postura cognoscitiva contemporánea. El uso de la etiqueta de una categoría de orden superior (por ejemplo, activista social) hace que la gente asuma (o busque) otras características en los niveles inferiores de abstracción que se ajusten al estereotipo de tal categoría. Es mucho menor la probabilidad de que recuerde o preste atención a las características del nivel inferior que son irrelevantes para el estereotipo.

### Memoria semántica y episódica

Hemos hablado de los esquemas en términos generales, pero ahora es tiempo de señalar una distinción entre ellos. La información sobre el mundo se organiza en la memoria al menos de dos formas (Tulving, 1972). La primera, la **memoria semántica**, es la memoria organizada de acuerdo con el significado.

Por decirlo de otra manera, la memoria semántica es un conjunto de categorías de objetos y conceptos que, además de incorporar información perceptual y lingüística, también pueden incluir sentimientos (Schwarz, 1990). Por ejemplo, casi toda la gente tiene un esquema para "barcos", con un conjunto de imágenes de cómo son los barcos y palabras que pueden utilizar para describir su naturaleza a alguien que no haya oído nunca de ellos. Este esquema a menudo tiene también cualidades afectivas; por ejemplo, pensar que los barcos son fuente de diversión o de peligro. La memoria semántica también incluye estereotipos de la gente, los cuales incorporan palabras descriptivas, afecto (sea que considere a la gente de esta categoría de manera positiva o negativa), así como impresiones visuales. Como en el caso de los esquemas, la memoria semántica comprende ejemplares específicos junto con una forma de representar el caso genérico.

Otra forma de organización, la **memoria episódica**, es la memoria de eventos o "episodios". Tulving (1993) dice que es la memoria de las experiencias subjetivas en el



*Los guiones se refieren a secuencias bien definidas de conducta que nos dicen qué esperar y qué hacer en ciertas situaciones, como comer en un restaurante.*

tiempo y en el espacio. En la memoria episódica, los elementos de un acontecimiento experimentado son almacenados juntos de la manera en que sucedieron (en el apartado 16.3 encontrará una revisión de la forma en que la gente analiza los eventos). Algunos episodios son largos y elaborados (por ejemplo, su experiencia de asistir a la secundaria), mientras que otros son breves (por ejemplo, un rechinado de llantas sobre el pavimento seguido del estrépito del metal y el estallido de cristales). Un acontecimiento breve puede almacenarse por sí mismo y como parte de un acontecimiento mayor (por ejemplo, un choque de automóviles puede haber sido un episodio muy vivo en su experiencia de la secundaria).

Desde luego, una buena cantidad de la experiencia humana se codifica simultáneamente en ambas memorias; por ejemplo, a uno de nosotros alguna vez le habló un amigo (un acontecimiento ahora almacenado en la memoria episódica) acerca de la naturaleza del arte impresionista (información que ahora se encuentra en la memoria semántica). De manera similar, las categorías conceptuales (semántica) a menudo se desarrollan merced a la exposición repetida a la regularidad en las experiencias (episódica); por ejemplo, si un niño pequeño intenta jugar con varios animales y tiene diversos grados de éxito, esto puede ayudarlo a descubrir que los perros y los gatos constituyen dos categorías diferentes de animales.

## Guiones

Cuando se han experimentado instancias suficientes de cierto suceso, empieza a formarse una estructura genérica de conocimiento que es lo suficientemente importante para recibir el nombre especial de **guión** (Schank y Abelson, 1977). Los guiones son estereotipos de categorías de eventos. Se utilizan, en parte, para percibir e interpretar acontecimientos comunes como ir a la ferretería, podar el césped, cenar fuera y cosas similares. Los guiones proporcionan a la percepción un sentido de duración y, lo que es tal vez más importante, un sentido de flujo y cambio a lo largo del evento.

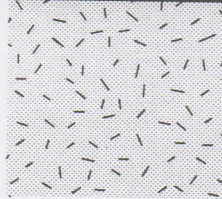


Como ejemplo de qué es y cómo funciona un guión, considere el guión para “cenar fuera” (Schank y Abelson, 1977). Cenar fuera es lo suficientemente familiar para que se den por sentados muchos detalles cuando escucha que alguien habla de ello. De seguro no resulta muy difícil comprender esta descripción: “La otra noche John fue a un nuevo restaurante tailandés, pidió pollo condimentado con curry verde, y después de pagar su cuenta se fue a casa”.

Como con todos los esquemas, los guiones incluyen información por omisión. Seguramente entendió la descripción, pero es probable que haya añadido algunos detalles a lo que leyó. Tal vez dio por sentado que John manejó hasta el restaurante (aunque

### Romper el flujo de los eventos: ¿Cómo analiza y recuerda la gente los movimientos?

#### APARTADO 16.3



ES EVIDENTE QUE LA gente puede comprender e interpretar las acciones de otras personas. Pero ¿exactamente cómo hacemos para descomponer un flujo continuo en partes para codificarlas

en la memoria? La investigación de Darren Newton y sus colegas (por ejemplo, Newton y Engquist, 1976; Newton, Engquist y Bois, 1977; Newton, Rindner, Miller y LaCross, 1978) ha proporcionado información interesante respecto a esta cuestión.

Newton encontró una manera de estudiar la forma en que la gente fragmenta los actos que ve. En concreto, encontró una forma de averiguar dónde es que la gente percibe *límites* entre las piezas de información. La técnica es sencilla: los participantes ven películas de comportamientos cotidianos y presionan un botón (que crea un registro coordinado con la cinta) cada vez que sienten que termina un acto significativo y empieza el otro. Los límites indicados por los sujetos se denominan *puntos de ruptura*.

Algo importante parece suceder en los puntos de ruptura. Por ejemplo, si se eliminan de un filme los puntos de ruptura previamente determinados, un grupo nuevo de sujetos puede notar con facilidad los cambios, pero es mucho menos probable que note la remoción de una parte del filme que no es un punto de ruptura. Al parecer, los puntos de ruptura son los lugares en donde la gente hace la mayor cantidad de codificaciones visuales. Eso hace que las personas noten ahí cualquier cosa inesperada, como un salto.

¿Por qué se da en esos puntos tanta codificación? La respuesta parece ser que un punto de ruptura entre los segmentos constituye *la ocurrencia de un cambio distintivo* de un estado reconocible a otro estado (Newton *et al.*, 1977). En este cambio se elimina la incertidumbre acerca de en qué se está convirtiendo una acción. Así, en esos puntos se

comunica mucha información, lo que da lugar a una codificación más intensa (note que este argumento es consistente con la definición de información dada antes, la reducción de la incertidumbre).

Como ejemplo de este principio, Newton y sus colaboradores (1977) señalan el hecho de que colocar una taza hacia abajo sobre una superficie plana es exactamente igual a la acción de *golpear* la taza sobre la superficie, justo hasta el punto en que el asa es soltada o la taza es levantada de nuevo. El acto no puede percibirse y codificarse como “ponerlo hacia abajo” hasta el punto de liberación y tampoco puede codificarse como “golpear” hasta que la taza empieza a ascender de nuevo. La liberación o el ascenso, cualquier cosa que suceda, elimina la ambigüedad. No es entonces sorprendente que éste sea un punto de ruptura.

Otro hallazgo de esta investigación es que a medida que la gente se familiariza con un acto marca menos puntos de ruptura (Newton *et al.*, 1978), lo que sugiere que después de un tiempo la gente deja de notar cada pequeño cambio y sólo atiende a los puntos de ruptura que definen un cambio *a un nivel de abstracción superior*. Para decirlo de manera diferente, los observadores experimentados dan por sentado más de la acción que los observadores con menor experiencia. Esto concuerda con el argumento de Schank y Abelson (1977) de que cuando la gente desarrolla esquemas para comprender los eventos familiares (guiños), los esquemas incluyen muchas suposiciones por omisión.

Si los observadores experimentados ignoran más aspectos concretos de lo que ven, ¿qué hacen a cambio? Presumiblemente, la libertad de tener que supervisar la información de nivel inferior permite que la gente dedique mayor atención a la información más abstracta que se encuentra en el suceso (Markus, Smith y Moreland, 1985), y es de creer que eso le permite refinar a un mayor nivel de abstracción su comprensión de lo que ven.

también podría haber supuesto que fue caminando), supuso que ordenó el pollo antes de comerlo en lugar de tomarlo del plato de otra persona y supuso también que la cuenta que pagó correspondía a su cena, más que a platos o muebles rotos. En todos esos casos, usted proporcionó la información para llenar los huecos de la historia.

El último punto acerca de este guión es el hecho de que da cabida a una gran diversidad. John pudo haber llegado al restaurante de muchas maneras, pudo haber ido a muchos restaurantes distintos, decidir, ordenar y comer cualquiera de una amplia variedad de platillos, acompañando o no la comida con bebidas, haber conversado o no y pudo haber pagado de varias formas. A pesar de esta diversidad de opciones o decisiones, la estructura básica en el guión sigue siendo la misma. Luego pues, cuando se encuentra una nueva variante, puede entenderse fácilmente como "cenar fuera", lo que también es válido para otros guiones de acontecimientos comunes.

## Conocimiento declarativo y de procedimientos

Es necesario hacer otra distinción concerniente a la naturaleza de la memoria. Esta distinción es entre el conocimiento declarativo y el de procedimientos (Anderson, 1983; Nasby y Kihlstrom, 1986; Smith, 1984; Squire, 1986, 1987, 1992).

El **conocimiento declarativo** es aquel que el individuo puede reportar (o declarar). La etiqueta se refiere a los dos tipos de memoria revisados hasta ahora, semántica y episódica (véase la tabla 16.1). Cuando recuerda un episodio o piensa en un concepto o una clase de cosas o de gente, busca en la memoria y encuentra algo que puede reconocer y de lo que puede hablar.

El **conocimiento de procedimientos** es más difícil de definir. Es el conocimiento localizado en algún lugar de la memoria que indica al conocimiento declarativo cómo realizar varias cosas. El conocimiento de procedimientos es un conjunto de instrucciones para modificar algo (tabla 16.1). Por ejemplo, los conceptos y episodios no se adhieren automáticamente en la memoria. Se requiere algún procedimiento que haga que se forme la conexión. El mecanismo para crear conexiones es un aspecto de su conocimiento de procedimientos, como también lo son los mecanismos por los cuales llega a conclusiones acerca de las cosas.

¿Cómo opera el conocimiento de procedimientos? Parece que se pone automáticamente en acción cuando se cumplen ciertas condiciones. Es difícil identificar por introspección cuáles son esas condiciones, ya que pueden diferir incluso cuando cambia el estado de ánimo (Schwarz, 1990). También resulta difícil decir lo que sucede cuando entra en acción parte del conocimiento de procedimientos, ya que el individuo no tiene un buen acceso a éste en la memoria. El individuo lo pone a trabajar

**TABLA 16.1**

**Aspectos de la memoria humana.** *El conocimiento declarativo es información que puede comunicar, información acerca de episodios y conceptos. El conocimiento de procedimientos es información que no se puede comunicar fácilmente, información que especifica las operaciones que pueden realizarse sobre el conocimiento declarativo (según Squire, 1987).*

Conocimiento declarativo	Memoria episódica
	Memoria semántica
Conocimiento de procedimientos	Reglas de inferencia
	Reglas que determinan la formación de asociaciones
	Reglas para actualizar los atributos de un esquema cuando se agrega un nuevo ejemplar

todo el tiempo, y lo hace muy bien, pero no puede obtenerlo con facilidad. Es como si este conocimiento fuera un programa de computadora que puede correr una y otra vez usando datos diferentes, pero que no puede mirar y leer para ver lo que hace.

El conocimiento de procedimiento es importante porque es el responsable de la creación, modificación y uso declarativo del conocimiento. Debido a que es difícil obtenerlo directamente, los psicólogos tratan de entenderlo al observarlo en acción. Algunas personas creen que las diversas reglas y principios propuestos por otros teóricos de la personalidad (por ejemplo, el resto de las teorías de este libro) representan aspectos de conocimiento de procedimiento.

### Activación y uso de las memorias

Hemos dedicado mucha atención a describir las estructuras de conocimiento de la gente. ¿Cómo deberíamos pensar en las interconexiones entre ellas? Muchos psicólogos (por ejemplo, Collins y Loftus, 1975) suponen que las memorias forman una red (figura 16.2). Los vínculos entre las memorias reflejan comunicación entre las áreas de almacenamiento mental denominadas **nodos**. Algunas conexiones entre nodos son semánticas: ligan atributos que contribuyen a la categoría (figura 16.2, A); otras son episódicas: vinculan sucesos que constituyen el episodio (figura 16.2, B). En esta explicación de las memorias, el conocimiento es una elaborada telaraña de asociaciones de fuerzas distintas entre un enorme número de nodos de información.

Cuando un nodo de memoria es activado, la información llega a la conciencia. Los nodos pueden activarse mediante la búsqueda intencional, pero también de otras maneras. Cuando un nodo de memoria se activa, una activación *parcial* se extiende a otros nodos relacionados con el primero. Entre más cerca y más fuerte sea la relación entre nodos, mayor será la diseminación de la activación. La activación parcial facilita que las áreas relacionadas lleguen a la conciencia. Lo que significa que, como ya está parcialmente activada, requiere menos esfuerzo activarla por completo.

Para regresar a los ejemplos de la figura 16.2, pensar en una naranja activa parcialmente todos los nodos semánticos relacionados con ella. Pensar en una naranja tiende a recordarle las naranjas umbilicadas y el hecho de que no tienen semillas, el color y el sabor de las naranjas, los árboles de naranjas, y quizá el Tazón de la Naranja. Es posible que también se acuerde de Florida, porque en ese estado hay muchas huertas de naranjas y ahí se realiza el juego del Tazón. De la misma manera, pensar en parte de un episodio activa parcialmente los nodos relacionados con el mismo. Pensar en el estacionamiento de la tienda tiende a recordarle vagamente a la mujer que vio ahí, que a su vez le trae el hecho de que casi pierde el control de su auto y se estrella contra el encintado.

Los ejemplos del párrafo anterior involucran activación *parcial*, lo que supone que el recuerdo parcialmente activado puede necesitar de algún otro impulso para llegar a la conciencia. Pero ahora es *más probable* que llegue a la conciencia de lo que era antes. En ocasiones, el impulso adicional viene de otra fuente (por ejemplo, el ver a alguien que se parece a la mujer del estacionamiento o escuchar la canción que estaba en la radio cuando se estacionaba). Dado ese impulso adicional, el nodo adquiere la activación suficiente para que su contenido (en este caso, la imagen de la mujer) irrumpa en la conciencia. Si el nodo no hubiera sido parcialmente activado, el impulso proporcionado por el otro estímulo habría sido insuficiente.

La idea de que la difusión de la activación facilita el acceso a los recuerdos relacionados se prueba con una técnica denominada **preparación**, la cual consiste en activar cierta información en una fase inicial de la tarea. Una cuestión es si la información *relacionada* se hace más accesible en lo que se considera una tarea no relacionada, y

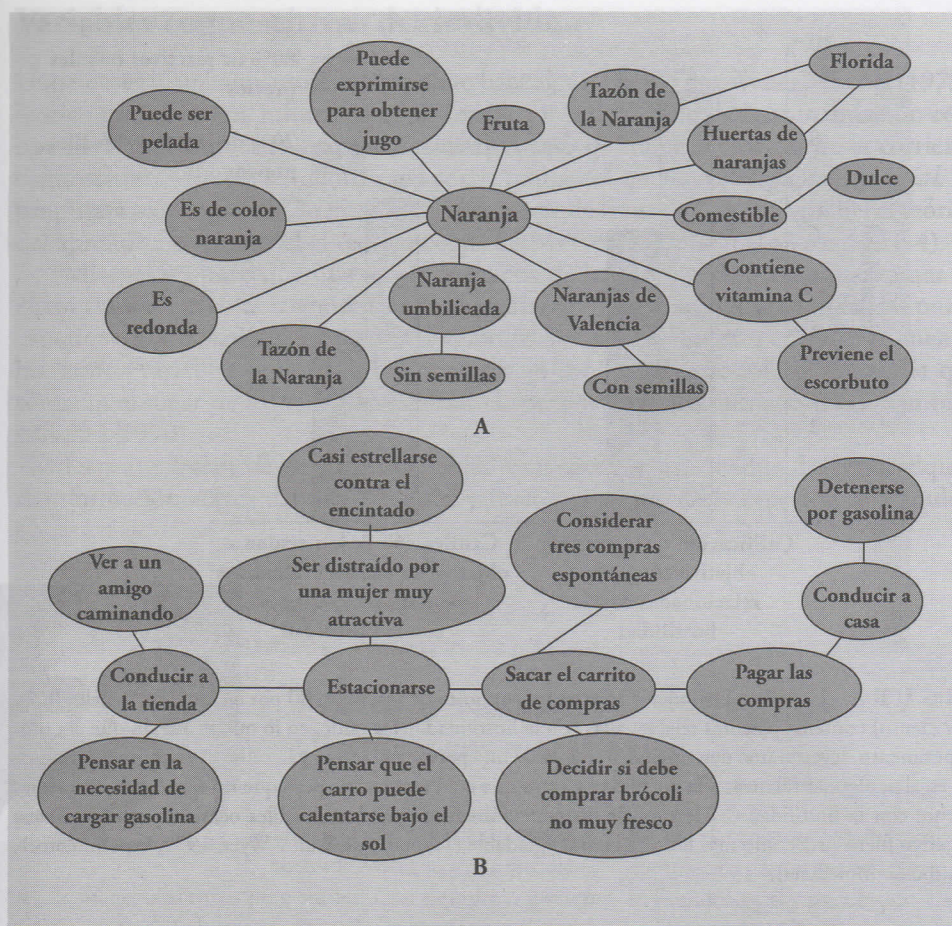
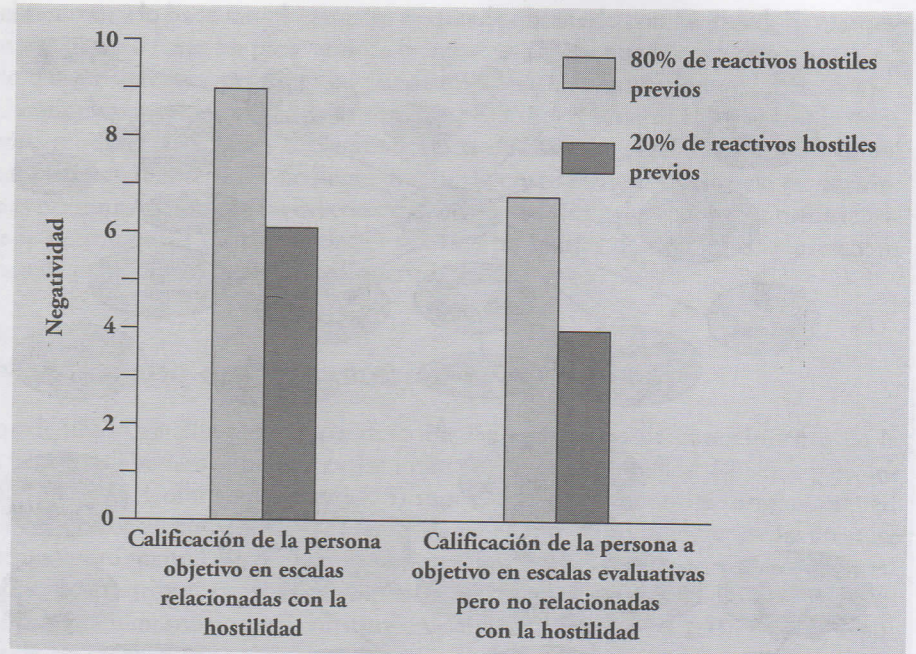


FIGURA 16.2 (A) Parte de la red de asociaciones semánticas que circundan al concepto "naranja". (B) Parte de la red de recuerdos episódicos que rodean al evento "ir al mercado por brócoli, fresas y cerveza".

otra es si la preparación hace luego más accesible el *mismo* nodo. Es decir, una vez que ha tenido lugar la preparación, es de creer que se lleva un tiempo antes de que la activación se desvanezca, lo que deja al nodo más accesible de lo que sería de otra manera.

Cierta serie de estudios sugiere que la preparación de una categoría semántica hace más probable que, si más tarde su uso es plausible, se utilicen tanto ésta como las categorías más relacionadas con ella. Por ejemplo, Higgins, Rholes y Jones (1977) hicieron que sus sujetos realizaran una tarea que requería que recordaran un conjunto de términos de rasgos evaluativos. A continuación, se les pidió que describieran a una persona que se les había presentado de manera ambigua. Las descripciones tendían a estar coloreadas por los términos evaluativos que habían tenido que recordar antes.

En otro procedimiento de preparación, Srull y Wyer (1979) presentaron a sus sujetos una tarea de formación de oraciones para obligarlos a leer palabras relacionadas con la hostilidad. Después, en lo que se presentó como un experimento distinto, estos sujetos mostraron mayor probabilidad de interpretar como hostil la conducta de una persona a la que se había descrito con ambigüedad (figura 16.3) y también tendían a



**FIGURA 16.3** Los sujetos leyeron un conjunto de reactivos, 80 por ciento de los cuales (o 20 por ciento) contenía palabras relacionadas con la hostilidad. Más tarde, en lo que pensaban que era otro experimento, leyeron una descripción ambigua de una persona objetivo y la calificaron en dos conjuntos de escalas, algunas relativas a la hostilidad y otras que eran evaluativas pero que no se relacionan directamente con la hostilidad. La lectura de un gran número de palabras hostiles ocasionó que la persona objetivo fuera vista como más hostil y menos agradable (adaptado de Srull y Wyer, 1979, experimento 1, condición inmediata).

calificarla negativamente en otros términos evaluativos, lo que sugiere una diseminación de la activación a las áreas relacionadas de la memoria. Otros estudios indican que estos efectos ocurren sólo cuando la información preparada puede ser aplicada a los estímulos posteriores (Herr, Sherman y Fazio, 1983).

También hay evidencia de que existen diferencias individuales en cuanto a las categorías a las que se tiene acceso (Bargh, Lombardi y Higgins, 1988; Higgins, King y Mavin, 1982; Lau, 1989). Las categorías que son más accesibles son las que se *utilizan* con mayor frecuencia. Así, las diferencias en el acceso crónico reflejan la disposición de la gente a utilizar esquemas particulares al ver el mundo (Bargh y Pratto, 1986).

## PLANTEAMIENTOS MÁS GENERALES SOBRE LA COGNICIÓN Y LA PERSONALIDAD

Buena parte del trabajo que se realiza actualmente en la perspectiva cognoscitiva examina procesos mentales específicos que están en la base de la personalidad, por lo que su alcance es algo restringido. Sin embargo, algunos teóricos han hecho afirmaciones más generales acerca de la cognición y la personalidad. Esas afirmaciones pretenden indicar qué variables deben ser consideradas en una teoría cognoscitiva de la personalidad que sea lo suficientemente amplia para convertirse en una explicación viable de la personalidad.

## VARIABLES COGNOSCITIVAS DEL INDIVIDUO

Uno de esos planteamientos fue propuesto hace algún tiempo por Walter Mischel (1973), teórico que tuvo una influencia considerable en el desarrollo de la aproximación cognoscitiva contemporánea. Como suele ser el caso de muchos teóricos de la corriente cognoscitiva, Mischel se identificaba con la teoría *del aprendizaje cognoscitivo social*. Su propuesta teórica de 1973 representa una especie de transición entre Mischel el teórico del aprendizaje y Mischel el teórico cognoscitivo (véase también el apartado 16.4).

Mischel propuso que una teoría adecuada de la personalidad tenía que tomar en cuenta cinco variables cognoscitivas, inherentes al individuo, que eran influidas por la experiencia (y en consecuencia por el aprendizaje). Con todos esos criterios en mente, las llamó "variables personales del aprendizaje cognoscitivo social", y pretendía que tomaran el lugar de los rasgos al analizar el comportamiento humano (véase también Mischel, 1990).

La primera clase de variables es la de las *competencias* del individuo. La gente adquiere información acerca del mundo social y físico por medio de la experiencia. Adquiere



### APARTADO 16.4

#### Teóricos y teorías: Mischel y sus maestros

LOS MAESTROS PROFESIONALES a menudo influyen a sus estudiantes de maneras amplias pero sutiles. Casi siempre imparten un conjunto de habilidades generales y una forma de ver el mundo que los estudiantes llegan a aplicar a las áreas de investigación de su propia elección. También es común que los estudiantes adopten por algún tiempo los conceptos de sus maestros, pero es igualmente común que cambien de opinión después de unos cuantos años, cuando llegan otras ideas. Sin embargo, algunas veces queda una huella en la mente de un estudiante que se refleja en su trabajo durante mucho tiempo. Éste parece ser el caso de la carrera de Walter Mischel.

Mischel nació en Viena en 1930 y vivió a una corta distancia de la casa de Sigmund Freud. Cuando tenía nueve años su familia se mudó a Nueva York para escapar del nazismo. Creció en Nueva York y se convirtió en trabajador social. Al principio, utilizaba la teoría freudiana de la personalidad. Sin embargo, su entusiasmo por el psicoanálisis se desvaneció cuando trató de aplicar las ideas relativas al *insight* en su trabajo con delincuentes juveniles de la costa este de Nueva York.

Después de una pausa como trabajador social, Mischel decidió continuar su educación. En la Universidad del Estado de Ohio quedó bajo la influencia de dos psicólogos que ya estaban dejando huella en la psicología de la personalidad, George Kelly y Julian Rotter. Las ideas de Kelly (descri-

tas en el capítulo 15) destacaban la importancia de los constructos personales en la forma en que la gente manejaba su mundo social y psicológico. Las ideas de Rotter (descritas en el capítulo 13) tenían que ver con la importante función de las expectativas de la gente en la determinación de su conducta. Tanto Kelly como Rotter también se mostraban escépticos respecto a la sabiduría de una aproximación al estudio de la personalidad basada exclusivamente en las disposiciones.

El trabajo de Mischel incorporó esos tres temas, aunque Mischel también ha tomado su propia dirección en cada tema. Por ejemplo, como dijimos en el capítulo 4, Mischel (1968) encendió una controversia dentro del área de la psicología de la personalidad respecto a la cuestión de si la conducta tiene la suficiente consistencia entre situaciones para garantizar una creencia en las disposiciones. Dedicó buena parte de su carrera a temas de la perspectiva del aprendizaje cognoscitivo social, incluyendo el papel de los diversos tipos de expectativas. En los últimos 15 años, sus puntos de vista se hicieron cada vez más cognoscitivos. Como mencionamos al inicio del capítulo, el surgimiento de la teoría cognoscitiva contemporánea de la personalidad tiene otras raíces además de las ideas de Kelly. Sin embargo, seguramente una razón para la aparición de esta corriente cognoscitiva fue el impacto de Kelly, el maestro, sobre el joven Walter Mischel.

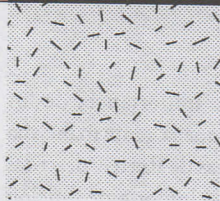
habilidades y estrategias de solución de problemas que representan una herramienta para analizar el mundo. Las competencias no son conocimiento estático acerca de las cosas, más bien son procesos activos que la gente puede emplear en cualquier situación que confronte. Obviamente, diversas personas tienen distintos tipos de competencias y difieren también en el grado de su competencia en cualquier área. Por otro lado, las situaciones también varían en las competencias que requieren (Shoda, Mischel y Wright, 1993).

Mischel denominó *estrategias de codificación y constructos personales* a la segunda clase de variables, la que incluye lo que Kelly tenía en mente al hablar de la visión única del mundo que desarrolla cada quien. También incluye los efectos causados por los esquemas. Cada quien se aproxima, atiende, interpreta y categoriza los acontecimientos y la gente de manera disímil, dependiendo de los esquemas que esté utilizando. No es la situación objetiva la que determina su reacción, sino la forma en que la interpreta. Dos personas reaccionan a la misma situación de manera distinta porque literalmente tienen dos experiencias diferentes (véase también el apartado 16.5). Gran parte del trabajo realizado en la teoría cognoscitiva de la personalidad durante los últimos 15 años está relacionado con estas variables.

Las competencias y estrategias de codificación describen las capacidades del individuo y su forma de ver el mundo. Pero para saber lo que va a *hacer* alguien en el mundo

## La demora de la gratificación: el papel de las estrategias cognoscitivas

### APARTADO 16.5



VARIOS CAPÍTULOS PREVIOS han analizado la capacidad de la gente para demorar la gratificación, es decir, para esperar que suceda algo bueno en un momento posterior.

Desde la perspectiva psicoanalítica (capítulo 8), para lograrlo es necesario que el yo mantenga al ello bajo supervisión hasta que sea el momento correcto para la satisfacción de sus deseos. Desde el punto de vista de la psicología del yo (capítulo 10), el control y la flexibilidad del yo son las variables que determinan su capacidad para restringirse. Desde la perspectiva del aprendizaje (capítulo 13), que el individuo postergue o no depende de variables como la estructura de recompensa de la situación y la conducta de los modelos más destacados.

El punto de vista cognoscitivo sugiere otro ángulo para considerar el proceso de la demora de la gratificación. Resulta que una influencia importante en la demora de la gratificación son las estrategias mentales utilizadas por el individuo (Kanfer, Karoly y Newman, 1975; Mischel, 1974, 1979). Lo que la gente piense al respecto, y la *forma* en que piense al respecto, pueden hacer que la demora resulte más sencilla o más difícil de tolerar.

La investigación inicial estableció que los preescolares podían esperar un tiempo 10 veces mayor por una comida deseada si ésta no se encuentra a la vista que si lo está (Mischel y Ebbesen, 1970). Por otro lado, los sujetos en-

contraban que la demora era más fácil de tolerar si se presentaban imágenes de las recompensas (Mischel y Moore, 1973). La investigación posterior demostró que esos efectos podían ser cambiados e incluso revertidos al modificar la forma en que la gente piensa en el objeto deseado. En particular, el pensar en los aspectos consumatorios de una recompensa alimenticia, como su sabor, hace casi imposible que los niños demoren la recompensa (Mischel y Baker, 1975). Por otro lado, atender a las cualidades de la recompensa no asociadas con comer hacía posible que los niños toleraran la demora con facilidad (véase también Kanfer *et al.*, 1975; Moore, Mischel y Zeiss, 1976; Toner y Smith, 1977).

La investigación sobre la forma en que evolucionan esas estrategias de autocontrol demuestra que con el tiempo hay una progresión natural (Mischel, 1979). Al principio, los niños atendían a los aspectos más atractivos de la recompensa (como el sabor), lo que es inefectivo (Yates y Mischel, 1979). En algún momento, comenzaron a generar estrategias cognoscitivas para mantener esos pensamientos fuera de la conciencia. El resultado es una mayor autocontención. Como Mischel (1990) señala, lo que importa no es lo que esté frente al niño, sino lo que sucede en su cabeza. Esta investigación fortalece uno de los principales puntos teóricos de Mischel, la importancia de las estrategias mentales usadas por la gente para determinar su comportamiento.

es necesario conocer un par de cosas más. En primer lugar, es necesario conocer sus *expectativas* (el tercer tipo de las variables estudiadas por Mischel). Mischel señalaba dos clases de expectativas que eran importantes desde el punto de vista cognoscitivo. Una *expectativa de estímulo-resultado* es la anticipación de que un suceso será seguido por otro. Al sonido de la sirena a menudo sigue la visión de una ambulancia. Esta expectativa acerca de qué está conectado con qué proporciona continuidad a la experiencia. Dichas expectativas desempeñan una función importante en los guiones.

La otra expectativa que Mischel consideraba importante es lo que llamó *expectativa de conducta-resultado*, el conocimiento de que ciertas conductas conducen a determinados resultados. Se trata de un conjunto de reglas acerca de la forma en que las acciones suelen producir resultados en el mundo, muy similar a las expectativas de resultados en la teoría del aprendizaje cognoscitivo social propuesta por Bandura (revisada en el capítulo 13). Si las reglas que el sujeto conoce marchan de acuerdo con la realidad, sus acciones serán efectivas, pero la efectividad será menor si ha aprendido un conjunto de expectativas de conducta-resultado que no se ajustan a lo que sucede en el mundo.

Las expectativas acerca de los vínculos entre las acciones y los resultados empiezan a brindar una forma de conocer cómo ha de comportarse el individuo. Lo que significa, pues, que uno no actúa al azar, sino que hace las cosas que considera que han de producir ciertos resultados. Pero ¿qué resultados? Los resultados que uno *desea*. La cuarta pieza del rompecabezas, en opinión de Mischel, es conocer los resultados que el sujeto desea, es decir, sus *valores subjetivos*. Éstos son los incentivos que ponen al individuo en movimiento, que motivan a la gente a hacer uso de su conocimiento de los vínculos entre el comportamiento y los resultados. El conocimiento quedará sin utilizarse si el resultado disponible no es el que le interesa.

El quinto y último conjunto de variables cognoscitivas que Mischel analizó corresponde a lo que llamó *sistemas y planes autorregulatorios*. La gente tiene que establecer metas, hacer planes y poner en práctica las cosas que tienen que ser hechas para ver que los planes se traduzcan en acciones. Esta categoría de procesos cubre una gran cantidad de terreno. Desde que Mischel propuso su quinta categoría de variables cognoscitivas del individuo, esta última ha cobrado vida propia. En parte es por ello que hablaremos por separado de la autorregulación en el capítulo 17.

## Inteligencia social

Recientemente, Nancy Cantor y John Kihlstrom (1987; véase también Cantor, 1990) propusieron otro planteamiento teórico desde el punto de vista cognoscitivo. Su afirmación destaca sobre todo las tres primeras variables de Mischel. Cantor y Kihlstrom usaron el término **inteligencia social** para referirse a las habilidades, los conocimientos y las capacidades que la gente aplica a las experiencias sociales. Como Mischel, Cantor y Kihlstrom insistieron en la idea de que la gente lleva patrones únicos de competencias y constructos a las situaciones que encuentra.

Cantor y Kihlstrom también argumentaban que gran parte de la experiencia humana puede considerarse como de solución de problemas. La gente tiene que interpretar las situaciones en las que se encuentra. Por ejemplo, suponga que obtiene una mala calificación en el primer examen de uno de sus cursos. ¿Cuál es el significado de esa calificación? ¿Quiere decir que no está apto, que estaba mal preparado o que el maestro se encontraba en su contra? ¿Se trata de una experiencia amenazadora, molesta o simplemente de un desafío? ¿Qué es lo que hará usted ahora? ¿Estudiar más duro?, ¿estudiar de manera diferente?, ¿buscar ayuda del asistente del maestro?, ¿buscar ayuda de algún conocido?, ¿abandonar el curso?



OCTAVA PARTE  
 Perspectiva  
 de la autorregulación  
 cognoscitiva

*A veces, la evaluación cognoscitiva se facilita si se hace que el individuo vea una cinta de su conducta previa.*



De acuerdo con Cantor y Kihlstrom, uno utilizará la propia inteligencia social para resolver la forma en que pasará por las fases del problema y a su solución. Todo el mundo tiene una base de conocimiento ligeramente distinta para interpretar sus experiencias, y todos tienen una base ligeramente distinta para responder. Así, la conducta difiere de una persona a otra, en ocasiones de modo radical, porque la gente utiliza su conocimiento social para interpretar de manera distinta las diversas situaciones que encuentra.

## EVALUACIÓN

Desde el punto de vista cognoscitivo, la evaluación de la personalidad hace hincapié en la valoración de las estructuras mentales de la gente. En concreto, en esta corriente la evaluación consiste en el proceso de averiguar cómo se conceptúa la gente a sí misma y a su experiencia, cómo organiza ese conocimiento y cómo lo utiliza.

En los años recientes se han explorado las formas de evaluar las imágenes mentales que la gente tiene de la realidad (véase, por ejemplo, Merluzzi, Glass y Genest, 1981). Las llamadas técnicas de **evaluación cognoscitiva** van de las entrevistas y las escalas de autorreporte a los protocolos de pensamiento en voz alta, en los que la gente dice cualquier cosa que le venga a la mente cuando realiza una actividad. Las variaciones de la técnica de pensamiento en voz alta son similares al muestreo de pensamientos (que es menos continuo que la técnica de pensamiento en voz alta pero que brinda datos similares) y el pensamiento en retrospectiva (que también arroja datos similares pero requiere que el sujeto piense en el suceso después que ha ocurrido en lugar de reportarlo mientras tiene lugar). En ocasiones, cuando la gente reconstruye pensamientos lo hace estrictamente de memoria, si bien a veces se le brindan ayudas como una grabación de su conducta anterior.

Estas técnicas han sido aplicadas a muy diversos tipos de experiencia. Los procedimientos de evaluación cognoscitiva se utilizan para examinar la experiencia de ansiedad y depresión, los procesos cognoscitivos en el control de la ira y del dolor. También

han sido empleados para evaluar las tendencias de acción como las comilonas, el tabaquismo, las desviaciones sexuales e incluso el desempeño de los atletas de alto rendimiento (Merluzzi *et al.*, 1981).

### Pensar en voz alta y muestreo de pensamientos

La técnica utilizable en cualquier momento suele ser determinada por la clase de evento cognoscitivo que debe ser evaluado. Por ejemplo, la aproximación de pensamiento en voz alta suele emplearse para examinar la cognición durante la solución de problemas o en otros casos que exigen el uso de estrategias. Se utiliza para averiguar qué pensamientos tienen lugar en las diversas etapas de la solución de problemas, con el propósito de comprender qué estrategias son eficientes y cuáles no lo son.

En general, el muestreo de pensamientos tiene propósitos distintos. En esta técnica, periódicamente se hace contacto con los sujetos (a menudo gracias a localizadores electrónicos) para que reporten en qué estaban pensando y qué estaban haciendo (por ejemplo, Csikszentmihalyi, 1978, 1982, 1990; Foulkes y Fleisher, 1975; Hormuth, 1990; Hurlburt, 1979; Klinger, 1977). Más que concentrarse en una tarea específica, el procedimiento permite obtener una muestra de una amplia gama de acontecimientos que ocurren de manera natural y averiguar qué cogniciones y emociones los acompañan. Los resultados muestran una clara visión de la manera en la que las personas vivencian los sucesos que son parte de ellos.

Csikszentmihalyi y sus colegas han examinado de esta manera varios aspectos de la cognición en el curso de numerosas experiencias (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988). Los sujetos son localizados a intervalos irregulares y registran la información acerca de sus actividades, pensamientos y sentimientos. Esta investigación ha producido muchos hallazgos interesantes; por ejemplo, los sentimientos positivos suelen vincularse con las actividades voluntarias en oposición a las actividades que la gente tiene que realizar. Los sentimientos positivos de satisfacción, libertad, alerta y creatividad también están vinculados con actividades en las que la atención del individuo se concentra en lo que están haciendo en lugar de concentrarse en otra cosa o dividirse entre varias cosas (Csikszentmihalyi, 1978). Un hecho interesante es que los sentimientos positivos relacionados con la participación en actividades no provienen sólo de las actividades recreativas, también es probable que surjan durante el trabajo (véase la tabla 16.2).

**TABLA 16.2**

*Los sentimientos positivos de estar profunda y placenteramente entregados a las actividades se vinculan con una amplia gama de actividades. Los sujetos recibieron descripciones que expresaban esos sentimientos y se les pidió que indicaran un contexto en el que hubieran tenido experiencias similares (adaptado de Csikszentmihalyi, 1982).*

Actividad nombrada	Porcentaje de sujetos que la nombraban
Actividades de trabajo (trabajar, sentirse involucrado en los problemas desafiantes en el trabajo)	31
Pasatiempos y actividades en el hogar (cocinar, cantar, fotografía, coser, etc.)	22
Deportes y actividades en exteriores (golf, danza, natación, etc.)	18
Actividades sociales (dedicar tiempo al cónyuge o a los hijos, fiestas, vacaciones)	16
Atender a actividades pasivas (escuchar música, leer, mirar televisión)	13

## Autosupervisión

Otra técnica de evaluación, denominada registro o supervisión de acontecimientos requiere que en lugar de registrar cualquier cosa que ocurra se identifiquen y registren las *instancias de sucesos específicos* (Ewart, 1978; Mahoney, 1977; Nelson, 1977). La autosupervisión supone notar las ocurrencias de una conducta o emoción particular y registrar otra información acerca de lo que sucede en ese momento (por ejemplo, la hora del día, si está solo o acompañado, la situación en que se encuentra, lo que estaba pensando y lo que sentía). Hacer esto permite al individuo percibir las regularidades en los contextos que rodean a las conductas y emociones problemáticas, y comprender mejor los esquemas que emplea automáticamente.

Esta técnica suele utilizarse para ayudar a la gente a identificar las situaciones en las que siente emociones como ansiedad, depresión o ira. También se utiliza para ayudarla a darse cuenta de cuándo y dónde realiza las conductas que le causan trastornos, como comer, fumar o beber en exceso (por ejemplo Marlatt y Gordon, 1979). Se supone que las acciones y emociones problemáticas a menudo son señaladas automáticamente por aspectos de la situación a los que el individuo presta poca atención. Si éste lleva un registro sistemático, puede identificar las señales, además de que sería más fácil identificarlas *si vuelven a presentarse*, lo que a su vez haría más sencillo prevenir la ocurrencia automática de la conducta o emoción problemática. Una vez que el individuo sabe que está haciendo algo, le resulta, pues, más sencillo dejar de hacerlo.

Como grupo, las técnicas de evaluación cognoscitiva representan medios útiles de averiguar lo que pasa por la mente del individuo en diversas situaciones. Sin embargo, no son perfectas: sus informes suelen ser incompletos y en ocasiones están escritos en un lenguaje "personalizado". Estos factores crean problemas de interpretación y hacen más difícil comparar los registros de personas diferentes.

Una de las virtudes de esta aproximación a la evaluación también limita su utilidad. En particular, los reportes siempre representan el punto de vista único del sujeto. En ocasiones (por diversos motivos), la gente reporta sólo una parte de lo que está pensando, y puede ser o no la parte crucial. Por otro lado, algunas veces los reportes sugieren vínculos entre variables, aunque el individuo no mencione el vínculo en el reporte. Por ejemplo, puede estar utilizando una estrategia particular (digamos, la evitación) para enfrentar una clase de eventos (como los desacuerdos interpersonales) sin estar totalmente consciente de ello. Los reportes pueden señalar el uso de esa estrategia aun cuando ésta no sea notada directamente.

## Categorías de diagnóstico como prototipos

La última implicación de la aproximación cognoscitiva a la evaluación difiere considerablemente de lo que se ha dicho hasta ahora. Este punto no tiene tanto que ver con las tácticas de evaluación como con el resultado final de la misma. En particular, concierne a la forma en que los clínicos organizan su propio conocimiento acerca de la naturaleza de los problemas humanos.

La gente que tiene problemas psicológicos no constituye un grupo indiferenciado, sino que puede clasificarse en categorías de diagnóstico de acuerdo con los síntomas que presenta. Durante décadas, los profesionales de la salud mental han intentado distinguir esas categorías, especificándolas a partir de las características que las *definen*. Si alguien presentaba todas las cualidades que componen un conjunto específico, se le clasificaba dentro de esa categoría; en caso contrario, no se incluía en ella. Sin embargo, recientemente se ha argumentado que esta estrategia es engañosa y que hay otra táctica que podría ser mejor.

La alternativa proviene de una visión de la naturaleza de las categorías que hemos visto antes y que sostiene que éstas no tienen definiciones explícitas, sino que cada una es un grupo difuso compuesto por un conjunto de rasgos que sus miembros suelen tener pero que en ocasiones no presentan. De la misma manera, una categoría de diagnóstico puede ser una colección de rasgos que a menudo, *aunque no siempre*, están presentes en los miembros de esa categoría (Cantor, Smith, French y Mezzich, 1980).

Esta postura tiene una importante implicación para la realización de diagnósticos. Al usar la estrategia anterior, si alguien se ajusta de manera general a una categoría de diagnóstico pero carece de un rasgo específico, el psicólogo podría dudar en localizarlo en esa categoría, mientras que con la nueva estrategia puede mostrar mayor disposición a hacerlo. Con la nueva estrategia, el grado al que alguien se ajusta a un diagnóstico está determinado por la *proporción* de rasgos que se ajustan a esa categoría, sopesado tal vez por lo común que sea un rasgo en esa clase. Esta aproximación subraya la idea de que el diagnóstico es probabilístico más que exacto (Cantor *et al.*, 1980).

## PROBLEMAS DE CONDUCTA Y CAMBIO CONDUCTUAL

La atención a la estructura cognoscitiva que aclaramos en este capítulo también se dirige a la forma en que este punto de vista considera la naturaleza de los problemas psicológicos y el cambio conductual terapéutico.

### Deficiencias en el procesamiento de información

Una implicación de la aproximación cognoscitiva es que algunos problemas reflejan deficiencias en las funciones cognoscitivas o mnémicas básicas: atender, extraer información para codificar, etc. Por ejemplo, los esquizofrénicos requieren más tiempo que otras personas para reconocer estímulos como letras (Miller, Sacuzzo y Braff, 1979; Steronko y Woods, 1978). No queda claro si esto implica un problema más profundo de procesamiento o si se relaciona sólo con la percepción. Pero, por sí mismo, este problema perceptual podría explicar algunas de las dificultades experimentadas por los esquizofrénicos.

En el análisis que la orientación cognoscitiva hace de los problemas también es común la idea de que la capacidad humana de atención es limitada. Si el individuo presta demasiada atención a cosas que son irrelevantes para lo que desea hacer, perderá eficiencia para hacerlo. Esta restricción también puede hacer que el aprendizaje resulte más difícil. Por ejemplo, en quienes presentan ansiedad ante los exámenes o ansiedad social, la capacidad para procesar otra información se ve disminuida porque la ansiedad acapara demasiada atención (V. Hamilton, 1983; Newman *et al.*, 1993; Sorg y Whitney, 1992). Se ha utilizado un argumento relacionado acerca de las sobrecargas de atención para explorar las deficiencias asociadas con la depresión (Conway y Giannopoulos, 1993; Kuhl y Helle, 1986).

Una idea relacionada con este trastorno es que la gente en ocasiones no despliega su atención de manera efectiva o apropiada. Por ejemplo, Wine (1982) ha sugerido que en el caso de la ansiedad ante los exámenes, el individuo atiende a los aspectos inútiles de la situación (como su propia preocupación) en lugar de concentrarse en la tarea que debe realizar. Su desempeño es pobre porque su atención está dirigida al aspecto equivocado de la situación.

También se ha sugerido la existencia de estilos más generales de procesar la información social que crean problemas de ajuste (Crick y Dodge, 1994). Por ejemplo, los niños que son abiertamente agresivos parecen prestar menos atención que los demás a la información acerca de las intenciones de otros niños (Dodge, 1986; Dodge y Crick, 1990). Al ignorar esa información, hacen malas inferencias acerca de lo que los demás

intentan y a menudo responden agresivamente a la conducta del otro, lo que también puede ser el caso de la conducta de los adultos violentos (Holtzworth-Munroe, 1992).

¿A qué se debe que la gente despliegue su atención de maneras inefectivas? Quizá obedece a que sus esquemas la llevan a hacerlo así. Recuerde que un efecto de los esquemas es indicar dónde buscar información concerniente a un nuevo acontecimiento. La gente busca información que se ajuste al esquema, de modo que si éste es inadecuado puede conducir a una búsqueda fallida de información, lo que a su vez conduce a inferencias y respuestas inapropiadas.

### Autoesquemas depresivos

Esta línea de pensamiento también sugiere una forma más general de aplicar la visión teórica cognoscitiva a los problemas de personalidad. Muchos problemas pueden surgir del desarrollo de esquemas que de una u otra manera interfieren con el funcionamiento efectivo.

Este tipo de razonamiento ha sido aplicado a diversos tipos de problemas, de los que la depresión es el más notable de ellos. Varios teóricos han sugerido que en ocasiones alguien desarrolla ideas o suposiciones del mundo inexactas o distorsionadas. Estas ideas tienen luego efectos negativos sobre él (por ejemplo, Beck, 1972, 1976; Ellis, 1962, 1987; Meichenbaum, 1977). Aaron Beck (1972, 1976; Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979) es uno de los investigadores que han sugerido que la depresión y otros problemas emocionales surgen de esas distorsiones. En efecto, la gente con estos problemas utiliza esquemas fallidos para interpretar los acontecimientos, se basa en preconcepciones negativas (sus esquemas) e ignora otra información que se encuentra disponible en el ambiente (pero véase el apartado 16.6).

En opinión de Beck, los esquemas distorsionados se utilizan de manera rápida y no intencionada, y producen una corriente de lo que él llama **pensamientos automáticos**. Tales pensamientos (por ejemplo, "No puedo hacerlo", "¿para qué intentarlo?", "todo va a salir mal") influyen en los sentimientos y conductas posteriores. Este patrón también tiene una cualidad de "continuación" porque los sentimientos negativos llevan a usar más esquemas negativos (tal vez por la difusión de la activación), lo que a su vez produce más emociones negativas (Nolen-Hoeksema *et al.*, 1993; Wenzlaff, Wegner y Roper, 1988). De hecho, hay evidencias de que la expectativa de perturbación hace que ésta sea más probable (Kirsch, 1990; Kirsch, Mearns y Catanzaro, 1990).

La gente que es proclive a la depresión o a la ansiedad parece confiar excesivamente en la información almacenada en la memoria y mucho menos en la realidad de la situación presente. El problema con ello es que sus autoesquemas son más negativos que los de quienes no padecen depresión ni ansiedad (Kuiper y Derry, 1981; para una revisión crítica, véase Segal, 1988). Cuando la gente con problemas utiliza esos esquemas, de manera natural espera malos resultados y en lugar de aproximarse a la situación con la mente abierta, atiende y codifica la peor parte de lo que está sucediendo (Gotlib, 1983).

Beck utiliza el término **triada cognoscitiva** para referirse a los patrones de pensamiento negativo acerca de tres aspectos importantes de la vida: el yo, el mundo y el futuro. También cree que, a partir de un único resultado malo, los individuos depresivos *sobregeneralizan* de manera negativa a su sentido general de valía personal (Carver y Ganellen, 1983; Carver, La Voie, Kuhl y Ganellen, 1988) y que, además, hacen *inferencias arbitrarias*, saltando a conclusiones negativas cuando en realidad no hay evidencias que las apoyen (Cook y Peterson, 1986). Las personas depresivas y ansiosas son susceptibles a lo *catastrófico*, es decir, anticipan que cualquier problema los llevará al peor resultado

posible y consideran que los malos resultados son permanentes (Abramson *et al.*, 1978; Abramson, Metalsky y Alloy, 1989). El resultado de todas esas distorsiones es un sentido de minusvalía personal y de desesperanza respecto al futuro (Haaga, Dyck y Ernst, 1991).

### Terapia cognoscitiva

En opinión de Beck, la esencia de la terapia es ayudar al individuo a que abandone los esquemas fallidos y a que construya esquemas nuevos. Debe aprender a reconocer los pensamientos automáticos autodenigratorios y sustituirlos por otras formas de hablarse a sí mismo, un proceso que en ocasiones se conoce como **reestructuración o reconstrucción cognoscitiva**. También debe intentar concentrarse más en la información proporcionada por la situación actual y menos en los preconcepciones. Por decirlo de modo diferente, ha de adquirir más *control* sobre el procesamiento de lo que sucede y hacerlo menos *automático* (Barber y DeRubeis, 1989; Kanfer y Busemeyer, 1982).

### Controversia teórica: después de todo, ¿quién distorsiona sus percepciones?

#### APARTADO 16.6

LA TEORÍA DE BECK sobre la depresión se basa en la suposición de que la gente que se deprime hace varias distorsiones cognoscitivas. Supone que estas distorsiones conducen a sentimientos depresivos y a otros síntomas de depresión, como letargo y reducción de la actividad. Sin embargo, el trabajo reciente ha generado dudas acerca de quién hace más distorsiones, la gente que se deprime o la gente que no lo hace.

En un programa de investigación relativo a esta cuestión (revisado por Alloy y Abramson, 1988), se presentó a los sujetos una serie de problemas. Para algunos sujetos, existía una conexión entre sus respuestas y el resultado del problema; para otros, la relación era pequeña o inexistente. La medida de interés eran las estimaciones que todos hacían sobre el grado al que sus respuestas habían controlado los resultados.

Esos estudios llevaron a una conclusión sorprendente. Los investigadores encontraron que las personas depresivas eran de hecho relativamente *precisas* en sus juicios. Por otro lado, las personas no depresivas eran menos exactas, tendían a sobrestimar el control que tenían sobre los resultados deseables cuando en realidad los resultados habían sido aleatorios. No resultó sorprendente encontrar que los grupos depresivo y no depresivo diferían; lo sorprendente fue el hecho de que fueran las personas *depresivas* las que tenían una mejor comprensión de la realidad.

Otro estudio que hace un caso similar (Lewinsohn, Mischel, Chaplin y Barton, 1980) examinó las percepciones que tiene la gente de sus propias competencias sociales, comparadas con los juicios que otros hacen de ellas. Se observó a los sujetos en una interacción social y fueron calificados en varias dimensiones por observadores; además, los sujetos también se calificaron a sí mismos. Los resultados revelaron que la gente no depresiva se ve a sí misma bajo una luz mejor que los observadores, mientras que la imagen que las personas depresivas tienen de sí mismas es muy similar a la imagen que de ellas tienen los observadores. Una vez más, los sujetos depresivos parecían tener una mejor comprensión de la realidad que los no depresivos.

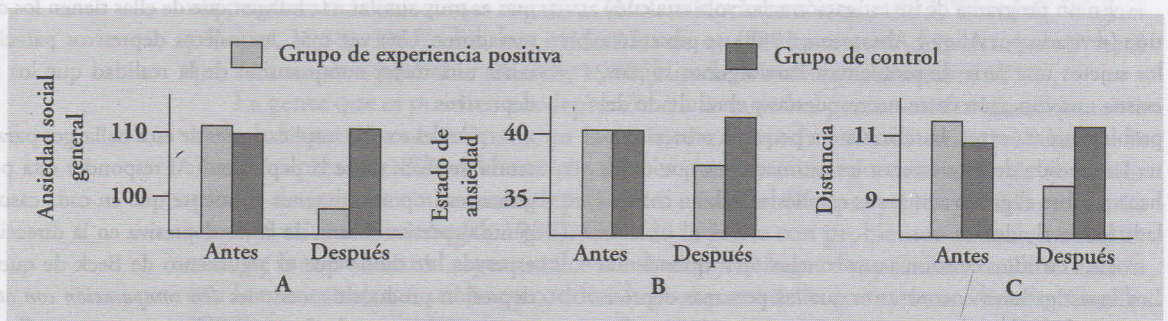
¿Cuáles son las implicaciones de esos hallazgos para la teoría de Beck sobre la depresión? Al responder esta pregunta, es importante tener en mente que en cada caso la gente depresiva difería de la no depresiva en la dirección esperada, de modo que el argumento de Beck de que la depresión produce distorsiones (*en comparación con otras personas*) sigue en pie. Lo sorprendente es que esta distorsión no disminuyó sino que aumentó la precisión. Así, si la teoría de Beck sobre la depresión es correcta, parece necesitar una suposición adicional: que las percepciones de la gente no depresiva dibujan una imagen rosada e irreal de optimismo. De hecho, mucha gente ha llegado precisamente a esta conclusión (Taylor y Brown, 1988; Weinstein, 1989).

Los procedimientos utilizados para modificar los esquemas fallidos y sus consecuencias son conocidos como **terapia cognoscitiva** (Beck, 1976, 1991; Beck *et al.*, 1979). Existen varias técnicas diferentes. Una consiste en hacer que la gente siga adelante y haga cosas que espera (de manera irreal) que tengan malas consecuencias, si eso no sucede, debe reexaminar —y quizá cambiar— sus expectativas.

De manera más general, los clientes son alentados a considerar sus patrones de pensamiento no como certezas sino como hipótesis que deben ser probadas. También se les anima a probar esas hipótesis. Por ejemplo, si la persona piensa que un único fracaso significa que no puede hacer nada bien, inmediatamente después de un fracaso se le puede pedir que examine sus habilidades en otras áreas. Si piensa que todos lo desprecian si hace algo mal, se le puede pedir que pruebe esa suposición al estar con amigos la próxima vez que cometa un error.

Hay evidencias de que incluso un poco de esta “prueba de realidad” puede tener un gran impacto en la forma en que la gente se ve a sí misma y se orienta hacia los acontecimientos futuros. En un estudio (Haemmerlie y Montgomery, 1984), se sometió a personas con fuerte ansiedad social a un tratamiento sencillo que consistía en sostener una conversación con un miembro del sexo opuesto, quien tenía instrucciones de iniciar la charla, utilizar con frecuencia el pronombre *tú* y evitar ser negativo. Esas “interacciones sesgadas” se sostuvieron dos veces, con una semana de por medio, aproximadamente durante una hora. El resultado fue una marcada reducción en diversos signos de ansiedad (figura 16.4).

Las técnicas de terapia cognoscitiva en ocasiones son utilizadas solas y otras veces se combinan con otras técnicas (que revisamos en el capítulo 13 bajo el rubro de terapia cognoscitiva conductual). Las técnicas cognoscitivas no se limitan al tratamiento de la depresión y la ansiedad, también han sido aplicadas a problemas como el control de la ira (por ejemplo, Deffenbacher *et al.*, 1988) y se han usado en diversas poblaciones (Emery, Hollon y Bedrosian, 1981; Turk, Meichenbaum y Genest, 1983). Esas técnicas parecen representar una herramienta importante en el intento por ayudar a la gente a avanzar de manera efectiva hacia un mejor manejo de sí mismo (Hollon, 1984).



**FIGURA 16.4** Puntuaciones obtenidas en tres medidas por hombres socialmente ansiosos antes y después de participar en conversaciones positivas y sin presiones con una mujer en dos ocasiones diferentes, en comparación con las puntuaciones de sujetos que no participaron en esas conversaciones. Las medidas fueron (A) ansiedad social general autocalificada, (B) estado de ansiedad autocalificado (la calificación se realizó mientras se estaba en presencia de una mujer atractiva), y (C) distancia de la mujer mientras se participaba en una tarea cooperativa. Las experiencias placenteras mejoraron las puntuaciones de los sujetos en todas esas variables (adaptado de Haemmerlie y Montgomery, 1984).

La orientación cognoscitiva al estudio de la personalidad se relaciona con la teoría de Kelly sobre los constructos personales, la corriente del aprendizaje social y la psicología cognoscitiva. Esta postura dirige su atención a la forma en que la gente atiende, procesa, organiza, codifica, almacena y recupera la información. Los esquemas son organizaciones mentales de información que se desarrollan con la experiencia y se utilizan para percibir o categorizar eventos. Algunos consideran que los esquemas se organizan alrededor de prototipos (los mejores miembros), mientras que otros subrayan la idea de que los esquemas tienen definiciones difusas o inexactas. Los esquemas facilitan la codificación de nuevos acontecimientos, proporcionan información para llenar los huecos de los acontecimientos y orientan al individuo a las nuevas experiencias, sugiriéndole donde buscar nueva información.

Se denomina cognición social a los procesos cognoscitivos relacionados con los estímulos relevantes para la conducta social. El individuo desarrolla representaciones esquemáticas de otras personas, de medios físicos y sociales, así como autoesquemas, es decir, representaciones de sí mismo. El autoesquema es más elaborado que otros esquemas, pero parece seguir los mismos principios. Los esquemas se organizan jerárquicamente, y algunos son más inclusivos que otros. La gente parece preferir el uso del nivel intermedio de sus jerarquías, al parecer porque este nivel tiene mayor flexibilidad.

Los esquemas pueden representar conceptos (en la memoria semántica) y acontecimientos (en la memoria episódica). Cada aspecto de la memoria mantiene casos tanto específicos como generalidades. Las categorías de acontecimientos estereotipados se llaman guiones. En conjunto, todos esos aspectos de la memoria se conocen como conocimiento declarativo. La memoria también contiene conocimiento de procedimientos, conjuntos de instrucciones para la operación y utilización del conocimiento declarativo. Muchos psicólogos cognoscitivos ven a la memoria como un vasto conjunto de nodos vinculados por diversos tipos de asociaciones. La activación de un nodo en la memoria ocasiona una activación parcial de los nodos relacionados, lo que hace que la información se haga más accesible.

Las afirmaciones generalizadas de la forma en que puede desarrollarse una visión cognoscitiva de la personalidad subrayan la importancia de los esquemas de los individuos, sus estrategias de codificación, sus competencias personales, sus expectativas acerca de cómo se interrelacionan las cosas del mundo, sus valores o incentivos y sus sistemas autorregulatorios. También hacen hincapié en la idea de que la vida social es un proceso continuo de solución de problemas, a los cuales la gente lleva la inteligencia (habilidades y conocimiento) que ha adquirido a lo largo de su vida.

Desde este punto de vista, la evaluación es el proceso de determinar las tendencias cognoscitivas y los contenidos de la conciencia del individuo. Las técnicas cognoscitivas de evaluación abarcan procedimientos como pensar en voz alta, muestreo de pensamientos y supervisión de la ocurrencia de categorías particulares de eventos. Esos procedimientos dan una idea más clara de qué pensamientos vienen a la mente en diversas situaciones, generalmente en las problemáticas.

Los problemas conductuales pueden provenir de deficiencias en el procesamiento de información (digamos, dificultades para la codificación, asignación inadecuada de la atención), pero también pueden derivarse del desarrollo de autoesquemas negativos. Según esta corriente, la depresión es resultado de varias distorsiones cognoscitivas, las cuales ocasionan que las cosas parezcan más desagradables o con implicaciones más negativas de lo que en realidad son. La terapia cognoscitiva consiste, en parte, en el



intento por hacer que el individuo deje de realizar esas distorsiones cognoscitivas y vea en forma más adaptativa las cosas que experimenta.

## GLOSARIO

**Atribución** Juicio acerca de la causa o causas de un acontecimiento.

**Autoesquema** Representación esquemática del yo.

**Cognición social** Procesos cognoscitivos que se concentran en estímulos socialmente significativos.

**Complejidad del yo** Grado al que un autoesquema es diferenciado y dividido en categorías.

**Conjunto difuso** Categoría definida por un conjunto de atributos que no son absolutamente necesarios para la pertenencia.

**Conocimiento de procedimientos** Conocimiento usado para operar, modificar y utilizar el conocimiento declarativo.

**Conocimiento declarativo** Memoria semántica y episódica.

**Ejemplar** Ejemplo específico de un miembro de una categoría.

**Esquema** Organización del conocimiento en la memoria.

**Evaluación cognoscitiva** Procedimientos utilizados para evaluar procesos cognoscitivos y contenidos de la conciencia.

**Guión** Estructura de memoria utilizada para representar una categoría muy estereotipada de acontecimientos.

**Información** Cualquier cosa que reduzca la incertidumbre.

**Inteligencia social** Las habilidades y conocimiento que la gente lleva para abordar los problemas de la vida social.

**Memoria episódica** Memoria organizada en secuencias de acontecimientos.

**Memoria semántica** Memoria organizada de acuerdo con los significados.

**Nodo** Área de almacenamiento en la memoria de cierto elemento de información.

**Omisión** Algo que se supone es cierto a menos que la información diga otra cosa.

**Pensamientos automáticos** Diálogo interno relacionado con uno mismo que a menudo interfiere con la conducta.

**Preparación** El proceso de activar un elemento de la memoria al utilizar la información contenida en él.

**Prototipo** La representación de una categoría en términos del "mejor" miembro de esa categoría.

**Reestructuración o reconstrucción cognoscitiva** Proceso de adopción de un punto de vista diferente y más positivo sobre la experiencia personal.

**Terapia cognoscitiva** Procedimientos propuestos para reducir las distorsiones cognoscitivas y la perturbación resultante.

**Tríada cognoscitiva** Patrones negativos de pensamiento acerca del yo, el mundo y el futuro.

**Yo posible** La imagen de uno mismo en el futuro (esperado, deseado, temido, etcétera).