

Factores psicosociales y conocimiento prototípico de las emociones.

Introducción a una defensa de la perspectiva de los prototipos para los conceptos emocionales

D. PÁEZ, ⁽¹⁾A. VERGARA⁽¹⁾, C. ACHUCARRO ⁽²⁾Y J. IGARTUA⁽¹⁾

Universidad del País Vasco



Toda una serie de autores del área de la cognición social han intentado estudiar el conocimiento social de las emociones (Shaver et al., 1987; Fehr, 1988; Russel, 1991). Averill (1982) fue uno de los primeros en sugerir que los conceptos del lenguaje cotidiano son categorías naturales de conocimiento, formando un sistema jerárquico. El enojo sería una categoría emocional básica del lenguaje y del conocimiento social, por ejemplo (Averill, 1982).

Estos autores, a partir de las narraciones de episodios emocionales y/o de la descripción por sujetos legos de los atributos de las emociones, han tratado de inferir los conceptos de sentido común o las categorías naturales sobre las emociones. La orientación de los conceptos naturales como prototipos, elaborado por Rosch et al., se ha extendido al campo de la cognición social de las emociones —en este sentido, el artículo de Russell (1991) que reproducimos en este dossier constituye una contribución importante al debate sobre el estudio del conocimiento social de las emociones.

Estas categorías emocionales prototípicas se formarían a partir de experiencias repetitivas. Su proceso de aprendizaje sería el de la similitud entre sucesos episódicos y se basaría en las estructuras reales de asociación entre atributos. Estas categorías emocionales se organizarían alrededor de prototipos (ya sea ejemplares o episodios prototípicos reales o abstracciones ideales de éstos). Estos conceptos estarían definidos de manera difusa por atributos ni suficientes ni necesarios. Los atributos más importantes para definir una categoría emocional son las propiedades modales o típicas. Estos atributos representan las propiedades máximas o ideales de una categoría emocional. Un prototipo sería el ejem-

Agradecimientos: Agradecemos los comentarios y discusiones realizados sobre este tema con B. Rimé, P. Philippot, J. M. Fernández-Dols y G. Bellelli.

Dirección del autor: ⁽¹⁾Departamento de Psicología Social y Metodología. ⁽²⁾Departamento de personalidad y tratamiento. Universidad del País Vasco. Apartado 1249. San Sebastián. Guipúzcoa.

plar o el tipo ideal que reuniría el máximo de atributos asociados a una categoría dada y el mínimo de atributos asociados a otras categorías (Fiske y Taylor, 1991). Russell y cols. (1991) han confirmado que sujetos legos fracasan en enumerar los atributos necesarios y suficientes de las emociones.

La teoría de las categorías conceptuales prototípicas postula la existencia de una jerarquía vertical o taxonómica de los conceptos emocionales. Presupone que habría tres niveles conceptuales en el conocimiento social de las emociones: un nivel intermedio o básico, un nivel supraordenado más general y un nivel subordinado más concreto. El nivel básico se caracterizaría por aprenderse primero en la adquisición del léxico emocional; que esté asociado a etiquetas verbales breves y serían las categorías más abstractas que se pueden representar por una imagen (Fehr, 1988). Esto fue confirmado por la investigación de Shaver et al. (1987), que encontró como categorías supraordenadas las de afectividad positiva y negativa, y como categorías básicas al miedo, a la alegría, a la tristeza, al amor y a la sorpresa además del enojo o rabia. Los nombres de las seis emociones básicas se eligieron a partir de las palabras de mayor prototipicidad. Las seis emociones mencionadas coinciden con las listas de emociones básicas de autores neo-darwinistas como Ekman (menos asco, que está en la de Ekman, y amor, que no está) y otros autores. Resultados similares se encontraron con muestras en Italia y China —aunque en este último contexto cultural la vergüenza aparecía como una emoción básica distintiva (Fischer, Shaver & Carnochan, 1990)—. Además, estas emociones se adquieren primero en el aprendizaje verbal: los niños de 4 años mencionan espontáneamente feliz, triste, loco («mad» o enojado) y asustado, aunque pueden hablar de gustar (like) o amor (Shaver et al., 1987). Igualmente, son las emociones que tienen nombre en la mayoría de los léxicos emocionales, según indica la investigación antropológica (Lutz, 1988). Aunque, contradictoriamente con la teoría de los prototipos, que presupone que las categorías supraordenadas son menos accesible y se desarrollan a posteriori de las básicas, se ha encontrado que los niños aprenden palabras descriptivas para las categorías supraordenadas de afectividad positiva y negativa (me gusta, no me gusta; bueno, malo...) en la misma época y tan pronto como aprenden las palabras de las emociones básicas (Ortony y Turner, 1990). Por otro lado, la teoría de los conceptos prototípicos postula que algunos miembros de una categoría serían más centrales —serían mejores ejemplos de una categoría—. Las categorías no tendrían fronteras claras y habría grados de pertenencia a ellas. Se postula y se ha encontrado empíricamente una relación entre la tipicidad de los atributos o ejemplos de una categoría emocional, el recuerdo y el juicio —se recordarían más, se evaluarían como perteneciendo a la categoría más rápidamente, se darían como buenos ejemplos, etc. estos atributos o ejemplos más centrales (Lakoff, 1987). Fehr y Russell (1984) y Fehr (1988) encontraron una relación significativa entre la tipicidad de los atributos de conceptos emocionales (del amor, por ejemplo) y medidas de memoria (su tasa de recuerdo libre en otra muestra, por ejemplo).

En una serie de investigaciones replicando los prototipos de Shaver et al. (véase Páez y Vergara, 1992) hemos podido constatar que la fiabilidad de las puntuaciones de tipicidad son todas significativas, estimada mediante la correlación entre las medias de tipicidad de los atributos en dos muestras —y salvo la de miedo que era de 0,66, las otras tipicidades eran altas (tristeza, 0,86; alegría, 0,96; y cólera, 0,92)—. A nivel de la relación entre recuerdo libre y puntuaciones de tipicidad, el recuerdo libre categorizado por el entrevistado con

la ayuda del entrevistador tuvo relaciones significativas con las de tipicidad — cólera y tristeza tuvieron las relaciones más fuertes (0,89 y 0,79), siendo las de alegría y miedo medianas (0,70 y 0,78)—. Esto confirma la relación entre el recuerdo y la centralidad del atributo en relación al prototipo. La validez transcultural de estos resultados se ve reafirmada por la relaciones significativas entre las medias de recuerdo libre de la muestra de Shaver et al. y nuestros resultados de tipicidad —correlaciones de 0,37 para cólera, de 0,33 para alegría, de 0,50 para tristeza y de 0,58 para miedo—. Por último se plantea la existencia de ciertos atributos compartidos por los sujetos de una cultura en los referente a la definición de un concepto. Según Averill, los atributos prototípicos de una emoción serían las respuestas modales de los sujetos. Diferentes autores utilizan el criterio del 20% del recuerdo libre (Ginsburg. 1988; Shaver et al. 1987). En nuestra réplica de la investigación de Shaver et al. (Páez y Vergara 1992) confirmamos que un cierto núcleo común estable se puede extraer que caracteriza a los atributos narrados de episodios emocionales —un 50% de los atributos de las cuatro emociones básicas descritas por Shaver et al. en una muestra norteamericana de estudiantes se replicaron como atributos centrales en muestras de estudiantes o familiares de estudiantes del País Vasco—. Es evidente que sólo apoyándose sobre muestras representativas y de diferentes culturas se podrá inferir cuáles son los escenarios prototípicos.

Pese a esto, se pueden criticar ciertas bases de la aplicación de la teoría de las categorías prototípicas al lenguaje emocional: se afirma que el hecho de que la gente sea capaz y encuentre psicológicamente significativo el calificar a unas palabras emocionales o a unos atributos como más prototípicos que otros confirma el carácter difuso y la existencia de una jerarquía vertical y horizontal. Sin embargo, aún en relación a conceptos con criterios de definición necesarios y suficientes, claramente delimitados, como los números pares e impares, se ha encontrado que hay mejores ejemplares —los número 2, 4 y 8 son evaluados como mejores ejemplares de pares que los números 34, 106 o 806, por ejemplo (Clore y Ortony, 1988)—. Igualmente la existencia de condiciones necesarias y suficientes no implica la ausencia de grados de certeza o de indeterminación en relación a casos fronterizos (op. cit. ant.). Hay autores que diferencian la existencia de un núcleo definitorio «clásico», es decir, que daría los atributos necesarios y suficientes lógicamente para una clase, y de procedimiento de identificación difusos y probabilísticos, que ayudaría a identificar a un episodio emocional como perteneciente a una categoría emocional dada mediante heurísticos y que provocarían efectos de tipicidad (Pozo, 1989). Según el ejemplo clásico, una abuela lo sería única y exclusivamente por tener nietos (núcleo definitorio), aunque existe un proceso de identificación probabilístico de clasificación, basado en atributos perceptivos y funcionales, compartidos en diversa medida por los ejemplares (tener arrugas, ser mayor de edad, cabello blanco, etc.) (Bellelli, 1987). En el caso de las emociones habría un núcleo definitorio, que según los construccionistas sociales serían los atributos de activación fisiológica, vivencia de pasión o descontrol, situación causal y tendencia de acción unida a normas sociales. Según Fisher, Shaver y Carnochan (1990), lo que sería más prototípico de una emoción sería una relación funcional entre la persona y el medio. Esta relación sería la de bloqueo injusto de una meta y la búsqueda de reparación o superación de la norma rota o bloqueada en el caso del enojo. La obtención de un objetivo deseable (de logro, de sociabilidad, etc.) y la tendencia a continuar o reforzar la acción sería lo más prototípico en la alegría. Esta relación

entre la persona y el medio sería lo definitorio de la categoría, mientras que la identificación se asociaría a atributos variables. En el primer caso, estos atributos variables serían la expresión abierta o no del enojo, presencia de agresión verbal, física, elementos específicos de activación, etc. En el caso de la alegría, serían los atributos de expresión abierta o no de ella (sonrisas, exclamaciones, etc.), presencia o no de conductas de sociabilidad, etc. Otra interpretación de los resultados de tipicidad es que los efectos de gradación prototípica no reflejan directamente la estructura de la categoría o concepto. Además, muchos de los fenómenos de prototipicidad se dan no en procesos de identificación, sino en procesos de razonamiento más globales, como juicios, inferencias, planificación, etc. Según Lakoff (1987) puede haber efectos de tipicidad por diferentes motivos: a) El concepto no tiene fronteras rígidas y posee una gradiente o escala conceptual. b) El concepto tiene fronteras claras, pero dentro de él existe una gradiente de pertenencia; estos dos primeros casos son los antes expuestos. c) El concepto es clásico, pero, siendo un modelo idealizado, se adapta de forma diferencial a los fenómenos —habría fenómenos más cercanos al núcleo definitorio (habría en el mundo real enojos que se adaptan más o menos al núcleo definitorio)—. d) El concepto es metonímico (una parte del esquema conceptual, por ejemplo los efectos fisiológicos de calor, representan al conjunto, en este caso el enojo) un episodio de enojo en el que los elementos fisiológicos estén claramente marcados, sería más típico. e) La categoría es radial, es una red compleja que no puede ser representada por un modelo simple y unos principios generales. Habría muchos modelos (de enojo), con lazos con el elemento central. Este elemento central es un conglomerado de modelos cognitivos convergentes y motiva o sirve de base para el desarrollo de otros. Cuanto más se parezca el fenómeno al modelo central de los otros modelos de enojo (supongamos el enojo masculino de frustración-agresión abierta-sin control) más típico será. Los fenómenos representados por otros modelos (enojo femenino de autocontrol - no agresión abierta - tristeza) serían menos típicos.

Otra crítica que se plantea es que no se puede deducir automáticamente de un análisis de narraciones y del lenguaje emocional, de su jerarquía, metáforas y reglas proposicionales, conclusiones psicológicas validas —esta es una versión— particular de la crítica general al reduccionismo lingüístico (Lakoff y Kovecses, 1987). Dicho de otra manera, inferir a partir de agrupaciones de palabras afectivas que existen como emociones básicas la alegría, el miedo, la tristeza, el enojo y el amor a nivel de léxico, no permite inferir que esas son las emociones básicas a nivel de la experiencia psicológica ni a nivel biológico (Ortony y Turner, 1990). Lo único que se puede inferir es que se trata de las emociones más comunes y salientes culturalmente. Como señala Fernández Dols (1990), los prototipos inferidos de narraciones son representaciones de las situaciones, experiencias y respuestas afectivas. Son sólo una vía de acceso indirecta a las emociones y un fenómeno psicológico a explicar —y no un proceso explicativo en sí mismo—. Este error de tomar como totalmente transparentes a las narraciones sobre episodios afectivos y a los prototipos inferidos como reproducciones bastante exactas de los escenarios reales es bastante evidente en Shaver et al. Sólo la triangulación de las narraciones en primera persona (las representaciones verbalizadas por los sujetos de sus episodios afectivos) con datos fisiológicos y conductuales, obtenidos mediante observaciones «en tercera persona» (codificaciones abstractas de las situaciones hechas por jueces entrenados y que sobrepasen el sentido común) permitirán avanzar en la comprensión de los fenómenos emo-

cionales. La contrastación del escenario objetivo con la conducta realizada, con las reglas culturales implícitas y con el guión narrado por los actores es lo que permitirá desentrañar la vivencia afectiva. Por supuesto, la definición de las emociones básicas se debe basar antes que nada en observaciones «en tercera persona» de tipo expresivo-fisiológico y que hagan referencia a las funciones y efectos sociales no conscientes ni buscados de las emociones. Para nosotros, los prototipos emocionales hacen referencia a la organización de las representaciones sociales de las emociones y no de forma transparente y directa se refieren al fenómeno emocional global.

Por otro lado, el significado de una categoría natural de conocimiento social sobre las emociones no se puede reducir a una lista de atributos —y de hecho lo que Shaver et al., generaron fueron más bien escenarios del tipo antecedentes desarrollo - desenlace—. La revisión de Fayol y Monteil (1988) sobre los escenarios muestra que cuando se realizan tareas de orden serial sobre los componentes de éstos se obtienen resultados de tipo temporal. Cuando se realizan tareas de clasificación, se obtienen resultados de tipicidad de los atributos. Es decir, si la tarea consiste en ordenar un atributo en relación a otro, se responde más rápido ante los ítems del inicio las preguntas sobre si van al inicio que las preguntas sobre si van al final o se obtienen tiempos de reacción más corto ante ítems distantes que cercanos típicos efectos de orden lineal temporal. Cuando la tarea es de clasificar ítems, el tiempo de reacción es más corto ante atributos de gran centralidad o tipicidad del prototipo. Esto sugiere que los prototipos serían el funcionamiento ante funciones de categorización de los esquemas cognitivos y que los escenarios reflejarían la actuación de los esquemas cognitivos ante funciones de orientación de la acción. Tanto por esto como por las reflexiones de los antropólogos, creemos que el conocimiento social de las emociones se basaría en escenarios prototípicos. Recordemos además que para evocar juicios sobre expresiones faciales validas Ekman y cols. utilizaron exitosamente un sistema de pequeñas narraciones o escenarios inclusive con pueblos iletrados. Igualmente, dos investigaciones que demandaron a los sujetos evocar emociones encontraron que la estrategia usada por los sujeto consistía en evocar escenarios.

Por último, los niños verbalizan primero situaciones antecedentes-reacciones conductuales cuando se investiga el desarrollo de su conocimiento social de las emociones (Valencia, Páez y Echebarría, 1989). Por todo lo anterior, creemos que el conocimiento social de las emociones se estructura como escenarios —una limitación de algunas investigaciones realizadas en la línea de los prototipos (véase Shaver et al., 1987) es no haber explorado mediante escalamiento multidimensional o técnicas similares (análisis de correspondencias) la estructura de sus narraciones—. En un artículo posterior Shaver y sus cols. postulan que las categorías emocionales se definen en términos de un escenario (script) prototípico de acción que delimita una secuencia de sucesos para cada categoría. En el mismo sentido se pronuncia Russell (1991) en el artículo que reproducimos, postulando que el contenido de los prototipos emocionales consiste justamente en esquemas abstractos de secuencias de sucesos o escenarios típicos de cada emoción. Estas reflexiones críticas sobre la concepción del conocimiento emocional como categorías prototípicas se vincula, además, a la limitación de la concepción de formación de estas categorías naturales. Según Rosch se formarían mediante la observación de relaciones de asociación reales entre atributos y entre la presencia de atributos y la pertenencia a una categoría emocio-

nal dada. Esta concepción del aprendizaje de las categorías naturales de las emociones mediante un mecanismo asociativo de detección de contingencias y de abstracción de episodios no resuelve el problema de la selectividad de atributos ni el de la taxonomía de categorías. Estos procesos se pueden explicar sólo por la existencia de teorías implícitas distribuidas culturalmente (Pozo, 1989; Rodríguez Pérez 1990). Hay que decir que Rosch ha rechazado que la teoría de los prototipos postule una particular teoría del aprendizaje. Rechazando una visión realista empirista del aprendizaje, Lakoff retoma los aportes de Rosch en una teoría de modelos cognitivos idealizadamente, basados en los determinantes biológicos, en las actividades típicas realizadas ecológicamente y a partir del cuerpo con los objetos de las categorías. Estas categorías integradas al cuerpo y a las prácticas típicas con el entorno se desarrollarían a partir de la actividad simbólica (metonímica, metafórica, etc.) del sujeto y de las teorías folklóricas culturalmente dominantes (Lakoff, 1987). Un problema de las perspectivas que toman en cuenta las teorías culturales implícitas es que se centran en el lenguaje y los conceptos espontáneos —tienen una visión muy pasiva y representacional del conocimiento—. Una perspectiva que unifica la interacción simbólica y la práctica en el aprendizaje de conceptos es la de Vigotsky. Este autor fue un precursor en relación a la teoría de las categorías naturales como conceptos prototípicos. Sus investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento le llevó a plantear diferentes niveles de categorización. Primero, los sujetos forman cúmulos no organizados: clasifican los objetos a partir de impresiones perceptivas superficiales. Las palabras sólo hacen referencia o nombran a una entidad —no tienen relaciones de significado con otros conceptos. En un segundo nivel, el de los complejos, tienen referencia a un objeto real como relación de significado con otros conceptos. Los complejos más avanzados o pseudoconceptos agrupan adecuadamente a los objetos, pero, a partir de sus rasgos inmediatos, sin que el sujeto tenga una idea concreta de los rasgos comunes ni conozca propiamente el concepto. Estos pseudoconceptos tienen referentes comunes (por ejemplo, tanto los niños como los adultos aplican el enojo a una situación de bloqueo o frustración y a manifestaciones expresivas y conductuales de agresión), pero distinto significado (entre adultos, el significado del enojo es de realización y afirmación personal para los hombres y de fracaso del autocontrol, de conducta ineficaz, para las mujeres —véase Campbell y Muncer en Valencia, Páez y Echebarría, 1989—). Estos pseudoconceptos tienen una definición similar a la de las categorías prototípicas—, al igual que estos últimos, se basan en un parecido familiar (Pozo, 1989). A partir de la generalización de rasgos similares, así como de la abstracción de los rasgos subyacentes a los pseudoconceptos, se forman los conceptos propiamente dichos —los conceptos clásicos—. Para este autor todo proceso psicológico aparece primero socialmente —entre personas—, para pasar luego a ser intrapsicológico. Los procesos mediadores de este paso de acciones sociales coordinadas a acciones internas son el lenguaje y otros símbolos, los instrumentos de trabajo o técnicos y las relaciones con los otros. Tal como se desprende del marco teórico de Vygotski, la interacción del niño con otras personas facilita el desarrollo individual (Wertsch, 1988). Este proceso de facilitación se da de dos maneras: el adulto sirve de apoyo a los esfuerzos del niño por darle sentido a la experiencia y, al mismo tiempo, le proporciona una serie de reglas y guiones para interpretar las conductas (Bruner y Haste, 1990). Por tanto, la interacción social será el determinante del funcionamiento intrapsicológico del niño. Semin y Papadopoulou (1989) plantean cómo a través de la ac-

ción conjunta (joint action) con la madre, el niño accede a los procesos y estructuras socioculturales. La acción conjunta hace referencia al funcionamiento interpsicológico; en un principio, este funcionamiento se halla ampliamente regulado por la madre. Para estos autores, la madre (como lazo de interacción social) posee una «identidad extendida», es decir, define su identidad incluyendo las acciones de sus hijos (hay muestras de esto en la vida diaria, «me vas a matar de un disgusto»). El hecho de completar las actividades del hijo es función de las representaciones o conocimiento que tienen las madres sobre las habilidades, capacidades y competencia social de sus hijos y del estadio evolutivo en que éstos se encuentran. Desde esta perspectiva, la madre moldea el repertorio emocional del niño de acuerdo con los patrones socioculturales; y por otra parte, el proceso de adquisición del conocimiento emocional está necesariamente mediatizado por los procesos interpsicológicos. Semín y Papadopoulou centraron su estudio en dos aspectos: el concepto de identidad extendida de la madre y el concepto de internalización de los procesos interpsicológicos. En relación al primer aspecto, hipotizaron que si las madres definen su identidad de una manera extendida (incluyendo las acciones de sus hijos), entonces las madres con los niños más jóvenes (que aún no han adquirido las prácticas sociales en relación al despliegue emocional correcto), desplegarían embarazo ante la historietita. Los resultados corroboraron esta hipótesis: por un lado, las madres reconocían que los niños más jóvenes, no eran capaces de desplegar embarazo (había una correlación positiva entre la edad del niño y el grado de embarazo); y, por otro lado, las madres informaban de un mayor despliegue emocional del embarazo en función de la edad del niño (había una correlación negativa entre la edad del niño y el grado de embarazo de las madres). Se puede concluir diciendo que había un conocimiento social sobre la emoción de embarazo-vergüenza que la madre posee, y que a través del funcionamiento interpsicológico el niño también adquirirá. En el presente caso, el «script emocional» sería el siguiente: ante un incidente (el niño provoca un accidente visible en el supermercado, por ejemplo), la madre despliega embarazo mientras que el niño no ha experimentado esta emoción. Desplegando embarazo la madre reafirma su creencia en las reglas y valores morales de su comunidad. Al ser el embarazo una emoción autopunitiva, y constituir el niño una parte integrante de la identidad extendida de la madre, ésta llevará a cabo acciones punitivas sobre el niño, le reprenderá y le dirá que lo que ha hecho está mal («debería darte vergüenza»). De este modo, el episodio emocional (como escenario) toma en cuenta o incluye un antecedente (la transgresión de la norma), el despliegue de embarazo y la acción disciplinaria del agente socializador (la madre).

No se trata sólo del aprendizaje conceptual o narrativo de una categoría, sino de la vivencia de un escenario (una ruta colectiva) objetiva por el niño, que la madre actúa como formato (como una obra en la que ella juega primero todos los papeles), introduce un sentido en la acción y pensamiento naturales del niño, para que el niño aprenda el guión cultural de una emoción.

La perspectiva de Semín y Papadopoulou se centra en un elemento mediador postulado por Vigotski: las relaciones con otro. La actividad lingüística imbricada con estas relaciones y otros instrumentos sociales fundamentales para la socialización afectiva, desde el punto de vista de Vigotski, como el arte, merecen un desarrollo específico, imposible aquí por limitaciones de espacio (véase Páez, Adrian, Igartua y Vergara, 1991).

Otra línea de crítica a la teoría de las categorías naturales prototípicas es

su variabilidad contextual. En el área del conocimiento social las categorías han mostrado ser muy dependientes de las tareas a realizar y del contexto. Además, se estructuran más en términos dimensionales bipolares que en tipologías jerárquicas (Serino, 1990).

En una serie de investigaciones, inferimos concepciones de sentido común de rabia, tristeza y alegría a partir de narraciones de episodios emocionales. El reconocimiento de la tipicidad de los atributos y su recuerdo libre categorizado se encontró asociado al sexo (las mujeres mostraban más expresividad emocional y sensibilidad subjetiva, así como mayor sensibilidad a los antecedentes y efectos sociales de las emociones) y a la densidad de relaciones sociales (los sujetos con un mayor número de roles mostraban mayor recuerdo y tipicidad de los antecedentes sociales, de formas de manejo emocional y tenían una experiencia emocional más rica). El soporte social objetivo y subjetivo también influenciaban el conocimiento social de las emociones. Escenarios o guiones emocionales se extrajeron de las narraciones mediante un análisis factorial de correspondencias y las puntuaciones totales de los atributos asociados a cada factor (representando los escenarios) tuvieron asociaciones significativas con el sexo y con el nivel de relaciones sociales —particularmente con el soporte social subjetivo—. En su conjunto, los resultados confirman que los sujetos de sexo femenino y los sujetos de mayor densidad de relaciones sociales son más sensibles a ciertos antecedentes de las emociones, que la vivencian más intensamente a nivel expresivo y de relaciones interpersonales, así como que se sienten más influidos psicológicamente por esta emoción. El mayor número de roles se asocia a una mayor actuación emocional, así como a una mayor capacidad de tomar el rol del otro (empatizar como antecedente en tristeza, mayor tendencia a comunicar) y una mayor sensibilidad a las rupturas de expectativas de rol como antecedentes de las emociones (pérdida de poder, planes no marchan en cólera, por ejemplo). El soporte social objetivo y subjetivo protege de ciertos antecedentes negativos, favorecen la accesibilidad de otros positivos —sobre todo el primero, que se asocia además a una menor intensidad de síntomas e inferencialmente a un mayor monitoreo o autocontrol de la representación pública—.

Un buen soporte social subjetivo favorece el trabajo emocional interno, subjetivo. Su déficit también se asocia a una mayor dificultad de manejo de las emociones y a un trabajo más individual con ellas (abandono del contacto y redefinición de la situación en cólera). La influencia del contexto social también se da a nivel de los escenarios o atributos de antecedentes-reacciones-autocontrol que se asocian entre sí. Particularmente relevante a este nivel son las influencias del soporte subjetivo, cuyo déficit se asocia a la saliencia de ciertos escenarios de refuerzo social en alegría y de fracasos en tristeza. Por el contrario, la satisfacción con el soporte está asociada a escenarios de mayor despliegue social y manejo de las emociones. Por último, se reencuentra a nivel de escenarios la asociación entre sexo femenino y escenarios de mayor expresividad, influencia de la afectividad en lo subjetivo y mayor sensibilidad a antecedentes sociales de las emociones; mientras los hombres se asocian más a escenarios de ruptura de normas sociales y de defensa asertiva de éstas (Páez y Vergara, 1991).

En otros términos, no sólo los atributos, sino también los escenarios prototípicos de las emociones, tal como se pueden inferir del conocimiento social de éstas, están influenciados por las relaciones sociales y el rol sexual de las personas. Estos resultados refuerzan la concepción de Lakoff de las categorías como «cor-

poralizadas» físicamente a nivel de la especie y socialmente en los usos en contextos típicos —los usos de la categoría varían según el contexto de rol sexual, etc., en que se generen—. Si Semin y Papadopoulou mostraron elementos empíricos que apoyan parcialmente la idea vygotskiana genética que los sujetos van internalizando guiones a partir de la vivencia de escenarios objetivos, con la ayuda y la recepción del significado entregado por los agentes de socialización, nuestros resultados reafirman un elemento horizontal —común a Vigotsky y a Mead—. La riqueza y perspectivas de los roles asumidos determinarán el contenido y la complejidad del conocimiento social de las emociones.

Por último, en la investigación del conocimiento de las emociones desde la perspectiva prototípica (por ejemplo, Shaver et al., 1987) creemos que no se ha tomado suficientemente en cuenta la dimensión corporal-motórico-expresivo de las emociones. No olvidemos que las emociones llamadas básicas lo son porque poseen expresiones faciales reconocibles transculturalmente, como demostraron Ekman y cols., así como porque hay reacciones motoras asociadas transculturalmente a ellas —inclusive en investigaciones por cuestionario, como las desarrolladas por Scherer y cols. Rimé, Philippot y Cisamolo confirmaron que sujetos de diversas culturas reportaban ciertos cambios fisiológicos asociados típicamente a ciertas emociones (alegría con calidez, cambios tasa cardiaca, relajación muscular y cambios respiratorios; enojo y miedo con tensión muscular, cambios tasa cardiaca y respiratorios; enojo con sensaciones de calor y miedo con transpiración; tristeza con nudo en la garganta y cambios tasa cardiaca). Estas asociaciones se daban inclusive en condiciones de tiempo de realización de la tarea muy cortos, que excluían la posibilidad de reflexión, por lo que se supone que son de nivel esquemático. Estos atributos, que por razones empíricas como teóricas deberían tener un papel importante en los escenarios prototípicos, están subrepresentados —aunque no ausentes— en los resultados de Shaver et al. (1987). Según Lakoff (1987) las categorías emocionales de nivel básico están «corporalizadas» en el sentido que la fisiología correspondiente a cada emoción básica influencia como la emoción se conceptualiza. El enojo es comprendido metafóricamente en términos de calor y de presión interna y las investigaciones de Ekman y cols. han mostrado que la actividad del SNA que corresponde al enojo es un aumento de la temperatura de la piel y un incremento de la tasa cardiaca. Las metáforas y teorías folklóricas fisiológicas de las emociones no son arbitrarias —investigaciones preliminares de las metáforas lingüísticas del enojo en húngaro y chino han reencontrado los temas del calor y de la presión. Si lo fueran, deberían encontrarse los temas de frío y de liberación de presión interna con tanta frecuencia como los del calor y presión. Este no parece ser el caso y la existencia del enojo calmo o de la cólera fría (como subcategorías) no altera en nada el carácter central de la metáfora calor-presión. Nuestra propia perspectiva sobre las categorías emocionales sería más «realista experiencial», dándole más relevancia a las teorías folklóricas y a los modelos cognitivos asociados a ellos, íntimamente relacionados con la estructura corporal y el entorno de los sujetos. El conocimiento emocional estaría determinado por el uso de las categorías y el contexto social en que este uso se dé —uso que es siempre concreto e «incorporado» a una base biológica y a conductas sociales.

Referencias

- AVERRILL, J. (1982). *Anger and Agression*. Nueva York. Springer Verlag.
- BELLELLI, G. (1987). Prototypes et Representations Sociales de la Maladie Mentale. En G. Bellelli (Ed.). *La Representation Sociale de la Maladie Mentale*. Napoli. Liguori.
- BRUNER, J., y HASTE, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- CLORE, G., y ORTONY, C. (1988). The Semantics of the Affective Lexicon. En V. Hamilton, G. Bower y N. Frijda *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*. Dordrecht. Kluwer Academic Pres.
- FEHR, B., y RUSSELL, J. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experiment Psychology: General*, 113, 464M - 486.
- FEHR, B. (1988). Prototype Analysis of the concept of Love and Commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 557-579.
- FEHR, B., y RUSSELL, J. (1991). The Concept of Love viewed from a prototype perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 425-438.
- FERNÁNDEZ DOLS, J.M. CARRERA, P. Y MALLO, M.J. (1989). Expresión facial y contexto: Hacia una ecología de la expresión emocional. En Echebarría, A. Y Paez, D. (Eds.). *Emociones: Perspectivas Psicosociales*. Madrid. Fundamentos.
- FERNÁNDEZ DOLS, J.M. (1990). Perspectivas Psicosociales en Emociones. En G. Serrano (Org.) *Libro de Ponencias. III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago de Compostela: Dpto. de Psicología Social y Básica y Sociedad Galega de Psicología Social.
- FISHER, K.W.; SHAVER, P.R. Y CARNOCHAN, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cognition and Emotion*. 4, 81, 127.
- FISKE, S. Y TAYLOR, S. (1991). *Social Cognition*. Nueva York: McGraw Hill.
- GINSBURG, G. (1988). Rules, Scripts and Prototypes in Personal Relationships. En S. Duck (Ed.) *Handbook of Personal Relationships*. Chichester. Wileys Y Sons.
- ISEN, A. (1987). Positive Affect, Cognitive Process and Social Behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 212-245.
- LAKOFF, G. Y KOVECSES, Z. (1987). The conceptualization of anger in American English. En N. Quinn Y D. Holland (Eds.). *Cultural Models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about Mind*. Chicago. Chicago University Press.
- LE NY, F. (1989). *Science Cognitive et Compréhension du langage*. París. PUF.
- LUTZ, C. (1988). Ethnographics Perspectives on the Emotion Lexicon. En V. Hamilton, G. Brower Y Frijda. *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*. Dordrecht. Kluwer Academic Pres.
- ODEN, G. (1987). Concept, Knowledge, and Thought. *Annual Review of Psychology*, 38, 203-227.
- ORTONY, A., Y TURNER, T.J. (1990). What's Basic about Basic Emotions? *Psychological Review*. 97, 315, 331.
- PÁEZ, D; ET AL. (1987). Cognición Social: Esquema y Función Cognitiva aplicada al mundo social. En D. Páez (Ed.). *Pensamiento, Individuo y Sociedad. Cognición y Representación Social*. Madrid. Fundamentos.
- PÁEZ, D., ECHEVARRÍA, A; Y VILLAREAL, M. (1989). Teorías Sociopsicológicas de las Emociones. En A. Echevarría Y D. Páez (Eds.). *Emociones: Perspectivas Psicosociales*. Madrid. Fundamentos.
- PÁEZ, D. Y VERGARA, A. (1991). Factores Psicosociales en la construcción del conocimiento social de las emociones. *Revista de Psicología Social*, 6, 23-45.
- PÁEZ, D. Y VERGARA, A. (1992). Conocimiento Social de las Emociones: Evaluación de la relevancia teórica y empírica de los conceptos prototípicos de Cólera, Alegría, Miedo y Tristeza. *Cognitiva*, en publicación.
- PÁEZ, D; ADRIAN, J.A; IGARTUA, J. Y VERGARA, A. (1992). Arte y Emoción: perspectivas vygotkianas. *Revista Chilena de psicología*, en publicación.
- PENNEBAKER, J. (1982). *The Psychology of Physical Symptoms*. Nueva York. Springer Verlag.
- POZO, J. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid. Morata.
- RIMÉ, B., PHILIPPOT, P. Y CISAMOLO, D. (1990). Social Schemata of peripheral changes in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59, 38-49.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, A. (1990). Cognición Social, Categorías y Teorías Espontáneas. En G. Serrano (Org.). *Libro de Ponencias. III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago de Compostela: Dpto. de Psicología Social y Básica Y Sociedad Galega de Psicología Social.
- RUSSELL, J. (1991). In defense of a prototype approach to emotion concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 37-47.
- SALMASO, P. Y, POMBENI, L., (1986). Le concept de travail. En W. Doise Y A. Palmonari (Eds.). *L'etude des Representations Sociales*. Neuchatel. Delachaux-Niestlé.
- SARBIN, T. (1986). Emotion and act: Roles and Rhetoric. En R. Harré (Ed.). *The Social Construction of Emotion*. Nueva York. B. Blackwell.

-
- SHERER, K; RIMÉ, B. Y CHIPP, P. (1989). L'expérience émotionnelle dans la culture européenne. En B. Rimé Y K. Scherer (Eds.). *Les Emotions*. Neuchatel. Delachaux-Niestlé.
- SEMIN, G. (1989). Prototypes et Représentations Sociales. En D. Jodelet (ed.). *Représentations Sociales*. Paris. PUF.
- SEMIN, G. Y PAPADOPOULOU, K. (1990). The acquisition of reflexive social emotions: the transmission and reproduction of social control through joint action. In G. Duveen Y B. Lloyd (Eds.). *Social Representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SERINO, C. (1990). La comparaison sociale et la structure des systèmes catégoriels: quelques réflexions sur la prototypicalité du Soi. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 6:97-100.
- SHAVER, P. ET AL. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1.061-1.086.
- VALENCIA, J; PÁEZ, D. Y ECHEVARRÍA, A. (1989). Teorías Sociopsicológicas de las Emociones. En A. Echevarría Y D. Páez (Eds.). *Emociones: Perspectivas Psicosociales*. Madrid. Fundamentos.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.