



ISBN: 978-607-02-3343-2

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iiue.unam.mx/libros

Silvia Gutiérrez, María Isabel Arbesú y Juan Manuel Piña
(2012)

“Emociones y representaciones sociales. El caso de los
estímulos académicos”
en *Representaciones sociales: emociones, significados y
prácticas en la educación superior*,
Olivia Mireles Vargas (coord.),
IIUE-UNAM, México, pp. 19-50.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

EMOCIONES Y REPRESENTACIONES SOCIALES. EL CASO DE LOS ESTÍMULOS ACADÉMICOS

Silvia Gutiérrez
María Isabel Arbesú
Juan Manuel Piña

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es mostrar la importancia de las emociones en el estudio de las representaciones sociales. Para ilustrar dicha relevancia se presenta un estudio de caso, el cual forma parte de una investigación más general sobre las representaciones sociales que los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco, han construido en relación con los estímulos económicos que reciben de la institución y la evaluación a la que se tienen que someter para adquirirlos.¹ Para captar lo que los profesores de esta institución piensan sobre la existencia de dichos estímulos hemos elegido la perspectiva

1 Esta investigación se realizó en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, con el objetivo de conocer las representaciones sociales que los profesores construyen sobre los estímulos académicos que reciben de dicha institución. El estudio se inició en enero de 2006, en un momento coyuntural importante ya que circulaba el rumor de que este programa de estímulos iba a sufrir cambios sustanciales. Para abordar el objeto de estudio se adoptó la perspectiva teórica-metodológica de las representaciones sociales dado que ésta permite captar las opiniones, actitudes, creencias e imágenes que los sujetos construyen sobre un determinado objeto social. Para el acopio de la información se utilizaron dos tipos de instrumentos: un cuestionario con preguntas de asociación y algunas preguntas abiertas y un tipo de entrevista que se realizó no de manera presencial sino al contestar un correo electrónico en el que se les solicitó que expresaran aquello que pensaban sobre los estímulos.

teórica-metodológica de las representaciones sociales ya que ésta permite identificar aquellas percepciones, opiniones e imágenes que los actores sociales han construido acerca de ciertos objetos sociales, en este caso el de la evaluación de su desempeño académico. Además, este enfoque permite acceder a una serie de fenómenos múltiples que se observan y estudian en varios niveles de complejidad —individuales y colectivos, psicológicos y sociales— y constituye una nueva aproximación fecunda para el análisis de los procesos educativos.

Las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento del entramado social. También son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (*cfr.* Jodelet, 1986).

En este estudio, a partir de un corpus constituido por los correos electrónicos que varios profesores escribieron cuando se les solicitó que expresaran su opinión sobre los estímulos académicos que reciben, analizamos el rol que juegan las emociones en la construcción de sus representaciones sobre el tema. Con el apoyo de una propuesta metodológica elaborada por Christian Plantin (1998, 2004), que tiene como fin la reconstrucción de las emociones, se logró identificar que las emociones que más aparecen son la angustia, el temor y la indignación. El surgimiento de estas emociones puede ser explicado por el hecho de que dichos estímulos forman parte de una compensación adicional, que en ocasiones representa hasta 60 por ciento del sueldo de los profesores, por lo cual es muy importante obtenerlos y conservarlos.

Como se mostrará en el desarrollo de este capítulo las emociones son de gran importancia en el estudio de las representaciones sociales ya que indican, expresan o revelan las ideas, percepciones y creencias que los individuos construyen sobre aquellos temas que los tocan de manera sensible.

LOS ESTÍMULOS ACADÉMICOS

Para poder hablar de las representaciones que los profesores de la UAM-Xochimilco han construido sobre los estímulos académicos que reciben, e identificar las emociones que este tema les provoca, es necesario explicar la naturaleza de este tipo de incentivos.

Durante mucho tiempo los criterios que utilizaba el gobierno mexicano para financiar a las instituciones de educación superior (IES) públicas se determinaban por el tamaño de la matrícula estudiantil o con base en el número de cursos impartidos. Posteriormente, en la década de 1980, el presupuesto que se les asignaba a las instituciones estaba en función del tamaño de la plantilla de sus trabajadores.

A finales de la década de 1980 la forma de asignar presupuesto y regular las actividades académicas sufrió una profunda transformación en el marco de una crisis económica que experimentó el país a inicios de ese decenio y que afectó fuertemente el presupuesto destinado a la educación superior, lo que trajo como resultado una caída real de entre 50 y 60 por ciento en los salarios de los académicos del país² (*cfr.* Rueda, 2006; Rondero, 2007).

Precisamente en este contexto de crisis se modificaron los criterios para la asignación de recursos y se inició una nueva relación entre el gobierno federal y las IES, en virtud de que éste, siguiendo ciertos criterios del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, impulsó un sistema nacional de evaluación en las universidades que tiene como fin la formulación e instrumentalización de una serie de programas dirigidos a regular de manera distinta tanto a las instituciones como a los académicos.

Si bien los procesos de evaluación siempre han formado parte de la vida académica, en ese entonces adquirieron una dimensión distinta: se convirtieron en el elemento central para articular las políticas educativas en el marco del nuevo patrón de reproducción económica y social mundial.

2 Ello obligó tanto al Estado como a las propias autoridades universitarias a diseñar programas urgentes de apoyo salarial, pero condicionando su otorgamiento a la productividad académica de cada profesor, lo cual fue réplica de un modelo de origen estadounidense llamado pago por méritos (*merit pay*) (Heras, 2005).

En el discurso gubernamental se dice que la evaluación servirá para lograr estándares de calidad y mejorar la educación superior; en la práctica la evaluación ha servido como una medida de control para condicionar el dinero que entra a las universidades y poco ha mejorado su calidad educativa (Rueda, 2006; Arbesú, 2006; Luna, 2002).

Además no hay que olvidar que la evaluación de las IES nace, como ya se señaló, en un momento de crisis económica en el país que provoca, entre otras cuestiones, una disminución del apoyo económico que se les otorga a las universidades y un deterioro importante en el salario de sus académicos (Rueda, 2006). Esto explica que una de las características fundamentales de la evaluación en la educación superior sea su relación directa con los aspectos económicos que tienen que ver con las instituciones y con sus integrantes: docentes, investigadores, estudiantes y autoridades. Asimismo, estas características que condicionan el surgimiento de la evaluación también dan razón de la importancia que ésta tiene para las comunidades académicas.

Desde las prácticas de evaluación se busca establecer una nueva racionalidad del trabajo académico en la educación y se promueve una nueva relación entre Estado e instituciones universitarias y entre autoridades universitarias y personal académico (Díaz, 1996). Con este objetivo se evalúa de manera interna y externa a las instituciones, a sus programas y a los integrantes de sus comunidades.

Entre 1990 y 1993 se instauró en la mayor parte de las IES mexicanas el programa de incentivos económicos relacionados con la evaluación del desempeño académico, asunto que nos interesa en este trabajo.³

En un principio, se evaluaba el desempeño académico de una manera general, sin tomar en cuenta que las labores de los académicos

3 Su primer antecedente se ubica en la Asamblea General Extraordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), llevada a cabo en el mes de abril de 1989, donde se aprobó el Programa de Distinción y Reconocimiento a los Profesores. Posteriormente, en el mes de abril de 1992, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público anunció que todos los programas de estímulos al personal docente quedarían agrupados bajo una sola denominación presupuestal: Programa de Carrera Docente, y que su presupuesto sería regularizable a partir de 1993, *cfr.* <http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/res087/art8.htm> consultado el 12 de julio de 2011.

micos comprenden diversas funciones que están relacionadas no sólo con la investigación sino también con la docencia. Después se separaron las actividades académicas con el objeto de facilitar su evaluación, de tal forma que se dividieron en dos grandes rubros. El primero incluye las tareas relacionadas con investigación, tutorías, y acciones de servicio, entre otras, que generalmente son evaluadas con parámetros establecidos por las comunidades científicas. El segundo comprende el desempeño docente en el aula, que con frecuencia se evalúa a partir de la aplicación de cuestionarios de opinión que contestan los estudiantes, en los que expresan un juicio sobre diferentes aspectos del desempeño del profesor en clase.

A manera de síntesis, la evaluación de la productividad académica ha servido para verificar que los docentes e investigadores cumplan con determinadas funciones que se valoran con criterios de “excelencia”, los que muchas veces sólo miden la eficiencia y productividad de los académicos de una manera cuantitativa y, por ende, homogeneizada. Además, dado que estos recursos extras se obtienen previa evaluación del desempeño, la evaluación centra su mirada en los resultados más que en los procesos de producción del trabajo académico (*cf.* Rondero, 2007:105).

Los programas de estímulos al personal académico de las universidades constituyen una de las iniciativas de mayor impacto en el repertorio de políticas de educación superior implantado en México durante los años noventa.

El programa de becas y estímulos en la UAM

La UAM fue una de las primeras universidades públicas mexicanas en integrar una serie de medidas institucionales para llevar a cabo distintos tipos de evaluación, con el fin de obtener ingresos extras. En 1989 se presentó, en dicha universidad y otras instituciones federales, el Programa de Estímulo a la Docencia y la Investigación. Con base en un tabulador cuantitativo, y con pretensión de incluir de forma exhaustiva todas las actividades académicas, si un profesor conseguía mostrar una productividad determinada ante comisiones

de pares disciplinarios, obtenía ingresos adicionales, no contractuales: esto es, no como parte de su salario, aunque sí de sus ingresos (Gil, 2006).

La institución evalúa el desempeño académico de los profesores e investigadores, desde esa fecha, con parámetros de orden cuantitativo en los que se valoran cantidad, calidad y relevancia del trabajo en el ámbito de la investigación, la extensión universitaria y la docencia.

El primer programa que impulsó la UAM fue el mencionado Estímulo a la Docencia y la Investigación; a éste le siguió la Beca de Apoyo a la Permanencia, el Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente, la Beca al Reconocimiento a la Carrera Docente y el Estímulo a los Grados Académicos.⁴ Estos tipos de estímulos y becas no son excluyentes sino complementarios, de tal manera que un académico puede obtener todos los incentivos económicos a la vez.

Para conseguir dichos estímulos o becas los profesores deben alcanzar un cierto número de puntos (que se diferencia según el tipo de beca o estímulo solicitado y el estatus académico de los profesores), mostrar todos los documentos que certifican el trabajo realizado y luego ser evaluado por diferentes comités académicos.⁵

Ahora bien, para conocer de manera más precisa a los sujetos de este estudio es necesario proporcionar algunos datos sobre la planta académica y el programa de incentivos económicos de la UAM. La mayor parte de sus profesores están contratados como docentes

4 El Estímulo a la Docencia y la Investigación recompensa la alta productividad académica, sobre todo en investigación; la Beca de Apoyo a la Permanencia premia la alta productividad en investigación y docencia de los profesores asociados y titulares de tiempo indeterminado, de tiempo completo; el Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente tiene como fin recompensar la productividad acumulada a lo largo de la trayectoria académica de los profesores titulares C; la Beca al Reconocimiento a la Carrera Docente premia las actividades de docencia de los profesores de base de tiempo completo y medio tiempo, y el Estímulo a los Grados Académicos otorga recursos adicionales en función de la escolaridad del profesor (cfr. Gil, 2005).

5 En la UAM existen varios tipos: 1) las Comisiones Dictaminadoras de Área, que se encargan de evaluar los concursos de oposición, los dictámenes de promoción, y los de becas y estímulos del personal académico; 2) las Comisiones Dictaminadoras Divisionales que se encargan de evaluar los concursos para las plazas temporales; 3) la Comisión de Recursos cuya función es servir como mediadora entre las Dictaminadoras de Área y los profesores.

e investigadores de tiempo completo por lo que tienen que realizar simultáneamente actividades de docencia e investigación. En 2007 la UAM registró 2 882 profesores e investigadores, de los cuales 86.57 por ciento tenía contrato de tiempo completo, 7.87 por ciento medio tiempo y 5.55 por ciento tiempo parcial, cuestión que en la mayor parte de las universidades públicas mexicanas es al revés; es decir, la minoría de los profesores se contrata de tiempo completo y a todos los demás se les paga por horas sin tener un contrato de base.

En relación con el programa de becas y estímulos es importante señalar que del total de los profesores contratados en 2007, 91.36 por ciento obtuvo la beca a la Carrera Docente, 65.37 por ciento el Estímulo a los Grados Académicos, 58.70 por ciento la Beca de Apoyo a la Permanencia, 55.10 por ciento el Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente y 36.74 por ciento el Estímulo a la Docencia y la Investigación.⁶

Además, es necesario tomar en cuenta que el programa de recompensas constituye una compensación económica adicional que en algunos casos representa hasta 60 por ciento del ingreso de los profesores (pero no constituye parte de su salario base). Por eso es muy importante para la mayoría de profesores conseguir y mantener estos estímulos y becas y también por eso ellos, al hablar sobre este tema, expresan las emociones que experimentan.

EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES

Para poder abordar la relación existente entre las emociones y las representaciones sociales en este apartado se presenta un breve desarrollo de algunas de las características más importantes de las emociones y su estudio.

La emoción es uno de los aspectos más centrales y omnipresentes de la experiencia humana. Las emociones tienen muchas face-

6 Estos datos han sido retomados de la página <http://www.transparencia.uam.mx/inforganos/anuarios/anuario2007/III_personal_academico_2007_a.pdf> consultada el 7 de noviembre de 2011.

tas: éstas implican el sentimiento y la experiencia, la fisiología y el comportamiento, y también las cogniciones y conceptualizaciones (Ortony, Clore y Collins, 1988: 1).

Las emociones han sido un tema recurrente en la historia del pensamiento desde la antigüedad hasta nuestros días. Cada época o disciplina pone en evidencia cierto tipo de discurso erudito sobre “las emociones” (utilizado aquí como término abarcador, polisémico): la retórica del *pathos*, la medicina de los *humores*, la filosofía y la moral de las *pasiones*, la doctrina religiosa de los *pecados capitales*, la literatura de las *pasiones* y del *sentimiento*, las *emociones* de los psicólogos, los *afectos* de los psicoanalistas, lo *vivenciado* de los semiotistas. Cada uno de estos términos lleva el peso de su historia y de las prácticas que definen su género discursivo favorito (cfr. Plantin y Gutiérrez, 2009).

En el estudio de las emociones se pueden ubicar diferentes enfoques.⁷ Aun cuando la mayor parte de la investigación realizada sobre el tema proviene del campo de la psicología⁸ y la filosofía, hoy día existe un interés creciente en su estudio desde otras ciencias sociales como la sociología, la antropología, la psicología (social y cognoscitiva), la lingüística, y de otros campos de estudio: el psicoanálisis, la argumentación, las representaciones sociales, etcétera.

Si bien existe una infinidad de definiciones del concepto de *emoción*, en este estudio hemos optado como enfoque básico de la emoción la definición que proponen psicólogos como Klaus Scherer, quien la ve como un síndrome complejo que tiene manifestaciones sobre los planos psíquicos, fisiológicos y de comportamiento, teniendo cada uno de estos “componentes” varias “facetas” (Scherer,

7 Uno de los más provocativos análisis sobre el tema es el trabajo de Aristóteles quien en su libro II de la *Retórica* habla de la inscripción de la afectividad en el lenguaje, es decir, del *pathos*. Otro antecedente fundamental para el estudio de las emociones en los estudios modernos es la obra de Charles Darwin, *The expression of the emotions in man and animals* (1872) y la de William James, *The theory of emotions* (1984).

8 Sin embargo, dado que el tema de las emociones ha sido estudiado en todas las ramas de la psicología, existe un gran número de aproximaciones teóricas que mantienen puntos de vista diferentes.

1993). Sumariamente, se pueden distinguir, entre otros, los siguientes componentes:⁹

El componente *psíquico*, cuyo conjunto de síndromes emocionales tienen un nombre: “alegría, miedo, temor, terror, satisfacción, cólera, ternura afectuosa” (Gayral, 1975: 24); el componente *físico*, que reenvía a fenómenos internos y neurovegetativos, vinculados, más o menos, específicamente a cada emoción, que pueden manifestarse exteriormente; el componente de *actividad motriz*, que corresponde a la exteriorización corporal (mimo-posturo-gestual) de la emoción; se prolonga en un componente *conductual*: huida o azoro, hundimiento sobre sí, agresividad, etcétera.¹⁰

Además de especificar la definición de emociones adoptada es necesario hablar de su naturaleza. Las emociones poseen un rol organizativo en la evaluación del mundo que nos rodea. Es precisamente este rol organizativo el que explica que una gran cantidad de experiencias emotivas se construyan con base en dicotomías, simplificaciones que, no obstante, nos ayudan en nuestra tarea de intentar poner orden al caos que nos rodea (Rizo, 2001:3). De ahí también su vínculo con las representaciones sociales ya que esta teoría permite acercarse al conocimiento de los elementos valorativos,¹¹ que orientan la postura del sujeto frente al objeto representado y determinan su conducta hacia él, cumpliendo una función importante en la generación de tomas de postura frente a la realidad (cfr. Ibáñez, 1994).

Las emociones no revelan solamente la pulsión, lo irracional y lo incontrolable sino también un comportamiento social. Ellas son

9 Scherer distingue cinco componentes: el de evaluación cognitiva de las estimulaciones o de las situaciones, el fisiológico de activación, el de expresión motriz, el de bosquejo de acción y de preparación del comportamiento, y el componente subjetivo, el del sentimiento (Scherer, 1993). Nosotros retomamos sólo los componentes psíquico, fisiológico y de comportamiento ya que consideramos que éstos son los más fáciles de identificar en el análisis de la expresión de las emociones.

10 Es sobre estos componentes fuertemente culturalizados-semiotizados que se fundan las técnicas de reconstrucción de la emoción a partir de sus manifestaciones (cfr. Plantin y Gutiérrez, 2009).

11 Al respecto cabe señalar que para Richard Lazarus (1984), la emoción es el resultado de un proceso de valoración cognitiva de la situación, de los recursos de afrontamiento y de los posibles resultados al emplear dichos recursos.

el garante de la cohesión social, permiten al individuo constituir su sentimiento de pertenencia a un grupo. Como argumentó Durkheim (1982), las actividades sociales de recuerdo y reconstrucción compartida de hechos emocionales, contribuyen a reforzar la cohesión social general y a mantener y elaborar creencias compartidas que confieren sentido cognitivo y moral positivo al mundo.

Para el construccionismo social las emociones son una construcción discursiva y social. Desde esta perspectiva las emociones están determinadas por el sistema de creencias, se aprenden cuando el individuo interioriza los valores de su cultura y son, por lo tanto, patrones de comportamiento social culturalmente construidos. Una emoción es un significado culturalmente aprendido que le permite al sujeto organizar una experiencia privada; es una construcción social que se realiza a partir del lenguaje y de ciertas normas culturales (Páez, Echebarría y Villarreal, 1989).

Existen algunas teorías sobre las emociones que argumentan que la actividad cognoscitiva —en forma de juicios, evaluaciones, o pensamientos— es necesaria para que ocurra una emoción (*cf.* Nussbaum, 1995; Manstead, 2005). Esto, se argumenta, es indispensable para capturar el hecho de que las emociones son sobre algo; en otras palabras, éstas siempre tienen una intencionalidad. Tal actividad cognoscitiva puede ser consciente o inconsciente y puede o no tomar la forma de un tratamiento conceptual. Las emociones son *intencionales*, en el sentido de que ellas son siempre *sobre* algo: tienen un objeto, y aquel objeto es frecuentemente social; éste puede ser una persona, un grupo social, un acontecimiento social o un artefacto social o cultural. Desde luego, a veces experimentamos emociones como respuesta a estímulos no sociales (por ejemplo, el miedo a las alturas o a las arañas), pero es mucho más probable que los objetos sociales sean la fuente de nuestras emociones cotidianas que los objetos no sociales (*cf.* Manstead, 2005).

Actualmente los análisis de lo que se denomina comúnmente *emociones* (miedo, cólera, vergüenza, orgullo, odio, amor, piedad, indignación, alegría, tristeza, etcétera) muestran que éstas no pueden ser reducidas a sensaciones puras, a reacciones simples o a pulsiones. Nos enseñan que ciertas dicotomías tradicionales —acción/pasión,

razón/sentimiento, cognición/sensación— desencadenan objeciones numerosas. Nos obligan, en cierta manera, a modificar profundamente nuestras explicaciones de los mecanismos de la acción humana, nuestras descripciones de la vida interior o subjetiva y nuestras justificaciones de ciertos sistemas éticos y normativos (*cf.* Paperman y Ogien, 1995).

Por eso es necesario no considerar las emociones como manifestaciones de irracionalidad o meros estados subjetivos. Se requiere, más bien, como es común en las teorías cognitivas de las emociones y en la sociología de las emociones, comprenderlas como portadoras de interpretaciones y significados dependientes de consideraciones sociales y culturales que definen los momentos y las circunstancias en que debe ser experimentada cada una de ellas y con qué grado de intensidad debe hacerse. También se requiere asumir que son creadas y sostenidas a partir de interacciones intersubjetivas y relaciones sociales (Rodríguez, 2008:148).

EMOCIONES Y REPRESENTACIONES SOCIALES

El papel que juegan las emociones en la construcción de representaciones sociales es muy importante. Sin embargo, existen muy pocas investigaciones que hayan señalado la conexión entre ambas. En 1996, María A. Banchs publicó un artículo en el cual identificó las diferentes contribuciones teóricas y empíricas sobre el estudio de las emociones y los afectos, y discutió su relevancia en relación con una pregunta: ¿qué papel juega la emoción en la construcción de representaciones sociales? Si bien las investigaciones que señala la autora han contribuido a vislumbrar la relación entre estas dos categorías teóricas, lo que se constata es que existe una carencia de investigación empírica que tome como objeto de estudio dicha relación. Banchs (1996:4) advierte que “Algo tan cercano a nosotros como el hecho de que nuestras vidas, más allá de lo que son los rituales cotidianos, están permanentemente atravesadas por la emocionalidad, aparece o totalmente escotomizado o bien formulado de manera tangencial”.

Desde la perspectiva de la psicología social Bernard Rimé (2005) nos invita a considerar de una manera diferente el modo de conocer, de expresar las emociones. Para él las emociones son compartidas de manera social. Es precisamente esta naturaleza social de las emociones lo que ayuda a explicar su vínculo con las representaciones sociales. Si las representaciones sociales son definidas como “un sistema de valores, ideas, y las prácticas que establecen un orden consensual entre los fenómenos” y “permiten que se dé la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social” (Moscovici, 1973: XIII) el papel que juegan las emociones puede verse fácilmente.

Además, el concepto de representaciones sociales nos remite a “la intersección entre el lenguaje y la conciencia, siendo entendido éste, en el ámbito social, como objetivación de los significados sociales, históricos en los comportamientos de los individuos que componen la sociedad y en las acciones de las instituciones sociales” (Friedman, 1995 citado en Banchs, 1996: 117).

Como indica Banchs (1996: 113), en la construcción de representaciones sociales aspectos fundamentales de la subjetividad tales como necesidades, motivaciones, emociones, afectos, pulsiones o contenidos reprimidos juegan un papel importante. Las emociones experimentadas en situaciones colectivas (intersubjetivas) interactivas promueven el desarrollo de las representaciones.

Las emociones y los afectos que se movilizan en los grupos establecen y refuerzan los núcleos de significado de acciones creencias y relaciones, ellas ejercen entonces un rol preponderante en la selección de informaciones y en el posicionamiento favorable o desfavorable tanto frente a aquello que se considera objeto de representación como en la construcción de ese objeto a través de un discurso que le confiere realidad objetiva (objetivación) y lo ancla en una red de significados (anclaje) (Banchs, 1996: 120).

Como señala Lane (1995), las emociones, el lenguaje y el pensamiento, juegan un papel de mediación en la construcción de representaciones. De hecho, no existe ningún argumento, ningún desacuerdo, quizás ni siquiera ninguna comunicación sin al menos un componente emocional mínimo. Además, los procesos, los determi-

nantes y las consecuencias de las emociones se desarrollan en la interacción mediante el lenguaje.

Como ha señalado Moscovici (1999), las representaciones sociales tienen estrecha relación con el lenguaje porque éste permite un intercambio conversacional y toma en cuenta la sensibilidad social, los sentimientos sociales.

Las personas comparten códigos y significados construidos con base en el sentido común y el proceso de comunicación constituye la clave para intercambiar los contenidos informativos que se han creado. La comunicación es entonces social porque reposa y es determinada por las interacciones, por las influencias recíprocas entre los actores sociales; es decir, entre los interlocutores situados en un proceso integrado por códigos y canales de comunicación, así como contextos y entornos particulares (Abric, 1996).

Recordemos que la representación social es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común de un conjunto social (Jodelet, 1989: 36). Este carácter social y compartido también es una característica de las emociones. Cuando experimentamos emociones tenemos una tendencia fuerte a compartirlas con otros. En un programa extenso de investigación, Bernard Rimé y sus colegas han estudiado lo que ellos llaman el *compartimiento social* de la emoción. Usando una mezcla de cuestionario, diario y métodos experimentales, han mostrado que la mayoría aplastante de experiencias emocionales es compartida con varios otros y es compartida poco después del acontecimiento que la provoca (Rimé *et al.*, 1991).

Una característica que han planteado diferentes autores para identificar una representación social, además de su origen, contenido y funciones, es la de su carga afectiva: “Una representación social es un conjunto de creencias, actitudes y un campo estructurado de ellas, que une explicaciones, clasificaciones, intenciones de conducta y emociones” (Valencia, Páez y Echebarría, 1989: 190). Por ello se puede hablar de que toda representación social tiene un componente emocional, pero también de que existen representaciones sociales sobre las emociones o la afectividad; es decir, de las

teorías implícitas sobre las emociones, asociadas a guiones de interacción y basadas en las posiciones sociales de los sujetos, que existen no sólo en la cabeza de los sujetos, sino que existen y se validan públicamente, a través de la comunicación y la acción, como han insistido los autores interaccionistas simbólicos y construccionistas sociales (Valencia, Páez y Echebarría, 1989:191).

Resumiendo, las representaciones sociales deben ser estudiadas mediante la articulación de elementos afectivos, mentales y sociales, a través de la integración de la cognición, el lenguaje, la comunicación, la consideración de las relaciones sociales que afectan a las representaciones, y la realidad material, social e ideal sobre las que intervienen (Moscovici, 1979, 2001).

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Existen diferentes enfoques metodológicos para el estudio de las emociones, los cuales se centran en diferentes aspectos o facetas de la emoción. En este estudio nos centramos en la dimensión discursiva/retórica de la emoción. Para un tratamiento discursivo de las emociones, siguiendo a Patrick Charaudeau (2000:128), es necesario reconocer que las emociones son de orden intencional, están ligadas a los saberes y las creencias y se inscriben dentro de una problemática de la representación psicosocial.

El método adoptado aquí está fundamentado en los trabajos provenientes de la psicología, la retórica y el análisis del discurso. Éste ha sido desarrollado e ilustrado por Christian Plantin (1998, 2004). Tiene como fin la reconstrucción de las emociones y la reconstitución de los recorridos emocionales de los interactuantes o de los actores que participan en el texto o en la interacción. Se aplica tanto a los textos escritos como a las interacciones contempladas bajo sus aspectos multimodales accesibles a partir de datos registrados en video. Combina la localización directa de las emociones (enunciados de emoción) y su localización indirecta, a partir de los indicios situacionales y los indicios de expresión. La idea es explotar

todos los indicios indirectos de las emociones —los *patemas* (cfr. Plantin, 1998)— para reconstruir la emoción. Además es complementado por una *pragmática de la emoción*, que corresponde a una toma en consideración de la situación, no de la situación natural sino de aquella que define la emoción para el sujeto (la situación como emocionante para el sujeto conmovido).

El papel de las emociones en el discurso retórico argumentativo se basa en el trabajo pionero de Douglas Walton (1992) que reevalúa el papel de emoción en la argumentación. Las interacciones argumentativas y los discursos son objetos idóneos para comenzar con el estudio de la emoción ya que en el discurso argumentativo la gente se involucra profundamente en lo que dice. La segunda razón es que la argumentación implica el disenso (Plantin, 1999) y por tanto la posibilidad de la contraargumentación.

Conforme a su definición más general, el discurso argumentativo apoya una tesis, algo en lo que habría que creer; también puede proporcionar motivos para hacer algo que habría que hacer. De esta misma manera los sujetos argumentan sus emociones. Dan razones para expresar lo que sienten y lo que uno debería sentir. Pueden hacer esto ya que las emociones no son algo que cae sobre la gente como un libro cae sobre el suelo, en virtud de una ley física. En cuanto entidades lingüísticas culturales, las emociones pueden ser puestas en tela de juicio (Plantin, 1998).

La distinción conceptual/terminológica entre la emoción, el afecto, el sentimiento, o el estado psicológico ha constituido el objetivo de estudio de muchos de los investigadores en el campo de las emociones (cfr. Frijda, 1994; Ekman, 1994). Esta discusión será evitada aquí porque nos desviaría de nuestro objetivo principal. Por eso todos esos términos serán usados indiferentemente en este texto y la *emoción* será considerada como uno abarcador, polisémico.

Para poder analizar las emociones en el discurso es importante hacer una distinción entre comunicación *emotiva* y comunicación *emocional*. La comunicación *emotiva* es “la señalización intencional estratégica de información afectiva en el discurso hablado y escrito (por ejemplo, disposiciones evaluativas, compromisos fundados, posturas voluntarias, orientaciones emparentadas, grados de énfasis,

etcétera) para influir en la interpretación de situaciones por parte del interlocutor y alcanzar objetivos diferentes”; mientras que la comunicación *emocional* es “un tipo de escape espontáneo, involuntario o explosivo de una emoción en el discurso” (Caffi y Janney, 1994: 348). La introducción intencional y estratégica de las emociones también se opone a la irrupción descontrolada de éstas en el proceso de comunicación.¹²

Aquí se retoma como objeto de estudio la comunicación emotiva ya que lo que interesa es hacer una reconstrucción de las emociones por medio de su expresión verbal. Antes de continuar con el análisis se requiere una explicación sobre los *enunciados de emoción*. La expresión directa de las emociones se hace por medio de los enunciados de emoción (EE), los cuales afirman o niegan que un individuo particular experimenta una emoción particular, o se encuentra en tal o cual estado psicológico. En términos lingüísticos, un enunciado de emoción se define como un enunciado que une a un experimentador con un término de emoción (“estaba furiosa”); también puede incluir la fuente de la emoción (“esto me enfurece”).

Los seres humanos son experimentadores prototípicos. El primer paso en la investigación de la dimensión emocional de un texto es enlistar los experimentadores potenciales y ver qué emoción es atribuida a quién, si sus emociones se encuentran estabilizadas o en desarrollo. El enunciatador debe ser considerado como un experimentador implícito (Plantin, 2004).

Los términos de emoción pueden ser definidos o catalogados. La lista incluye probablemente alguna centena de términos. En líneas generales la clasificación clásica de los términos de emoción incluye algunos tales como el miedo, la ira, la vergüenza, el júbilo, pero no exclusivamente.¹³

12 Para una explicación más detallada sobre estos dos tipos de comunicación véase Plantin y Gutiérrez (2009).

13 Sobre el tema de las diferentes maneras de clasificar las emociones existe una extensa discusión que va desde delimitar cuáles, cuántas y por qué ciertas emociones son consideradas como básicas o primarias y cuáles como secundarias. Para un recuento detallado de todas estas clasificaciones *cf.* Ortony, Clore y Collins (1988: 33).

El estudio que se propone toma como objeto de investigación la comunicación emotiva, los emblemas y los signos, la emoción estratégica y expuesta, semiotizada; en otras palabras, se tomará la emoción por lo que *el locutor dice que es* y, más precisamente, por lo que *el locutor comunica*.

EL CORPUS DE ESTUDIO

El corpus de la investigación está constituido por un conjunto de correos electrónicos que un grupo de profesores envió cuando les fue solicitado que expresaran sus opiniones sobre los estímulos económicos que reciben. La instrucción que se les dio fue

¿Qué es para ustedes la evaluación académica (estímulos, becas a la permanencia, becas a la docencia)?, nos interesaría que escriban lo que han vivido al respecto, lo que se han tenido que enfrentar, cómo lo han podido resolver o no; en fin, las primeras ideas que se les vinieron a la mente cuando iniciaron la lectura del correo.

Es importante mencionar que se les solicitó escribir sus opiniones y experiencias sobre la evaluación académica de sus actividades de docencia e investigación en un momento cuando corría el rumor de que la institución podría reducir los montos de los estímulos económicos.¹⁴ Se recibieron un total de 24 correos electrónicos. Trece pertenecían a profesores de género femenino y once del masculino. La mayoría de los participantes son profesores titular C,¹⁵ cuentan con un posgrado y tienen más de veinte años en la institución; las profesiones son va-

14 Específicamente se había empezado a hablar del proyecto de reformas a la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente, esto fue a inicios de 2006. Como varios estudiosos de las emociones han señalado, tras un acontecimiento emocional relevante, la mayoría de los sujetos lo expresa verbalmente y comparte con otros entre 88 y 96 por ciento de las ocasiones. Este hecho es independiente de la edad, el género o la cultura, y comprende tanto las emociones positivas como negativas, excepto en el caso de la vergüenza y el asco (*cfr.* Páez, Martínez-Sánchez y Bernard, 2004).

15 Esta es la categoría académica más alta en el tabulador de la UAM.

riadas: pedagogos, matemáticos, arquitectos, diseñadores industriales, veterinarios, psicólogos, biólogos y comunicólogos, entre otras.

Además, por medio de los correos, se pudo obtener un texto argumentativo en el que los participantes expresan su posición sobre el tema. Es importante señalar esto ya que, siguiendo a Grize, Vergès y Silem (1987), la actividad discursiva es el lugar donde las representaciones sociales se expresan de la manera más compleja y no existe discurso que no sea un poco elaborado y que no presente huellas de argumentación. La necesidad de obtener un discurso argumentado para el estudio de las emociones se fundamenta en que argumentamos repetidamente sobre la emoción y hay emociones en la argumentación. Podemos justificar una emoción por un estado de cosas o argumentar una emoción para justificar una acción (“me siento humillado”, por lo tanto, “lo manifiesto”).

EL ANÁLISIS DEL CORPUS

Cuando realizamos un análisis argumentativo de los datos recabados por medio del instrumento antes descrito, detectamos la existencia de algunos argumentos en los que los participantes abiertamente expresaban las emociones que experimentaban al hablar sobre las becas y los estímulos. Nuestro interés en el análisis de las emociones y su importancia en la construcción de representaciones sociales proviene de este hallazgo.

En los correos electrónicos fueron identificados dos tipos de enunciados de emoción:

- Enunciados en los cuales la emoción está explícitamente expresada, o abiertamente declarada, en la oración por medio de un término de emoción, por ejemplo: “Estoy triste” o “Esto me entristece”.
- Enunciados en los que la emoción es expresada por medio de una clase de términos de sentimientos /emociones (sustantivos, verbos, adjetivos) o a través de una evaluación o juicio: “Ese tipo de acciones son deprimentes”.

Para poder analizar las emociones expresadas por los participantes es necesario tomar en cuenta algunas características de la emoción. Considerando el método que se utilizó para obtener la información o datos para esta investigación, y siguiendo algunos principios de la definición de emoción adoptada, la cual establece que en una *situación de fondo* (contexto), un *acontecimiento* en primer plano ocurre y *provoca una emoción*, se puede señalar que en este estudio la situación de fondo corresponde a lo que los profesores han experimentado cuando han solicitado las becas y el acontecimiento de primer plano es la solicitud de expresar sus opiniones sobre la evaluación académica que han experimentado. Los profesores fueron capaces de expresar sus emociones ya que el acontecimiento de primer plano era emotivo dado que en ese momento, como ya lo hemos señalado, se rumoraba que los montos de las becas podrían disminuir. Como señala Plantin (2004) los acontecimientos son conmovedores o emotivos cuando sus consecuencias afectan los intereses, las normas y los valores del experimentador (potencial). La distancia del acontecimiento puede ser construida y manipulada como lejos *versus* cerca, favoreciendo respectivamente una evaluación emocional “fría” o “cálida” del mismo suceso.

Como señala Schachter (1964), la experiencia emocional existirá cuando una persona se encuentre en un estado elevado de activación y cuando atribuya además esta activación a un acontecimiento emocional determinado.

Las emociones señalan la importancia de los acontecimientos con nuestras preocupaciones o intereses. Esta interpretación implica que en cada acontecimiento que provoca una emoción puede identificarse una inquietud y se puede argumentar que detectar aquellos acontecimientos inquietantes, relevantes, puede ser útil para asegurar la satisfacción o la protección de estas preocupaciones (Frijda, 1994: 113).

Ejemplos de enunciados de emoción

Primero presentamos ejemplos de enunciados, retomados del corpus de estudio, en los que la emoción está expresada de manera explícita por medio de un enunciado de emoción en el que se enuncia de forma directa la emoción experimentada.¹⁶

Me duele mucho el efecto de enajenación que las becas han causado entre los profesores (H-CSH).¹⁷

Me duele mucho que esto haya provocado la atomización, la individualización y desorganización académica (H-CSH).

Me duele ver a los nuevos profesores que nunca tuvieron la oportunidad de vivir sin becas y con placer (M-CBS).

Me duele ver cómo se desbarata el entendimiento o al menos cómo cada vez más se normaliza lo *que hace veinte años era razón de revuelta en nuestros corazones* y nuestras prácticas (M-CBS).

En estos ejemplos, expresados por dos participantes distintos (un hombre y una mujer), se puede observar que la emoción experimentada es declarada a partir de la expresión “Me duele”, en el sentido de entristecer. Si bien el dolor no es considerado como una emoción básica la tristeza sí lo es. La expresión “Me duele” es utilizada en un sentido figurativo para enunciar la emoción experimentada: la tristeza. También en este enunciado identificamos un uso metafórico¹⁸ del dolor ya que el dolor generalmente se siente en el cuerpo pero aquí es utilizado para evocar la emoción experimentada: la tristeza o la pena. Siguiendo a Strauss y Quinn (1997), el uso de la metáfora se puede explicar como la necesidad que tenemos

16 Sin embargo, como señala Plantin (1999:6), una distinción clara se debe establecer entre palabras y estados interiores, entre lo que realmente es experimentado (si es que algo es experimentado) en una situación dada y lo que se dice que es experimentado en esta situación.

17 En todos los casos las cursivas en los testimonios son de los autores. Después de cada fragmento, entre paréntesis, se encuentra la clave asignada a cada testimonio con fines de rigurosidad metodológica, indica si es hombre (H) o mujer (M) las iniciales del lugar de adscripción en la institución.

18 El uso de las metáforas para expresar emociones es común; varios analistas han señalado la importancia de analizarlas, por ejemplo Kövecses (2003).

los hablantes de aclarar el punto que tratamos de comunicar a otros cuando expresamos nuestras ideas por medio del discurso. El uso de metáforas refleja un esquema interno que la gente comparte cuando piensa en el tema y que guía su selección. En el último enunciado citado también se puede ubicar otra metáfora ya que la participante se refiere al entendimiento que, de acuerdo con ella, era un factor fundamental en la vida académica: “lo que hace veinte años era razón de revuelta en nuestros corazones”.

A través de la emoción es posible reconstruir los efectos negativos que, de acuerdo con estos informantes, el programa de becas y estímulos ha ocasionado en la vida académica de los profesores: la enajenación, la atomización, la individualización. En estos ejemplos también es importante identificar el involucramiento del locutor ya que los enunciados están expresados en primera persona del singular (“Me duele”), lo cual implica que quien habla se compromete con lo que enuncia y se ubica como fuente de lo enunciado (como experimentador).

En los siguientes ejemplos también se enuncia la emoción vivenciada:

Representa *angustia* cada vez que tengo que renovar la vigencia de la beca, y el *temor* de perderla (H-CYAD).

El estar pensando en cada momento si alcanzaré los puntos necesarios, en producir muchas veces cosas comunes, el no poder pensar más las cosas, trabajar a fondo las problemáticas, reflexionar, en fin hacer un trabajo de fondo, muchas veces *me frustra* (M-CSH).

Por muchos años *me negué* a participar en los estímulos, pero como diez años después *me rendí*, y en términos muy personales *me humillé*, junté lo que pude, y solicité constancia financiera de mi así llamada productividad (H-CBS).

En estos ejemplos también se expresan las emociones experimentadas cuando se tiene que solicitar alguno de los estímulos o becas. Las emociones que se expresan son las de angustia, temor, frustración, humillación. En los ejemplos se observa que el tener que solicitar los estímulos o becas no es una experiencia agradable sino

todo lo contrario. Esto se puede identificar a partir de los términos de emoción utilizados para hablar del asunto: *angustia*, *temor* y de las formas verbales empleadas: “me negué”, “me humillé”, “me rendí”. Como se puede observar, en todos estos enunciados el orador se adhiere totalmente a su posición; ninguna duda o reserva es expresada. Esto contribuye a que su emoción pueda ser ubicada en una zona alta de intensidad.

Como señala Plantin, algunas situaciones o acontecimientos son intrínsecamente percibidos como *emocionales*, peligrosos o de temor, cuando la gente argumenta sus emociones y hace explícito su concepto de la situación en la cual sus sentimientos son conectados con la “realidad, así como su sistema de valores e intereses, revelado por esta situación” (1999: 2-3); por ello es importante en el análisis de las emociones tomar en cuenta los presupuestos o preconstruidos culturales¹⁹ que las desencadenan. Como se desprende de los testimonios esa *realidad* que viven los participantes los compele a hacer lo que para ellos va en contra de lo que su sistema de valores les dicta: participar en un sistema que los obliga a cambiar su rutina de trabajo; esto los lleva, como señala uno de los informantes, a sentirse derrotados ya que el peso económico que tienen los estímulos los hace participar en un programa que los pone en conflicto consigo mismos y les hace experimentar el sentimiento de humillación.²⁰

Plantin (1988) argumenta que algunas situaciones o eventos son intrínsecamente percibidos como emocionales, pero cada uno reacciona de diferente manera. Éste es un hecho único, individual hasta cierto grado aunque dentro de un marco compartido, por lo cual no podemos generalizar y afirmar que todos los profesores experimentan las mismas emociones pero sí es posible identificar aquellas emociones que son compartidas y que se derivan de un marco normativo común.

19 De acuerdo con la lógica natural los preconstruidos son un conjunto de nociones, de saberes, opiniones y prácticas, sin los cuales la comunicación sería inconcebible (cfr. Vèrges, Apothèloz y Miéville, 1978). Para Grize (1982) el locutor de un discurso, y particularmente del argumentativo, va a construir los objetos de discurso con la ayuda de múltiples predicados que son ricos en contenidos previos.

20 Sobre el estudio de situaciones socioemocionales particulares, como el estrés causado en contextos laborales se han publicado estudios como el de Harkness *et al.* (2005).

El hecho de compartir un marco normativo nos lleva a identificar que lo que tienen en común los informantes son ciertas representaciones sociales sobre el tema y, ante una situación social ajena a su voluntad —la cual se ven obligados a acatar— afloran ciertas emociones.

Ejemplos de enunciados evaluativos

En los casos que a continuación analizamos las emociones no son abiertamente expresadas (como en el caso anterior) por medio de la utilización de un término de emoción sino más bien a partir de una *evaluación*²¹ de la situación o el acontecimiento que les hace experimentar una cierta emoción.

La evaluación puede ser definida como todos los tipos de opciones verbales y no verbales que sugieren la inferencia de una postura evaluativa positiva o negativa del orador en lo que concierne a un asunto, parte de un asunto, o de un *partenaire* del discurso (Caffi y Janney 1994: 354).

Es necesario aclarar que cuando se habla del *valor*, se refiere a una noción esencialmente subjetiva que cambia conforme a los individuos y las situaciones. En el corpus analizado entendemos por evaluaciones aquellas oraciones que expresan el valor que los oradores asignan a las experiencias vividas en relación con los estímulos económicos. Algunos ejemplos de este tipo de declaraciones son los siguientes:

La exigencia de trabajo para mantenerlas es muy alta, a veces muy estresante (M-CSH).

21 Al respecto valdría señalar la relación entre evaluación y actitud una de las dimensiones de las representaciones sociales. Siguiendo a Moscovici (1979:47) la actitud tiene que ver con la orientación global favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social; por lo que al hablar de cómo las emociones se expresan por medio de evaluaciones estamos hablando de la actitud que se asume sobre el objeto representado. También sería necesario señalar que existe una relación estrecha entre las emociones y la actitud pero éstas no tienen una relación de sinonimia. La emoción es algo mucho más complejo: ésta tiene muchas facetas, implica el sentimiento y la experiencia, la fisiología y el comportamiento, y también las cogniciones y conceptualizaciones (Ortony, Clore y Collins, 1988: 1).

El estrés que nos provoca las evaluaciones que no tienen nada que ver con la calidad, *nos está enfermando* (M-CBS).

Es estresante, hay que vivir pensando en ganarlos, con la idea de que tal vez un día dejarán de existir (M-CSH).

Lo que *me parece desolador* es que a la hora de la jubilación lo más que vamos a recibir es 30 por ciento de nuestro ingreso actual (M-CSH).

Las mismas orientaciones emocionales hacia el campo de angustia, indignación y estrés expresadas en los enunciados en los que se usa un término de emoción están presentes en la descripción específica de los acontecimientos relatados. Sin embargo, la diferencia con los ejemplos anteriores es que aquí lo que predomina es la evaluación que se realiza del acontecimiento inductor: el programa de incentivos económicos. Para los profesores éste es un proceso que implica un carga de estrés muy fuerte que incluso, en opinión de uno de los participantes, los está enfermando y que además los deja con un sentimiento de desánimo y preocupación, sobre todo cuando piensan en el momento de la jubilación.

No podemos hablar sobre las emociones en un enunciado sin considerar la modalidad emocional: la forma de involucramiento del sujeto en el discurso, el modo en que el sujeto aprecia o evalúa lo dicho, se distancia o se aleja, se apasiona o no de un argumento o punto de vista. Por ello es necesario recordar que quien habla de sus emociones lo hace desde su propia perspectiva, desde sus propias representaciones y así enfatiza la dimensión afectiva de su vivencia. En los siguientes argumentos el involucramiento del locutor es evidente:

Hemos sido sometidos por la vorágine de las becas y *hemos perdido valores* fundamentales que antes, más o menos, le daban consistencia y verticalidad a nuestras posiciones en la UAM (H-CSH).

Cuando no las tenía *me sentía* como con un complejo. Desde que las tengo *significa mucha presión* mantenerlas (H-CBS).

Las emociones tienen consecuencias que también reflejan la magnitud del impacto del acontecimiento inductor, y esto podría in-

fluir en la evaluación que hace el individuo sobre la intensidad de su emoción, tal como la repetición posterior del acontecimiento en la mente influye sobre la conducta de la vida de alguien y la formación de objetivos en el largo plazo (*cf.* Sonnemans y Frijda, 1994). En consecuencia, puede ser que al recordar o revivir sus experiencias en relación con la solicitud de las becas y estímulos los profesores expresen un juicio o evaluación del programa de becas y al expresarlo hagan aflorar las emociones experimentadas: “hemos sido sometidos”, “hemos perdido valores”. Esos juicios u opiniones se expresan por medio de argumentos con un contenido altamente emotivo.

Los siguientes son otros ejemplos de cómo, al hablar de lo que significa el programa de becas o compensaciones, los informantes expresan abiertamente su opinión y al hacerlo evocan las emociones que éste genera:

Otro motivo por el que no me gustan es el hecho que quien te evalúa sea un compañero, creo que eso *nos desgasta* y *genera odios* (M-CBS).

La Beca a la Permanencia *genera incertidumbre* y *cierta angustia* (H-CYAD).

Las becas *parecen un mal necesario* que habría que disfrutar porque quien sabe cuando puedan desaparecer (H-CYAD).

El análisis realizado nos lleva a entender que las emociones son inseparables de toda producción subjetiva humana; es decir que todo tipo de conocimiento tiene que ver con la configuración subjetiva de quienes viven una determinada experiencia y en este sentido son constituyentes de las propias representaciones sociales.

CONCLUSIONES

Como se desprende del análisis realizado las emociones son modos de reconocer que un objeto es relevante e importante; expresan juicios evaluativos y compromisos con ciertas visiones de las cosas. Además en el ser humano la experiencia de una emoción generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias

sobre el mundo, que utilizamos para valorar una situación concreta que influye en el modo en el que se percibe dicha situación y, por tanto, en las representaciones sociales que se construyen.

Una característica que han planteado diferentes autores (Moscovici, 1999, 2001; González, 2008; Banchs, 1996) para identificar una representación social, además de su origen, contenido y funciones, es su carga afectiva.

La emocionalidad matiza y es matizada por las representaciones del mundo que poseemos; matiza y es matizada por el proceso mismo de selección de lo que consideramos un objeto, así como por el proceso de construcción de la representación de esos objetos (Galano, 1995).

Por ello en este estudio se ha insistido en la importancia de considerar la función que juega la emoción en la construcción de las representaciones sociales y también cómo las representaciones sociales que nos hacemos sobre diversos temas y acontecimientos, en gran medida, orientan las emociones que experimentamos. Si uno se representa un acontecimiento como algo negativo, la manera en que nos expresamos sobre él es utilizando términos negativos y las emociones ligadas a la experiencia a partir de la cual se construye la representación van a estar ubicadas en un eje de valoración negativa. Esto, en cierta manera, ayuda a explicar por qué en este estudio los participantes expresan generalmente emociones negativas en la representación social de la evaluación académica que han construido. Esta evaluación no es considerada como algo positivo sino más bien como algo que se les ha impuesto, y que por lo tanto, se tienen que someter a ella.

Al hablar de la evaluación académica es importante recordar que la evaluación ha sido elemento central dentro de la vida académica. Sin embargo, a partir de la década de 1980 ésta adquirió una modalidad distinta porque se convirtió en un dispositivo central de las políticas educativas. A partir de este momento, se evalúan actores, instituciones, proyectos y desempeño. La evaluación, al estar relacionada con aspectos económicos, ha establecido una nueva racionalidad en el trabajo académico. Los programas de estímulo al trabajo académico en la UAM han modificado las prácticas y las

formas de relacionarse de los profesores-investigadores. Por tanto, no es casual que los académicos que escribieron su opinión en un correo electrónico expresaran distintas emociones matizadas por una determinada representación social. Los enunciados indican que no ha sido fácil aceptar la evaluación al desempeño académico con el propósito de obtener mayores recursos monetarios. Con todo, al representar un porcentaje importante en los ingresos, éstos se aceptan a pesar de que ocasionen frustración, humillación, estrés, presión.

Si las representaciones sociales están constituidas por percepciones, opiniones e imágenes acerca de algo o de alguien, las emociones constituyen una dimensión importante dentro de este universo. Las representaciones sociales, al ser una modalidad del conocimiento de sentido común y las emociones como un componente de éstas, se convierten en un objeto de la realidad humana, poco examinado en nuestro país. Por eso es necesario enfatizar que la emoción es uno de los aspectos centrales y omnipresentes de la experiencia humana, porque permiten organizar y evaluar al mundo y a sus actores, sus acciones y todos sus artefactos. Reconocer la necesidad de abordar la emoción como producto de procesos de interacción social, juegos simbólicos de lenguaje y/o regulaciones sociales permite ahondar en esta tarea tan necesaria dentro de la investigación social.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean-Claude (1996), *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*, París, Armand Colin.
- Arbesú, María Isabel (2006), *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Plaza y Valdés.
- Arbesú, María Isabel, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña (2008), “Las representaciones sociales de la evaluación académica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco”, en María Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña (coords.), *Educación superior. Representaciones sociales*, México, Gernika, pp. 241-279.

- Banchs, María Auxiliadora (1996), “El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica”, en *Papers on Social Representations*, vol. 5 (2), pp. 113-125.
- Caffi, Claudia y Richard W. Janney (1994), “Towards a pragmatics of emotive communication”, en *Journal of Pragmatics*, vol. 22, núms. 3-4, pp. 325-373.
- Charaudeau, Patrick (2000), “ Problématisation discursive de l’émotion. À propos des effets de pathémisation à la télévision ”, en Christian Plantin, Marianne Doury y Véronique Traverso (edits.), *Les émotions dans les interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 125-155.
- Díaz Barriga, Ángel (1996), “Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm 2, México, julio-diciembre, pp. 408-423.
- Durkheim, Émile (1982), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Akal.
- Ekman, Paul (1994), “Emotions and traits”, en Paul Ekman y Richard Davidson (edits.), *The nature of emotions. Fundamental questions*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 56-58.
- Friedman, Silvia (1995), “Uma aproximação metodologica ao estudo das emoções”, en Silvia T. Maurer Lane y B. Burihan Sawaia (coords.), *Novas veredas da psicologia social*, São Paulo, Brasiliense, pp. 135-146.
- Frijda, Nico (1994), “Varieties of affect: emotions and episodes, moods, and sentiments”, en Paul Ekman y Richard Davidson (edits.), *The nature of emotions. Fundamental questions*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 59-67.
- _____ (1993), “Moods, emotion episodes and emotions”, en Michael Lewis, Jeannette Haviland-Jones (edits.), *Handbook of emotions*, Nueva York, Guilford Press, pp. 381-403.
- Galano, Monica (1995), “As emoções no interjogo grupal”, en Silvia T. Maurer Lane y B. Burihan Sawaia (coords.), *Novas veredas da psicologia social*, São Paulo, Brasiliense, pp. 147-159.
- Gayral, Louis (1975), *Sémiologie clinique en psychiatrie*, Sandoz éditions-Rueil-Malmaison.
- Gil Antón, Manuel (2006), “¿Una nueva época? Notas en medio de la turbulencia”, en Hebe Vessuri (comp.), *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>

- clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Manuel%20G%20Anton.pdf> [consultado el 11 de julio de 2011].
- Gil Antón, Manuel (coord.) (2005), *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- González Rey, Fernando (2008), “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales” en *Diversitas*, vol. 4, núm. 2, Bogotá, pp. 225-243.
- Grize, Jean-Blaise (1982), *De la logique a l'argumentation*, Ginebra, Librairie Droz.
- Grize, Jean-Blaise, Pierre Vergès y Ahmed Silem (1987), *Salaires face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales*, París, Centre National de la Recherche Scientifique.
- Harkness, Avril, Bonita C. Long, Nicole Bermbach, Kathryn Patterson, Sharalyn Jordan y Howard Kahn (2005), “Talking about work stress: Discourse analysis and implications for stress interventions”, en *Work & Stress*, vol. 19, núm. 2, pp. 121-136.
- Heras, Leticia (2005), “La política de educación superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores”, en *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, vol. 9, núm. 29, junio, pp. 207-215.
- Ibáñez, Tomás (1994), “Representaciones sociales, teoría y método”, en Tomás Ibáñez (coord.), *Psicología social constructivista*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 153-216.
- Jodelet, Denise (1989), “ Représentations sociales : un domaine en expansion ” en Denise Jodelet (coord.), *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- _____ (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II: pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Kövecses, Zoltán (2003), *Metaphor and emotion. Language, culture and body in human feeling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kövecses, Zoltán (1990), *Emotion concepts*, Nueva York, Springer.
- Lane, Silvia (1995), “A mediação do emocional na constituição do psiquismo humano”, en Silvia T. Maurer Lane y B. Burihan Sawaia (coords.), *Novas veredas da psicologia social*, São Paulo, Brasiliense, pp. 55-66.
- Lazarus, Richard S. (1984), “On the primacy of cognition”, en *American Psychologist*, vol. 39, núm. 2, pp. 124-129.

- Luna, Edna (2002), *La participación de los docentes y los estudiantes en la evaluación de la docencia*, México, Universidad Autónoma de Baja California/Plaza y Valdés.
- Manstead, Tony (2005), “The social dimension of emotion”, en *The Psychologist*, vol. 18, part 8, agosto, pp. 484-487.
- Moscovici, Serge (2001), *Social representations: Essays in social psychology*, Nueva York, New York University Press.
- (1999), “Lo social en tiempos de transición. Diálogo con Serge Moscovici” (entrevista realizada por Mireya Lozada), Venezuela <politica.eud.com/sic/sic270799.html> [consultado el 20 de junio de 2006].
- (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- (1973), “Foreword”, en Claudine Herzlich, *Health and illness*, Londres, Academic Press.
- Nussbaum, Martha (1995), “Lés émotions comme jugements de valeur”, en Patricia Paperman y Ruwen Ogien (eds.), *La couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions*, París, Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 19-32.
- Ortony, Andrew, Gerald Clore y Allan Collins (1988), *The cognitive structure of emotions*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Ortony, Andrew, Gerald Clore y Mark A. Foss (1987), “The referential structure of the affective lexicon”, en *Cognitive Science*, vol. 11, núm. 3, pp. 341-364.
- Páez, Darío, Agustín Echebarría y Mikel Villarreal (1989), “Teorías psicossociales de las emociones”, en Darío Páez y Agustín Echebarría (eds.), *Emociones: perspectivas psicossociales*, Madrid, Fundamentos.
- Páez, Darío, Francisco Martínez-Sánchez y Rimé Bernard (2004), “Los efectos del compartimiento social de las emociones sobre el trauma del 11 de marzo en personas no afectadas directamente”, en *Ansiedad y Estrés*, vol. 10, núms. 2-3, pp. 219-232.
- Paperman, Patricia y Ruwen Ogien (eds.) (1995), *La couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions*, París, Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Plantin, Christian (2004), “On the inseparability of emotion and reason in argumentation”, en Edda Weigand (edit.), *Emotions in dialogic interactions*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 265-276.
- (1999), “Arguing emotions”, en Frans van Eemeren *et al.*, *Proceedings of the Fourth International Conference of the Inter-*

- national Society for the Study of Argumentation*, Ámsterdam, pp. 631-638.
- _____ (1998), “ Les raisons des émotions ”, en Mariana Bondi (edit.), *Forms of argumentative discourse/Per un’analisi linguistica dell’argomentare*, Boloña, Clueb, pp. 3-50.
- Plantin, Christian y Silvia Gutiérrez (2009), “La construcción política del miedo”, en Paola Bentivoglio, Frances D. Erlich y Martha Shiro (comps.), *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*, Caracas, Comisión de Estudios de Postgrado-Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, pp. 491-509.
- Rimé, Bernard (2005), *Le partage social des émotions*, París, Presses Universitaires de France.
- Rimé, Bernard, Batja Mesquita, Pierre Philippot y Stefano Boca (1991), “Beyond the motional event: Six studies on the social sharing of emotion”, en *Cognition and Emotion*, vol. 5, núms. 5-6, pp. 435-465.
- Rizo, Marta (2001), “Miedo y compasión: dos estrategias de movilización afectiva en el discurso informativo sobre el inmigrante”, en *Comunica*, núm. 2, Asociación Internacional de Jóvenes Investigadores en Comunicación, marzo, pp. 1-16.
- Rodríguez Salazar, Tania (2008), “El valor de las emociones para el análisis cultural”, en *Papers: Revista de Sociología*, núm. 87, Barcelona, pp. 145-159.
- Rondero, Norma (2007), “Impacto de las becas y estímulos en la producción del trabajo académico: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana”, en *Sociológica*, núm. 65, año 22, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, septiembre-diciembre, pp. 103-128.
- Rueda, Mario (2006), *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*, México, UNAM-IISUE (Pensamiento Universitario, 100).
- Schachter, Stanley (1964), “The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state”, en Leonard Berkowitz (edit.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Nueva York, Academic Press, pp. 49-80.
- Scherer, Klaus R. (1993), “ Les émotions: Fonctions et composantes ”, en Bernard Rimé y Klaus Scherer (edits), *Les émotions*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 97-133.
- Sonnemans, Joep y Nico Frijda (1994), “The structure of subjective emotional intensity”, en *Cognition and Emotion*, vol. 8, núm. 4, Lawrence Erlbaum Associates Limited, pp. 329-350.

- Strauss, Claudia y Naomi Quinn (1997), *A cognitive theory of cultural meaning*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Valencia José, Darío Páez y Agustín Echebarría (1989), “Teorías sociopsicológicas de las emociones”, en Darío Páez y Agustín Echebarría (edits.), *Emociones: perspectivas psicosociales*, Madrid, Fundamentos, pp. 141-232.
- Vergès, Pierre, Denis Apothéloz y Denis Miéville (1978), “ Cet obscur objet du discours : opérations discursives et représentations sociales ”, en *Pensée naturelle logique et langage. Hommage a Jean-Blaise Grize*, Ginebra, Université de Neuchâtel.
- Walton, Douglas (1992), *The place of emotion in argument*, Pennsylvania, State University Press.