

# INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA SOCIAL

ELENA GAVIRIA STEWART  
ISABEL CUADRADO GUIRADO  
MERCEDES LÓPEZ SÁEZ  
(Coordinadoras)

UNED



sanz y torres

# ÍNDICE

ÍNDICE DE AUTORES.....	XIX
PRESENTACIÓN.....	XXIII
<b>CAPÍTULO 1. ¿QUÉ ES LA PSICOLOGÍA SOCIAL?</b> .....	<b>1</b>
Ojetivos.....	2
Introducción.....	3
Panorama histórico.....	3
Definición de Psicología Social.....	6
La «presencia» de los otros.....	7
Psicología Social y procesos.....	10
Procesos de naturaleza individual.....	11
Procesos de naturaleza interpersonal.....	12
Procesos de naturaleza grupal.....	13
Procesos de naturaleza societal.....	14
Combinación de procesos de distinta naturaleza.....	16
Efecto de discontinuidad individuo-grupo*.....	16
Efecto de las campañas políticas.....	17
La investigación en Psicología Social.....	18
Los métodos más utilizados en la investigación <b>psicosocial</b> .....	19
La <b>Psicología Social</b> como puente y articulación.....	23
Un ejemplo de explicación psicosocial: la relación entre riqueza y bienestar.....	26
La capacidad humana de adaptación.....	26
El deseo de comparación.....	27
Bienestar, riqueza, nivel de adaptación, deseo de comparación social: la complejidad de las relaciones psicosociales.....	27
Psicología Social y aplicaciones.....	28
Resumen.....	29
Lecturas recomendadas y referencias en Internet.....	30
Referencias bibliográficas.....	31

## CAPÍTULO 2. INFLUENCIA DE LA EVOLUCIÓN Y LA CULTURA EN LA MENTE Y LA CONDUCTA SOCIAL.....

35

Objetivos.....	36
Introducción.....	37
La influencia de la evolución.....	38
¿Por qué ha evolucionado el cerebro humano de la forma en que lo ha hecho?.....	39
¿Quién es más «apto»? ¿El que mejor compete o el que mejor se coordina con otros?.....	40
La naturaleza dual de las tendencias sociales humanas.....	42
La influencia de la evolución en los procesos psicosociales.....	43
¿Animal social o animal cultural?.....	45
La influencia de la cultura.....	46
La cultura como estrategia de adaptación al medio.....	46
Especificidad de la cultura humana.....	48
Dimensiones de variabilidad cultural.....	50
Individualismo-colectivismo.....	51
La influencia de la evolución y la cultura en la interpretación del contexto.....	54
Las interacciones.....	56
La situación.....	58
Relaciones entre evolución y cultura: Universalidad y diversidad.....	59
Resumen.....	62
Lecturas recomendadas y referencias en Internet.....	63
Referencias bibliográficas.....	65

## CAPÍTULO 3. COGNICIÓN SOCIAL.....

69

Objetivos.....	70
Introducción.....	71
Cognición social y cognición «no social».....	72
El estudio de la cognición en Psicología Social.....	73
Estrategias para manejar la información social y elaborar juicios.....	74
Esquemas y ejemplares.....	75
Los esquemas sociales.....	76
Los ejemplares.....	79
El proceso de inferencia y el empleo de heurísticos.....	80
Los heurísticos.....	83
Heurístico de representatividad.....	83
Heurístico de accesibilidad o disponibilidad.....	84
Heurístico de anclaje y ajuste.....	86
Heurístico de simulación.....	87
Procesos de percepción social.....	91

Conducta no verbal.....	93
Formación de impresiones.....	94
El enfoque de tendencia <b>relacional</b> .....	95
El enfoque de «combinación <b>lineal</b> ».....	96
¿Qué factores influyen en la percepción social?.....	97
Factores asociados al perceptor.....	97
Factores asociados a la persona percibida.....	99
Factores relativos al contenido de la percepción.....	99
Procesos <b>cognitivos automáticos</b> y controlados.....	101
Relación entre el afecto y la cognición.....	106
La influencia del afecto sobre la cognición.....	107
La influencia de la cognición sobre el afecto.....	109
El papel de la motivación en la cognición social.....	110
Resumen.....	113
Lecturas recomendadas y referencias en Internet.....	115
Referencias <b>bibliográficas</b> .....	116
<b>CAPÍTULO 4. PROCESOS DE ATRIBUCIÓN.....</b>	<b>121</b>
Objetivos.....	122
<b>Introducción</b> .....	<b>123</b>
¿Cuándo hacemos atribuciones?.....	124
¿Por qué hacemos <b>atribuciones</b> ?.....	126
¿Cómo se procesan las <b>atribuciones</b> ? <b>Teorías clásicas</b> de la atribución.....	127
Psicología ingenua.....	127
El análisis ingenuo de la <b>acción</b> .....	128
Atribución de responsabilidad.....	130
Principio de <b>covariación</b> .....	131
Teoría de las <b>inferencias correspondientes</b> .....	131
Atribución de <b>intención</b> .....	131
Inferencia correspondiente.....	132
Efectos de la <b>acción</b> .....	133
<b>Deseabilidad</b> de los efectos.....	134
Rol social.....	135
Expectativas previas.....	135
Relevancia <b>hedónica</b> .....	135
Personalismo.....	135
El modelo de <b>covariación</b> y los <b>esquemas causales</b> .....	136
Modelo de covariación.....	136
Los <b>esquemas causales</b> .....	139

Errores y sesgos atributivos .....	139
Error fundamental o sesgo de correspondencia.....	140
Infrautilización de la información de consenso.....	144
Efecto del falso consenso.....	144
Atribución defensiva.....	145
Atribuciones favorecedoras del yo.....	146
Efecto <b>actor/observador</b> .....	147
<b>¿Qué consecuencias tienen las atribuciones?.....</b>	<b>149</b>
Teoría de la motivación de logro de Weiner .....	150
La atribución como mediación cognitiva entre el estímulo y la respuesta.....	151
Dimensiones <b>causales</b> .....	151
Relación entre cognición y emoción.....	153
Modelo atributivo sobre la motivación y la emoción.....	154
Resumen .....	156
Lecturas recomendadas .....	158
Referencias bibliográficas.....	159
<b>CAPÍTULO 5. ACTITUDES .....</b>	<b>165</b>
Objetivos.....	166
<b>Introducción.....</b>	<b>167</b>
Qué son las actitudes.....	168
Definición de actitud.....	168
Las bases de las actitudes.....	168
Medida de la intensidad de las actitudes .....	170
Medidas explícitas.....	171
Medidas implícitas.....	172
funciones de las actitudes.....	175
Función de conocimiento.....	175
Función instrumental.....	172
Función defensiva del yo.....	176
Función expresiva de valores.....	176
Origen de las actitudes .....	177
Influencias biológicas.....	177
El efecto de mera exposición.....	178
Condicionamiento de las evaluaciones. aprendizaje e imitación.....	179
Influencia del contexto en la formación y cambio de actitudes.....	181
Influencia entre actitudes y conductas.....	182
Influencia de las actitudes en la conducta.....	182
El modelo « <b>MODE</b> » .....	183

La teoría de la acción razonada.....	184
La teoría de la acción planificada.....	187
Influencia de la conducta en las actitudes: la teoría de la disonancia cognitiva.....	188
Postulados básicos de la teoría.....	189
Grado de disonancia.....	190
El paradigma de la libre elección: disonancia después de tomar una decisión.....	191
El paradigma de la complacencia inducida.....	192
El paradigma de la desconfirmación de creencias.....	193
El paradigma de la justificación del esfuerzo.....	194
Reformulaciones de la teoría.....	195
Aplicando las teorías sobre actitudes y conducta.....	201
Resumen.....	203
Lecturas recomendadas y referencias en Internet.....	204
Referencias bibliográficas.....	205
<b>CAPÍTULO 6. INFLUENCIA, PERSUASIÓN Y CAMBIO DE ACTITUDES.....</b>	<b>211</b>
Objetivos.....	212
Introducción.....	213
Principios psicológicos básicos que <b>subyacen</b> a los procesos de influencia.....	215
Compromiso y coherencia.....	217
Tácticas de influencia basadas en el principio de coherencia.....	217
Táctica del apie en la puertar (« <b>foot-in-the-door</b> » technique).....	218
Táctica de la abola bajan (« <b>low ball</b> » technique).....	219
Táctica de « <b>incluso un penique es suficiente</b> » (« <b>even a penny helps</b> technique).....	220
Reciprocidad.....	221
Tácticas de influencia basadas en el principio de reciprocidad.....	221
Táctica de « <b>esto no es todoa</b> » (« <b>that's-not-all technique</b> »).....	221
Táctica del rportazo en la caran (« <b>door-in-the-face</b> » technique).....	222
Validación social.....	223
Tácticas de influencia basadas en el principio de validación social.....	224
Lo que hace la mayoría.....	224
Lista de personas semejantes.....	224
Escasez.....	225
Tácticas de influencia basadas en el principio de escasez.....	225
Lanzar series limitadas de un producto.....	226
Plazos de tiempo limitados.....	226
Convencer de que el producto escasea y que puede llevarselo otra persona.....	226
Simpatía.....	226
Tácticas de influencia basadas en el principio de simpatía.....	227

Atractivo físico .....	227
Semejanza .....	227
Cooperar .....	227
Halagos.....	228
Autoridad.....	228
Tácticas de influencia basadas en el principio de autoridad .....	229
Eficacia de las tácticas de influencia.....	229
<b>Cambio de actitudes mediante mensajes persuasivos.....</b>	<b>231</b>
Modelo del aprendizaje del mensaje.....	233
La teoría de la respuesta <b>cognitiva</b> .....	234
Modelo <b>heurístico</b> .....	235
Modelo de probabilidad de elaboración.....	236
Factores que afectan a la elaboración del mensaje .....	237
Elementos de la comunicación que afectan a la persuasión.....	239
La fuente persuasiva o comunicador.....	240
Credibilidad de la fuente.....	240
Atractivo de la fuente .....	241
<b>El</b> mensaje.....	241
El receptor .....	243
El canal de comunicación .....	244
El contexto o situación .....	245
Cara y cruz de la influencia y la persuasión.....	245
<b>Resumen</b> .....	<b>247</b>
Lecturas recomendadas y referencias en Internet.....	248
Referencias bibliográficas.....	250
<b>CAPÍTULO 7. RELACIONES INTERPERSONALES ÍNTIMAS.....</b>	<b>255</b>
Objetivos.....	256
Introducción.....	257
El inicio de la relación: atracción <b>interpersonal</b> .....	258
El principio de semejanza .....	259
El principio de proximidad .....	261
El principio de reciprocidad.....	262
El aumento de la atracción bajo condiciones de ansiedad y <b>estrés</b> .....	263
La consolidación de la relación.....	263
Las distintas clases de amor .....	264
La teoría triangular del amor .....	264
El amor como inclusión de los otros en el yo.....	267
Los estilos de apego en las relaciones de pareja .....	268

La <b>disolución</b> de las relaciones.....	271
Problemas en la comunicación .....	272
Los celos .....	273
Resumen .....	276
Lecturas recomendadas y referencias en Internet.....	277
Referencias bibliográficas.....	278

**CAPÍTULO 8. CONDUCTA DE AYUDA..... 283**

Objetivos.....	284
Introducción.....	285
Historia del estudio de la conducta de ayuda desde la Psicología Social .....	285
Conceptos básicos: conducta prosocial, conducta de ayuda, altruismo y cooperación .....	287
Tres niveles de análisis en el estudio de la conducta de ayuda. la conducta prosocial y el altruismo.....	288
Los orígenes de las tendencias prosociales en las personas.....	288
Las teorías de la <b>evolución</b> .....	288
Bases biológicas y genéticas de la conducta prosocial.....	290
La conducta de ayuda interpersonal.....	291
¿Por qué ayudamos a los demás?.....	291
¿Quién es más probable que ayude a otros?.....	296
¿A quién es más probable que ayudemos?.....	298
¿Cuándo ayudamos?.....	301
La ayuda desde el punto de vista del que la necesita.....	307
La conducta de ayuda <b>grupal</b> .....	309
La conducta de ayuda planificada: el voluntariado.....	310
Resumen .....	311
Lecturas recomendadas y referencias en Internet.....	312
Referencias bibliográficas.....	313

**CAPÍTULO 9. CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL AL ESTUDIO DE LA AGRESIÓN..... 319**

Objetivos.....	320
Introducción.....	321
La agresión. Algunas cuestiones conceptuales.....	322
Supuestos básicos del análisis psicosocial de la agresión.....	323
Teorías psicosociales .....	327
Teoría del aprendizaje social. Aprendizaje vicario.....	327
Teoría de la escalada de violencia .....	328
La espiral del silencio: la agresión pública y silenciosamente tolerada .....	328



Antecedentes de la agresión. Evidencia empírica.....	329
Factores procedentes del entorno físico. Estímulos físicos y ambientales como antecedentes de la agresión.....	329
Antecedentes motivo-emocionales.....	330
La frustración como antecedente de la agresión .....	330
Las emociones como antecedentes de la agresión .....	332
Antecedentes socio-motivacionales.....	333
Ataque interpersonal .....	333
La exclusión social.....	334
La violación de normas.....	335
Mecanismos implicados en el proceso de agresión.....	335
La activación como intensificador de la agresión afectiva.....	336
Transferencia de la activación y cólera .....	336
Cognición y emoción en la transferencia de excitación.....	337
El etiquetaje cognitivo .....	337
La cólera en la transferencia de excitación .....	338
El motivo de venganza .....	338
Mecanismos cognitivo-motivacionales.....	339
Mecanismos grupales instigadores de la agresión.....	340
Dinámicas intragrupales de agresión.....	341
Dinámicas intergrupales de agresión.....	341
Factores psicosociales de riesgo.....	344
La experiencia de violencia.....	345
La experiencia directa de violencia.....	345
La experiencia indirecta de violencia. La agresión observada en los medios de comunicación .....	345
Resumen .....	347
Lecturas recomendadas y referencias en Internet.....	348
Referencias bibliográficas.....	350
<b>CAPÍTULO 10. ESTEREOTIPOS</b> .....	355
Objetivos.....	356
Introducción.....	357
Nociones básicas en el estudio de los estereotipos.....	358
Procesos implicados en la formación y el mantenimiento de los estereotipos.....	359
La medida de los estereotipos.....	363
Lista de adjetivos.....	363
Estimación de porcentajes.....	365
La razón diagnóstica.....	366

Otras medidas de estereotipia.....	366
Funciones de los estereotipos.....	368
Modelo sobre el contenido de los estereotipos.....	372
Los estereotipos de género.....	375
Definición y componentes.....	375
La dimensión descriptiva y prescriptiva de los estereotipos de género y sus funciones.....	378
Resumen.....	380
Lecturas recomendadas y referencias en Internet.....	381
Referencias bibliográficas.....	382

**CAPÍTULO 11. EL ESTUDIO PSICOSOCIAL DEL PREJUICIO ..... 387**

Objetivos.....	388
Introducción.....	389
Algunas claves sobre el prejuicio desde la perspectiva psicosocial.....	390
Evolución y tendencias en el estudio psicosocial del prejuicio racial: tres corrientes.....	393
Enfoques y concepciones en el estudio del prejuicio desde la Psicología Social.....	395
Modelos contemporáneos en el estudio del prejuicio.....	398
El prejuicio racial.....	399
Racismo <b>aversivo</b> .....	399
Racismo moderno.....	403
Racismo <b>ambivalente</b> .....	405
Modelo de disociación.....	406
Modelo del prejuicio sutil y manifiesto.....	407
El prejuicio sexista.....	411
Teoría de sexismo ambivalente.....	412
Resumen.....	417
Lecturas recomendadas y referencias en Internet.....	418
Referencias bibliográficas.....	419

**CAPÍTULO 12. AUTOCONCEPTO E IDENTIDAD SOCIAL..... 425**

Objetivos.....	426
Introducción.....	427
El autoconcepto.....	428
¿Qué es el autoconcepto?.....	428
Conocerse a uno mismo: el autoconocimiento.....	429
¿Cómo se forma y se modifica el autoconcepto?.....	430
Motivos que afectan al conocimiento sobre uno mismo.....	434
La <b>autoevaluación</b> .....	434
La <b>autoverificación</b> .....	435

El autoensalzamiento .....	436
El componente evaluativo del conocimiento de uno mismo: la autoestima.....	437
Del autoconcepto a la identidad social.....	440
¿Qué es la identidad?.....	441
¿Qué es la identidad social?.....	444
La teoría de la identidad social (TIS).....	445
La categorización social.....	446
La identidad social.....	447
La comparación social.....	447
La teoría de la autocategorización.....	447
La relación entre identidad personal e identidad social.....	449
Resumen.....	450
Lecturas recomendadas y referencias en Internet.....	451
Referencias bibliográficas.....	452
<b>CAPÍTULO 13. PROCESOS GRUPALES Y RELACIONES INTERGRUPALES .....</b>	<b>457</b>
Objetivos.....	458
Introducción.....	459
¿Qué es un grupo?.....	459
La influencia del grupo sobre sus miembros.....	460
La influencia informativa.....	463
La influencia normativa.....	463
Procesos grupales.....	464
Formación y desarrollo de los grupos.....	464
Cohesión grupal.....	466
La cohesión como atracción.....	466
Cohesión y categorización.....	467
La toma de decisiones en grupo.....	468
El pensamiento de grupo.....	468
Las relaciones intergrupales.....	469
El conflicto intergrupar: definición y clases.....	470
La teoría realista del conflicto grupal.....	470
Los trabajos de Sherif.....	471
La teoría de la identidad social.....	472
El modelo de los cinco estadios.....	474
El conflicto intratable.....	476
La reducción del conflicto intergrupar.....	478
El contacto intergrupar.....	478
La reducción del conflicto desde la teoría de la identidad social.....	480

Resumen .....	483
<b>Lecturas</b> recomendadas y referencias en Internet.....	484
Referencias bibliográficas.....	485
<b>CAPÍTULO 14. APLICACIONES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL .....</b>	<b>489</b>
Objetivos.....	490
Introducción: la Psicología Social y las aplicaciones.....	491
Qué es la Psicología Social aplicada.....	492
<b>Investigación</b> frente a tecnología social.....	492
Enfoques básicos frente a enfoques aplicados.....	493
Modelos <b>cíclicos</b> específicamente <b>psicosociales</b> .....	495
<b>Investigación-acción</b> .....	495
« <b>Psicología Social</b> de ciclo <b>completo</b> ».....	495
Definición de Psicología Social aplicada .....	496
Psicología Social aplicada y utilidad social.....	496
La aplicación <b>psicosocial</b> : de los problemas sociales a la calidad de vida.....	497
Soluciones <b>periféricas</b> o <b>expeditivas</b> .....	498
Soluciones radicales .....	499
Promover el bienestar humano y la calidad de vida.....	499
Papeles de los psicólogos sociales aplicados y responsabilidad social .....	500
Dominios de <b>aplicación</b> en España.....	501
Resumen .....	406
Lecturas recomendadas .....	507
Referencias bibliográficas.....	508
<b>GLOSARIO .....</b>	<b>511</b>

# PRESENTACIÓN

El presente manual analiza la influencia del contexto social sobre el pensamiento, el sentimiento y la conducta de las personas, objeto de estudio de la Psicología Social. A través de los diferentes capítulos de este volumen se exponen las concepciones y bases teóricas y empíricas de la disciplina más relacionadas, a nuestro juicio, con el desarrollo profesional de **un/a psicólogo/a**.

El libro consta de catorce capítulos. Los dos primeros son de carácter introductorio y su objetivo es crear un marco de referencia desde el que sea más fácil comprender los procesos que se describen a lo largo del texto. El Capítulo 1 está destinado a precisar qué se entiende por Psicología Social. Para ello, se presenta el origen y la evolución histórica de la disciplina, se analiza su definición, la naturaleza de los procesos que estudia, y los niveles en los que se sitúan dichos procesos. El Capítulo 2 examina la influencia de la evolución y de la cultura como fenómenos fundamentales para lograr entender los procesos psicológicos y la conducta social. Asimismo, se abordan las conexiones existentes entre ambos fenómenos, con objeto de mejorar la comprensión de los procesos **psicosociales** que se incluyen en este volumen.

Los tres capítulos siguientes abordan procesos de naturaleza «**intrapersonal**», es decir, procesos que tienen lugar en la mente del individuo. El Capítulo 3 se dedica al estudio de la cognición social, basada en el supuesto de que la conducta social está mediada cognitivamente. En él se analizan, entre otros aspectos, los procesos cognitivos que influyen en nuestros juicios sociales, las estrategias utilizadas para manejar la ingente cantidad de información que nos llega del medio social, los errores cognitivos que se producen al emplear esas estrategias, o la influencia de la cognición social en nuestras emociones y conductas. En el Capítulo 4 se estudian los procesos de atribución, es decir, las explicaciones que damos sobre las causas **de la** conducta de los demás y de uno mismo. Se explican las funciones que **cumplen** las atribuciones, y se señalan las situaciones en las que éstas son más probables. A continuación se **presentan** las principales teorías de la atribución, los sesgos atributivos, y las consecuencias de los procesos atributivos en los pensamientos, las emociones y el comportamiento futuro.

El quinto capítulo se ocupa del análisis de uno de los tópicos más relevantes de la disciplina: las **actitudes**, es decir, la valoración que las personas hacen de cualquier objeto **social** en general, y que **conlleva** una predisposición a responder de determinada manera hacia **él**. En el desarrollo del tema se **presta** especial atención a las funciones y al origen de las actitudes, así como a la influencia entre éstas y **la** conducta. El siguiente capítulo, estrechamente relacionado con el anterior, se centra en el estudio **del** cambio de actitudes debido a la influencia intencionada por parte de un agente, y en **él** se **desarro-**

Han los dos principales enfoques que han abordado este tema desde la Psicología Social: los referidos a la conformidad o aceptación de una petición, y los estudios de persuasión, que abarcan los procesos de influencia que ocurren a través de una comunicación.

Los tres capítulos siguientes estudian procesos de naturaleza interpersonal. Así, en el Capítulo 7 se abordan las relaciones interpersonales íntimas. De manera concreta, se presentan los procesos de atracción que conducen a la formación de la pareja, los factores que influyen en el mantenimiento y la satisfacción de las relaciones y, finalmente, los procesos que conducen al deterioro y disolución de la relación. El siguiente capítulo está dedicado al estudio de la conducta de ayuda. En él se analizan con detalle los orígenes de las conductas prosociales en las personas, así como los factores que favorecen o inhiben la conducta de ayuda, tanto a nivel individual, como **interpersonal** y **grupal**. En el Capítulo 9 se realiza un análisis psicosocial de la agresión, haciendo especial hincapié en los supuestos básicos de los que parte la Psicología Social al abordar este tema, así como en las teorías psicosociales sobre el origen del comportamiento agresivo, y en los mecanismos implicados en los procesos de agresión.

En los tres capítulos siguientes se enlazan los procesos de naturaleza intrapersonal con los de carácter **grupal** e intergrupal. En el Capítulo 10 se abordan los aspectos más destacados del estudio psicosocial de los estereotipos, como su contenido, medida, o funciones, entre otros. El capítulo finaliza con el análisis de un tipo concreto de estereotipos: los estereotipos de género. El Capítulo 11 se dedica al estudio de las actitudes prejuiciosas, tanto raciales como sexistas. Se abordan extensamente los modelos contemporáneos en el estudio del prejuicio racial, así como una influyente teoría sobre las actitudes **sexistas**. El Capítulo 12 aborda dos conceptos centrales para la Psicología Social: el autoconcepto y la identidad social. Se analiza cómo las personas podemos llegar al conocimiento de nosotros mismos, así como los procesos que afectan a dicho conocimiento. A continuación se exponen las implicaciones de la pertenencia a un grupo y su influencia en el autoconcepto y en el comportamiento.

Los dos últimos capítulos se refieren a dos áreas de tanta entidad dentro de la Psicología Social que merecen que se les dedique una asignatura específica a cada una de ellas. Por esa razón, no es posible tratarlas aquí con la atención pormenorizada que requieren, pero sí hemos querido dar unas nociones básicas a modo de presentación. El Capítulo 13 expone la notable influencia que ejercen el grupo y los procesos **grupales** sobre el individuo, poniendo de manifiesto cómo la pertenencia **grupal** determina muchos de nuestros comportamientos. Asimismo, se analiza la naturaleza de las relaciones intergrupales, haciendo especial hincapié en el análisis del conflicto intergrupal y las estrategias destinadas a reducirlo. El manual finaliza con un capítulo en el que se aborda el carácter aplicable de la Psicología Social, comparándola con la vertiente básica de la disciplina. Asimismo, el capítulo pone de manifiesto las condiciones y presiones bajo las que trabaja el psicólogo social aplicado y los diferentes papeles que puede desempeñar. A lo largo de todo el capítulo se destaca la responsabilidad científica y ética que entraña la intervención psicosocial, así como la necesidad de considerar la perspectiva psicosocial en la prevención de los problemas sociales de cualquier naturaleza y en la mejora de la calidad de vida del ser humano.

Cada capítulo presenta la siguiente estructura: términos clave, objetivos, desarrollo de los contenidos del capítulo y resumen. Hemos sustituido la amplia lista de referencias bibliográficas que **caracte-**

riza los manuales por su inclusión al final de cada tema, con el propósito de facilitar su búsqueda al lector interesado. Asimismo, antes de las referencias bibliográficas, se reseñan direcciones Web y lecturas recomendadas que facilitarán la profundización y/o comprensión de los contenidos expuestos a lo largo de los capítulos. Finalmente, el manual cuenta con un glosario en el que se definen todos los términos clave referidos en cada uno de los capítulos.

Esperamos que, a través de los contenidos que se presentan en estas páginas, los/as alumnos/as se adentren con entusiasmo en el estudio de una disciplina tan apasionante como la Psicología Social. Este no es sólo nuestro deseo, sino también el propósito con el que decidimos llevar a cabo el manual que ahora tiene en sus manos.

Las coordinadoras

# ¿QUÉ ES LA PSICOLOGÍA SOCIAL?

# 1

J. Francisco Morales  
Elena Gaviria Stewart

## INTRODUCCIÓN

## PANORAMA HISTÓRICO

## DEFINICIÓN DE PSICOLOGÍA SOCIAL

La «presencia» de los otros

## PSICOLOGÍA SOCIAL Y PROCESOS

Procesos de naturaleza individual  
Procesos de naturaleza interpersonal  
Procesos de naturaleza grupal  
Procesos de naturaleza societal

## COMBINACIÓN DE PROCESOS DE DISTINTA NATURALEZA

Efecto de «discontinuidad individuo-grupo»  
Efecto de las campañas políticas

## LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL

Los métodos más utilizados en la investigación psicosocial

## LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMO PUENTE Y ARTICULACIÓN

## UN EJEMPLO DE EXPLICACIÓN PSICOSOCIAL: LA RELACIÓN ENTRE RIQUEZA Y BIENESTAR

La capacidad humana de adaptación  
El deseo de comparación  
Bienestar, riqueza, nivel de adaptación, deseo de comparación social:  
la complejidad de las relaciones psicosociales

## PSICOLOGÍA SOCIAL Y APLICACIONES

## RESUMEN

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Discontinuidad individuo-grupo  
Emergentismo  
Interacción  
Interaccionismo  
Psicología social



### OBJETIVOS

- **Conocer** cómo, cuándo y por **qué** surge la Psicología Social y cuál ha sido su evolución **histórica**.
- Aprender qué se entiende por **Psicología Social**.
- Comprender en qué consiste el enfoque o perspectiva psicosocial.
- Conocer la naturaleza de los procesos que estudia la Psicología Social y los niveles en que se sitúan.
- Asimilar la complejidad de esos procesos y su necesaria interrelación.
- Descubrir cómo consigue la Psicología Social analizar las relaciones entre **persona** y contexto social, entre procesos psicológicos y procesos sociales y **sociales**.

## INTRODUCCIÓN

Teoría, investigación y aplicación a las realidades de la vida cotidiana son los tres pilares que sustentan la disciplina de la Psicología Social. Este volumen consta de distintos capítulos, cada uno de los cuales presenta modelos teóricos y resultados psicosociales relevantes de un área o campo concreto de la disciplina (por ejemplo, cognición, relaciones interpersonales, influencia o actitudes, entre otros). Es importante señalar que, aunque en cada capítulo se trata un tema claramente diferente de los demás, todas las cuestiones abordadas son psicosociales, porque se estudian y analizan desde un mismo enfoque.

En este capítulo introductorio, se intenta explicar, por medio de Cuatro aproximaciones sucesivas, en qué consiste ese enfoque peculiar denominado «psicosocial». La primera aproximación examina brevemente el desarrollo de la disciplina hasta su estado actual. La segunda utiliza una de las definiciones más aceptadas de la disciplina, la de G. W. Allport (1954, 1968, 1985), para introducir algunos conceptos clave. En la tercera, que se centra en los procesos implicados en las relaciones entre personas, se presta atención a cómo lo psicosocial se genera en la combinación de procesos de distinta naturaleza (individual, interpersonal, grupal y societal). La cuarta y última hace una breve presentación de las características de la investigación que los psicólogos sociales realizan para estudiar esos procesos.

Cada una de las cuatro aproximaciones aporta elementos de comprensión de la disciplina, resumidos al final de cada una de ellas a modo de conclusiones. El capítulo se cierra con una consideración de la Psicología Social como disciplina puente dentro de las ciencias sociales, y un breve apunte sobre las aplicaciones de la Psicología Social que se desarrollarán con más detalle en el último capítulo de este volumen.

## PANORAMA HISTÓRICO

Existen numerosas aportaciones de interés al desarrollo histórico de la Psicología Social, como el trabajo ya citado de G. W. Allport (1954, 1968, 1985), el de Graumann (1995) y, ya en nuestro país, el de Blanco (1988) y el de Páez, Valencia, Morales y Ursua (1992). En este capítulo se ha elegido el esquema propuesto por Franzoi (2000), y se complementa su contenido en aquellos puntos en que se considera necesario.

**Los años** iniciales (1885-1934). A finales del siglo XIX hay intentos de abordar problemas psicosociales en varios países europeos y, especialmente, en Francia. En concreto, LeBon (1897) se preocupa por el estudio de la conducta de las personas en los grupos y las multitudes. Tarde (1890), por su parte, inicia el estudio de lo que luego se conocería como influencia en su obra sobre «Las Leyes de la Imitación».

Estos y otros intentos de analizar cómo se produce la influencia social, los movimientos sociales y el cambio social tienen lugar en un periodo en el que una intensa conflictividad social atraviesa las sociedades europeas, y las huelgas, las manifestaciones y los boicots son continuos y generan un cambio social acelerado.

Los autores más destacados de esta fase inicial de desarrollo de la Psicología Social son Triplett (1897), con sus experimentos sobre el efecto que la presencia de otras personas tiene sobre el rendimiento individual, a los que se aludirá repetidamente en este capítulo, Ross (1908) y McDougall (1908), con sus manuales de Psicología Social y, algunos años más tarde, F. H. Allport (1924), con un manual que dominaría toda una época y en el que se aprecia la huella de Tarde. Con su obra sobre los grupos (1920), McDougall continúa la tradición de LeBon.

En estos años iniciales destaca también el estudio de las actitudes y su medición, cuyo iniciador fue Thurstone (1928).

Periodo de madurez (1935-1945). La Psicología Social alcanza su madurez en este periodo, en el que se produce una emigración masiva de psicólogos europeos a los Estados Unidos de Norteamérica. Destaca entre todos ellos Kurt Lewin, que introduce el concepto de *interaccionismo*, según el cual la conducta se considera producto de la persona por la situación. Es decir, si queremos explicar o predecir el comportamiento de una persona en una determinada situación, deberemos saber algo sobre esa persona (cómo es, cómo suele comportarse en situaciones parecidas...) y también algo sobre la situación. Este concepto ejercerá una gran influencia en las décadas posteriores. Lewin contribuye también de manera decisiva a la consolidación de la Psicología Social experimental, con trabajos muy importantes e influyentes sobre liderazgo, climas sociales, dinámica del grupo, cambio social, entre otros (1947), junto a los de Sherif (1936) sobre el surgimiento de normas sociales como resultado de la interacción grupal. Algunos años antes Murphy y Murphy habían publicado el primer manual de la literatura de Psicología Social Experimental (1931) llamado



Kurt Lewin (1890-1947). Considerado mundialmente «el padre de la Psicología Social». Antes de emigrar a Estados Unidos huyendo de la persecución nazi, había trabajado en Alemania con psicólogos de la escuela de la Gestalt, cuyos principios aplicó después al estudio de los fenómenos psicosociales.

«Cultura y personalidad», que cristalizó en aportaciones como el estudio de la personalidad modal y el carácter nacional. Pero tal vez lo más destacado de este periodo sea la fundación de la SPSSI (abreviatura en inglés de la Sociedad para el Estudio Psicológico de las Cuestiones Sociales), que se convirtió en el instrumento por medio del cual los psicólogos sociales se involucraban en el trabajo aplicado e intentaban responder a las preocupaciones sociales de la época. Esta sociedad, en cuya fundación intervino activamente Lewin, todavía es operativa en la actualidad.

**La rápida expansión** (1946-1969). En este periodo predominan los estudios sobre cómo las personas pueden llegar a comportarse de forma nociva, e incluso inhumana, con sus semejantes. Se aborda esta cuestión desde diferentes perspectivas, por ejemplo, «La Personalidad Autoritaria» de Adorno, Frenkel-Brunswick, Levison y Sanford (1950), los estudios de Asch (1952) sobre la resistencia a la presión de la mayoría, o los de Milgram (1963, 1974) sobre la obediencia a la autoridad.

Los estudios sobre cambio de actitudes alcanzan su punto álgido con el grupo de Hovland y colaboradores (1953) y su énfasis en los efectos de la comunicación y la propaganda, junto a los trabajos de Festinger (1957), que introduce la idea de la disonancia cognitiva, todavía hoy la aportación más co-

nocida e influyente de la disciplina. El estudio de la violencia y la agresión por parte de Berkowitz (1969) se equilibra con el estudio del altruismo (Darley y Latané, 1968) y el amor romántico (Berscheid y Walster, 1974). No se descuida, ni mucho menos, el estudio de la conducta grupal (Thibaut y Kelley, 1959; Homans, 1950, 1961).

Todo ello se produce en medio de una fuerte protesta social en la que destaca la lucha por los derechos civiles en los Estados Unidos de Norteamérica, movimiento en el que desempeñaron un papel importante los psicólogos sociales estadounidenses del momento.

**Crisis y re-evaluación (1970 hasta la actualidad).** El periodo de crisis ha sido objeto de diferentes interpretaciones. Franzoi (2000) considera que la crisis fue, sobre todo, de confianza, y la achaca a sesgos de etnia y de género. Cree que su superación fue posible porque se comenzó a realizar esfuerzos de erradicación de dichos sesgos, y a tener en cuenta el impacto de los factores culturales sobre los procesos psicosociales. Una visión más amplia de la crisis y sus consecuencias se puede encontrar en Páez, Valencia, Morales y Ursua (1992).

Es en este periodo cuando el estudio de procesos cognitivos como la atribución (la búsqueda de las causas del comportamiento) evolucionó para convertirse en una de las áreas que más investigación sigue generando: la cognición social. Su objeto es el estudio de cómo las personas piensan sobre los demás y sobre el mundo social en general.

En esta época se produce una expansión geográfica de la Psicología Social hacia Europa, Australia, Latinoamérica y otras regiones del mundo. Al mismo tiempo, se aprecia una estilización y especialización de las aplicaciones a las cuestiones de la vida cotidiana, de tal modo que se puede empezar a hablar de una Psicología Social del derecho, de la salud, de la educación, de la política, del deporte y de las organizaciones, entre otras.

### CONCLUSIONES SOBRE LA PSICOLOGÍA SOCIAL A PARTIR DE SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Desde estos breves apuntes históricos se puede intentar una primera caracterización de la Psicología Social:

- U la Psicología Social evoluciona en estrecha relación con los conflictos sociales y el cambio social;
- O surge para analizar cómo la conducta de las personas cambia dentro de los grupos y cómo las personas se influyen mutuamente;
- a medida que la disciplina ha ido evolucionando, se han ido añadiendo nuevas perspectivas teóricas, nuevas cuestiones o asuntos de investigación, y los resultados obtenidos han incrementado las posibilidades de aplicación de los conocimientos psicosociales a cuestiones de la vida cotidiana de las personas;
- la disciplina se ha expandido a todas las regiones del mundo y se ha consolidado en la mayoría de ellas.

## DEFINICIÓN DE PSICOLOGÍA SOCIAL

La definición más utilizada es la de C. W. Allport: «*un intento de comprender y explicar cómo el pensamiento, el sentimiento y la conducta de las personas son influidos por la presencia real, imaginada, o implícita de otros*» (1954, 1968, 1985, p. 3).

La idea esencial que capta la definición es que la conducta de las personas, y sus procesos psicológicos (pensamientos, emociones, sentimientos, entre otros) se modifican por influencia de otras personas. Ya se ha señalado en el apartado anterior que esta convicción fue lo que llevó a los primeros autores, como LeBon, Tarde, Ross y McDougall, entre otros, a intentar elaborar los primeros esbozos de la nueva disciplina que acabaría denominándose Psicología Social.

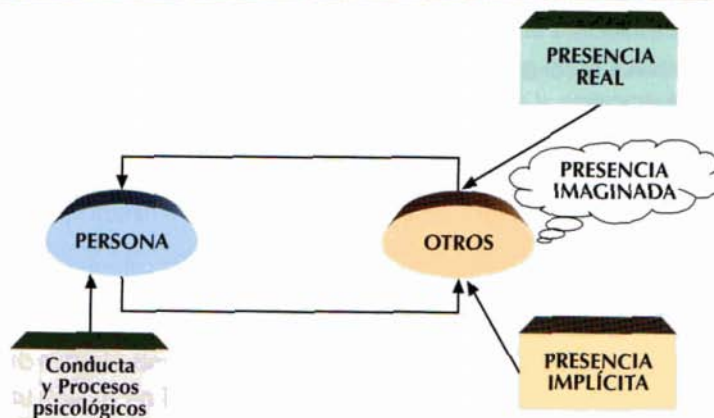
Esta definición permite interpretar que la influencia que genera la upresencia de los otros es bidireccional. La persona no sólo es objeto de la influencia, sino que también responde a ella al poner en marcha su conducta y sus procesos psicológicos. Su respuesta influye, a su vez, en los otros. De la definición de G. W. Allport, por tanto, hay que inferir la existencia de un ciclo de influencia entre la persona y su ambiente o contexto social. Este ciclo se podría representar gráficamente como muestra la Figura 1.1.

Del análisis de la definición de C. W. Allport, Franzoi (2000, p. 8) concluye que la tarea de la *Psicología Social* es el análisis y comprensión de la conducta de la persona desde la *consideración* simultánea de dos factores fundamentales: sus estados *psicológicos* internos y los aspectos de su contexto social.



Gordon W. Allport. (1897-1968) Estudió en la Universidad de Harvard, donde obtuvo su licenciatura de Psicología en 1922, y años después desempeñó la cátedra de Psicología. Trabajó siempre en el desarrollo de su teoría de la personalidad, examinando cuestiones sociales como el prejuicio y creando teorías de personalidad.

Figura 1.1. Representación gráfica del ciclo de influencia sugerido por la definición de G. W. Allport



El apartado que viene a continuación intenta ampliar la definición de G.W. Allport y dar contenido a la interpretación de Franzoi.

## La «presencia» de los otros

La importancia que la definición de G. W. Allport concede a la «presencia» de los otros como elemento integral de lo psicosocial da a entender que la conducta y los procesos psicológicos de las personas tienen lugar siempre en un contexto social, y que las características y propiedades de este contexto influyen de forma poderosa en su configuración. El autor establece una distinción entre presencia «real», «imaginada» e «implícita», por lo que resulta conveniente examinar cada uno de estos tipos de presencia de manera detallada.

**Presencia «real»:** este primer tipo de presencia exige la ubicación de la persona en el mismo espacio físico que los otros. La expresión «presencia física» sería quizá más exacta, puesto que los otros dos tipos de presencia también son reales, como veremos después. Hay muchas situaciones diferentes que responden a este primer tipo de presencia, algunas de las cuales se destacarán aquí de manera especial. Tal vez la más sencilla sea la de una persona que actúa delante de una audiencia, como cuando alguien se examina ante un tribunal. Franzoi (2000, p. 6) aporta el ejemplo del baloncestista que tiene que lanzar un tiro libre en un partido de competición.

Una situación algo más compleja es la que se conoce con el nombre de «co-actuación». En ella la persona realiza una cierta actividad en compañía de otros que realizan al mismo tiempo que ella esa misma actividad, por ejemplo, pedalean juntas cada una sobre su bicicleta estática en una misma sala o se entrenan juntas realizando la misma tabla de ejercicios.

La «interacción» directa o cara a cara representa un grado más de complejidad. Se caracteriza porque las personas actúan en coordinación con otras, ejercen entre sí un efecto recíproco y ajustan mutuamente su conducta sin un plan o esquema previo, es decir, de forma espontánea. La diferencia con la co-actuación se ve claramente si se compara la situación antes descrita en que varias personas pedalean en un gimnasio con la de una carrera ciclista. Los miembros de cada equipo, y los de equipos diferentes, no actúan independientemente unos de otros, sino que se coordinan entre ellos para lograr un objetivo común: ganar la carrera e impedir que ganen los rivales.

La interacción es una categoría muy amplia que abarca desde un encuentro burocrático (por ejemplo una discusión con un funcionario de Hacienda) hasta una consulta médica, pasando por las salidas con los amigos, la participación en una reunión de antiguos alumnos o la mediación en un conflicto familiar. La interacción puede ser diádica (sólo dos personas), grupal o intergrupal, puede tener un carácter cooperativo o competitivo y puede exigir que las personas se coordinen entre sí para realizar una tarea o que, en su lugar, tengan que realizarla de forma distribuida, con funciones distintas repartidas entre los participantes en la interacción.

Como se verá insistentemente en los capítulos de este volumen, de la presencia real de los otros, a la Psicología Social le interesa menos el tipo de presencia de que se trate (ya sea la actuación ante una

audiencia, la coactuación o la interacción) que el hecho de que esta presencia real modifica la conducta y los procesos psicológicos de la persona. Así,

- actuar ante una audiencia incide en el rendimiento de las personas: en ocasiones lo facilita y potencia y, en otras, lo empeora;
- la co-actuación tiene efectos motivadores. Precisamente, en uno de los experimentos más citados en Psicología Social por su carácter pionero (Triplet, 1897), se comprobó que los ciclistas que pedaleaban juntos (cada uno de ellos sobre su bicicleta estática) mostraban una mayor intensidad de pedaleo que los que lo hacían solos. Este resultado se mantenía en otras tareas a las que Triplet sometía a sus participantes;
- la interacción tiene efectos más acusados. Varios capítulos de este volumen aportan evidencia de ello. De hecho, muchos manuales clásicos definían la Psicología Social como el estudio de la interacción social (véase Hollander, 1967). La estructura de la interacción determina en gran medida que la persona adopte decisiones acerca de cooperar o competir, ayudar o agredir y otras muchas que afectan a su destino como persona.

Presencia **«imaginada»**: este tipo de presencia tiene que ver sobre todo con la **«representación»** que la persona se hace de los otros, algo que es una exigencia de muchas situaciones de la vida cotidiana, como cuando la persona se incorpora a un nuevo grupo, cuando tiene que adaptarse a un nuevo trabajo y, más en general, cuando está expuesta a experiencias diferentes de las habituales. Aquí encajaría la importante línea de investigación sobre **«manejo de la impresión»**, (que se desarrollará en el Capítulo 3). Dado que las personas son conscientes del alcance y repercusión que tienen las primeras impresiones, se preocupan por organizar y planificar cuidadosamente la forma en que van a presentarse ante los demás en un primer encuentro, imaginando sus posibles reacciones. Relacionado con el manejo de la impresión podemos citar el familiar fenómeno del **«aquí dirán»**, en el que modificamos nuestra conducta en función de los juicios que imaginamos emitirán los demás sobre ella.

El ejemplo propuesto por Franzoi (2000, p. 6), el del niño que, para imitar a su **héroe** favorito de las series de dibujos animados, se viste como él, **sirve** para introducir otra de las vías a través de las cuales la presencia imaginada de otros influye en la conducta y los procesos psicológicos de la persona: se trata de la imitación de modelos de comportamiento, que es clave en el aprendizaje social. Para poder imitar al modelo, la persona tiene que representarse mentalmente la conducta de este.

En estos ejemplos, que son **sólo** una pequeña muestra de los que se pueden encontrar en la investigación **psicosocial** y en la vida cotidiana, lo esencial reside en la representación mental de los **otros**. Esta es la principal puerta de entrada de los procesos estudiados por la cognición social, como la atención, la memoria, la percepción, la atribución, los estereotipos y los prejuicios, entre otros.

Presencia **«implícita»**: los otros no necesitan, para influir, estar presentes físicamente, ni siquiera de modo imaginado. Basta con que lo estén sus productos, como las normas sociales. Así, no es necesaria en absoluto la presencia de los miembros del grupo para que una persona que forma parte de ese grupo

ajuste su conducta a las prescripciones grupales. Por lo general, obedecerá tales prescripciones de manera espontánea. A la misma altura de las normas hay que situar los aspectos societales y culturales, como las estructuras sociales de estatus y poder, las instituciones, los rituales, las modas y las costumbres. Esta corta lista es sólo ilustrativa y no pretende agotar la gran riqueza de los aspectos que sustentan la presencia implícita de otros.

Es tan amplio el ámbito de la presencia implícita que penetra en la propia presencia física de otros, hasta el punto de que, en muchas ocasiones, lo que a simple vista parece una mera presencia física es, en realidad, una presencia implícita. Así sucede en muchos encuentros entre desconocidos que comienzan con un trato igualitario, al creer los participantes que eso es lo adecuado, dado que comparten una serie de características sociodemográficas que los igualan (edad, sexo, aficiones, apariencia física y otras por el estilo), pero que, de repente, cambian de manera drástica cuando se descubre que uno de ellos es, por ejemplo, el presidente de una importante corporación multinacional. La ocultación de las diferencias de estatus en los encuentros informales es más frecuente de lo que se podría pensar a primera vista. Véase el Cuadro 1.1.

#### Cuadro 1.1. El motivo Harum al-Raschid (Suedfeld, 2004, pp. 480-481)

Peter Suedfeld agrupa los sucesos de ocultación de la propia identidad bajo el rótulo común de «motivo Harum al-Raschid», en alusión a un califa de Bagdad que rigió hace mil doscientos años un gran imperio en el sudoeste de Asia y en el norte de África. Este califa adquirió notoriedad, entre otras causas, porque solía recorrer Bagdad disfrazado de mercader, soldado, artesano o criado. Lo hacía para recoger información sobre lo que ocurría en la ciudad y, especialmente, sobre las muestras de injusticia, opresión y crueldad. El motivo al que alude Suedfeld es que «en (los) momentos cruciales, revelaba su verdadera identidad y ejercía su poder para reparar las injusticias».

En el ejemplo propuesto del encuentro entre desconocidos, lo que en inicio era mera presencia física se convierte en presencia implícita, gracias, en este caso, a las prescripciones que existen en la sociedad sobre las relaciones entre personas de diferente estatus social.

La presencia implícita modula también la presencia imaginada. En el ejemplo propuesto por Franzi del niño que pretende imitar a su héroe favorito de dibujos animados, influirá seguramente el género de dicho héroe. Dado que en la mayoría de las sociedades no se valora de la misma forma el hecho de ser varón o mujer, resulta improbable que un niño elija como héroe a alguien de diferente género.



### CONCLUSIONES SOBRE LA PSICOLOGÍA SOCIAL A PARTIR DE SU DEFINICIÓN

Del intento definicional de G. W. Allport que se acaba de exponer se extraen una serie de conclusiones relativas a la Psicología Social:

- U lo **psicosocial** se define fundamentalmente en función de la influencia que el contexto social ejerce sobre la conducta y los procesos psicológicos de la persona;
- O el contexto social es tanto físico e inmediato como imaginado e implícita;
- O la **persona**, al ser *parte* del contexto, es también una fuente o agente de influencia con respecto a otras personas, lo que explica el carácter cíclico de la influencia.

## PSICOLOGÍA SOCIAL Y PROCESOS

La influencia de la presencia (física, imaginada, implícita) de los otros sobre la persona se ejerce a través de una serie de procesos que, en ocasiones, **interactúan** entre sí y dan lugar a resultados aparentemente contradictorios. Así, varios investigadores que repitieron el experimento de **Triplet (1897)**, ya citado, no siempre encontraban el mismo resultado sino que, en ocasiones, comprobaban que los participantes que realizaban la tarea en presencia de otros no superaban en rendimiento a los que la realizaban en soledad.

Se formularon diversas explicaciones para intentar resolver esta contradicción. Sólo muchos años más tarde, Zajonc (1965) aportó la solución correcta. Sucede, según este autor, que la presencia física de otros que realizan la misma tarea incrementa la motivación de la persona, es decir, la intensidad con que realiza el esfuerzo. Ahora bien, si la tarea es fácil, o la persona es muy diestra en ella, la motivación incrementa el rendimiento. Pero si la tarea es difícil, o la persona es inexperta o poco diestra, la motivación, en la medida en que potencia la intensidad del esfuerzo, tiende a multiplicar los errores que comete la persona y, de esta manera, perjudica su rendimiento. Esto es algo que se le escapó a Triplet y que Zajonc demostró en sus experimentos.

En resumen, a diferencia de lo que creía Triplet, la presencia física de otros no genera de manera automática un aumento del rendimiento en la tarea. Lo que hace es potenciar un proceso interno de motivación de la persona. Entre motivación y rendimiento tampoco hay una conexión automática. Otro proceso, que es la capacidad de la persona, juega un papel de igual importancia.

Motivación y capacidad son dos procesos de naturaleza netamente individual. Son una fuente importante de diferencias individuales y, aunque también varían de unas situaciones a otras, dentro de un ámbito concreto se pueden considerar bastante estables a lo largo de la vida de las personas. Sin embargo, no todos los procesos que intervienen en la influencia de los otros sobre la persona son de este tipo. Junto a los individuales, se suele aceptar que hay procesos de naturaleza interpersonal, grupal y societal. A continuación se presenta una breve caracterización de cada uno de ellos.

## Procesos de naturaleza individual

Decimos que son de naturaleza individual, no porque no sean sociales, sino porque tienen lugar dentro del individuo, pero siempre con un referente social. A lo largo de este texto tendremos ocasión de abordar más extensamente este tipo de procesos, especialmente en los capítulos dedicados a percepción y cognición social, atribución, actitudes e identidad. Como anticipo, diremos que las dos primeras se refieren a cómo la gente se crea una impresión de otros cuando los ve por primera vez, y qué estrategias cognitivas emplea para dar sentido a su medio social en función de las características de la información que recibe de ese medio y de sus propias expectativas y metas (Capítulo 3). En la atribución lo que se intenta entender y explicar no es cómo son los demás, sino por qué hacen lo que hacen (Capítulo 4). Las actitudes son evaluaciones de lo que nos rodea y, como se verá en el Capítulo 5, una de sus funciones más importantes es la clasificación rápida de la información que nos llega en términos evaluativos (positivo-negativo, bueno-malo, y así sucesivamente), lo que nos permite diferenciar en seguida entre lo que puede perjudicarnos y lo que puede ser beneficioso para nosotros.

En muchos de estos capítulos tendremos que referirnos a la motivación y la capacidad, como factores individuales que determinan en parte el tipo de estrategias cognitivas que emplean las personas para interpretar, explicar y evaluar a los demás y su comportamiento.

Pero sin duda, el proceso individual por excelencia es el yo o «self», ya que incluye todos aquellos aspectos de la persona que son importantes para ella (véase Kimble, Hirk, Díaz-Loving, Hosch, Lucker y Zárate, 1999, p. 37). Una de sus características más importantes es la complejidad (Linville, 1985), o grado en que una persona se concibe a sí misma como dotada de (o compuesta por) muchas facetas independientes o no relacionadas (rasgos, roles, actividades, intereses, capacidades, entre otros; véase el Capítulo 12). Linville afirma que es más saludable para la persona poseer una complejidad elevada, porque un deterioro en alguna faceta de su yo tendrá consecuencias menos nocivas (la persona todavía cuenta con otras muchas facetas). De hecho, esta autora demuestra que las personas con alta complejidad del yo tienen menos tendencia a la depresión, afrontan mejor las situaciones de estrés y se recuperan mejor de las enfermedades.

La centralidad del yo como proceso individual se aprecia también en la línea de investigación conocida como cauto-referencia<sup>8</sup> (Greenwald y Banaji, 1989). Las personas tienen una capacidad especial para recordar y reconstruir rasgos y sucesos que son relevantes para su yo (véase el Capítulo 3); en concreto, recuerdan mejor aquellas palabras que tienen que ver con su yo y los sucesos en los que han estado personalmente involucrados. Cuando se les da varios relatos a leer, recuerdan mejor aquellos en los que se los ha nombrado directamente.

Como señalan Kimble et al. (1999, p. 40), el yo es central en la forma en que organizamos nuestras experiencias y reaccionamos ante otras personas. De ello nos ocuparemos específicamente en el Capítulo 12.

### Procesos de naturaleza interpersonal

Tal vez sea este tipo de procesos, junto con los procesos grupales, el que más fácilmente permite una visualización rápida de la definición de G. W. Allport. De hecho, durante muchos años estos procesos representaron buena parte del contenido de los manuales de Psicología Social considerados clásicos, como el de Roger Brown (1965) o el de Hollander (1967).

Aunque hoy la situación ha cambiado notablemente, y en los manuales actuales se dedica también un amplio espacio a los procesos de naturaleza individual y societal, es justo reconocer que, como señalan Baumeister y Leary (1995), los seres humanos tenemos una necesidad de pertenecer, es decir, de establecer con otras personas vínculos positivos, estrechos y duraderos (véase el Capítulo 2). Una prueba de ello la proporciona la conocida investigación de Williams (2002) sobre el ostracismo, una estrategia destinada a excluir o a ignorar a alguien. Existe evidencia de que el ostracismo se ha utilizado en todas las épocas y en todas las culturas para regular el comportamiento social. Las personas que lo han sufrido lo describen como un «abuso emocional», y los diversos estudios realizados por Williams y sus colaboradores han mostrado sus efectos nocivos sobre el bienestar y la salud mental de las víctimas.

Lo esencial de los procesos de tipo interpersonal es que en ellos surge algo nuevo, es decir, algo que no está contenido en los procesos individuales de las personas que participan en la relación, sino que surge de la relación misma (es lo que se conoce como *emergentismo*). A lo largo de este volumen habrá ocasión de comprobar que esto es así en una amplia serie de relaciones interpersonales que se estudian, especialmente, en los capítulos sobre relaciones interpersonales íntimas (Capítulo 7), conducta de ayuda (Capítulo 8), agresión (Capítulo 9), influencia y persuasión (Capítulo 6).

En este capítulo se ilustrará los procesos de naturaleza interpersonal con la exposición de una conocida línea de investigación psicosocial. El primer estudio que vamos a considerar es el de McFarland y Ross (1985), autores que, en una entrevista a estudiantes universitarios que tenían una pareja estable, les pedían que evaluaran a su pareja. Dos meses más tarde, en una segunda entrevista, se les pedía que la evaluaran de nuevo. Comprobaron que los que reconocían estar más enamorados que nunca tendían a recordar que su relación había comenzado con un flechazo. En cambio, los que habían roto la relación tendían a manifestar que ya desde el principio se habían dado cuenta de que su pareja era egoísta y de mal carácter.

Varios años más tarde, Holmberg y Holmes (1994), en una especie de continuación del trabajo de McFarland y Ross (1985), encontraron un resultado similar. En la investigación participaban 373 parejas recién casadas, la mayoría de las cuales se consideraban «muy felices». Se las volvió a entrevistar a todas dos años más tarde. Los participantes cuyas relaciones se habían deteriorado manifestaban que la relación había ido mal desde el principio.

Estos dos trabajos, exponentes de una línea de investigación más amplia (véase Myers, 2008, pp. 75-76), coinciden en poner de manifiesto que la forma en la que evoluciona la relación modifica no sólo lo que cada miembro de la pareja piensa del otro miembro en este momento concreto, sino lo que piensa de cómo era en el pasado. En palabras de Holmberg y Holmes (1994), «cuanto peor es la opinión actual que se tiene del otro miembro de la pareja, peores son los recuerdos que se tienen de él, y

esto acentúa todavía más las actitudes **negativas**». De la relación ha surgido algo que no existía: una nueva forma de ver a la otra persona que influye en su conducta y procesos psicológicos. Estas cuestiones se abordarán con más detalle en el Capítulo 7.

## Procesos de naturaleza grupal

La diferencia que se puede trazar entre los procesos interpersonales y los de grupo es que estos últimos suelen presentar una estructura y una organización bien definidas. Es característico de los grupos la existencia de distintos roles o papeles desempeñados por los integrantes y que facilitan la realización de las funciones **grupales**. Piénsese, a modo de ejemplo, en la familia, en un equipo deportivo (de fútbol, de baloncesto o de rugby), en la tripulación de un barco, en una unidad militar de combate, o en un grupo de exploradores en la selva.

La conducta de las personas se modifica cuando pasan a formar parte de un grupo, actúan en **nombre** de él o lo representan ante otras personas. Esto se debe al peso decisivo que tiene para todos los seres humanos el motivo de pertenencia (véase Baumeister y Leary, 1995; Fiske, 2004). A lo largo de la **evolución** humana, la inserción de las personas en grupos ha sido una constante. De hecho, la adaptación **fundamental** que ha permitido la supervivencia de la especie ha sido social: nuestra especie ha **sobrevivido** porque las personas se han organizado en grupos, y ha sido este tipo concreto de organización el que explica el éxito en la adaptación a un medio físico generalmente hostil (véase el Capítulo 2).

Sin embargo, es importante recordar que, como señalan Caporael y Brewer (1995), la inserción de la persona en un grupo no es un asunto sencillo. **Para** empezar, no se trata de algo meramente **voluntario** ni de libre elección. La inserción es obligatoria y viene dictada por la interdependencia de las **personas** dentro del grupo. Todas se necesitan mutuamente y todas son necesarias para que el grupo salga **adelante** y lleve a cabo sus funciones de adaptación al medio.

**Tres** son las metas básicas que consiguen las personas con su inserción en el grupo: utilitarias, de **conocimiento** y de identidad (véase Mackie y Goethals, 1987, pp. 145-147). El grupo aporta valiosos recursos materiales, proporciona guía y orientación para un dominio simbólico del entorno social y físico, y **permite** que las personas sean identificables en cualquier relación social porque facilita su **categorización**: todas las personas pertenecemos a algún grupo (**de** hecho, pertenecemos a varios), y esa **pertenencia** es lo que permite que los demás nos identifiquen aunque no nos conozcan personalmente. No **saber** a qué grupo pertenece una persona afecta generalmente de manera negativa a la interacción con ella.

Con todo, a menudo en la interacción entre la persona y el grupo surgen desacuerdos y conflictos. La persona incurre en **costes** al integrarse en el grupo, ya que tiene que respetar las normas **grupales** y **estas** son restrictivas y, además, tiene que realizar en favor del grupo tareas que pueden ser difíciles, y **todo** ello a cambio de beneficios que suelen hacerse esperar. A su vez, el grupo **también** incurre en **costes**, porque la coordinación de la actividad **grupal** es compleja y porque tiene que realizar labores de vigilancia y control sobre los integrantes.

Aquí hunde sus raíces la ambivalencia en las relaciones entre el grupo y sus integrantes. A veces el grupo exigirá a las personas que lo integran, o a alguna de ellas, más de lo que les da a cambio: sería una especie de explotación de las personas por parte del grupo. También puede ocurrir lo contrario: algún miembro del grupo puede aprovecharse de los esfuerzos de los demás integrantes y rentabilizarlos en beneficio propio (véase Cuadro 1.2).

**Cuadro 1.2. Un ejemplo de conflicto entre integrantes individuales y grupo  
(según Mackie y Goethals, 1987, p. 149)**

Si en una sociedad del primer mundo todas las personas deciden no limitar el consumo de agua corriente, obtienen tal vez un gran beneficio individual, pero ello puede llevar a que las reservas de agua de la población se agoten. Esto no es sólo algo que puede suceder, sino que ya ha ocurrido en muchos lugares del mundo. Sus consecuencias han sido desastrosas para el grupo en su conjunto y para sus integrantes individuales.

Este tipo de conflictos, si no se supera, puede llevar a la ruptura del grupo y a su eventual desaparición.

Este volumen no dedica mucho espacio a los procesos grupales, no porque nos parezcan menos importantes, sino por todo lo contrario, dado que son objeto de una asignatura completa en otro curso del Grado: «Psicología de grupos». No obstante, hemos incluido un capítulo (el 13), que servirá como presentación de los procesos que se abordarán en dicha asignatura, procesos plenamente psicosociales.

Aun así, hay tres cuestiones muy vinculadas a lo **grupal** que también se tratan en este volumen. Nos referimos a los estereotipos (Capítulo 10), al prejuicio (Capítulo 11) y a la identidad social (Capítulo 12). En cierto modo se trata de **procesos híbridos**. Los dos primeros se relacionan directamente con las actitudes —los estereotipos como creencias compartidas sobre las características de los miembros de un grupo, y el prejuicio como evaluación negativa de una persona por su pertenencia a un determinado grupo— y en este sentido podrían considerarse **procesos** de naturaleza individual. Pero su carácter socialmente compartido y el hecho de que su objeto sea otros grupos y sus miembros les dan un **marchamo** claramente **grupal**.

Por su parte, la identidad social, íntimamente ligada al yo como parte de él, se construye a partir de la pertenencia de la persona a uno o varios grupos. La definición de **Henry Tajfel (1981, p. 255)** no deja lugar a dudas: la identidad social es «la parte del autoconcepto individual que deriva del conocimiento de la pertenencia a un grupo social (o grupos sociales) junto con el significado emocional y valorativo que conlleva dicha pertenencia».

## Procesos de naturaleza societal

Las estructuras sociales de **estatus** y poder, las instituciones, los rituales, tradiciones y costumbres culturales, son procesos de naturaleza societal y cultural que, a primera vista, parecen muy alejados de la

influencia que sobre la persona ejerce la presencia de los otros. Sin embargo, son estos procesos, **precisamente**, los que tienen mayor capacidad de penetrar hasta el fondo de las relaciones entre personas. Corresponderían a lo que hemos denominado «**presencia implícita**» de los otros.

Un ejemplo convincente lo proporciona Myers (2008, pp. 96-97). En 1954, el Tribunal Supremo de los Estados Unidos de **Norteamérica** adoptó la decisión de abolir la segregación racial en ese país. Se trataba de una decisión largamente postergada, precedida por una larga lucha a favor de los derechos civiles. En la decisión final del Tribunal influyeron de forma significativa los informes favorables que **emitieron muchos** y destacados científicos sociales consultados por el Tribunal Supremo.

Tras la publicación de la decisión, se constató una modificación notable de las actitudes **interraciales**. Para empezar, se duplicó el porcentaje de personas favorables a la integración en las escuelas. **Además**, el grado de prejuicio expresado hacia la minoría **afroamericana** descendió veinte puntos **porcentuales** entre 1954 y 1964. Se constató, igualmente, una homogeneización de las actitudes raciales entre **personas** de diferentes religiones, **clases** sociales y procedencia geográfica.

Las normas culturales también ejercen un profundo impacto sobre los aspectos más íntimos de las personas. Así, Markus y Kitayama (1991), en un trabajo ampliamente difundido, señalan que para los japoneses la felicidad surge de una relación social positiva, de sentirse apreciado y respetado. En **cam-**bio, en Estados Unidos tiene que ver más con el sentimiento de eficiencia, competencia y superioridad. Diferencias parecidas se encuentran en la aparición de conflictos: en Japón estos se suelen producir entre grupos y en Estados Unidos son más frecuentes entre personas individuales.

La influencia de estos procesos sociales y de esa presencia implícita en la forma de pensar, sentir y actuar de las personas quedará patente a lo largo de todo el texto, pero dedicaremos el Capítulo 2 a abordarla de forma específica, aunque un tanto **atípica**.

Lo usual en los manuales de la disciplina es considerar el efecto de la cultura en los procesos **psico-**sociales haciendo hincapié en las diferencias, es decir, explicando cómo un determinado proceso se manifiesta (o no) en distintas culturas o, lo que es lo mismo, cómo la presencia de otros influye de forma diferente según el contexto cultural. Es la perspectiva que más investigación ha generado, hasta el punto de constituir toda una corriente dentro de la Psicología Social (Bond, 1988; Smith, Bond y Kagitçibasi, 2006). Sin embargo, además de la variabilidad cultural es importante también tener en cuenta la otra cara de la cuestión. Esa variabilidad tiene lugar sobre una base universal, la que constituye nuestra **na-**turaleza como especie. Ambas, naturaleza y cultura, son inseparables, y actúan conjuntamente como factores intermediarios de los que depende el tipo de influencia que la presencia de los **otros produce** en nuestros pensamientos, sentimientos o acciones.

Tener en cuenta la interacción entre ambos elementos permite una visión menos parcial y **sesgada** de los procesos que estudiamos y, de paso, ayuda a comprender algunos resultados contradictorios que aparecen en la literatura psicosocial, como tendremos ocasión de comprobar en diferentes capítulos de este volumen, en los que hemos introducido cuadros ilustrando la influencia complementaria de **natu-**raleza y cultura.

## COMBINACIÓN RE PROCESOS DE DISTINTA NATURALEZA

En la vida cotidiana, los procesos individuales, interpersonales, **grupales** y sociales se entremezclan y combinan de muchas formas diferentes. En consecuencia, la influencia que la presencia (física, imaginada o implícita) de otros ejerce sobre una persona no es, por lo general, un efecto sencillo de un solo proceso, sino algo que surge de múltiples entrecruzamientos.

### Efecto de «discontinuidad individuo-grupos»

En ocasiones, la combinación de procesos llega incluso a invertir el sentido de la influencia. El llamado efecto de «**discontinuidad** individuo-grupos», estudiado por Insko, Schopler, Hoyle, Dardis y Graetz (1990), parte de la observación de que las personas no se comportan de la misma manera cuando forman parte de un grupo que cuando actúan solas. Este cambio de conducta sugiere una cierta discontinuidad, de ahí la denominación del efecto.

Los experimentos realizados por Insko et al. (1990) para investigar la validez y amplitud de este efecto utilizaron diversos juegos experimentales, entre los que destaca el llamado dilema del prisionero\*, que se describe en el Cuadro 1.3.

#### Cuadro 1.3. El juego del «dilema del prisionero»

En este juego participan dos jugadores. Cada uno de ellos puede elegir una respuesta **competitiva** o **cooperativa**, lo que da lugar a tres combinaciones posibles. En la primera, uno de los dos jugadores elige la respuesta **competitiva** y consigue un mayor beneficio para él a la vez que causa un grave **perjuicio** al otro; si este ha elegido la respuesta **cooperativa**. La segunda consiste en que los dos jugadores eligen la respuesta **cooperativa**. Esta da un beneficio más moderado que la competitiva, pero igual para los dos. En la tercera los dos jugadores dan la respuesta **competitiva** y los dos pierden.

En los estudios realizados por los autores se encuentra que en el dilema del prisionero, y en otros juegos similares, la conducta de las dos personas se orienta más hacia la competición cuando cada una de ellas representa a un grupo diferente. En cambio, en ese mismo juego, las personas que actúan en nombre propio y a título individual tienden a decantarse por la respuesta cooperativa. Una posible explicación de esta diferencia es que las personas, cuando actúan en representación de un grupo, son conscientes de que sus grupos respectivos esperan de ellas que defiendan el **interés** grupal y saben, por lo tanto, que su conducta competitiva está respaldada y apoyada por los restantes miembros del grupo. Esto no sucede, evidentemente, cuando la persona actúa por su cuenta y a título individual.

La investigación de Insko et al. (1990) pone de manifiesto que la diferencia entre competir para uno mismo (proceso individual) o en **nombre** de un grupo (proceso **grupal**) llega a invertir el sentido de la influencia.

## Efecto de las campañas políticas

La combinación de procesos se manifiesta en otros muchos ámbitos, como el de las campañas políticas. Las numerosas investigaciones realizadas sobre los determinantes de la conducta de voto han puesto de manifiesto que ésta es el producto final de múltiples factores, entre ellos la identificación con la figura del candidato, la cercanía ideológica a su programa, la situación económica del momento, la personalidad del votante, la fidelidad a un partido político, o los acontecimientos políticos de impacto cercanos al momento de la votación (puede encontrarse una lista más exhaustiva en Sabucedo, 1996).

Una investigación realizada por Mullen et al. (1986) sobre la campaña para la elección del presidente de los Estados Unidos de Norteamérica en 1984, en la que Reagan (que finalmente fue elegido presidente) era el candidato republicano y **Mondale** el demócrata, muestra que un cambio aparentemente pequeño en la campaña se asocia a desplazamientos inesperados en la conducta de voto. La estrategia utilizada por Mullen et al. (1986) consistió en grabar en video a los presentadores de las tres cadenas de televisión más importantes (ABC, CBS y NBC) cuando hablaban sobre Reagan y **Mondale** en las noticias de la noche a lo largo de toda la campaña de 1984. Un estudio paralelo realizado por autores diferentes demostró que, por lo que se refiere a las noticias de las cadenas durante la campaña, no existía sesgo favorable a Reagan.

Un grupo de participantes evaluó los videos grabados por los autores. De sus evaluaciones se deducía claramente que el presentador de la cadena ABC mostraba un sesgo no verbal; en concreto, sonreía más cuando se refería a Reagan que cuando se refería a **Mondale**. En cambio, los presentadores de las cadenas CBS y NBC no mostraban este sesgo. Más tarde, al analizar los datos de muchos votantes de todo el país, los autores encontraron que los votantes que habían visto con regularidad las noticias de la cadena ABC durante la campaña votaron en mayor porcentaje a favor de Reagan que los que habían visto las noticias de la CBS o la NBC.

Se trata de un estudio correlacional (véase el siguiente apartado). Por ello, en este resultado pueden influir otros muchos aspectos, como, por ejemplo, el hecho de que Reagan se presentase a la presidencia por segunda vez. Pese a ello, el resultado sugiere que la introducción de un cambio en la **campaña** (la conducta no verbal de un presentador en una cadena estatal) consigue desequilibrar la conducta de voto a favor de un candidato. Es una clara muestra de la facilidad con la que se combinan procesos diferentes en la vida cotidiana. En este caso, un cambio en un proceso **societal** (exposición a los **medios** de comunicación de masas) se combina con los factores mencionados antes que, de forma **habitual**, condicionan la conducta de voto (entre ellos, la identificación con el candidato o con el partido **político** que representa, la simpatía que despierta su programa, los aspectos económicos, las **dimensiones** de personalidad, o las experiencias a las que están expuestos los votantes en el periodo más **próximo a la votación**).



### CONCLUSIONES SOBRE LA PSICOLOGÍA SOCIAL A PARTIR DE LOS PROCESOS QUE ESTUDIA

Las conclusiones que podemos extraer de este apartado sobre procesos para caracterizar a la Psicología Social son las siguientes:

- La influencia que surge de la presencia de *otros* es producto de la operación de **procesos** que **afectan** a la persona **sobre** la que se ejerce la influencia;
- los **procesos** que generan la influencia son de distinta naturaleza, en función de cuál sea su foco: la persona individual, las relaciones entre personas, los grupos, o la **sociedad** en su conjunto o alguno de sus componentes **macrosociales**;
- lo habitual es que los procesos de distinta naturaleza se combinen entre sí para generar la influencia.

## LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL

A lo largo de este capítulo, y de todo el volumen, se hace a menudo referencia a estudios realizados por psicólogos sociales. Esto es inevitable, porque cualquier disciplina científica, como la nuestra, se compone de **teorías** que permiten explicar y predecir hechos, y para ello necesitan datos reales como materia prima que las **refuerce**, las modifique o las rebata; esos datos sólo pueden **conseguirse** mediante la investigación.

Ahora bien, los métodos de investigación no son más que un instrumento al **servicio** del desarrollo teórico y, como tal, deben adaptarse a las características y al objeto de estudio de cada disciplina. En el caso de la Psicología Social, ya hemos visto que su objeto es en realidad una interacción: la que se produce entre factores psicológicos y contexto social. Esto implica que el análisis de los procesos es especialmente complejo, ya que debe tener en cuenta una serie de **premisas** que hemos ido presentando a lo largo del capítulo:

- La conducta de las personas, y sus pensamientos y sentimientos, son producto de la interacción entre múltiples determinantes psicológicos y situacionales.
- Las personas son seres activos, y no **sólo** reactivos. Esto quiere decir, por una parte, que su conocimiento del mundo no es un mero reflejo de la realidad objetiva, sino una versión subjetiva de ella, construida a partir **de** la combinación de factores psicológicos y **contextuales**. **Por** otra parte, las personas no sólo reciben la influencia de **los** demás, sino que **son**, a su vez, agentes de influencia para otros.
- De la interacción entre personas, es decir, de su influencia mutua, surgen fenómenos nuevos, que no estaban presentes en la situación ni formaban parte de la psicología individual de los **participantes**.
- Los estímulos sociales que influyen en los pensamientos, sentimientos y acciones de las personas (es decir, lo que hemos venido llamando la «**presencia** de los **otros**») pueden estar **físicamente**

presentes o no, como ocurre cuando esa presencia es imaginada o implícita. Por ejemplo, las respuestas que alguien da a un cuestionario o a una situación experimental pueden estar condicionadas por las instrucciones del investigador (presencia real o física), por lo que esa persona cree que harían otros que son importantes para ella (presencia imaginada), o por lo que considera que es la respuesta más deseable socialmente (presencia implícita).

- La influencia que ejerce la presencia de otros es producto de la operación de procesos de distinta naturaleza (individual, interpersonal, grupal, societal) que suelen combinarse entre sí, lo que implica tener en cuenta diferentes niveles de análisis al mismo tiempo.
- Son esos procesos, y no sólo la conducta manifiesta, lo que estudian los psicólogos sociales. El análisis de los procesos psicosociales subyacentes permite alcanzar un mayor poder de explicación, predicción y generalización a contextos diferentes. Ahora bien, dado que esos procesos no son directamente observables, deben ser inferidos a partir de la conducta.

Con este panorama, puede parecer casi imposible hacer investigación psicosocial. Sin embargo, la literatura nos demuestra que no lo es en absoluto (en un artículo publicado en 2003, donde describían la disciplina desde sus comienzos, Richard, Bond y Stokes-Zoota contabilizaron 25000 estudios y 8 millones de participantes). Los psicólogos sociales se las han ingeniado para estudiar los procesos que les interesan recurriendo a métodos tomados de otras disciplinas y adaptándolos a sus propias necesidades. Como a lo largo del texto se hará a menudo referencia a estudios que ilustran los diversos conceptos y procesos que se explican, daremos aquí unas breves nociones de las estrategias metodológicas más habitualmente empleadas por los psicólogos sociales, con objeto de facilitar al lector la comprensión de algunos conceptos que encontrará en capítulos posteriores de este volumen. Para una exposición más detallada de estas cuestiones remitimos al lector a la bibliografía que se recomienda al final de este capítulo.

## Los métodos más utilizados en la investigación psicosocial

La elección del método depende del problema que se quiere estudiar y de su viabilidad en función del contexto del estudio y de los participantes. Una vez el investigador tiene claro el problema, salvo que su objetivo sea tan sólo describir un fenómeno, deberá formular una o varias hipótesis sobre lo que espera encontrar, para poder contrastarlas después con los resultados que obtenga. Las hipótesis establecen relaciones entre fenómenos, relaciones que pueden ser de causa-efecto (la aparición de determinado efecto se debe a determinada causa), como en los estudios experimentales, o de coocurrencia (cuando uno de los fenómenos ocurre, tiene lugar también el otro, pero no es posible especificar cuál es la causa y cuál el efecto), como en los estudios correlacionales. Para poder medir las relaciones entre fenómenos teóricos es necesario traducirlos a variables observables o manipulables mediante definiciones operativas.

**Los experimentos** son el método que más prestigio tiene entre los psicólogos sociales, debido a que permite un mayor control sobre los múltiples factores que influyen en la conducta y es el único que

ofrece la posibilidad de demostrar la existencia de causalidad. Para ello, el investigador recurre a dos estrategias: 1) manipular una variable mientras mantiene controladas las demás, y 2) asignar a los participantes aleatoriamente a condiciones distintas. Como estos conceptos aparecerán repetidas veces en los capítulos que siguen, merece la pena que nos detengamos a explicarlos.

La variable que el experimentador manipula es la que hace que la persona que participa en el experimento piense, sienta o actúe de una determinada manera. Por ejemplo, en el estudio ya citado de **Tripplett** sobre el pedaleo en la bicicleta estática, lo que se manipulaba era la presencia de otras personas haciendo lo mismo. Se llama variable independiente, precisamente porque no depende de nada de lo que pase en el experimento, sino que es el investigador el que establece sus valores. Estos valores, también llamados niveles, pueden ser varios, pero como mínimo deben ser dos para poder comparar entre ellos. En el caso del ejemplo, los niveles eran «pedalear solo» y «pedalear con otro». Todos los participantes son tratados de la misma forma excepto por el nivel de la variable independiente al que son sometidos. Esto quiere decir que el investigador debe asegurarse de controlar cualquier otra variable extraña que pudiera estar influyendo (por ejemplo, la música ambiental, las características de la bicicleta, etc.), para poder estar seguro de que las diferencias observadas en la variable dependiente (es decir, en la conducta de los participantes; en el ejemplo, la intensidad del pedaleo) son causadas por la variable independiente y no por otros factores. El término «variable dependiente» hace referencia precisamente al supuesto de que sus valores dependen de los valores de la variable independiente.

Cada valor o nivel de la variable **independiente** se corresponde con una condición experimental a la que se asigna a un grupo de participantes. La asignación aleatoria significa que todos los participantes en un experimento tienen las mismas probabilidades de estar en cualquiera de los grupos o condiciones experimentales. Mediante esta estrategia el investigador trata de asegurarse de que no existen diferencias de partida entre los grupos que pudieran explicar las diferencias encontradas en los valores de la variable dependiente (diferencias individuales en capacidad física, o en entrenamiento con la bicicleta, por ejemplo).

Los diseños experimentales pueden ser de varios tipos. El más sencillo es **aquel** en que hay una única variable independiente con **sólo** dos valores y, por tanto, dos condiciones experimentales, como en el ejemplo que venimos siguiendo. En un experimento de este tipo, después de tomar una medida «pre-test» de la variable dependiente a todos los participantes (la intensidad del pedaleo), el grupo **aleatoriamente** asignado a una de las condiciones, denominado «**grupo experimental**» recibe un tratamiento (es decir, se le somete a una situación en que la variable que se hipotetiza como «**causa**» está activa; en el ejemplo, el tratamiento consistiría en pedalear con otros), mientras que el otro grupo, denominado «**grupo control**», no lo recibe (pedalean solos). Por último, se toma una segunda medida («post-test») de la variable dependiente a los participantes de ambas condiciones. Las diferencias encontradas entre los dos grupos en la medida post-test son atribuidas al único factor que los diferencia, es decir, la variable independiente, manipulada mediante el tratamiento o la ausencia de él. Lo habitual en Psicología Social es que los experimentos tengan diseños más complejos, con más de una variable independiente e incluso con más de dos valores cada una. En este tipo de diseños, llamados «**factoriales**», cada nivel de cada variable se empareja con cada nivel de todas las demás.

Los tratamientos experimentales se pueden aplicar de varias formas, y los psicólogos sociales han hecho gala de una gran creatividad en este sentido. Ello es debido a la tremenda importancia que dan a la influencia de la situación. En realidad, podríamos decir que en esto reside la peculiaridad de la experimentación en Psicología Social, en diseñar situaciones que pongan en marcha los procesos individuales, **interpersonales**, **grupales** o **sociales** que se quieren estudiar, y que provoquen fenómenos **emergentes de la interacción**. Para ello es necesario lograr que los participantes se creen la historia que **encubre la manipulación experimental**, es decir, que su interpretación subjetiva de la situación sea la que **el investigador pretende**, y que se impliquen en la situación. Crano y Brewer (1973) distinguen tres categorías de tratamientos:

- Las manipulaciones sociales, en las que el experimentador recurre a la colaboración de un aliado, normalmente llamado **«cómplice»**, que desempeña el papel de un participante más, pero cuyas acciones están preparadas de antemano. El clásico experimento de Asch (1951) sobre conformidad a la presión del grupo, descrito en el Capítulo 13, es un ejemplo paradigmático de este tipo de manipulación, pero en los capítulos que siguen aparecerán otros.
- Las manipulaciones ambientales, en las que se controla y se manipula algún aspecto de la situación experimental. Entre los ejemplos que se encontrarán a lo largo del texto podemos citar los experimentos de Latané y Darley sobre el **«efecto del espectador»** (Capítulo 8), en los que analizaban cómo influye el número de **personas** presentes en una situación de emergencia en la reacción (de ayuda o pasividad) de éstas.
- Las manipulaciones mediante instrucciones, son las más usuales y más fáciles de aplicar. En este caso, el experimentador da unas instrucciones a los participantes que son distintas para cada grupo experimental. Las diferencias de respuesta entre los grupos son así atribuidas a las **diferencias de contenido** en las instrucciones. Los experimentos sobre disonancia cognitiva y cambio de actitudes (Capítulo 5) son un ejemplo de **los muchos** que podríamos citar para este tipo de manipulación.

Además de los experimentos de laboratorio existen otras variantes, como los experimentos de campo, que se realizan en situaciones naturales y poseen un mayor realismo mundano (es decir, se parecen más a situaciones de la vida real). Dos ejemplos muy conocidos de este tipo de técnica son el experimento de la **«Cueva de los Ladrones»** de Sherif y sus colaboradores (Sherif, Harvey, White, Hood y Sherif, 1961) sobre conflicto y cooperación intergrupal, descrito en el Capítulo 13, para cuyo estudio organizaron un campamento de verano para niños, y el experimento sobre el efecto **«Pigmalión»** de Rosenthal y Jacobson (1968) acerca de la influencia de las expectativas del profesor en el rendimiento de los alumnos (que se describe en el Capítulo 3).

Otra posibilidad son los **cuasi-experimentos**, frecuentemente utilizados en contextos aplicados. En esta técnica el investigador puede manipular una variable independiente pero no puede asignar **aleatoriamente a los participantes** a las distintas condiciones. Por ejemplo, cuando se introduce (por parte de algún agente político o algún empresario, pongamos por caso) una innovación en cualquier ámbito

diseñada por un investigador, éste puede estudiar el efecto que tiene comparando a personas que experimentan esa nueva situación con otras que no lo hacen, o a las mismas personas antes y después del cambio, aunque no pueda seleccionar a los participantes. Estas dos variantes, al permitir un menor grado de control por parte del investigador, no aportan tanta seguridad como el experimento de laboratorio a la hora de hacer afirmaciones causales.

Aunque se ha criticado el experimento de laboratorio por su artificialidad y su falta de parecido con la vida real, en definitiva, lo importante para que los resultados de un experimento puedan aplicarse a la vida cotidiana no es su realismo mundano, sino su realismo experimental, es decir, que los participantes se crean lo que el experimentador les dice y se metan tanto en la situación que se les olvide que están participando en un experimento. Para comprobar si esto ha sido así, tras el estudio se suele entrevistar a los participantes, preguntándoles por sus impresiones (cómo han interpretado la situación, qué creían que estaba pasando...), y explicándoles después el verdadero objetivo del estudio.

Los métodos **correlacionales** son también muy utilizados en la investigación psicosocial, sobre todo cuando no es posible llevar a cabo experimentos. Por ejemplo, a veces hay razones de tipo práctico o ético que no permiten controlar ni manipular algunas variables, como el género, la edad, el grupo étnico o el estado civil de los participantes, ni asignar aleatoriamente a estos a distintas condiciones experimentales. En estos casos, el investigador sustituye la manipulación y el control por la observación de cómo se asocian las variables, es decir, cómo correlacionan. Una correlación es positiva cuando a medida que aumenta el valor de una de las variables aumenta también el de la otra, negativa cuando el aumento de una va asociado al descenso de la otra, y nula cuando el aumento o disminución del valor de una variable no van asociados en ningún modo con el aumento o disminución del valor de la otra.

Las correlaciones se expresan matemáticamente en coeficientes de correlación de Pearson (representados por «*r*»). El coeficiente de correlación puede oscilar entre +1 (correlación positiva perfecta) y -1 (correlación negativa perfecta). Una correlación de valor 0 indica que no hay relación entre las variables. Cuanto más cerca se encuentre el valor de +1 ó de -1 más fuerte es la correlación en un sentido u otro.

Existen diversos métodos y técnicas correlacionales, por ejemplo, la observación, los cuestionarios, las entrevistas. Los más utilizados por los psicólogos sociales son los cuestionarios, por su facilidad de aplicación a un mayor número de personas. Todos estos métodos, así como las pruebas estadísticas empleadas para analizar los datos obtenidos con ellos, serán descritos con detalle en otras asignaturas de la titulación.

El principal problema de los métodos correlacionales es que no permiten concluir cuál de las variables es causa de la otra. Cuando dos variables (**X** e **Y**) correlacionan entre sí, caben tres interpretaciones: X puede ser la causa de Y; Y puede ser la causa de X; alguna otra variable (**Z**) puede ser causa de las dos. Lo que sí permiten es predecir los cambios en una variable a partir de otra con la que sabemos que correlaciona. Una de sus ventajas sobre el método experimental es que ofrece la posibilidad de estudiar la conducta en situaciones naturales y analizar factores muy importantes en Psicología Social, como el género, el grupo étnico o el **estatus** social, que no es posible manipular en el laboratorio.

Además, puede incluir muchas variables diferentes a la vez y estudiar procesos más complejos de lo que permite la metodología experimental, proporcionando gran cantidad de datos en poco tiempo.

Lo ideal es emplear varios métodos en un mismo estudio, lo que da mucha más fuerza a los **resultados** y mucha más confianza en que no son **producto** de la técnica utilizada. Por ejemplo, los **métodos** correlacionales pueden ser muy apropiados en las primeras fases de la investigación, para recoger información sobre múltiples aspectos tal como se dan en la vida real, que luego se pueden aislar y **explorar** de forma más controlada en el laboratorio. De este modo, se empezaría buscando el **cómo** para poder después averiguar el porqué. Esta es la idea que defiende Robert Cialdini (1989) en su modelo de «ciclo completos, que se expone en el Capítulo 14.

### CONCLUSIONES SOBRE LA PSICOLOGÍA SOCIAL A PARTIR DE SU FORMA DE HACER INVESTIGACIÓN

De lo expuesto en este apartado sobre las estrategias de investigación se pueden extraer las siguientes conclusiones sobre la Psicología Social:

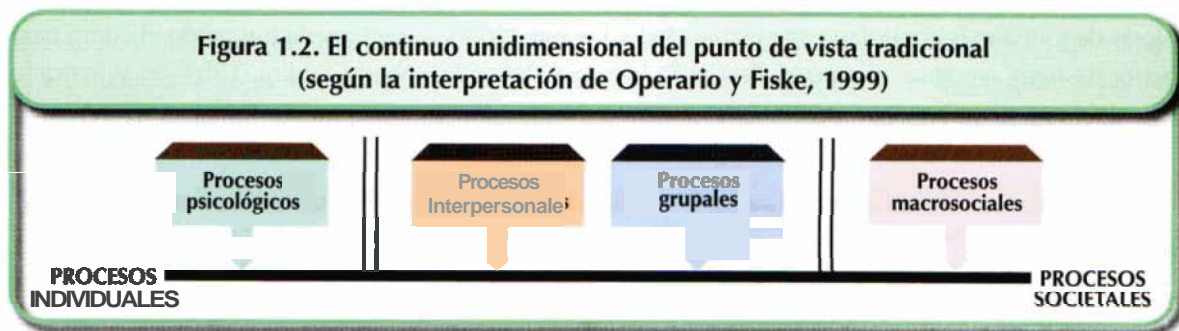
- ☐ Los métodos empleados en la investigación **psicosocial** se adaptan a las características de su objeto de estudio, que son los procesos que surgen de la interacción entre factores psicológicos y **contextuales**.
- ☐ Para detectar los múltiples **determinantes** psicológicos y contextuales que influyen en la conducta, los psicólogos sociales recurren a la metodología **correlacional**, por su capacidad de abarcar numerosas variables a la vez y de estudiarlas en las situaciones reales en las que ocurren.
- Cuando el objetivo es poner en marcha algún proceso, comprobar la influencia de unas pocas variables y establecer relaciones de causa-efecto, se emplea la metodología experimental, con un control mucho mayor de posibles variables extrañas si se trata de un experimento de laboratorio que si se recurre al experimento de campo o al cuasi-experimento.
- Dada la complejidad del objeto de estudio, en Psicología Social es muy conveniente (aunque no siempre es posible) combinar varios métodos para lograr una mayor confianza en los resultados.

## LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMO PUENTE Y ARTICULACIÓN

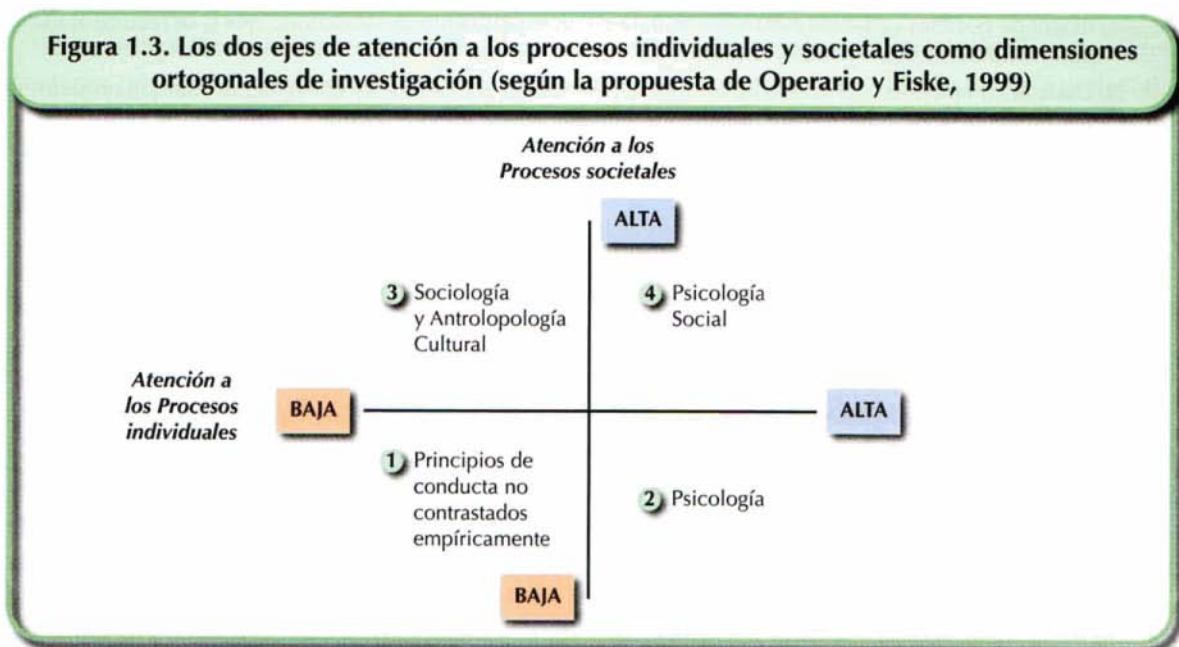
La Psicología Social es, en palabras de Moscovici (1989; véase también Franzoi, 2000, p. 6), una disciplina «**puente**», en la medida en que presenta como característica más destacada la de integrar conocimientos de distintas ciencias sociales. Al combinar entre sí procesos de distinta naturaleza para **explicar** cómo se ejerce la influencia de la presencia de otros sobre la persona, la Psicología Social utiliza **procesos** que constituyen el objeto de estudio de la Psicología (procesos de naturaleza individual), de la **Sociología** y la **Economía** (procesos de naturaleza societal), de la **Antropología** (procesos **interpersonales**, grupales y macrosociales en su vertiente cultural) y de las Ciencias de la Comunicación, entre otras.

El planteamiento de Moscovici conecta con el de Operario y Fiske (1999). Estas autoras señalan que ha sido tradicional oponer los procesos individuales (por ejemplo, los cognitivos) a los interpersonales,

grupales y societales, como si fuesen polos o extremos de un continuo unidimensional. La consecuencia del punto de vista tradicional es que convierte cada bloque de procesos (individuales, interpersonales, grupales, macrosociales) en una entidad homogénea y cerrada en sí misma. Es lo que pretende ilustrar la Figura 1.2.



La propuesta de estas autoras se separa de la postura tradicional y realiza una aportación *novedosa* al defender la existencia de dos ejes independientes, que tienen que ver, respectivamente, con la atención a los procesos individuales y con la atención prestada al contexto social. Cada uno de los ejes va de menos a más con una serie de gradaciones intermedias. Véase la Figura 1.3.



El cruce de estos dos ejes da lugar a cuatro casillas que están numeradas en la Figura 1.3 desde el 1 hasta el 4. La casilla número 1 representa los principios universales de comportamiento humano que no han superado la contrastación empírica, como el que rige la (supuesta) ley de la oferta y la demanda, o la (supuesta) ley de la maximización del beneficio individual. La casilla número 2 (alta atención a los procesos individuales, y baja a los procesos sociales) está representada por gran parte de la investigación psicológica, que no atiende al contexto en el que tienen lugar los procesos estudiados. La casilla número 3 (alta atención a los procesos sociales y baja a los procesos individuales) está representada por la investigación sociológica y antropológica estándar, en las que el contexto social es el centro de atención y los procesos individuales caen fuera del interés de los investigadores.

La Psicología Social ocupa la casilla número 4, en la que se presta alta atención a los dos tipos de procesos. Es lo que se ha expuesto en los apartados anteriores de este capítulo, especialmente en la parte en la que se habla de la combinación de los distintos procesos (individuales, interpersonales, grupales y sociales) a la hora de ejercer influencia sobre la conducta de las personas. La propuesta de Opreario y Fiske (1999), por tanto, es un buen resumen del planteamiento general del capítulo. A continuación, se sintetiza algunas de las afirmaciones fundamentales de estas autoras.

- Lo social penetra hasta el fondo de los procesos individuales y les dota de significado. Los procesos individuales dependen del marco cultural y social de referencia de la persona. Se podría incluso decir que «las estructuras sociales entran dentro de las cabezas de las personas e influyen en sus procesos mentales». Así, las variables sociales como el poder y la jerarquía modifican la forma en la que las personas estereotipan a otras (véase el Capítulo 10).
- Lo social penetra hasta el fondo de los procesos individuales y dirige los automatismos. Las respuestas automáticas de las personas, que son muy frecuentes porque surgen en situaciones de ausencia o falta de activación del esfuerzo cognitivo, dependen de la cultura. Los datos de la investigación transcultural sugieren que las cogniciones automáticas de la persona están condicionadas por su cultura. Un ejemplo sería el siguiente: las personas que proceden de culturas individualista-tienden a explicar la conducta de otras personas en función de su personalidad o forma de ser, mientras que las personas de culturas colectivistas explican la conducta de otras personas en función de la situación en la que esas personas se encuentran (véanse los Capítulos 2 y 4).
- Se constata una influencia del contexto inmediato sobre los procesos individuales: el poder de la situación determina los objetivos, los motivos y las necesidades de las personas, y éstos, a su vez, guían sus procesos cognitivos. Es decir, los seres humanos somos como «estrategas motivados», pensadores pragmáticos que disponemos de múltiples estrategias cognitivas y elegimos entre ellas según nuestras metas, motivos y necesidades en cada situación. A veces elegimos atajos, que llevan a soluciones rápidas pero eficaces. Otras veces, dedicamos más atención a la información y a sus implicaciones y buscamos la precisión, y otras elegimos de forma defensiva, buscando la protección de nuestra autoestima. Por supuesto, en muchos casos la motivación está sólo implícita en las elecciones, y éstas no son conscientes (véase el Capítulo 3).



## UN EJEMPLODE EXPLICACIÓN PSICOSOCIAL: LA RELACIÓN ENTRE RIQUEZA Y BIENESTAR

David G. Myers es un conocido investigador de Psicología Social, autor de uno de los manuales más difundidos y utilizados de la disciplina (2008) y de un libro de mucho éxito sobre los valores de la sociedad estadounidense (2000), en el que se plantea la relación entre riqueza y bienestar.

Su interesante aportación (véase Myers, 2008, pp. 378-383) descansa sobre un análisis psicosocial que encaja con la línea **argumental** de este capítulo. Hay que averiguar, en primer lugar, si las sociedades más ricas son las que presentan un bienestar más elevado. La respuesta es que esto ocurre **sólo** en parte. Es innegable que los países más prósperos (pongamos por caso, los escandinavos), disfrutan de mayor bienestar que los que sufren carencias económicas (por ejemplo, **Bulgaria**). Sin embargo, entre la riqueza de un país y el bienestar de los ciudadanos no hay una correlación elevada. Se puede hablar de un techo en torno a los diez mil dólares de renta per cápita. A partir de este techo el incremento de la renta per cápita ya no genera un incremento paralelo de bienestar. Así, según Myers, «ser irlandés es mejor que ser **búlgaro**». Sin embargo, aunque Alemania tiene una renta per cápita que dobla la de Irlanda, no hay apenas diferencia entre Alemania e Irlanda por lo que respecta al bienestar.

Hay que averiguar, en segundo lugar, si, en un determinado país, la mejora económica a lo largo del tiempo se traduce en un aumento del bienestar. Los datos existentes, en el caso de los Estados Unidos de Norteamérica, muestran que en 1957 la renta per cápita en ese país era de nueve mil **dólares** (medida en dólares de 1995). En la actualidad es el doble, de manera que en los hogares estadounidenses se ha pasado, en el periodo comprendido entre 1957 y el momento actual, de un siete a un cincuenta por ciento de lavaplatos, de un quince a un setenta y tres por ciento de aparatos de aire acondicionado, mientras que el número de automóviles se ha duplicado. Ahora bien, en ese mismo periodo el porcentaje de personas que dicen ser muy felices no aumentó; al contrario, descendió de un treinta y cinco a un treinta y cuatro por ciento. En cambio, los índices de malestar social (divorcios, suicidio adolescente, depresión) sí que aumentaron de forma notable. Hay datos similares para otros países, como Inglaterra y Japón.

Para explicar estos resultados Myers recurre a dos principios: la capacidad humana de adaptación y el deseo de comparación.

### La capacidad humana de adaptación

Se habla en psicología de nivel de adaptación para referirse a la tendencia de los seres humanos a evaluar su experiencia actual comparándola con un nivel neutro definido por la experiencia anterior. Las personas saborean sus logros cuando estos superan lo que habían tenido en el pasado, pero se **adaptan** rápidamente. La consecuencia es que a medida que se van consiguiendo logros más elevados parece que pierden valor, en el sentido de que lo que hace poco tiempo se consideraba excelente ahora es bueno sin más y lo que era bueno pasa a ser neutro.

## El deseo de comparación

La comparación no se establece **sólo** entre lo que se consigue en el momento presente y lo que se había conseguido en el pasado, sino también con lo que consiguen otros similares. Lo que se conoce como privación relativa (fenómeno que puede dar lugar a disturbios y revueltas sociales, como se expone en el Capítulo 9) no es, ni más ni menos, que la experiencia que se deriva de percibir que lo que uno tiene o consigue es inferior a lo que considera razonable o justo según algún criterio. Uno de los **criterios** que las personas manejan tiene que ver precisamente con los resultados obtenidos por otros con los que se comparan.

### **Bienestar, riqueza, nivel de adaptación, deseo de comparación social: la complejidad de las relaciones psicosociales**

La contribución de Myers a la explicación de la relación entre riqueza y bienestar es **específicamente** psicosocial. En efecto, combina procesos de distinta naturaleza para oponerse a creencias muy extendidas, compartidas de manera acrítica por los gobiernos y muchos políticos, y para mostrar que la conexión entre riqueza y bienestar no es ni directa ni automática, sino que depende de otros procesos. En concreto, del nivel de adaptación y el deseo de comparación.

El nivel de adaptación es un proceso de naturaleza individual. Gilbert (2006, pp. 72-73) lo ha expresado certeramente: «... las afirmaciones sobre la **felicidad**» (y el bienestar sería una de sus **manifestaciones**) «se inspiran en el punto de vista de alguien, en la **perspectiva del ser humano único** cuya recopilación de experiencias pasadas le sirve como contexto, lente y trayectoria para valorar su experiencia presente. ... no existe un punto de vista 'neutral'. En cuanto tenemos una experiencia, somos incapaces de ver el mundo como antes. Perdemos nuestra inocencia y no podemos regresar al punto de **partida**».

El proceso de comparación social es de naturaleza interpersonal o intergrupala (véase el Capítulo 12). Se **basa** en la necesidad de las personas de comprender y controlar su mundo social y de validar sus **opiniones** y creencias. En este caso, lo que muestra es que poseer riqueza no es algo absoluto, sino **relativo** a la riqueza que poseen otras personas o grupos similares. Si la persona pudiera abstraerse de las relaciones que mantiene con otras en el lugar donde vive, en su comunidad, en su ciudad, en su país, evaluaría lo que tiene con respecto a algún criterio externo objetivo. Pero como eso no sucede, como vive en estrecha relación con otras personas y grupos y conoce cuál es su nivel de ingresos y de vida, establece comparaciones con ellos y, en lugar de un criterio externo, utiliza como **estándar de comparación** lo que obtienen esas personas o grupos similares.

De esta manera, Myers proporciona un ejemplo del punto 4 del cuadrante de Operario y Fiske que mostrábamos en el apartado anterior: el bienestar subjetivo de la población y su nivel de riqueza son **procesos** societales; no se relacionan entre sí de manera directa, sino a través de otros procesos. Entre **estos** últimos hay que contar con uno de naturaleza individual, el nivel de adaptación, y con otro de naturaleza interpersonal (o intergrupala), el deseo de comparación social.

## PSICOLOGÍA SOCIAL Y APLICACIONES

La Psicología Social, como ya se ha señalado en el apartado «Panorama histórico», nace en estrecha conexión con la vida social de finales del siglo XIX, y posteriormente evoluciona al ritmo de esa vida social. Se puede afirmar que sus contenidos son, en gran medida, un reflejo de las cuestiones sociales más debatidas de su tiempo, como el conflicto entre grupos, el altruismo y el apoyo social, el prejuicio y la discriminación, el conformismo, el impacto de los medios de comunicación, o los errores de juicio, entre otros.

Las aplicaciones de los conocimientos adquiridos por la disciplina en sus investigaciones se orientan hacia una mejora de las condiciones de vida de las personas en una gran cantidad de ámbitos ya desde su nacimiento. El volumen de las aplicaciones de la Psicología Social es tan amplio y abarca tal cantidad de frentes que, en la actualidad, la Psicología Social Aplicada se ha convertido en una rama o especialización relativamente independiente. A ella se le dedica una asignatura completa en otro curso del Grado y el capítulo final de este volumen, a modo de presentación.

Dos características importantes de las aplicaciones psicosociales se deben señalar en este apartado que cierra el capítulo introductorio. La primera tiene que ver con la existencia de varios enfoques u orientaciones de las aplicaciones. Lewin era partidario de la *investigación-acción*, en la que el investigador se implica personalmente en la planificación y realización de la aplicación y esta compone un ciclo que va de la teoría a la intervención a través de la investigación y con un final retroactivo en la teoría inicial. Pero otros autores han preferido un enfoque de *tecnología social*, en el que la prioridad la marca el problema que hay que resolver, y los conocimientos psicosociales básicos se usan como un repertorio de soluciones posibles. Junto a la investigación-acción y la tecnología social, surgen otros enfoques como la «*psicología social de ciclo completo*», la investigación aplicada y la intervención *psicosocial*.

Una segunda característica que es necesario destacar es el papel que desempeña el psicólogo social que trabaja dentro del marco de la Psicología Social Aplicada. Puede ser esencialmente un investigador que intenta aplicar el método científico a la comprensión y solución de problemas sociales, un *desarrollador* de programas orientados a la mejora de ciertas condiciones de vida especificadas, un *investigador de evaluación*, cuando se concentra en evaluar el proceso y los resultados de intervenciones ya realizadas, un *consultor* que aporta su experiencia y sus conocimientos para ayudar a los clientes a solucionar dificultades concretas que se les presentan, un *investigador de acción* que trabaja en estrecha conexión con una organización o comunidad para resolver un asunto o problema concreto, e incluso un *activista*, por lo general en el ámbito de la política, cuando usa su experiencia para conseguir un cambio social en colaboración con un grupo o institución concreta que está empeñada en el cambio de algún aspecto del sistema sociopolítico.

Otras características importantes de las aplicaciones psicosociales y los principales enfoques y orientaciones de la Psicología Social Aplicada se abordan con detalle en el capítulo final de este volumen.

## RESUMEN

Los orígenes de la Psicología Social como disciplina científica se remontan a las últimas décadas del siglo XIX y tienen lugar en Europa, aunque las desastrosas consecuencias de la I Guerra Mundial impidieron su posterior desarrollo en este continente durante mucho tiempo (hasta los años 60) y lo impulsaron en las universidades estadounidenses. Se consideran momentos clave en este desarrollo la publicación del manual de F. H. Allport en 1924, los trabajos de Thurstone sobre actitudes y la estilización del método experimental por parte de Lewin en los años 30, la participación de los psicólogos sociales en el esfuerzo bélico estadounidense en la II Guerra Mundial, la Dinámica de Grupos y la investigación-acción en los años 40, el desarrollo de algunas de las teorías psicosociales propiamente dichas en los años 50 y 60 y la aparición de la crisis en los años 70. A medida que la disciplina ha ido evolucionando, los resultados obtenidos han incrementado las posibilidades de aplicación de los conocimientos psicosociales a cuestiones de la vida cotidiana de las personas.

La Psicología Social se centra focalmente en los procesos que vinculan a la persona con el contexto social, en concreto aquellos por los que la presencia física, imaginada o implícita de los demás influye en la forma de pensar, sentir y comportarse de las personas. Estos procesos son de distinta naturaleza (individuales, interpersonales, grupales y sociales) y suelen interactuar entre ellos. La Psicología Social desarrolla teorías, investigaciones y aplicaciones que contribuyen a la comprensión de dichos procesos. Su concepto clave es la interacción, en la medida en que esta permite articular lo individual con lo colectivo, los procesos individuales con el contexto social. La interacción facilita la influencia mutua entre las personas, sirve de base a la interdependencia entre ellas y, más en general, explica cómo es posible que la persona individual y el grupo sean inseparables. Aunque en la interacción actúan personas individuales, la actividad que se genera en ella es grupal y acaba modificando los procesos individuales de las personas que interactúan. La interacción está también en la base de la discontinuidad entre los procesos puramente psicológicos (los que se estudian fuera del contexto social en el que ocurren) y los procesos psicológicos contextualizados, así como en la base del emergentismo (los procesos nuevos que surgen de la inter-

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

**Gilbert, D. T.** (2006). *Tropezar con la felicidad*. Barcelona: Destino,  
 Un libro muy ameno, donde Daniel Gilbert, psicólogo social y profesor de la Universidad de Harvard, analiza la ineptitud de la mente humana en su búsqueda de la felicidad. En esta obra se tratan diversos conceptos abordados en este capítulo y en el resto del volumen, todo ello ilustrado con abundantes ejemplos de la vida cotidiana.

**Morales, J.F.** (2007). Definición de Psicología Social. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed.), pp. 3-31). Madrid: McGraw-Hill.

Este trabajo profundiza en algunos de los aspectos abordados en este capítulo, especialmente en la naturaleza de los procesos que estudia la Psicología Social y en su interconexión, aportando ejemplos tomados de importantes líneas de investigación en la disciplina.

**Myers, D. G.** (2008). *Exploraciones de la Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.

Exposición amena y sencilla de los principales conceptos y hallazgos de la Psicología Social por uno de los principales divulgadores de esta área de conocimiento.

**López Sáez, M.** (2008). Los estudios de campo y correlacionales en psicología social. En J. F. Morales, C. Huici, E. Caviria y A. Gómez (Coordinadores), Método, teoría e investigación en psicología social (pp. 47- 56). Madrid: Pearson-PrenticeHall.

**Rodríguez Bailón, R.** (2008). La investigación experimental en psicología social. En J. F. Morales, C. Huici, E. Caviria y A. Gómez (Coordinadores), Método, teoría e investigación en psicología social (pp. 33- 45). Madrid: Pearson-PrenticeHall.

En estos dos trabajos se expone de forma asequible las características, ventajas e inconvenientes de los principales métodos de investigación en Psicología Social, por lo que son un buen complemento a las breves nociones apuntadas en este capítulo.

[http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15%3Aprisionero&catid=3%3Alaboratorio&Itemid=14&lang=es](http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php?option=com_content&view=article&id=15%3Aprisionero&catid=3%3Alaboratorio&Itemid=14&lang=es)

Enlace incluido en la página de Juan Muñoz Justicia, profesor Titular de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el que podrá «jugar» al dilema del prisionero.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levison, D. J. y Sanford, N. R. (1950). *The authoritarian personality*. Nueva York: Harper & Row (versión castellana: La personalidad autoritaria. Buenos Aires: Proyección).
- Allport, F. H. (1924). *Social Psychology*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Allport, G. W. (1954). The historical background of Social Psychology. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 3-56). Cambridge: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1968). The historical background of Social Psychology. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (2ª ed., Vol. 1, pp. 1-80). Reading: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1985). The historical background of Social Psychology. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (3ª ed., Vol. 1, pp. 1-46). Nueva York: Random House.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgement. En H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men* (pp. 177-190). Pittsburgh: Carnegie Press.
- Asch, S. E. (1952). *Social Psychology*. Nueva York: Prentice Hall (versión castellana: Psicología Social. Buenos Aires: Eudeba).
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. En L. Berkowitz (Ed.), *Roots of aggression* (pp. 1-28). Nueva York: Atherton.
- Berscheid, E. y Walster, E. (1974). A little bit about love. En T. L. Huston (Ed.), *Foundations of interpersonal attraction* (pp. 355-381). Nueva York: Academic Press.
- Blanco, A. (1988). Cinco tradiciones en *Psicología Social*. Madrid: Morata.
- Bond, M. H. (Ed.) (1988). *The cross-cultural challenge to social psychology*. Newbury Park: Sage.
- Brown, R. (1965). *Social Psychology*. Nueva York: Free Press (versión castellana: Psicología Social. México: Siglo XXI).
- Caporael, L. R. y Brewer, M. B. (1995). Hierarchical evolutionary theory: There is an alternative, and it's not creationism. *Psychological Inquiry*, 6, 31-34.
- Craigho, W. D. y Brewer, M. B. (1973). *Principles of research in social psychology*. Nueva York: McGraw-Hill (versión castellana: Fundamentos de la investigación en Psicología Social. México: El Manual Moderno).
- Darley, J. M. y Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press (versión castellana: Teoría de la disonancia cognoscitiva. Madrid: Instituto de Estudios Políticos).

# INFLUENCIA DE LA EVOLUCIÓN Y LA CULTURA EN LA MENTE Y LA CONDUCTA SOCIAL

## 2

Elena Gaviria Stewart  
Itziar Fernández Sedano

### INTRODUCCIÓN

#### LA INFLUENCIA DE LA EVOLUCIÓN

¿Por qué ha evolucionado el cerebro humano de la forma en que lo ha hecho?  
¿Quién es más «apto»? ¿El que mejor **compite** o el que mejor se **coordina** con otros?  
La naturaleza **dual** de las tendencias **sociales** humanas  
La influencia de la evolución en los **procesos psicosociales**  
¿**Animal social** o animal cultural?

#### LA INFLUENCIA DE LA CULTURA

La cultura como estrategia de adaptación al medio  
**Especificidad** de la cultura humana  
**Dimensiones** de variabilidad cultural

#### LA INFLUENCIA DE LA EVOLUCIÓN Y LA CULTURA EN LA INTERPRETACIÓN DEL CONTEXTO

Las interacciones  
La situación

#### RELACIONES ENTRE EVOLUCIÓN Y C

#### RESUMEN

#### LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Contexto ecológico  
Contexto situacional  
Continuidad evolutiva  
Distancia jerárquica  
Espacio personal  
Hipótesis de la inteligencia **social**  
Individualismo-colectivismo  
Motivos **sociales** universales  
Selección natural  
Territorialidad

**OBJETIVOS**

- Asimilar la idea de que **nuestra** especie ha evolucionado en un ambiente social, y que **sólo** gracias a la acción coordinada del grupo ha podido afrontar las exigencias del medio físico.
- Conocer las consecuencias que la evolución en un ambiente social ha tenido para el desarrollo de nuestras capacidades **cognitivas** y de los procesos psicosociales en general.
- Comprender que la cultura humana tiene su origen en la evolución de nuestra especie, al tiempo que ha acabado modificando **esa** evolución.
- **Examinar** las diferencias culturales como estrategias distintas que el ser humano ha utilizado a lo largo de su historia para adaptarse mejor a las exigencias de **entornos** diferentes.
- Contemplar la cultura como una forma en que la presencia implícita de otros influye en **nuestros** procesos **sociocognitivos** y conductuales.
- Entender cómo el contexto (características de la situación, presencia de otros e interacción con ellos) **afecta** a nuestras cogniciones y conductas según la interpretación que hagamos de **él**, y que **esa** interpretación depende de procesos psicosociales evolucionados y de variables culturales.
- Analizar la relación existente entre evolución y cultura.



## INTRODUCCIÓN

Recordemos la definición de Psicología Social que presentábamos en el capítulo anterior, propuesta por G. W. Allport: aun *intento* de comprender y explicar *cómo* el pensamiento, el sentimiento y la conducta de *las* personas son influidos por la presencia real, imaginada, o implícita de *otros*.

La *presencia* de *otros* ha sido una constante a lo largo de la historia de *nuestra* especie, y su influencia ha marcado claramente la *evolución* del ser humano. Nuestras *características* físicas no nos habrían permitido sobrevivir en los duros ambientes *ancestrales* sin la ayuda y la cooperación de otros. Por eso, siempre hemos vivido en grupos. Los grupos protegen a las personas de los peligros ambientales, los *predadores* y los *intrusos* hostiles. El largo periodo de vulnerabilidad de los niños también requiere *protección*. La *gente* en *grupos* *comparte* tareas e *información* (explorando el ambiente y volviendo al grupo para transmitir esa información y coordinar las acciones). Y *esto* es tan aplicable a la época de nuestros ancestros, hace dos millones de años, como a la *nuestra*. También ahora nuestra supervivencia y *nuestro* éxito dependen más de *cómo* nos relacionamos con los demás que de *cómo* nos *relacionamos* con el medio natural que nos *rodea*.

El grupo ha sido un amortiguador de las demandas del medio físico, y entre sus miembros ha *existido* una interdependencia *optativa* sino necesaria. *Pero* esa interdependencia planteaba una serie de *condiciones* a las personas, que debían encontrar un equilibrio *entre* su tendencia a satisfacer sus *motivaciones* y aspiraciones *individuales* y la necesidad de *coordinarse* con *otros* para sobrevivir. Debían, en resumen, adaptarse a la vida en grupo, es decir, al medio social. *Esto* no debió de ser tarea fácil, puesto que requiere una serie de habilidades y mecanismos que permitan esa adaptación.

La *conclusión* es que la presencia de otros y la vida en grupo han hecho que nuestro cerebro, y por tanto nuestra mente y nuestra conducta, evolucionen en una dirección determinada. Y, como *contrapartida*, a medida que el cerebro iba evolucionando, la vida social se *hacía* más compleja y fue desarrollándose la capacidad para la cultura, *producto* de esa evolución y modificadora de ella.

La *cultura* puede entenderse como un conjunto de formas específicas de adaptación a ambientes *físicos* y *sociales* concretos. Distintos ambientes plantean demandas diferentes que requieren estrategias de *coordinación* también diferentes para hacerles frente. A medida que esas estrategias se van *consensuando* e *institucionalizando* dentro de una comunidad, se va creando *cultura*, que se transmitirá a las siguientes generaciones como se transmite la información *genética*. En este sentido, como decíamos en el *Capítulo* 1, se puede entender también la cultura como una de las *formas* en que la presencia de los demás se hace implícita, e influye en *nosotros* a través de esas *estrategias* consensuadas y transmitidas a lo largo de la historia del grupo o comunidad.

En los diversos capítulos del presente libro repetiremos insistentemente que el contexto social (*los* otros) influye en nuestro pensamiento, nuestros sentimientos y nuestra conducta, y recalcaremos *también* que no se trata de un contexto objetivo, sino que su influencia depende de cómo lo interpretemos. Pues bien, en esa interpretación es determinante el papel de la cultura y de nuestros mecanismos *psicológicos* evolucionados en un medio social.

El mensaje que queremos transmitir de manera especial en este capítulo es que las explicaciones *últimas* de los procesos que estudia la *Psicología* Social residen en la naturaleza humana y en la cultura.

Esos procesos pueden manifestarse de formas diferentes en distintas culturas; es lo que se entiende por «diversidad». Pero existe una base común, propia de la especie humana, que se refleja en la universalidad que subyace en esas diferencias, y que interactúa inevitablemente con las variables culturales, dando lugar a una influencia conjunta sobre nuestra mente y nuestra conducta social.

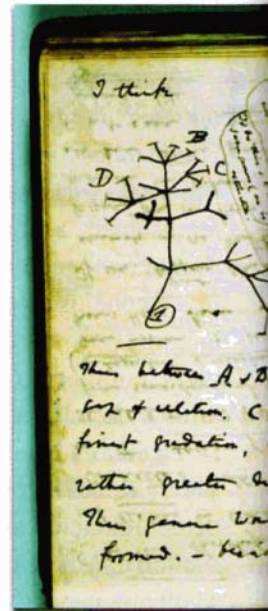
Hace muchos años dos insignes psicólogos sociales llamaban la atención sobre la importancia de tener en cuenta ambos aspectos: «...en el futuro habrá que conseguir una síntesis de los estudios (psicosociales) sobre la conducta social con estudios sobre sus raíces evolutivas y su devenir cultural. El logro de esa futura síntesis es vital, tanto por razones teóricas como por motivos prácticos.» (Tajfel y Fraser, 1978, p. 19).

## LA INFLUENCIA DE LA EVOLUCIÓN

Partimos de la premisa de que los seres humanos somos una especie animal que procede de un tronco común con todas las demás y ha evolucionado a partir de formas anteriores debido a un proceso de selección natural, tal como defendía Darwin (1859). Puesto que uno de los objetivos de este capítulo es específicamente analizar la influencia de la evolución en la mente y la conducta social humanas, no nos detendremos a exponer el planteamiento teórico de Darwin ni los desarrollos posteriores de su teoría, que serán, por otra parte, objeto de otra asignatura del Grado. Para una exposición más detallada de los principios evolucionistas que rigen los procesos psicosociales, remitimos al lector a la bibliografía recomendada al final del capítulo.

Sí queremos, sin embargo, hacer hincapié en el significado que Darwin daba al principio de continuidad evolutiva, una idea que es tan importante como malinterpretada cuando se habla de evolución. Al proponer que todas las especies actuales proceden de un tronco común y han evolucionado a partir de especies ancestral— por un proceso de selección natural, el biólogo inglés tiraba por tierra la creencia, defendida por Lamarck y habitual incluso hoy día, de que la evolución es lo mismo que progreso lineal, y que entre las especies actuales, unas son más evolucionadas que otras y, por tanto, más perfectas.

Darwin tenía muy claro que el medio puede experimentar cambios imprevisibles (no lineales) que exigen procesos y capacidades nuevas para hacerle frente y que pueden provocar la extinción de especies enteras y el origen de otras nuevas, pero no por generación espontánea, como suponía Lamarck, sino a partir de formas anteriores. Por eso no tiene sentido hablar de un progresivo perfeccionamiento. La perfección en términos evolutivos no es un fin, sino una consecuencia; sólo puede entenderse como adaptación al medio y a sus cambios, y no como una meta que persiguen las especies ni como el objetivo de la evolución. En el caso humano gran parte de esos cambios son desde hace miles de años provocados por nosotros mismos, cada vez a un ritmo más frenético.



En julio de 1837, mientras trabajaba en su casa de Londres en la teoría de la evolución, Darwin tuvo una inspiración. Pasó la página de sus notas y escribió: «Pienso que entonces dibujé el «árbol de la vida». Con esa idea pretendía representar la aparición de las distintas especies de seres vivos a partir de un tronco común a lo largo de la historia biológica. Juzgó tan importante esa idea que fue el único dibujo que una vez reconstruido, incorporó a su obra *El origen de las especies*».

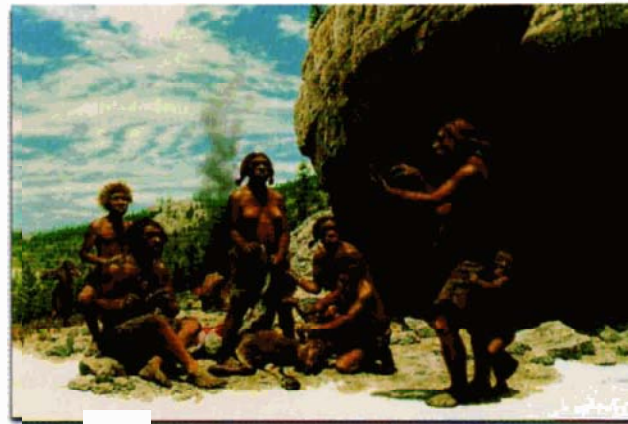
La implicación más provocativa del argumento de Darwin (1871) es que la especie humana no es el pináculo de la **evolución**, la más evolucionada de todas. Todas las especies evolucionan, desarrollando cada una sus propias capacidades y **características** gracias a un complicado proceso de selección natural, cuyo resultado es la supervivencia de las versiones que mejor se adaptan a las **condiciones** en las que cada una vive.

## ¿Por qué ha evolucionado el cerebro humano de la forma en que lo ha hecho?

Hay partes de nuestro cerebro que aparecen **más** desarrolladas que en **otras** especies (del mismo modo que otras zonas lo están menos), en concreto, el **neocórtex**, la zona del cerebro encargada de las funciones **cognitivas** complejas. Se han propuesto dos hipótesis para explicar la evolución del cerebro humano: 1) la necesidad de hacer frente a las exigencias del medio físico, y 2) la necesidad de **manejar** relaciones sociales cada vez **más** complejas y de **coordinarse** con otros.

La **primera** hipótesis, basada en la inteligencia **ecológica**, defiende que fue la necesidad de resolver problemas **técnicos**, como buscar alimentos de calidad, difíciles de encontrar y muchas veces efímeros, anticiparse a la **conducta** de las **especies** a las que querían cazar y a la de **aquellas** de las que querían defenderse, y explorar grandes territorios, lo que provocó el aumento del cerebro para poder mantener mapas mentales **complejos** y desarrollar técnicas de obtención de comida y de fabricación de **utensilios** (véase Call, 2005). Una vez que la inteligencia había evolucionado para explotar los recursos del medio, las capacidades así originadas se aplicarían después a problemas sociales.

La segunda hipótesis, basada en la **inteligencia** social, sostiene que la principal función de la **inteligencia** en nuestros **ancestros** era la solución de problemas sociales, en concreto, mantener al grupo unido. La razón es que dentro del **grupo** los individuos podían adquirir las técnicas necesarias para su subsistencia por aprendizaje social, es decir, por observación e imitación de los demás. El psicólogo-etólogo británico **Nicholas Humphrey**, que fue quien más **sistemáticamente** desarrolló esta hipótesis, lo explica así: «En una sociedad compleja como las que **existen** en **los primates**, hay **beneficios** para los individuos tanto **por preservar** la **estructura general del grupo** como **por explotar** y manipular a los demás miembros. Por eso, **los primates** sociales tienen que ser animales calculadores **por exigencia** de la propia **naturaleza** del sistema que ellos **crean** y mantienen: tienen que ser capaces de calcular las **consecuencias** de sus propias **acciones**, la **probable conducta** de los **otros**, el balance de ventajas y **pérdidas**, y todo eso en un contexto donde la evidencia en la que se **basan esos cálculos** es **efímera, ambigua** y **susceptible** de cambios, entre **otras** razones por la propia



los individuos podían adquirir las técnicas necesarias para su subsistencia por aprendizaje social.

conducta del individuo f...). Todo esto requiere unas habilidades intelectuales de nivel *superior*.» (Humphrey, 1976, p. 309).

Para dilucidar si fueron las demandas ecológicas o las demandas sociales las que provocaron el aumento del cerebro en nuestra especie, el antropólogo británico Robin Dunbar comparó el tamaño cerebral de varias especies para ver con cuál de los dos aspectos correlacionaba. Lo que encontró fue que ninguna de las variables relevantes para la hipótesis ecológica correlacionaba con el tamaño relativo del neocórtex (en relación con el volumen del resto del cerebro). En cambio, sí había correlación entre el tamaño relativo del neocórtex y el tamaño del grupo en que viven los individuos y la complejidad de las relaciones sociales. A partir de estos hallazgos, Dunbar (1992, 1998) ha formulado la hipótesis del cerebro social, que propone que dicha correlación se debe a que el volumen del neocórtex marca el límite de la capacidad de procesamiento de información, lo que a su vez limita el número de relaciones sociales que un individuo puede manejar simultáneamente. Parece que esas limitaciones tienen más que ver con los mecanismos por los que se mantienen las relaciones a lo largo del tiempo que con la simple cuestión numérica de cuántas relaciones hay que recordar (Dunbar, 2001). Esos mecanismos incluirían, por ejemplo, la formación de alianzas y coaliciones, la coordinación para llevar a cabo actividades conjuntas, como la caza o la protección del grupo, o la división del trabajo.

Otro resultado de Dunbar fue que el tamaño relativo del neocórtex correlacionaba también con una madurez más tardía, pero no con un periodo más largo de crecimiento cerebral antes del nacimiento. Es decir, las especies con periodos de inmadurez más largos (como la humana) tenían un neocórtex mayor. Puesto que en esas especies ese periodo se emplea sobre todo para aprender y dominar las complejidades de las relaciones sociales, tanto a nivel interpersonal como a nivel grupal, así como para aprender a afrontar las demandas del medio físico a través de la experiencia de los otros (que es mucho menos arriesgado y costoso que aprender por experiencia propia), el argumento sería que cuanto más hay que aprender, más largo es el periodo de inmadurez y mayor es el tamaño relativo del neocórtex.



Robin Dunbar (Universidad de Liverpool). Su investigación se ha centrado sobre todo en la evolución de la mente humana y en los sistemas sociales de los primates humanos. Aparte de su hipótesis del cerebro social, es también conocido por su hipótesis sobre el origen del lenguaje humano en el «cotilleo», que habría sido sustituido al espulgamiento típico de otros primates como forma de mantener e identificar las relaciones entre los miembros de grupos cada vez más numerosos (Dunbar, 1996).

### ¿Quién es más «apto»? ¿El que mejor compete o el que mejor se coordina con otros?

La correlación entre el tamaño relativo del neocórtex y la complejidad de las relaciones sociales apoya, por tanto, la hipótesis de la inteligencia social. Existen dos versiones de esta hipótesis: la «*inteligencia maquiavélica*», que pone el énfasis en la necesidad de manipular a otros para obtener beneficios individuales, y la más general, la inteligencia social, de la que derivó la anterior, que concede igual importancia a la ma-

nipulación y a la cooperación para mantener unido al grupo y coordinarse para el logro de metas comunes (defensa, alimento, crianza de los hijos...). Puede verse una recopilación de artículos a favor y en contra de ambas versiones en los dos volúmenes editados por Byrne y Whiten (1988; Whiten y Byrne, 1997).

Estas dos versiones corresponden a dos formas de entender cómo actúa la selección natural, el mecanismo que Darwin propuso para explicar cómo evolucionan las especies. Básicamente, la selección natural se basa en dos criterios: la supervivencia de los individuos hasta que puedan reproducirse y la reproducción en sí misma. Algunos científicos, en especial los psicólogos evolucionistas y los sociobiólogos (p. e. Buss, 1999; 2005), ponen el énfasis en este último aspecto, y sitúan la acción de la selección natural específicamente en el nivel de los genes.

Para que la selección natural actúe debe haber variabilidad, es decir, diferencias en el grado en que distintos organismos de una población cumplen los criterios antes mencionados. De ese modo, aquellos rasgos o conductas que favorezcan la propagación genética de una generación a la siguiente se mantendrán (y por tanto sus portadores), mientras que los que impidan esa propagación serán eliminados. Si nos situamos exclusivamente en el nivel genético, cada individuo tenderá a hacer lo posible (no conscientemente, sino movido por impulsos innatos) para lograr reproducirse con más éxito que otros y que sus genes le sobrevivan. De ahí que, en el contexto grupal en el que nuestra especie ha evolucionado, cada miembro del grupo intente superar a los demás, manipularlos para lograr sus propios objetivos y competir con ellos por los recursos, tal como plantea el enfoque de la inteligencia maquiavélica, porque el que lo haga mejor que otros será el que sobrevivirá y transmitirá sus genes (véase el Cuadro 2.1).

### Cuadro 2.1. La supervivencia del «más apto»

La idea de que la selección natural actúa fundamentalmente en el nivel de los genes y de que los individuos deben competir unos contra otros por la supervivencia y el éxito reproductivo queda ilustrada en el siguiente chiste (Ridley, 1993).

Un psicólogo evolucionista y un ingeniero salieron a dar un paseo. Al doblar una esquina vieron correr hacia ellos a un tigre enorme que acababa de escaparse del zoológico. El psicólogo evolucionista dio media vuelta y salió corriendo presa del pánico, mientras que el ingeniero se quedó inmóvil en el sitio. Justo cuando el tigre iba a abalanzarse sobre él, llegó un empleado del zoo, disparó un dardo tranquilizante al animal y se lo llevó metido en una red. El psicólogo evolucionista, casi sin respiración y todo despeinado, se reúne con el ingeniero y le pregunta con tono de perplejidad: «¿Por qué no has echado a correr?» El ingeniero le contesta: «Hice un cálculo rápido y determiné que correr era inútil. No hay forma de que un ser humano supere en velocidad a un tigre». Entonces, el psicólogo evolucionista replica: «¡Yo no estaba intentando superar en velocidad al tigre, sino a ti!»

Gracias a su formación, el psicólogo evolucionista consideró que el tigre habría parado (para comer) en cuanto hubiera atrapado a uno de los dos. Como consecuencia, el otro habría sobrevivido, no por ser más rápido que el tigre, sino por ser más rápido que su compañero. Vemos aquí un claro ejemplo de cómo lo decisivo en última instancia no es la lucha contra los peligros del medio, sino la competición con otros individuos.

Ahora bien, en esta perspectiva también tienen cabida las conductas prosociales, como expondremos con más detalle en el Capítulo 8. Existen dos vías por las que esa búsqueda del beneficio individual se extiende hacia el beneficio de otros, en concreto, la ayuda a los parientes (lo que se conoce como *selección* por parentesco) y el altruismo *recíproco*, pero ambas siguen siendo medios indirectos para propiciar el éxito reproductivo del individuo. En el primer caso porque los parientes comparten genes con él y en el segundo porque la ayuda a otro individuo se realiza a cambio de la devolución del favor. En definitiva, lo fundamental desde esta perspectiva es aumentar al máximo la eficacia *biológica inclusiva*, es decir, la capacidad de los individuos para conseguir que sus genes estén representados en la siguiente generación, aunque sea a través de la reproducción de otros individuos que comparten su dotación genética.

Frente a esta postura, cada vez son más los que defienden que la selección natural actúa en varios niveles a la vez (Caporael, 2007), de forma que no sólo se verían beneficiados los rasgos y conductas que favorecen la reproducción de los individuos. Para que esa reproducción sea posible los individuos deben sobrevivir el tiempo suficiente y eso implica, en el caso humano, la coordinación con otros. Por tanto, la selección natural favorecería aquellos rasgos y conductas que permitan y faciliten la adaptación del individuo a la vida en grupo. Aquellos que no consigan adaptarse, serán excluidos del grupo y no podrán sobrevivir ni, por tanto, reproducirse. Además, los grupos mejor coordinados aventajarán en la lucha por los recursos a aquellos cuyos miembros sólo persigan su propio beneficio individual, de forma que los primeros sobrevivirán y los segundos no. Desde esta perspectiva de la selección *multinivel*, tan importante es la competición como la cooperación, la búsqueda del propio beneficio como la colaboración en el éxito del grupo, siempre que favorezcan la adaptación de los individuos y de los grupos al medio en el que viven.

## La naturaleza dual de las tendencias sociales humanas

Hay innumerables ejemplos de cómo ambas tendencias, competición y cooperación, egoísmo y altruismo, heredadas a lo largo de la evolución, se combinan en nosotros y se manifiestan según lo requiere cada situación. Ilustraremos esta idea refiriéndonos a algunos de los temas que estudian los psicólogos sociales y que se abordarán en este libro.

- Somos por naturaleza capaces de realizar costosas acciones en favor de los demás movidos por el altruismo, y de ayudar a otros por un imperativo innato de reciprocidad (Capítulo 8), pero también reaccionamos con agresividad cuando alguien nos provoca o nos amenaza de alguna forma, e incluso recurrimos a la agresión para obtener determinados fines (Capítulo 9).
- Necesitamos sentirnos aceptados por los demás y formar relaciones con ellos (Capítulo 7), pero también rechazamos a veces a otros, hasta el punto de coordinarnos con otros miembros del grupo para excluirlos y condenarlos al ostracismo (Capítulo 9).
- Tendemos a favorecer a los miembros de nuestro grupo y a veces discriminamos a los de otros grupos (Capítulos 11 y 13).

- ③ Intentamos persuadir a los demás para que hagan lo que nosotros queremos y, por otra parte, nos dejamos influir por otros (Capítulo 6), y nos conformamos a lo que decide la mayoría (Capítulo 13).
- ④ Incluso un mismo mecanismo, como la **empatía** (**capacidad de ponerse en el lugar de otro y de sentir como él**), puede fomentar la conducta de ayuda e inhibir la agresión (Capítulos 8 y 9), pero también facilitar la manipulación de los demás.

Todos estos ejemplos muestran tendencias opuestas pero normales y habituales en las personas, **tendencias** que seguimos manifestando porque han sido útiles para nuestra adaptación al medio social durante la evolución de nuestra especie y, por tanto, han sido respetadas por la criba de la selección natural. Precisamente esa dualidad es la que nos ha proporcionado la flexibilidad suficiente como para **permitirnos** una mejor adaptación a diferentes situaciones.

## La influencia de la evolución en los procesos psicosociales

Para poder adaptarse a la vida en grupo, los seres humanos **necesitaban** desarrollar una motivación que les impulsara a formar parte de un grupo y permanecer en él incluso cuando sus intereses individuales se vieran momentáneamente perjudicados. La psicóloga social **estadounidense Susan Fiske (2002, 2004)** propone cinco **motivos** sociales **universales**, es decir, motivos que impulsan a las personas a vivir con otros y a **funcionar** de **forma** adecuada en las **relaciones**, y que serían **producto** de la evolución de nuestra **especie**:



Susan Fiske (Universidad de Princeton). Es uno de los referentes en la Psicología Social actual, especialmente (aunque no sólo) en el área de **ir** **cognición social**, y **una de las personas que más han influido** en el resurgimiento del interés por la motivación social dentro de la disciplina.

- 1) **Pertenencia**. Las personas necesitan estar implicadas en alguna **relación** y pertenecer a algún grupo para poder sobrevivir. Este puede **considerarse** el motivo social más básico de todos, ya que, **como** señalábamos al principio, la necesidad de adaptarse a la vida con otros se deriva de la imposibilidad de **sobrevivir en aislamiento** en tiempos de **nuestros ancestros**. En el **Capítulo 7** se **aborda** la importancia de las relaciones **interpersonales** y en el Capítulo 13 la influencia que ejerce el **grupo** sobre sus miembros. Asimismo, en varios capítulos se pone de manifiesto el esfuerzo que las personas hacen para crear una buena impresión en los **demás** y ser aceptadas por ellos.
- 2) **Comprensión**. Las personas necesitan saber, conocerse a sí mismas, entender a los demás y la realidad que les rodea, y poder predecirla para funcionar en la vida cotidiana. Este motivo **les** ayuda a adaptarse a la vida en grupo y a la construcción compartida de la realidad. Sin esa visión común, el grupo sería incapaz de hacer frente a **los** retos que el medio le planteara y, por tanto, no **podría** sobrevivir. En el siguiente capítulo se demostrará la importancia de este motivo en la cognición social.

- 3) Control. Este motivo impulsa a las personas a sentirse competentes y eficaces al tratar con el ambiente social y consigo mismas. Se refiere a la relación entre lo que hacemos y lo que conseguimos, es decir, entre nuestra conducta y los resultados. Este motivo puede conducirnos a incurrir en ciertos **sesgos**, como se pone de manifiesto en los Capítulos 3 y 4.
- 4) **Potenciación** personal. Este motivo se refiere a la necesidad que tenemos de sentirnos especiales, como individuos y como miembros de un grupo. En cierto modo podría considerarse como el contrapunto al motivo de pertenencia. Abarca la autoestima, el esfuerzo hacia la mejora personal y la simpatía hacia uno mismo. Por tanto, no implica una búsqueda exclusiva o prioritaria del propio ensalzamiento, sino también el interés por desarrollar las propias capacidades y por llegar a ser un miembro respetado dentro del grupo. En el Capítulo 12 se hace hincapié en este motivo en relación con la búsqueda de una autoestima positiva, y en el Capítulo 4 en relación con los **sesgos** que cometemos en contextos de logro.
- 5) Confianza. Implica sentirse a gusto con el mundo y tener predisposición a esperar cosas buenas de la mayoría de la gente. Este motivo hace a las personas más adaptables, abiertas y cooperativas en la interacción, aunque también hipersensibles a la información negativa procedente de otros, como se pone de manifiesto en los **sesgos** de positividad y negatividad que se abordan en el siguiente capítulo.

La adaptación al medio social implicaba, además de la motivación necesaria para mantenerse dentro de un grupo, desarrollar una serie de capacidades y mecanismos cognitivos que permitieran a los seres humanos coordinarse entre ellos para sobrevivir. Por ejemplo, la capacidad para comunicar lo que uno piensa, siente o va a hacer, para interpretar la información procedente de los demás, para formarse una impresión del otro (si es de fiar o no, si es hábil o inútil...) e imaginar cómo él o ella nos ve a nosotros, para hacer inferencias sobre sus intenciones, para buscar una explicación a su conducta, para evaluar los estímulos sociales del medio y determinar si son beneficiosos o perjudiciales para nosotros. Todas estas capacidades y procesos psicológicos habrán sido favorecidos por la selección natural por su papel para facilitar las relaciones sociales y la coordinación entre los miembros del grupo.

En este texto tendremos ocasión de analizar el grado de complejidad y sofisticación que estos procesos han alcanzado en nuestra especie, así como su carácter fundamentalmente práctico, que se refleja en el empleo habitual de estrategias y recursos para resolver problemas y funcionar adecuadamente en el medio social con el mínimo esfuerzo. Estas cuestiones han sido objeto de intenso estudio por parte de los psicólogos sociales, como veremos en los Capítulos 3, 4, y 5, donde se aborda la cognición social, la atribución causal y las actitudes, respectivamente. Sin embargo, dado que la Psicología Social estudia los **procesos** desde un punto de vista sincrónico (tal como se dan aquí y ahora), es conveniente tener en cuenta que su origen se remonta a etapas muy anteriores en nuestra historia evolutiva.

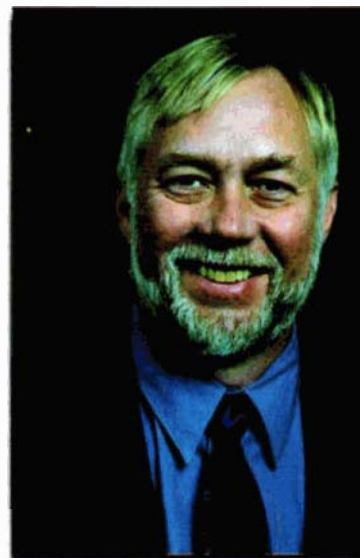


## ¿Animal social o animal cultural?

La evolución de todo este conjunto de procesos cognitivos, **motivaciones** y tendencias de conducta ha ido favoreciendo en nuestra **especie** una vida social cada vez más **compleja**, que excedía los límites del **pequeño** grupo e implicaba intercambios a mayor escala con otros grupos, lo que redundaba, a su vez, en una mejor adaptación a las demandas del medio. Una de las **consecuencias** de esa evolución ha sido el desarrollo de nuestra capacidad para la cultura, es decir, para crear y participar en un sistema cultural. De hecho, el **psicólogo** social estadounidense Roy Baumeister ha propuesto sustituir el **clásico** apelativo de «animal social», referido al ser humano, por el de «animal cultural», argumentando que hay muchas otras especies sociales (incluso más **sociales** que la nuestra, puesto que carecen de motivaciones individuales, como las hormigas, por ejemplo), pero la cultura, aunque no es exclusiva de nuestra **especie**, sí ha alcanzado un nivel de complejidad mucho mayor que en otras, y lo que es más importante, hemos llegado a depender de ella para sobrevivir (Baumeister, 2005).

El planteamiento de Baumeister supone una solución razonable al manido **debate** «naturaleza / cultura», que enfrenta ambos fenómenos como si fueran **alternativos** en cuanto a su influencia en la mente y la conducta humana. Al **considerar** la capacidad para la cultura como parte de la naturaleza humana, la **incompatibilidad** desaparece, y es sustituida por una influencia conjunta. Aunque no es el único autor que defiende esta postura (véase, por ejemplo, la revisión de Janicki y Krebs, 1998), sí es uno de los que la han planteado más sistemáticamente desde la Psicología Social y, por tanto, puede ser útil conocer sus **argumentos** para entender mejor las **implicaciones** de la evolución en los procesos **psicosociales**.

El razonamiento de Baumeister comienza con la constatación de un hecho **empírico**: el cerebro humano constituye sólo el 2% de la masa corporal, pero **consume** un 20% de las calorías que ingiere una persona media, es decir, se **bata** de un órgano tremendamente costoso de mantener. Esa es probablemente la razón por la que otras **especies** no tienen un desarrollo cerebral mayor. Puesto que la selección natural eliminaría cualquier rasgo que perjudicara la supervivencia y la reproducción, **sólo** si el cerebro permite al organismo conseguir una **ingesta** de calorías suficiente como **para compensar** lo que consume será favorecido por la selección **natural**. Si la **ingesta** es menor y todo el aporte calórico es consumido por el cerebro, el organismo morirá de **inanición**. La conclusión de Baumeister es que, si el cerebro humano se ha desarrollado tanto como para permitir capacidades cognitivas **sofisticadas** y cultura (recordemos que la parte más desarrollada es el **neocórtex**, donde residen las funciones cognitivas complejas) ha sido porque esas capacidades y esa cultura resultaban biológicamente rentables, es decir, favorecían la supervivencia y la reproducción de los individuos.



Roy Baumeister  
(Universidad estatal de Florida).

Su investigación aborda cuestiones muy diversas, como el autocontrol y la toma de decisiones, la necesidad de pertenencia, la influencia de la naturaleza y la cultura en la sexualidad humana, el papel de los procesos conscientes en las decisiones que las personas toman a la hora de actuar, o los límites de la racionalidad humana, es decir, por qué la gente comete estupideces.

La pregunta inevitable entonces es **¿qué** ventajas ofrece la cultural. Una es la posibilidad de un progreso **acumulativo**, gracias al almacenamiento del conocimiento adquirido por individuos o grupos concretos en la mente colectiva, no sólo en las mentes individuales, y gracias a su transmisión de generación en generación. Los datos de los arqueólogos indican que la gente ha estado intercambiando y compartiendo sus conocimientos desde tiempos muy remotos. Otra ventaja de la cultura es la división del trabajo, la diferenciación de roles y la especialización, con la consiguiente mejora del rendimiento y de la calidad. El hecho de que en todas las culturas conocidas exista división del trabajo es un indicio de que se trata de un rasgo característico de la cultura en sí, no una cuestión de diferencias culturales. Esa diferenciación de roles produce, a su vez, otra gran ventaja de la cultura: la posibilidad de cooperar y beneficiarse recíprocamente de la interacción con muchas más personas, incluso distantes o desconocidas, como ocurre con el comercio.

La propuesta de Baumeister pretende un cambio de perspectiva a la hora de abordar la cuestión «**naturaleza / cultura**». La parte correspondiente a la naturaleza está dominada últimamente por los psicólogos **evolucionistas**, cuyas investigaciones ponen el énfasis en las semejanzas entre nuestra especie y las demás, al explicar los procesos recurriendo al concepto **neodarwinista** de eficacia biológica inclusiva, que rige a todas por igual. En el lado de la cultura, los psicólogos culturales se han centrado en cambio en las diferencias que existen entre las diversas culturas. Baumeister, por su parte, prefiere centrarse en las diferencias que nos distinguen de otras especies y en lo que todas las culturas tienen en común: las capacidades y **procesos sociocognitivos**, muchos de los cuales existen también en otras especies, pero cuyo enorme desarrollo a lo largo de nuestra historia evolutiva ha hecho posible la cultura humana.

## LA INFLUENCIA DE LA CULTURA

Hasta ahora hemos planteado que la capacidad para crear y tomar parte en una cultura es producto de nuestra evolución y que ha adquirido tal importancia para nosotros, los seres humanos, que hemos llegado a depender de ella para sobrevivir. En los siguientes apartados nos referiremos a la influencia de la cultura en nuestros procesos psicológicos y en nuestro comportamiento. Pero antes es necesario aclarar qué entendemos por cultura.

### La cultura como estrategia de adaptación al medio

Se han formulado cientos de definiciones de cultura, aunque pueden identificarse algunos elementos comunes a la mayoría de ellas. En su revisión de las relaciones entre psicología y cultura, **Harry Triandis** (2007) señala tres aspectos en los que coinciden casi todos los investigadores:

1. La cultura surge de la interacción adaptativa entre los seres humanos y los ambientes físicos y sociales en los que viven.

2. La cultura consiste en elementos (p. e. **prácticas**, significados) compartidos.
3. La **cultura** es transmitida de unos a otros, ya sea de padres a hijos, entre iguales (amigos, compañeros, **etc.**) o por parte de instituciones sociales (colegio, o medios de comunicación, entre otras).

A partir de **estos tres aspectos**, y en términos generales, la cultura podría **definirse** como el **patrón** de **prácticas** y significados **compartidos** y **transmitidos** que **interactúan** entre sí **influyendo** en las **respuestas** de un grupo humano a su ambiente durante generaciones. Esta definición parte del supuesto de que existen una serie de mecanismos y procesos psicológicos básicos que comparten todos los seres humanos por su historia evolutiva como especie, gracias a los cuales pueden dar significado a lo que les rodea y a sí mismos y desarrollar una visión del mundo. Asimismo, asume que las diferencias **culturales** **proceden** de adaptaciones de esos mecanismos básicos a las demandas del contexto **físico** y social que **permiten** a las personas funcionar de forma **eficaz** en ambientes concretos. Desde luego, ésta no es la única forma de entender la relación entre procesos psicológicos y contexto **sociocultural**. En la **revisión** llevada a cabo por **Markus** y **Hamedani** (2007) en el **Handbook** de Psicología Cultural puede encontrarse una descripción de los diversos enfoques que coexisten actualmente en tomo a esa relación. Pero dado que el objeto de este **capítulo** es analizar la **influencia** conjunta de naturaleza y cultura en nuestra forma de pensar, sentir y actuar, nos ha parecido apropiado adoptar esta **perspectiva**.

Por **tanto**, las personas necesitan **adaptarse** a las condiciones **específicas** de su medio ambiente (clima, disponibilidad de **recursos**, o densidad de población, entre otras). Cada ambiente introduce problemas diferentes que el ser humano debe solucionar con el fin de poder sobrevivir y permanecer en **él**. **Afortunadamente**, los seres humanos no necesitan reinventar la rueda, ni crear soluciones **completamente** nuevas a los **problemas** de supervivencia planteados por sus ambientes específicos, ya que, como **animales sociales** que son, sobreviven gracias a la **cooperación** del grupo. Los grupos crean soluciones a los problemas propuestos por los diferentes ambientes y estas soluciones forman la base de la cultura.

En el **Cuadro 2.2** se muestra cómo tres **indicadores** del contexto **ecológico** —el clima, la **disponibilidad** de recursos y la densidad de población— se relacionan con la cultura.

### Cuadro 2.2. Clima, disponibilidad de recursos, densidad de población y cultura

Existen múltiples investigaciones que corroboran la relación entre contexto **ecológico** y cultura. Por ejemplo el estudio clásico de Hofstede (1980, 2001), al que nos referiremos más adelante, revela que la riqueza de un país está fuertemente **asociada** al individualismo, como **también** lo están la alta latitud geográfica y el clima: países con climas **fríos** y **moderados** tienden a poseer valores culturales **individualistas**, mientras que los países con climas **cálidos** (tropicales) tienden a ser **colectivistas**. **También** la densidad de población influye en la cultura, sobre todo asociada a la disponibilidad de recursos. En el pasado, en los climas fríos y moderados y con una menor densidad de población, la supervivencia del ser humano dependía más de la inicia-

tiva personal y del dominio de técnicas de supervivencia, lo que reforzó el carácter individualista de esas culturas. En cambio, en climas tropicales, la supervivencia **no dependía** tanto de la tecnología como de la defensa contra la agresión de otros grupos, lo que hacía **más** necesaria la cooperación **grupal**. Por otra parte, las personas pertenecientes a poblaciones con alta densidad demográfica y que además se caracterizaban por poseer escasos recursos **tuvieron** igualmente la necesidad de cooperar entre ellas, fomentándose la conformidad a las normas, la armonía y la homogeneidad dentro de los grupos para favorecer la coordinación (Hofstede, 1991, 2001).

## Especificidad de la cultura humana

Todos los animales necesitan adaptarse al medio ambiente para sobrevivir. Por tanto, según lo que venimos exponiendo hasta ahora, todas las especies, al menos las sociales, podrían desarrollar una cultura como estrategia para afrontar las demandas del ambiente. De hecho, en varias especies, sobre todo de primates, se ha documentado la existencia de formas culturales rudimentarias (el libro de Frans de Waal «El simio y el aprendiz de **sushi**», citado en la **bibliografía** recomendada al final del capítulo, ofrece una revisión amplia y amena de las muestras de cultura en otras especies). Incluso se han encontrado culturas diferentes en una misma especie que habita zonas distintas, como **es** el caso del chimpancé (véase el Cuadro 2.3). Puede consultarse una exposición detallada de las distintas formas culturales registradas en estos primates en el capítulo de Serrallonga (2005).

### Cuadro 2.3. Las áreas culturales del chimpancé

Hace años, el **primatólogo** español Jordi Sabater Pi (1992) y el japonés Yukimaru Sugiyama (1993) propusieron una diferenciación de **tres** áreas culturales para el chimpancé, a partir de los distintos materiales y **conducta instrumental** encontrados en esas zonas. En una de esas áreas, situada en África **centro-occidental**, los chimpancés utilizan bastones de madera para perforar la entrada de los termiteros y sondear en busca de **ese** preciado alimento. **Esa** misma función es realizada por los chimpancés de África oriental mediante hojas y **finas ramitas que introducen** en los **conductos** de ventilación de los **termiteros** (lo que Jane Goodall llamaba “**pesca de termitas**”). Estos chimpancés utilizan las hojas como instrumentos para multitud de fines: como esponjas para recoger agua, para **frotarse** y limpiarse el cuerpo, y otros muchos usos (véase Serrallonga, 2005). Por último, en **África** occidental se ha documentado el uso de yunques y **percutores** de **piedra** para **romper** frutos de cáscara muy resistente, como la **nuez** del **árbol** del aceite de palma, uha de las **más** duras del mundo.

Tanto **los** instrumentos como la forma de **utilizarlos** son muy parecidos en los **grupos** de chimpancés que **habitan** una misma zona, y muy diferentes de los observados en **grupos** que **viven** en **otras áreas** del continente. Además, no se trata de acciones improvisadas, sino de **destrezas** que requieren un periodo de **aprendizaje**, a

veces de varios años, como en el caso de la apertura de nueces con piedras, observando lo que hacen los adultos. Y ese comportamiento se transmite de generación en generación. En Costa de Marfil, un grupo de investigadores, entre los que se encuentra el arqueólogo español Julio Mercader, ha hallado pruebas de que la conducta de cascar nueces con piedras ya era practicada por los antepasados del chimpancé hace unos 4300 años.



Una cría de chimpancé observa a su madre cascando nueces en Costa de Marfil.

Por tanto, no somos la única especie con capacidad para la cultura, ni para conformarse a las normas culturales (Whiten, Horner y De Waal, 2005). Sin embargo, las culturas del ser humano son diferentes a las de los demás animales, y estas diferencias se deben principalmente a una serie de habilidades cognitivas que en nuestra especie han evolucionado en una dirección distinta. Por ejemplo, el lenguaje verbal es un producto singularmente humano que nos permite expresar nuestras intenciones, traducir el mundo a símbolos (Premack, 2004), y comunicarnos con personas de otros lugares e incluso de otras épocas mediante la escritura. Otra habilidad humana consiste en innovar continuamente a partir de los descubrimientos. Es decir, cuando se crea algo la invención normalmente no se detiene ahí, sino que se mejora (piénsese en los primeros ordenadores o en los automóviles de principios del siglo pasado, por mencionar dos inventos relativamente recientes). Este efecto de mejora continua sin retrocesos, que se ha denominado «efecto de trinquete» (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993), no se produce en la misma medida en el mundo animal; los chimpancés, por ejemplo, llevan 4300 años empleando piedras para cascar nueces, pero su técnica no parece haber evolucionado a la misma velocidad que el uso de herramientas en la especie humana. Por otra parte, los seres humanos no sólo crean herramientas y hacen descubrimientos, sino que acumulan los conocimientos y los distribuyen por todo el mundo, de forma que diferentes grupos se benefician de los avances de sus antepasados.

Además de la tecnología, la vida social humana también se ha ido haciendo mucho más compleja. Ahora no pertenecemos a un solo grupo, como les ocurría a nuestros ancestros, sino a varios, cada uno con sus objetivos y su dinámica. Esto hace que nuestra red de relaciones se diversifique y se complique. Precisamente, una de las funciones de la cultura humana es ayudarnos a manejar esa complejidad, institucionalizando muchos tipos de relaciones y de comportamientos, organizándolos mediante normas consensuadas y reparto de roles, y dando significado al contexto en el que nos movemos.

Puesto que en este apartado nos hemos referido a la cultura humana comparándola con la de otras especies, hemos hecho más hincapié en sus aspectos generales y universales. Sin embargo, si retomamos la concepción de cultura que apuntábamos en el apartado anterior, como conjunto de soluciones ideadas por un grupo al problema de cómo sobrevivir en un medio ambiente concreto, ante contextos ecológicos y sociales distintos que plantean demandas y problemas diferentes, las soluciones también

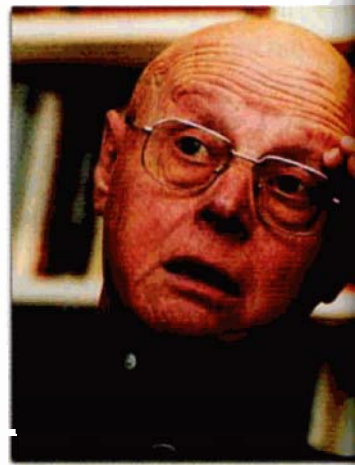
deberán diferir de unos grupos a otros. Por ejemplo, como se expuso en el Cuadro 22, en función de los recursos disponibles, de la densidad de población o de las características climatológicas, en cada contexto será necesario aplicar soluciones diferentes. Estas diferencias pueden ser **observadas** en dos **aspectos**: los elementos objetivos o explícitos de la cultura, como la ropa, los utensilios, las costumbres o los rituales, y los elementos subjetivos o implícitos, como la forma en que nos expresamos, percibimos a los demás e **interactuamos** con ellos. Aquí entrarían en juego los aspectos psicológicos y, más concretamente, las dimensiones de variabilidad cultural.

## Dimensiones de variabilidad cultural

Tenemos una tendencia a ver nuestra cultura como algo «**natural**». Por eso no es de extrañar que cuando viajamos a otros países estemos desorientados, como perdidos al **vern**os envueltos en otras costumbres, en **otros** estilos de vida, en un contexto diferente que cuestiona **nuestros** propios **parámetros** culturales. Para el **viajero**, la diversidad en la conducta humana contrasta con la uniformidad del comportamiento animal. Por ejemplo, los gatos se comportan igual aquí que en el otro extremo del mundo. Ahora bien, ¿por qué los seres humanos actúan de manera diferente ante, por ejemplo, la crianza de un bebé? Es decir, ¿por qué ciertas conductas que en principio parecen universales presentan una serie de matices distintos que nos hacen cuestionar si nuestro comportamiento es adecuado o no? Para intentar dar respuesta a este interrogante trataremos de analizar algunos de los factores que determinan esta diversidad.

El enfoque que más influencia tiene entre los psicólogos sociales interesados en la variabilidad cultural es el que trata de identificar y describir las culturas situándolas en una serie de dimensiones que permitan medirlas y compararlas entre sí. Estas dimensiones son agrupaciones de diversos elementos subjetivos (valores, creencias, actitudes, normas, roles, etc.) compartidos por los miembros de cada contexto cultural. Las culturas pueden compararse en función del valor que obtengan en cada dimensión, es decir, de la posición en que se sitúen en el continuo entre sus dos polos.

El holandés **Geert Hofstede** (1980) fue pionero en la identificación de dimensiones culturales. En concreto, distingue cuatro constructos: individualismo-colectivismo, distancia jerárquica, masculinidad-feminidad y evitación de la incertidumbre (más recientemente ha identificado la dimensión de orientación **temporal**). Estas dimensiones se corresponden con **los** problemas planteados por el medio social y físico que, según Inkeless y Levinson (1969), deben afrontar todos los seres humanos: la relación del **individuo** con el grupo, la relación con la autoridad, la relación entre **géneros** y el control sobre lo desconocido. Las culturas se diferenciarían en cuanto a la forma de responder a dichos problemas universales. Desde esta **perspectiva**, la cultura define la identidad de un grupo del **mismo** modo que la



Geert Hofstede (profesor emérito de la Universidad de Maastricht, Holanda). Ha trabajado sobre todo en temas relacionados con las organizaciones desde un punto transcultural. Además de ser uno de los 1 autores más citados en Ciencias Sociales ha sido asesor en diversas organizaciones e instituciones internacionales, como el Banco Mundial, la OCDE y la Unión Europea.

personalidad delimita la identidad del individuo (Hofstede, 2001). Por lo tanto, la cultura sería como una programación mental colectiva (incluyendo formas de pensar, sentir y comportarse) que distingue a los miembros de un grupo o categoría de personas de aquellos que no lo son.

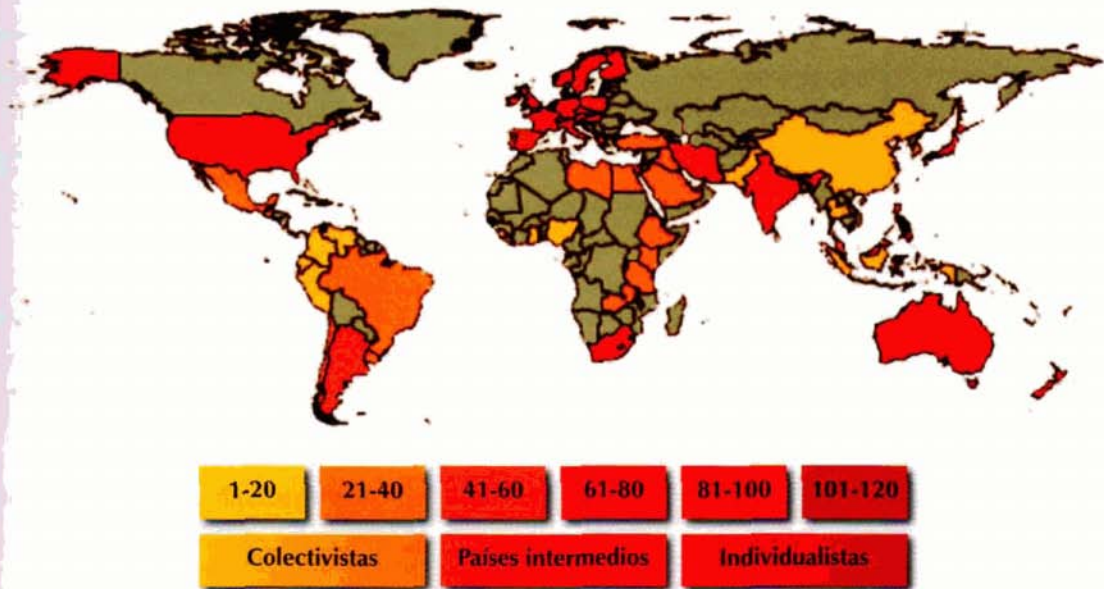
De todas las dimensiones propuestas por Hofstede, la que más repercusión ha tenido entre los psicólogos sociales es la de individualismo-colectivismo, por lo que nos detendremos brevemente a explicar en qué consiste (puede encontrarse una descripción de las otras dimensiones en el capítulo de Fernández, 2007).

### **Individualismo-colectivismo**

Hofstede, al hacer uso de la expresión «individualismo-colectivismo», propone una dimensión que trata de reflejar el grado de gregarismo y la relación entre el individuo y el grupo en las distintas culturas. Específicamente, señala que es una dimensión de variación cultural definida en términos de «independencia emocional de grupos, organizaciones y otros colectivos» (Hofstede, 1980, p. 157).

En una publicación posterior, «Culturas y consecuencias: el software de la mente», amplía y actualiza la definición: «el individualismo representa a culturas en las que los vínculos entre los individuos son laxos, y se espera que cada cual cuide sólo de sí mismo y de su familia». De forma opuesta, «el colectivismo re-

Figura 2.1. Representación mundial de las puntuaciones de Hofstede para la dimensión de individualismo-colectivismo



Nota: Los países en gris no participaron en el estudio.

presenta a culturas en las que *las* personas desde que nacen se integran en *endogrupos* fuertes y *cohesivos*, que a lo largo de su vida les dan *protección* a cambio de una *lealtad incondicional*» (Hofstede, 1991, p. 51).

Hofstede elaboró sus dimensiones a partir de un ambicioso estudio llevado a cabo en las delegaciones de la multinacional IBM en 72 países. Su análisis se centró en las respuestas de los empleados de cada país a preguntas sobre las metas que más *valoraban* en el trabajo. Tras analizar las contestaciones de los integrantes de la muestra de cada país a cuestiones del tipo «¿Hasta qué punto es importante para usted...?», se llega a una puntuación media que permite situar a cada nación en un continuo entre el polo individualista y su opuesto, el polo *colectivista*. Dichas puntuaciones pueden consultarse en Fernández (2007).

Según los datos de Hofstede (1991, 2001), por lo general, las culturas industrializadas de occidente valoran el individualismo, mientras que las culturas asiáticas y los países latinoamericanos otorgan mayor valor al colectivismo (véase la Figura 2.1).

**Cuadro 2.4. Diferencias entre culturas individualistas y colectivistas en ideología, valores y conducta social**

	INDIVIDUALISMO	COLECTIVISMO
PAÍSES EXTREMOS	EE.UU., Australia, Canadá, Inglaterra, Holanda	Turquía, Grecia, África, América Latina (Ecuador, Guatemala)
IDEOLOGÍA	Los intereses individuales priman sobre los colectivos.	Los intereses colectivos priman sobre los individuales.
VALORES	Placer, éxito, competición, libertad, autonomía, intercambio equitativo.	Seguridad, obediencia, sentido del deber, armonía intragrupal, jerarquía, relaciones personalizadas.
CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA SOCIAL	<p>Conducta concebida en función de actitudes personales.</p> <p>Comunicación y contacto extenso (con muchas personas y grupos), superficial y débil.</p> <p>Conducta social menos diferenciada entre <i>endogrupo</i> y <i>exogrupo</i>.</p> <p>Comunicación directa y explícita.</p> <p>Contacto físico más bajo en EE.UU., Europa del Norte e Inglaterra.</p> <p>Énfasis en la independencia y el logro individual.</p>	<p>Conducta concebida y guiada en función de normas sociales.</p> <p>Comunicación y contacto intensivo y más profundo.</p> <p>Más diferencias de conductas ante miembros del <i>endogrupo</i> y del <i>exogrupo</i>.</p> <p>Comunicación indirecta y contextualizada, más uso de claves paralingüísticas.</p> <p>Contacto físico más cercano: Europa Mediterránea, Arabia y América Latina.</p> <p>Énfasis en la pertenencia al grupo y la cooperación.</p>



Aunque el estudio de Hofstede se centraba fundamentalmente en valores referentes al ámbito laboral, otros autores han abordado las diferencias entre culturas individualistas y colectivistas en relación con otros aspectos. En el Cuadro 2.4 se recogen algunas de esas diferencias respecto a la ideología, los valores y las características de la conducta social. En los capítulos que siguen tendremos ocasión de ilustrar cómo los diversos procesos psicosociales se manifiestan de forma diferente según la cultura.

Una de las diferencias fundamentales entre ambos tipos de culturas reside en la representación social del yo (véase el Capítulo 12): las culturas individualistas - como se muestra en el Cuadro 2.5 —enfatan una concepción del individuo como autónomo e independiente, mientras que las culturas colectivistas mantienen una representación de las personas centrada en las relaciones con los otros, conectadas al contexto social y dependientes de él (Markus y Kitayama, 1991).

**Cuadro 2.5. Diferencias entre culturas individualistas y colectivistas en la representación social del yo**

	INDIVIDUALISMO	COLECTIVISMO
AUTOCONCEPTO	Autónomo. Definido como una entidad independiente.	Categorial o social. Definido en términos de roles y de pertenencia.
EVALUACIÓN DE UNO MISMO	La autoestima está vinculada moderadamente a la percepción que las personas tienen de cómo se evalúa a sus grupos.	La autoestima está vinculada fuertemente a la percepción que las personas tienen de cómo se evalúa a sus grupos.
PERCEPCIÓN DE UNO MISMO	Centrada en atributos internos, estables, abstractos.	Centrada en situaciones específicas, contextuales.
EXPLICACIÓN DE LA PROPIA CONDUCTA	Los comportamientos se explican como consecuencia de rasgos personales internos.	Las conductas se explican a partir de roles y deberes; las personas son más sensibles al contexto social.

Ante la pregunta «¿Quién soy yo?», la referencia a características sociales (roles, grupos de pertenencia, etc.) aparece sólo en un 15-19% de las respuestas en países individualistas, y en un 20-52% de las respuestas en países colectivistas (Triandis, 1995). Mientras que los individualistas suelen concebirse y percibirse a sí mismos en términos de rasgos personales (por ejemplo, «soy una persona amistosa»), los colectivistas se perciben y se definen en términos del grupo al que pertenecen o del rol que ocupan en ese grupo (por ejemplo, «soy hijo de X»).

Esa diferencia en la forma de entender la relación entre el individuo y el grupo se refleja incluso en los sesgos que las personas cometen a la hora de explicar o justificar su propia conducta (véase el Ca-

pítulo 4). Entre los individualistas frecuente el sesgo de egocentrismo: los éxitos se explican por causas internas estables (como la capacidad) y los malos resultados por causas externas inestables (la situación, la mala suerte). Sin embargo, los colectivistas suelen incurrir en el sesgo contrario, el sesgo de modestia, es decir, atribuyen sus buenos resultados a causas externas (por ejemplo, la situación propia) y los fracasos a causas internas. Esta es la razón por la que en las culturas individualistas se suele recurrir a elogiar los éxitos como forma de incentivo, mientras que en las colectivistas se hace más hincapié en animar a la superación personal ante el fracaso.

Otra consecuencia de las diferencias en cuanto a la concepción de la relación entre el individuo y el grupo se produce en los juicios que las personas hacen sobre los demás. En las culturas colectivistas, debido a que la evaluación de uno mismo está más vinculada a las relaciones sociales, se muestran algo más rápidos en prejuzgar a las personas por sus grupos de pertenencia. En estas culturas un dicho popular es indime a qué familia pertenece una persona, en qué escuela ha estudiado y en qué empresa trabaja, y sabré mucho sobre esa persona. Por su parte, los individualistas advierten contra los **estereotipos** y prefieren no juzgar a las personas por sus antecedentes y afiliaciones; aunque también prejuzgan, suelen hacerlo por atributos personales, como, por ejemplo, el atractivo físico.

## LA INFLUENCIA DE LA EVOLUCIÓN Y LA CULTURA EN LA INTERPRETACIÓN DEL CONTEXTO

Vivimos en una sucesión de contextos diferentes y, consistentemente con una de las funciones de la cultura, tendemos a atribuir significados a estos contextos. Esta atribución de significados, cuando es compartida por los miembros de una misma cultura, es la base de la conducta normativa, que vendría a ser el comportamiento que en cada cultura se espera que las personas realicen cuando se enfrentan a un determinado problema o situación. Se trata de un claro ejemplo de la influencia que la presencia implícita de los otros tiene sobre nosotros (véase el Capítulo 1).

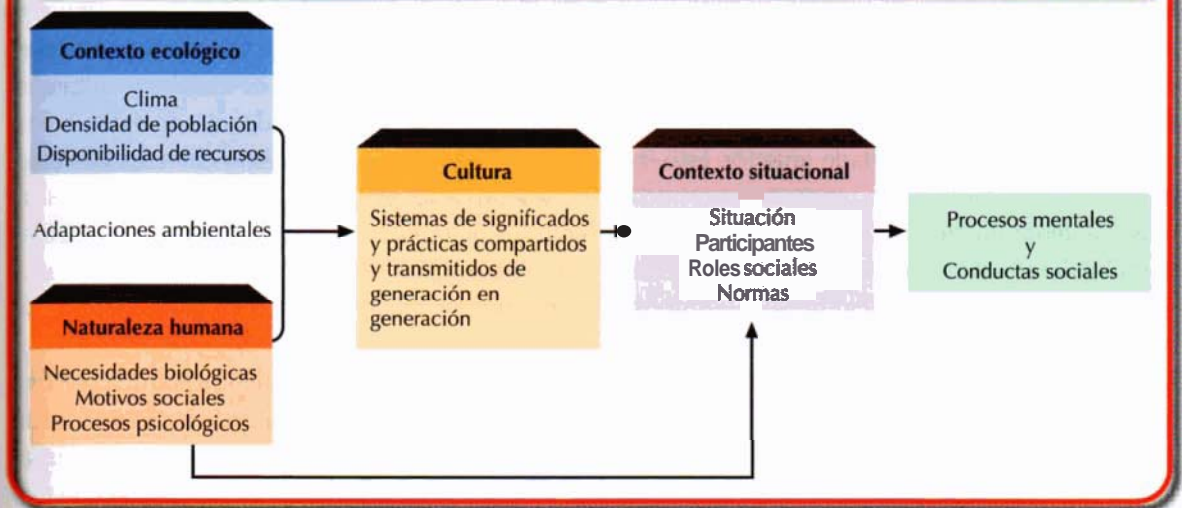
Para analizar cómo el contexto modela los procesos psicológicos y la conducta de las personas a través de la interpretación que hacemos de él nos serviremos del modelo propuesto por David Matsumoto (Figura 2.2). En él se refleja la influencia que tienen las variables propias de la naturaleza humana (producto de nuestra evolución) y las variables relativas a la cultura en el significado que damos al contexto situacional.

Este modelo postula que los procesos mentales y las conductas sociales de las personas no ocurren en un vacío, sino en un contexto situacional particular, con una historia evolutiva y cultural. Según Matsumoto (2007), las contribuciones relativas de la naturaleza humana básica (vía procesos psicológicos universales) y de la cultura a la explicación de la conducta se producen a través de la **influen-**



David Matsumoto (Universidad de San Francisco). Hawaiano de origen japonés, es probablemente su ascendencia multicultural la que le llevó a interesarse por investigar sobre cultura, emoción, interacción social y comunicación. Es, además, un afamado entrenador de judo en Estados Unidos.

**Figura 2.2. El contexto situacional como intermediario entre las contribuciones relativas de la naturaleza humana y de la cultura, y los procesos mentales y conductuales**  
(adaptado de Matsumoto, 2007, p. 1304)



cia del contexto situacional en el que la persona se encuentra y donde la conducta se está produciendo. Precisamente de esa influencia del contexto se ocupa la Psicología Social, y en este volumen se verán múltiples ejemplos en este sentido. Además, es probable que algunos contextos evoquen respuestas similares en todos los individuos, independientemente de la cultura a la que pertenecen (por ejemplo, los medallistas olímpicos tras recibir un premio e interactuar con el público muestran la expresión universal de alegría), pero también es probable que se evoquen acciones que reflejen diferencias culturales (por ejemplo, ciertas expresiones verbales de tristeza en los funerales son diferentes en función de la cultura). Esto significa que en algunos contextos situacionales la conducta puede estar determinada principalmente por los procesos psicológicos universales, mientras que en otros la cultura juega un papel prioritario. Y, por supuesto, en muchos contextos la conducta puede estar determinada conjuntamente por la evolución y la cultura.

Por tanto, el contexto influye sobre nuestra mente y nuestra conducta, y esa influencia se produce a través de la interpretación que hacemos de él. Pero el contexto está compuesto por multitud de factores, tanto sociales (la presencia de otros con los que interactuamos), como culturales (por ejemplo, las normas, los valores) y situacionales (si estamos en público o en privado, si la situación es clara o ambigua). Todos estos factores, y otros, se combinan para producir contextos únicos. A continuación vamos a analizar las interacciones (interpersonales, grupales e intergrupales), a las que dedicaremos más atención por ser el elemento del contexto que más interesa a la Psicología Social.

## Las interacciones

Porque somos animales sociales que necesitamos a los demás para sobrevivir, y la vida social es compleja, tenemos que interactuar con muchas personas diferentes. Y porque somos animales culturales y la supervivencia requiere coordinación social, la cultura atribuye **significado** a la interacción y la regula para conseguir esta coordinación. Sin coordinación se produciría el caos social, que sería perjudicial tanto para los individuos como para los grupos. Pero además de animales sociales y culturales somos también seres individuales con tendencias egoístas que coexisten con tendencias sociales, como comentábamos en un apartado anterior. Esto implica que debe haber un equilibrio entre las dos esferas, la social o pública y la individual o privada. Necesitamos a los demás, sí, pero también necesitamos mantener un cierto grado de privacidad para sentirnos bien. Existen dos mecanismos principales para regular la interacción entre personas y entre grupos y conseguir ese equilibrio: la territorialidad y el mantenimiento del espacio personal. Ambos **están** profundamente enraizados en la naturaleza humana por su utilidad para la supervivencia, pero la cultura regula su expresión.

La territorialidad se ha definido como «un patrón de conductas y actitudes sostenido por una persona o grupo, basado en la idea de control percibido, intencionado o real, de un espacio físico definible, un objeto o una idea, y que puede conllevar su ocupación habitual, su defensa, su personalización y su señalización» (Gifford, 1987, p. 137). Existen varios tipos de territorios, en función del significado que tengan para sus ocupantes, del grado de controlabilidad que permitan y del tiempo que puedan ser ocupados (véase Javaloy y Vidal, 2007).

Aunque la territorialidad es un fenómeno muy extendido entre las especies animales, en el caso humano adquiere una naturaleza simbólica que excede sus propiedades físicas. Por ejemplo, la forma de señalar los límites del territorio (con banderas, graffitis, una chaqueta para indicar que el sitio está ocupado..., todo ello como muestra clara de la presencia implícita del propietario), el hecho de que no sólo se consideren territorios los espacios físicos sino también los intelectuales e ideológicos (es frecuente entre los académicos defender su propio campo frente al «**intrusismo**» de colegas de otras disciplinas), o la distinta percepción e interpretación de comportamientos territoriales parecidos (la ocupación militar de un país por otro se puede interpretar como una invasión o como una medida para la defensa de la paz y la seguridad mundial). Los elementos **simbólicos** que caracterizan la territorialidad humana son un reflejo de cómo la naturaleza y la cultura actúan conjuntamente en la determinación del fenómeno.

Además de la territorialidad, otra tendencia que los seres humanos poseemos para proteger nuestra privacidad es la de mantener un espacio personal. El espacio personal es la zona que rodea a la persona, que por tanto se mueve con ella, y cuya invasión provoca malestar. No tiene límites visibles ni fijos



Los graffitis son una muestra del carácter simbólico que adquiere la territorialidad en los seres humanos.

como el **territorio físico**, sino que cambia en función de la **persona**, la situación y la cultura. El espacio **personal** regula la interacción al establecer una distancia **determinada** entre las personas que interactúan. El **antropólogo** Edward Hall (1959, 1966) definió cuatro **tipos** de distancia interpersonal (intima, personal, **social** y **pública**), cada uno de los cuales **corresponde** a una esfera de interacción **social** (puede encontrarse una explicación detallada de **estos** tipos y del concepto de espacio personal en el **capítulo** de Javaloy y Vidal, 2007). En el Cuadro 2.6 se **muestra** cómo la cultura influye en las distancias que las personas mantienen en sus **interacciones**.

### Cuadro 2.6. Distancia interpersonal y cultura

Aunque el mantenimiento de un espacio personal es una estrategia universal para proteger la **privacidad**, en cada cultura rige una distancia normativa específica. Hall (1966) estableció una diferencia entre culturas de alto y bajo contacto. En las primeras, las personas interactúan a poca distancia y se tocan con frecuencia, ocurriendo lo contrario en las de bajo contacto. Las culturas mediterráneas, incluyendo las de Oriente **próximo**, las latinoamericanas y las de **Europa del este**, se caracterizan **por** un **mayor** contacto. En cambio, las culturas **anglosajonas** y de Europa del **norte** definen como normativa una mayor distancia interpersonal. Por ejemplo, los árabes tienden a **sentarse** más cerca que los norteamericanos, manteniendo un espacio íntimo más próximo. Los árabes, por lo menos en el pasado, aprendieron a interactuar cerca los unos de los otros, a **distancias** bastante cortas. Una posible causa de la alta frecuencia de contactos entre los árabes, y **también** entre los latinoamericanos, podría ser que históricamente han tenido escasos **recursos socioeconómicos**, por lo que se han acostumbrado a la proximidad y a compartir espacios, es decir, a ser gregarios (Fernández, Carrera, Sánchez y Páez, 2003).

Además, el **desarrollo** económico se asocia a una mayor ordenación escrita, que regula explícitamente las **interacciones** y el espacio personal. Dos sociólogas latinoamericanas lo expresan de **esta** manera: «La **regulación** del espacio y de la interacción es mucho **más** rígida en Europa que **en** América Latina, **existiendo** en **ella** muchas más reglas de **control** verbal, de limpieza, de distancia física y de ordenamiento explícito del espacio a ocupar y de **cómo interactuar**. Si **las** normas del "espacio **hábitat**" orientan y regulan de **forma** **estática**, las del "espacio **calle**" **son** aun más formales. Las ciudades europeas se han **transformado** en "**ciudades escritas**". **Toda** información figura en **afiches** o está simbolizada en un plano: uno no pregunta el camino sino **que** estudia el plano del barrio. En América Latina las ciudades más "verbal" se conversa más: **se pregunta por una calle**, se pide consejo para un **recorrido**, se interroga sobre el horario de los **trenes**» (Vásquez y Araujo, 1990, p. 52).

Además de asegurar el equilibrio entre lo social y lo privado, la **cultura** facilita la coordinación entre las personas atribuyendo significado a las interacciones **en otros** sentidos. Un aspecto de la **interacción con otros** al que los psicólogos sociales **han** dado mucha importancia es la diferenciación **entre endogrupo** y **exogrupo**, es decir, entre el grupo al que pertenecemos y los grupos a los que no (Brewer y Kramer, 1985; Tajfel, 1982). A lo largo de la evolución de nuestra especie, el **endogrupo** ha beneficiado

a sus miembros, ya que mediante la coordinación y cooperación entre ellos se podían lograr metas que favorecían su supervivencia. En cambio, los exogrupos y sus miembros, en ocasiones, podían suponer una amenaza para el propio grupo en la obtención de recursos y en la consecución de metas y, por ende, poner en peligro su supervivencia. De ahí que la interacción de los individuos con el endogrupo sea diferente a la que mantienen con el exogrupo (véase el Capítulo 13).

Ahora bien, aunque la distinción entre endogrupo y exogrupo es universal, las culturas difieren en cuanto al significado que adscriben a la relación del individuo con el endogrupo y con los exogrupos. A esto se refiere precisamente la dimensión individualismo-colectivismo que hemos descrito antes. Las culturas individualistas favorecen la pertenencia del individuo a más endogrupos, y un menor apego a cada uno, lo que se traduce en una menor conformidad, menos confianza en la identificación con el grupo y menos diferenciación entre la relación con endogrupos y con exogrupos. En cambio, las culturas colectivistas favorecen la pertenencia a pocos endogrupos y un mayor compromiso del individuo con el grupo al que pertenece, penalizándose la falta de conformidad y fomentándose la armonía y la cohesión. La fuerte identificación y vinculación del individuo con el endogrupo contrasta con la actitud opuesta que mantiene hacia los exogrupos.

Por último, después de abordar las interacciones **interpersonales** e **intergrupales**, nos referiremos a un aspecto de la **estructura grupal** que influye en las interacciones entre los miembros del grupo y que también tiene mucho que ver con la cultura: el establecimiento y mantenimiento de una jerarquía. Todos los grupos sociales (tanto en nuestra especie como en otras) requieren algún grado de jerarquía para funcionar eficazmente (no necesariamente una jerarquía de poder, sino basada en el liderazgo). Un **grupo sin líderes** es disfuncional, como lo es un grupo sólo con líderes. Los roles sociales dentro de las jerarquías tienen que estar claramente definidos para que los grupos funcionen con eficacia. Por **eso**, los grupos y los individuos invierten mucho tiempo y energía en clarificar estos roles sociales, definiendo los comportamientos que se espera que realicen las personas que ocupan posiciones específicas dentro del grupo.

Aunque la existencia de liderazgo y jerarquías es un fenómeno universal en la especie humana (Bass, 1990), las culturas difieren en cuanto a la naturaleza de las diferencias jerárquicas dentro del grupo. Otra de las dimensiones propuestas por Hofstede, la de «**distancia** jerárquicas», se refiere a este aspecto de las diferencias culturales (Hofstede, 2001). Las culturas con alta distancia jerárquica favorecen una mayor diferenciación entre los miembros del grupo según su **estatus**, y utilizan rasgos individuales fijos (edad relativa, antigüedad, sexo) como criterios para determinar la posición de cada uno en la jerarquía. En cambio, las culturas con baja distancia jerárquica son bastante más igualitarias y se basan en criterios más relacionados con la función que cada **miembro** tiene que desempeñar (nivel educativo, rendimiento o capacidad).

## La situación

Diferentes situaciones se asocian con significados distintos, y estas diferencias influyen sobre la mente y la conducta social. Por ejemplo, estar en público no es lo mismo que estar en privado, y las personas controlan su comportamiento mucho más cuando están en público que cuando están solas. El efecto

controlador de las situaciones públicas puede deberse a la representación cognitiva (creencia) de que los otros tienen conocimiento de lo que hacemos y pueden hacer atribuciones **causales** y juicios sobre **nosotros** y nuestro grupo (Baumeister, 2005; Tomasello, 1999). La gente vigila lo que hace porque le **preocupa** cómo va a ser juzgada por los demás, ya que estos juicios pueden tener consecuencias positivas o negativas para sí mismos y su grupo, así como **efectos** sobre sus relaciones en el futuro (Matsumoto, 2007).

Además, las situaciones difieren en cuanto al grado de incertidumbre que producen respecto a cómo puedan pensar, sentir o actuar los demás. Cuando una situación nos resulta ambigua, podemos **experimentar** incertidumbre a nivel cognitivo, lo que nos provoca ansiedad a nivel afectivo y hace que **controlemos** más nuestro comportamiento y aumente nuestra conformidad a las normas culturales.

Por tanto, no es la situación objetiva la que influye en nuestra forma de pensar, sentir y actuar, sino la interpretación que hacemos de ella. Si en un contexto público creyéramos que nadie nos está **observando** y juzgando, o que lo que piensen los demás no tendrá ninguna consecuencia para nosotros, o si no percibimos ambigüedad en la situación, nos comportaremos de otra manera, probablemente preocupándonos menos de controlar nuestros actos. **Esas** creencias y esa forma de interpretar las situaciones proceden de la cultura, y existen diferencias culturales en cuanto a la importancia que se concede a la imagen pública de uno mismo y del propio grupo (mayor para los individualistas en el primer caso y para los colectivistas en el segundo) y en cuanto al nivel de incertidumbre y ambigüedad que las personas son capaces de tolerar.

A este **último aspecto** se refiere otra de las dimensiones de comparación cultural propuestas por Hofstede (2001): la evitación de la **incertidumbre**, o grado en que los miembros de una cultura sienten ansiedad ante situaciones ambiguas o ante lo **desconocido**. En sociedades con alta evitación de la incertidumbre, como es el caso de Grecia y Portugal en los datos de Hofstede, se busca la seguridad mediante la aplicación de un gran número de **normas** que regulen el comportamiento de forma **estricta**. Por el contrario, culturas con baja evitación de la incertidumbre, como Dinamarca o Suecia, son mucho más permisivas en este sentido.

En otros capítulos de este volumen tendremos ocasión de ver más ejemplos de cómo nuestra percepción y la interpretación que hacemos de **las** claves situacionales son las que **influyen** en nuestra conducta.



Si en un contexto público creemos que nadie nos está juzgando, o que lo que piensen los demás no tendrá consecuencias para nosotros, nos preocupamos menos de controlar nuestros actos

## RELACIONES ENTRE EVOLUCIÓN Y CULTURA: UNIVERSALIDAD Y DIVERSIDAD

La capacidad para la cultura, como todas las capacidades mentales, tiene su origen en la evolución biológica. Por otra parte, la cultura moldea esas capacidades para que adopten expresiones concretas. Es decir, no es lo mismo la capacidad para la cultura que las diferencias **culturales**.

La cultura no sería posible sin una serie de capacidades psicológicas que los seres humanos, y algunas otras especies, poseemos, como la imitación (o la capacidad para el aprendizaje social en general) y la comunicación. Pero hacen falta también mecanismos que elaboren y seleccionen los contenidos (las creencias, las normas, los valores, etc.), y que permitan difundirlos entre los miembros de una sociedad y transmitirlos de generación en generación. Estos mecanismos tienen que ver con la cognición social, la motivación social y la **interacción** social, entre otras, cuyos procesos estudia la Psicología Social.

Según los psicólogos sociales que adoptan un enfoque evolucionista, estas capacidades y mecanismos que hacen posible la cultura han evolucionado debido a los beneficios que reportaban a los individuos **de cara** a su supervivencia y reproducción a través de la actividad **grupal** coordinada. En este sentido, sería de esperar que existieran elementos universales, comunes a todas las culturas.

Por ejemplo, diversos autores defienden que un amplio abanico de normas morales, como las que regulan la reciprocidad, el cuidado de los demás, la obediencia, la solidaridad **grupal** o la responsabilidad social, pueden ser consecuencia de mecanismos que evolucionaron para resolver problemas **adaptativos** concretos generados por la vida en grupo (Krebs y Janicki, 2004).

Ahora bien, en relación con esto, y antes de terminar, queremos llamar la atención sobre dos errores frecuentes en Psicología que son contrapuestos pero igualmente apartados de la realidad: el más usual es considerar que los resultados obtenidos en una muestra concreta (normalmente estudiantes universitarios) de un país determinado permiten hacer inferencias sobre la mente y la conducta humana en general, lo que implica un supuesto de universalidad (Norenzayan y Heine, 2005). El error contrario se produce cuando la diversidad cultural eclipsa la presencia de universales y lleva a pensar en la existencia de fenómenos independientes, cuando en realidad se trata de uno solo bajo diferentes formas.

Un caso en el que esto se ve muy claro es el de la búsqueda de autoestima positiva. Se trata de un ejemplo prototípico de lo que ha aportado la investigación transcultural en la denuncia del «**culturocentrismo** de Estados Unidos, donde se realizaban la mayoría de los estudios sobre procesos psicológicos y **psicosociales**. Según estos estudios, las personas estamos motivadas para buscar una visión positiva de nosotros mismos, para lo cual recurrimos a diversas estrategias, como, por ejemplo, el auto-ensalzamiento, aireando nuestros logros y ocultando nuestros fallos (véase el Capítulo 12). Este es un resultado ampliamente contrastado en Estados Unidos y en otros **países** occidentales, por lo que se consideró que era **generalizable** a todos los seres humanos. Sin embargo, los estudios de ese mismo fenómeno en otras regiones del planeta no obtuvieron los mismos resultados, lo que llevó a pensar que la búsqueda de autoestima positiva es una motivación característica de las culturas individualistas, mientras que en las colectivistas, como Japón o los demás países del este asiático, lo que predomina es la búsqueda del perfeccionamiento personal. De **ahí que** para un estadounidense sea más estimulante que le elogien por sus éxitos y para un japonés lo sea más que le critiquen los fallos (Heine, Lehman, Markus y Kitayama, 1999).

Ahora bien, si nos movemos en un nivel de abstracción algo mayor, es posible encontrar una motivación universal que engloba la búsqueda de autoestima y la de autoperfeccionamiento. Sería una **ten-**



dencia básica, presente en el ser humano como especie, a «ser un buen miembro dentro de su cultura, ya sea como individuo (en el caso de los individualistas) o como integrante de un grupo (si se es colectivista) (Heine et al., 1999). Es lo que Susan Fiske denomina motivo de potenciación personal (véase la clasificación de motivos sociales universales en un apartado anterior). Esta propuesta tiene bastante sentido dada la importancia que la aceptación por parte del grupo tuvo, sin duda, para la supervivencia de nuestros ancestros.

Por tanto, la cuestión es elegir el nivel de análisis adecuado para el objetivo de la investigación y ajustar las conclusiones y las inferencias a ese nivel. Ni la existencia de mecanismos y procesos psicológicos universales excluye la posibilidad de que se expresen de diferente forma en distintas poblaciones, ni a la inversa. Al fin y al cabo, el cerebro ha evolucionado para adaptarse al ambiente, y para funcionar en grupos sociales respondiendo a otras mentes y conductas presentes en ese medio concreto, y esa dependencia puede dar lugar a soluciones y puntos de equilibrio muy diversos. Por otra parte, la cultura es la responsable de que la evolución de nuestro cerebro se haya disparado desde la aparición de nuestra especie, al permitir que los cambios se difundan y se estabilicen a una velocidad mucho mayor de lo que sería posible a través de la transmisión genética.

## RESUMEN

A lo largo de estas páginas hemos intentado poner de relieve el papel que desempeñan la evolución y la cultura como fenómenos imprescindibles para comprender los procesos psicológicos y la conducta social. Hemos pasado revista a las hipótesis propuestas para explicar la evolución del cerebro humano y de nuestras capacidades cognitivas complejas, haciendo hincapié en el hecho de que nuestra especie ha evolucionado en un medio social constituido por la presencia de otros individuos con los que habfa que coordinarse para sobrevivir. Producto de esa evolución social fue desarrollándose la capacidad para la cultura, que acabó modificando el propio proceso evolutivo.

Hemos definido la cultura como una serie de estrategias desarrolladas para hacer frente al problema de cómo sobrevivir, que surge cuando los miembros de un grupo utilizan los procesos psicológicos que poseen, gracias a la evolución, con el propósito de afrontar las exigencias específicas de cada contexto ecológico y social, compartiendo las soluciones encontradas y transmitiéndolas a las generaciones siguientes. Todo ello explica que diferentes exigencias ambientales den lugar a distintas formas culturales. En relación con la variabilidad cultural, hemos expuesto el modelo de Hofstede, centrándonos en el constructo individualismo-colectivismo, por ser el más utilizado en la comparación transcultural, como se verá en repetidas ocasiones a lo largo de los capítulos que siguen.

Dada la importancia que el contexto tiene para la Psicología Social, de acuerdo con el principio de que los procesos mentales y las conductas sociales no suceden en un vacío, hemos querido dedicar un apartado a destacar la idea de que la influencia del contexto está mediatizada por la interpretación que hacemos de él, y que en esa interpretación, los procesos psicológicos evolucionados y las variables culturales ejercen un papel determinante.

Por último, hemos intentado establecer las conexiones entre evolución y cultura, entre universalidad y diversidad, como base en la que apoyarnos para entender mejor los procesos que estudian los psicólogos sociales y que se abordarán en los sucesivos capítulos de este volumen.

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

Arsuaga, J. L. (2001). El enigma de *la* esfinge. *Las causas, el curso y el propósito de la evolución*. Barcelona: **Areté**.

Juan Luis Arsuaga es codirector del equipo de investigación de Atapuerca. En este libro da un repaso a las teorías evolucionistas y describe en forma de relato la evolución de nuestra especie según lo que se sabe por la paleoantropología. Se plantean también algunos de los debates más recientes en relación con estos temas.

Dunbar, R. (2007). La odisea de la humanidad: una nueva historia de la evolución de la raza humana. Barcelona: Crítica (versión original: *The human story. A new history of mankind's evolution*. Londres: Faber & Faber, 2004).

En este libro Dunbar describe la evolución de nuestra mente y nuestra conducta social y cultural, centrándose en los aspectos que nos separan de otros primates y tratando de dar respuesta a las preguntas de cuándo, cómo y por qué nos hemos hecho tan diferentes.

Páñez, I. y Basabe, N. (2007). Psicología Social y Cultura. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed., pp. 63-95). Madrid: McGraw-Hill.

En este capítulo se presentan, de manera pormenorizada, una serie de modelos sobre valores que ayudan a entender las diferencias culturales. En concreto, se revisan los de Hofstede, Triandis, Schwartz, Fiske, Trompenaars e Inglehart. Además, el lector puede examinar algunos de los factores ecológicos, socioeconómicos y macrosociales que se vinculan a la variabilidad cultural en las investigaciones transculturales.

Gaviria, E. (2004). El grupo como contexto evolutivo de la conducta humana. En C. Huici y J. F. Morales (Dir.), *Psicología de Grupos I. Estructura y procesos* (pp. 81-104). Madrid: UNED.

Gaviria, E. (2007). Los procesos psicosociales desde la perspectiva evolucionista. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed., pp. 33-62). Madrid: McGraw-Hill.

En estos dos capítulos se explica con más detalle aquellos aspectos de la teoría evolucionista que más repercusión tienen para los procesos que estudia la Psicología Social, y se expone más extensamente cómo ha influido la evolución en la mente y la conducta social humanas.

Morales, J. F. (2004). Aspectos transculturales del estudio de los grupos. En C. Huici y J. F. Morales (Dir.), *Psicología de los Grupos I. Estructura y Procesos* (pp. 51-79). Madrid: UNED.

Una detallada y amena exposición de los aspectos transculturales relativos a los grupos humanos, con especial énfasis en la interacción de personas que proceden de diferentes grupos culturales.

Páez, D., Fernández, I., Ubiflós, S. y Zubieta, E. (2003). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson / Prentice-Hall.

En este manual se incluyen, con detalle, parte de los modelos que sirven para estructurar las diferencias culturales. Específicamente, se analizan los antecedentes y consecuencias de las dimensiones postuladas por Hofstede. A lo largo de los 26 capítulos que constituyen la obra, se pueden ir analizando los diferentes procesos psicosociales y su relación con la cultura. Además, se muestran investigaciones transculturales que permiten analizar las diferencias culturales, así como ofrecer una visión actualizada de las experiencias interculturales.

De Waal, F. B. M. (2002). *El simio y el aprendiz de sushi: reflexiones de un primatólogo sobre la cultura*. Barcelona: Paidós (versión original: *The ape and the sushi master. Cultural reflections by a primatologist*. Nueva York: Basic Books, 2001).

En este libro, escrito por un etólogo especializado en la conducta de los primates, se ponen en tela de juicio muchas creencias infundadas sobre la exclusividad humana en cuanto a capacidad para la cultura. La profusión de ejemplos sorprendentes y el estilo ameno característico del *autw* hacen la lectura de este libro muy recomendable para quien tenga curiosidad por estas cuestiones.

<http://www.atapuerca.tv/>

Página de Juan Luis Arsuaga y el grupo de investigadores del Centro Mixto (entre la UCM y el Instituto de Salud Carlos III) de Evolución y Comportamiento Humanos. Su interés se centra en la evolución humana en su sentido más amplio, que abarca, entre otras cosas, las transformaciones físicas, mentales y sociales que hemos experimentado a lo largo del tiempo y que nos han hecho como somos.

<http://www.ac.wvu.edu/~culture/>

En esta página, de la Universidad Occidental de Washington, se puede acceder a diferentes publicaciones, en inglés, sobre Psicología y Cultura. La página está estructurada en dieciséis secciones, que van desde el estudio de los conceptos y definiciones, pasando por el análisis del desarrollo humano (infancia, adolescencia y vejez), hasta la investigación de la enfermedad mental a través de las culturas.

<http://stuwww.uvt.nl/~csmeets/index.html>

Página de Geert Hofstede. En ella, además de encontrar información sobre publicaciones, trabajos y reflexiones del autor, se puede consultar el cuestionario de valores que diseñó para estudiar las diferencias entre culturas.

<http://www.ehu.es/pswparod/>

Esta página corresponde al grupo de investigación consolidado, de la Universidad del País Vasco, dirigido por el Profesor Darío Páez. Esta web incluye más de 100 publicaciones sobre diferentes áreas de la Psicología Social, con especial interés en el estudio de la cultura, el conocimiento social de las emociones y los factores psicosociales en relación con la salud.

# COGNICIÓN SOCIAL

# 3

M<sup>a</sup> del Prado Silván Ferrero

Elena Gaviria Stewart

J. Francisco Morales Domínguez

## INTRODUCCIÓN

## COGNICIÓN SOCIAL Y COGNICIÓN «NO SOCIAL»

## EL ESTUDIO DE LA COGNICIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL

## ESTRATEGIAS PARA MANEJAR LA INFORMACIÓN SOCIAL Y ELABORAR JUICIOS

Esquemas y ejemplares  
El proceso de inferencia y el empleo de heurísticos

## PROCESOS DE PERCEPCIÓN SOCIAL

Conducta no verbal  
Formación de impresiones  
¿Qué factores influyen en la percepción social?

## PROCESOS COGNITIVOS AUTOMÁTICOS Y CONTROLADOS

## LA RELACIÓN ENTRE EL AFECTO Y LA COGNICIÓN

La influencia del afecto sobre la cognición  
La influencia de la cognición sobre el afecto

## EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LA COGNICIÓN SOCIAL

## RESUMEN

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Cognición Social

Efecto de congruencia con el  
de ánimo

Ejemplares

Esquemas

Heurísticos

Inferencia

Procesamiento automático

Procesamiento controlado

Razonamiento motivado



### OBJETIVOS

En este capítulo se plantean los siguientes objetivos:

- ▷ Descubrir la naturaleza social de la cognición.
- Comprender el carácter práctico (más que lógico) de los mecanismos y procesos **sociocognitivos**.
- ▷ Comprobar cómo la interpretación que las personas hacen del contexto determina sus reacciones a él.
- Analizar las estrategias utilizadas para reducir la sobrecarga de información.
- Identificar los procesos cognitivos que influyen en nuestros juicios **sociales**.
- ▷ Detectar el tipo de errores cognitivos que se producen en el procesamiento de la información y en los juicios sociales.
- Asimilar la importancia de los procesos automáticos en la cognición social.
- Conocer la influencia mutua entre la cognición **social** y los **procesos** mentales no cognitivos: emoción y motivación.

## INTRODUCCIÓN

¿Cómo nos las arreglamos para entender el mundo social en el que nos movemos? ¿En qué basamos nuestras impresiones cuando nos encontramos con otras personas? ¿Cómo podemos predecir la **conducta de los demás**? ¿Cómo influyen los estereotipos y los prejuicios en nuestros juicios sobre otros? ¿Cómo adoptamos **decisiones y conclusiones** tan rápidamente muchas veces y aún así creemos que no nos hemos equivocado?

Para poder desenvolvernos en un medio social tan complejo como el que caracteriza a los grupos humanos, las personas necesitamos poner en marcha **diversos** mecanismos mentales que nos permitan resolver los **problemas** que ese medio nos plantea continuamente. Como veíamos en el capítulo **anterior**, esa **necesidad** ha sido la que ha determinado que nuestro cerebro haya evolucionado en una **dirección** concreta y que se hayan desarrollado unas capacidades cognitivas que hicieran posible **nuestra** coordinación con otros y nuestra actuación eficaz dentro de un grupo, así como unas tendencias motivacionales básicas que nos impulsaran a hacerlo.

Esa coordinación y esa eficacia requieren que demos significado a nuestro mundo social, y que **dicho** significado sea compartido con otros. Eso implica comprender, recordar y predecir la conducta de otras personas, elaborar juicios e inferencias a partir de lo que percibimos en los demás, y adoptar **decisiones** en función de toda esa información. Cómo **hacemos** todo esto es precisamente lo que estudia la Cognición Social, y también cómo influyen en esos procesos la presencia de los demás (física, imaginada o implícita), la motivación (nuestras metas) y nuestro estado emocional en cada situación concreta.

La Cognición Social puede entenderse en dos sentidos, y en este capítulo se manejarán ambos. Por una parte, se trata de una corriente o perspectiva dentro de la Psicología Social que se basa en el **supuesto** de que la conducta social está mediada cognitivamente. Es decir, sostiene que nuestra **interacción** con los demás está determinada por lo que pensamos de nosotros mismos, de los demás **personas**, de los contextos en los que nos encontramos con esas personas y de las conductas que tienen lugar en esas situaciones. Ya nos hemos referido a ello en el capítulo anterior, cuando explicábamos que no es el contexto social el que influye directamente en nosotros, sino la interpretación que hacemos de **él**. Por otra parte, los psicólogos sociales emplean también el término cognición social para referirse al conjunto de procesos mediante los cuales interpretamos, analizamos, recordamos y empleamos la información sobre el mundo social, es decir, **cómo** pensamos acerca de nosotros mismos, de los demás y su **comportamiento** y de las relaciones sociales, y cómo damos sentido a toda esa información (Fiske y Taylor, 1991).

En los diferentes capítulos que componen este texto se hará repetidamente alusión al papel de diversos procesos cognitivos en cada uno de los fenómenos **psicosociales** que se tratan en ellos. De **hecho**, resulta difícil analizar muchas cuestiones básicas en Psicología Social, como las referentes a las relaciones interpersonales o intergrupales, sin considerar la influencia de las estructuras y procesos cognitivos. Lo que se pretende con este capítulo es mostrar el funcionamiento básico de esas **estructuras** y procesos, de manera que resulte más fácil entender cómo intervienen en los fenómenos que **estudia** la Psicología Social y que se abordarán en capítulos posteriores.

Antes de entrar de lleno en la exposición del contenido central del capítulo, comenzaremos comparando la cognición social con la cognición «no social» (que será abordada por otras asignaturas de la titulación) y **enmarcando** la corriente de la Cognición Social dentro de la Psicología Social. A continuación, explicaremos la forma en la que almacenamos, organizamos y recuperamos el conocimiento social, presentando algunas de las herramientas más poderosas que tenemos para hacer frente a la gran cantidad de información que manejamos procedente de nuestro entorno social, y para sacarle partido yendo más allá de esa información, sin dejar de mencionar los errores y sesgos que cometemos con más frecuencia. Esa parte del capítulo enfoca los procesos en un sentido **de arriba hacia abajo**, es decir, describe cómo el conocimiento que ya tenemos en la memoria influye en la interpretación de la información nueva. El apartado siguiente aborda el procesamiento en el **otro sentido (de abajo hacia arriba)**, al exponer los modelos y la investigación referentes a la percepción social y al modo en el que nos formamos una impresión de alguien cuando lo vemos por primera vez. Cronológicamente esta área surgió antes que la Cognición Social (de hecho, la Cognición Social se desarrolló a partir de la investigación sobre percepción social y atribución, como explicaremos después). La percepción social constituye el paso previo a los procesos de atribución que se abordan en el próximo capítulo. Por último, queremos también dejar constancia de algunas cuestiones que han despertado el interés de los psicólogos sociales y que han generado gran cantidad de investigación: la influencia mutua entre procesos cognitivos y emocionales, el papel de la motivación y el procesamiento **no consciente** de la información.

## COGNICIÓN SOCIAL Y COGNICIÓN «NO SOCIAL»

A la hora de abordar su objeto de estudio, la Cognición Social aplica los métodos y teorías de la Psicología Cognitiva a la Psicología Social. Esto es lógico, puesto que la investigación en Cognición Social analiza estructuras y procesos cognitivos (atención, percepción, memoria, inferencia...), pero aplicándolos a personas en lugar de a objetos o conceptos abstractos. Esta es la razón por la que algunos autores han sostenido que, siendo las estructuras y los procesos implicados en ambos casos semejantes, no cabe una distinción entre cognición social y cognición no social. Sin embargo, las personas y las cosas son diferentes en muchos aspectos. Fiske y Taylor (1991) señalan algunas de estas diferencias:

- Las personas influyen en su entorno (**en los demás**) de forma intencionada, e intentan controlarlo de acuerdo con sus propios propósitos. Los objetos, no.
- Las personas son al mismo tiempo percibidas y perceptoras (cuando estamos juzgando a alguien, ese alguien también puede juzgarnos a nosotros; la cognición social es cognición mutua). Los objetos, no.
- Las personas se parecen más entre **sí que** a cualquier objeto. Esto implica que los demás pueden proporcionarnos más información sobre nosotros mismos.
- Las personas pueden cambiar cuando son objeto de cognición (por ejemplo, pueden ajustar su conducta o su aspecto para crear una impresión determinada en el otro). Los objetos, no.



- Es **más difícil** comprobar la precisión de la cognición sobre otras personas (si son como creemos que son o no) que sobre objetos, puesto que muchas de sus características importantes (por ejemplo, sus actitudes, sus intenciones, su personalidad) no son directamente observables, sino que deben ser inferidas.
- Para estudiar la cognición social es necesario simplificar la realidad, debido a la gran **complejidad** del ser humano. Esto también ocurre en la investigación sobre cognición no **social**, pero en este caso no implica tanta distorsión como en la cognición sobre estímulos sociales, para cuyo **análisis** hay que eliminar gran parte de la riqueza de información que proporcionan.

Por tanto parece claro que el objeto de la cognición social (las personas y las relaciones sociales) es diferente del objeto de la cognición no **social**, y **estas** diferencias tienen importantes **implicaciones** para nuestro funcionamiento en un entorno humano. Pero algunos psicólogos sociales, fundamentalmente europeos (véase Leyens y Dardenne, 1996), van más allá de esta distinción y **señalan** que, en realidad, toda la cognición tiene un origen **social**, puesto que el conocimiento de la realidad, y la forma en que la procesamos, **surge** y se desarrolla a través de la **interacción social**, sobre todo durante el periodo de **socialización** del niño. Las estructuras y **procesos** cognitivos que revisaremos en este capítulo se adquieren **interactuando** con otras personas. Incluso, desde una perspectiva **evolucionista**, los mecanismos **cognitivos** que poseen los seres humanos se **desarrollaron** en un **entorno** grupal, como vimos en el capítulo anterior.

Además, y en relación con **esto**, la cognición es **socialmente** compartida entre los miembros de un grupo, sociedad o cultura. **Precisamente** por eso ha evolucionado, porque, al ser compartida, resultaba útil para la coordinación entre las personas. En el capítulo **anterior** nos hemos referido a la influencia de la cultura en la interpretación que hacemos del contexto. Todos o la **mayoría** de los miembros de un grupo o cultura interpretan ciertos **aspectos** de la realidad (tanto social como no social) de una forma similar. Esto **se ve** muy claro en el caso de los **estereotipos** (Capítulo **II**), pero tendremos ocasión de **ilustrarlo** también en relación con otros **ámbitos** de estudio de la Psicología Social a lo largo de este manual.

## EL ESTUDIO DE LA COGNICIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL

Aunque el origen de la corriente denominada Cognición Social se suele situar en los años 70 del siglo pasado, a **raíz** del auge de la investigación sobre percepción social y atribución, en realidad los **psicólogos** sociales se han interesado por los procesos mentales desde los inicios de la disciplina. El **propio** Kurt Lewin, uno de los padres fundadores de la Psicología Social **científica** (véase el Capítulo 1), fue quien llamó la atención sobre el hecho de que el contexto social influye en el individuo a través de la percepción e interpretación que éste hace de él (Lewin, 1951). La definición de Psicología Social que proponíamos en el primer capítulo (Allport, 1954) también hace referencia al papel de la cognición al hablar de presencia física, imaginada e implícita de los demás. **Tanto** cuando percibimos e interpretamos a otras personas y sus acciones como cuando las imaginamos o nos dejamos influir por sus productos (normas, sistemas de roles y **estatus**, etc.), la influencia es siempre a través de la cognición.

En este sentido, la Psicología Social ha sido diferente de la Psicología general, que estuvo durante décadas dominada por la doctrina conductista y centrada exclusivamente en el análisis del comportamiento observable, rechazando, por considerarlo poco científico, el estudio de lo que ocurre «dentro de la cabeza» de los individuos.

Lo que ocurrió en los años 70 fue que el tradicional interés de los psicólogos sociales por los procesos mentales cristalizó en una nueva perspectiva que promovió el desarrollo de numerosas teorías y métodos que permitían la observación directa e indirecta de esos procesos mentales de una manera científica. Fiske y Taylor (1991) lo asocian con la aparición, dentro de la Psicología Social, de dos modelos de ser humano «pensante». Según el primero de ellos, las personas somos como científicos «ingenuos», seres esencialmente racionales, que buscamos las causas de la conducta con un enfoque cuasi-científico, reuniendo la máxima cantidad de información relevante disponible y sacando conclusiones lo más lógicas posible. En el próximo capítulo tendremos ocasión de abordar con más detalle esta idea al exponer la psicología «ingenua» de Heider como base de la que parten las teorías de la atribución. Este modelo tenía un carácter prescriptivo, es decir, señalaba cómo deberían pensar las personas para encontrar las causas del comportamiento de los demás, y todo lo que se apartara de la norma se consideraba un error, que se atribuía a la interferencia de procesos mentales no racionales, como la motivación o la emoción.

La abrumadora evidencia de que las personas en su vida diaria no siguen unos métodos tan sistemáticos y racionales para buscar explicaciones sobre el mundo social que les rodea acabó dando lugar a un nuevo modelo de ser humano, que Shelley Taylor (1981) denominó «tacaño cognitivo». Según esta nueva concepción, las personas no estamos tan preocupadas por la búsqueda científica de la verdad, sino que, dado que nuestra mente tiene una capacidad limitada para procesar la información, escatimamos esfuerzos y buscamos atajos para simplificar todo lo posible las cosas y encontrar soluciones rápidas para salir del paso. Esto también puede llevar a cometer errores, pero no debido a factores irracionales, que en este modelo ni siquiera se consideran, sino a las limitaciones de nuestro sistema cognitivo.

Tras un periodo de veinte años, esta «cognición fría», ajena a todo lo que no fuera puro razonamiento, dio paso, en la década de los 90, a la «cognición caliente», en la que se tiene en cuenta la influencia (que no interferencia) de factores emocionales y motivacionales en los procesos cognitivos, como mostraremos en este capítulo. A partir de ese momento se empezaba a considerar al ser humano como un «estratega motivado» (Fiske y Taylor, 1991). Desde esta perspectiva, las personas necesitamos dar sentido al mundo social que nos rodea y manejar una ingente cantidad de información, para lo cual recurrimos a diferentes estrategias, cuya elección depende muchas veces de factores no cognitivos, como las metas que persigamos o nuestro estado afectivo en ese momento concreto.

## ESTRATEGIAS PARA MANEJAR LA INFORMACIÓN SOCIAL Y ELABORAR JUICIOS

(Cómo se enfrentan las personas a la gran cantidad de información que reciben del medio? El cerebro humano ha sido comparado por la Psicología Cognitiva con un ordenador, pero la Cognición So-

cial ha llamado la atención sobre el hecho de que nuestros recursos cognitivos son limitados (recuérdese la visión del ser humano como un «tacaño cognitivo» que comentábamos en el apartado anterior), lo que obliga a las personas a hacer uso de estrategias que les permitan manejar toda esa información de la forma más eficaz posible. El término «eficaz» aquí no es sinónimo de lógica, sino de adaptativa, es decir, se trata de sacar el máximo partido a la información optimizando los recursos cognitivos que tenemos. Aunque esta forma de funcionar a veces da lugar a errores, en general es bastante práctica y el balance final suele ser positivo.

Los seres humanos utilizamos diferentes estrategias para lograr este objetivo, y lo hacemos sin ser conscientes de ello. Rodríguez y Betancor (2007), en su excelente revisión del tema, las agrupan en tres categorías:

- estrategias mediante las cuales reducimos la información que tenemos que procesar,
- estrategias mediante las cuales reducimos la cantidad de procesamiento necesaria, recurriendo a conocimientos que ya tenemos almacenados, y
- estrategias mediante las cuales reducimos o simplificamos los recursos necesarios para procesar la información y elaborar juicios.

Una de las formas de reducir la información que hay que procesar es la atención selectiva, estrategia que consiste en fijarnos sólo en aquellos estímulos que nos resulten «salientes» o distintivos por alguna razón, bien debido a alguna característica del propio estímulo (por ejemplo, porque destaca de forma especial dentro del contexto en el que se encuentra, o porque resulta incongruente con nuestros conocimientos previos o nuestras expectativas), o debido a factores subjetivos, como nuestras actitudes, nuestro estado afectivo o nuestra motivación en esa situación concreta (prestamos más atención a los estímulos que tienen relación con la meta que perseguimos en un momento dado). La función adaptativa de la atención selectiva es obvia, puesto que los estímulos salientes suelen ser los que más información nos proporcionan en una situación y los que más útiles nos resultan. En apartados posteriores de este capítulo volveremos a referirnos a esta selectividad al abordar los procesos de percepción social y la influencia de nuestro estado afectivo y de la motivación en los procesos cognitivos.

A continuación vamos a exponer con algo más de detalle el segundo tipo de estrategias, aquellas que nos permiten reducir la cantidad de trabajo cognitivo para procesar la información mediante el uso de conocimiento que ya poseemos.

## Esquemas y ejemplares

El conocimiento previo está almacenado y organizado en una especie de estructuras cognitivas (teóricas, no físicas), que son representaciones mentales sobre una determinada categoría de estímulos y que nos sirven para interpretarlos. En concreto, vamos a referirnos a dos de esas estructuras: los esquemas y los ejemplares.

### Los esquemas *sociales*

Un esquema es una estructura cognitiva independiente que representa el conocimiento abstracto que tenemos acerca de un conjunto de estímulos que consideramos que tienen algo en común (en Psicología Social este conjunto de estímulos se conoce como *categoría*, como se comprobará en el **Capítulo 10**), y que incluye las características de esos estímulos y las relaciones que se establecen entre dichas características (Fiske y Taylor, 1991). Los esquemas son una especie de «teorías de andar por casa» sobre cómo funciona el mundo.

Por ejemplo, es probable que un alumno que comience a estudiar Psicología en la UNED tenga un esquema sobre dicha universidad, que incluye información sobre cómo funciona la enseñanza a distancia, así como de los contenidos que se incluyen en los diferentes cursos del grado de Psicología. Gracias a este mapa mental que ha construido, el alumno sabe que debe ser autónomo en la planificación de su tiempo y en su método de estudio, y que cuenta con la ayuda de los centros asociados. Aunque la realidad de la enseñanza a distancia es mucho más compleja que todo esto, este esquema le guiará hasta que obtenga información adicional. Asimismo, le va a ayudar a dar sentido a la información social nueva con la que se irá encontrando. A medida que transcurre el curso, y el estudiante descubre nuevas herramientas, como las plataformas educativas virtuales, irá incorporando nuevos conocimientos que completarán los esquemas iniciales.

Aunque el número de esquemas puede ser ilimitado, en Psicología Social se han estudiado algunos tipos de esquema de forma especial:

**Esquemas de personas:** Es el conocimiento almacenado que tenemos acerca de determinados tipos de individuos o grupos, de cómo son y cómo se comportan. Aquí se incluirían las llamadas *teorías implícitas* de la personalidad, que son creencias a menudo inconscientes de que ciertos rasgos o ciertos comportamientos van juntos (por ejemplo, si vemos una persona que es ordenada, supondremos o inferiremos que será también disciplinada y metódica en el trabajo). Los individuos que muestran ese grupo de rasgos o esa serie de comportamientos representan un cierto tipo o categoría de persona que activa el esquema **correspondiente**. También tenemos esquemas sobre personas pertenecientes a grupos, como los inmigrantes, las feministas o los **ecologistas**. En el Capítulo 10, al hablar de los estereotipos, tendremos ocasión de ver cómo funcionan estos esquemas.

**Esquemas de roles:** Estos esquemas contienen información sobre cómo son y cómo se comportan las personas que ocupan un determinado rol en el grupo o en la sociedad (líder, «pelota», profesor, ama de casa, político). Esto nos permite comprender y tener expectativas sobre las metas y acciones de esos individuos y saber cómo debemos **interactuar** con ellos. En las culturas colectivistas, la información sobre los roles que desempeñan las personas es mucho más importante para definirlos que en las culturas individualista~que basan esa definición sobre todo en rasgos o características personales (véase el Capítulo 2). De ahí que en las primeras los esquemas de roles se activen más fácilmente y se usen con más frecuencia.

**Esquemas de situaciones (*scripts* o guiones de acción):** En este caso, se trata de información sobre secuencias típicas de acciones en situaciones concretas. Indican lo que se espera que ocurra en un de-

terminado lugar o situación. Por ejemplo, el esquema **examen** de la UNED engloba la secuencia de **actos** correspondiente a cómo se desarrollan los exámenes en esta universidad (mostrar el carné, recoger el examen, buscar el sitio asignado, leer detenidamente las instrucciones, *etc.*). Gracias a este tipo de esquemas podemos orientarnos en diferentes situaciones y comportarnos de forma apropiada en ellas.

**Esquemas del yo:** Este tipo de esquemas incluye las ideas más distintivas y centrales que tenemos de nosotros mismos. Cada **persona** posee múltiples **auto-esquemas**, uno por cada faceta de su autoconcepto (véase el Capítulo 12). Los esquemas del yo (o auto-esquemas) son, por tanto, mucho más complejos que los esquemas de personas. Esto es lógico, ya que la mayoría de la gente dispone de un **conocimiento** muy articulado sobre sus características personales, sus destrezas y habilidades, sus logros y sus fracasos, sus preferencias, *etc.* Por ejemplo, el alumno que se matricula en la UNED, además de tener un esquema de cómo funciona esa universidad, deberá poseer **también** un esquema de sus propias capacidades y de su motivación, para tener expectativas de poder afrontar su **proyecto** con éxito.

Los **esquemas** sociales son abstracciones mentales almacenadas en la memoria; representan casos generales, no ejemplos particulares. Gracias a la información almacenada que contienen sobre **distintas** categorías de estímulos, nos ayudan a interpretar la información social que recibimos y guían **nuestro** procesamiento de esa información, haciéndonos mucho más fácil entender el complejo mundo en el que nos movemos y ahorrándonos mucho esfuerzo de procesamiento, sobre todo cuando las cosas ocurren tal como esperamos, es decir, cuando no necesitamos dedicar mucha atención a analizar lo que está pasando.

Los esquemas se activan de **forma** espontánea cuando nos encontramos con un estímulo relacionado con ellos. Una vez activado un esquema, dirige nuestra atención hacia la información relevante, nos ayuda a **interpretarla** y guía la recuperación de dicha información cuando queremos recordarla. Además, **permite** eliminar la información redundante, completar información que falta en lo que **percibimos** con el conocimiento que ya tenemos y resolver pequeñas confusiones o ambigüedades que **aparezcan**. Por ejemplo, si tenemos bien conformado el esquema de examen no resultará difícil encajar nueva **información**, si el día del examen nos comunican que hay alguna variación en el procedimiento.

Los **esquemas** funcionan como un **filtro**, de forma que se percibe y se recuerda la información que es **consistente** con nuestros esquemas, mientras que se ignora aquella que no es relevante. Y todo ello puede **suced**er de forma automática y a nivel **preconsciente**, por lo que no nos damos cuenta de su **influencia** y creemos que lo que percibimos o lo que recordamos es lo que ocurrió realmente (en un **apartado** posterior de este capítulo **volveremos** sobre esta cuestión). Tienen, por tanto, además de su lado práctico, un **lado oscuro**, como se verá en los Capítulos 10 y 11 al abordar los estereotipos y el **prejuicio**.

Ahora bien, cuando nos encontramos con información claramente inconsistente con nuestros **esquemas**, el proceso deja de ser tan automático, porque tenemos que dedicarle más atención y tardamos más tiempo en procesarla. En estos casos la persona tiene tres posibles alternativas: 1) resolver la **discrepancia** confirmando el esquema que ya tenía bien desarrollado y rechazando la información **inconsistente**, 2) abandonar el esquema previo juzgándolo inadecuado, o 3) incluir la inconsistencia en el es-

quema considerándola una excepción. En el Capítulo 10 volveremos a tratar la cuestión de la información inconsistente al hablar de los estereotipos.

Antes de continuar, es necesario aclarar una cuestión importante. Aunque estamos describiendo los esquemas como si fueran privados para cada individuo, en realidad son estructuras cognitivas compartidas, gracias a las cuales nos resulta posible comunicarnos con los demás, sobre todo si pertenecen al mismo grupo o cultura que nosotros. No resulta difícil imaginar lo difícil y agotador que sería tener que explicar detalladamente todo lo que decimos cuando hablamos con alguien. Eso es lo que ocurriría si no compartiéramos los esquemas, y es la causa de muchos malentendidos entre personas de diferentes culturas.

Los esquemas también guían nuestra interacción social con los demás. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en las llamadas *profecías* autocumplidas. Los esquemas que tenemos sobre otras personas nos hacen generar unas expectativas concretas sobre cómo son o cómo se comportan esas personas. A su vez, esas expectativas nos hacen comportarnos con ellas de una manera determinada, con lo que las influimos para que se ajusten a lo que esperamos de ellas o les impedimos que actúen de otra forma, provocando así que la expectativa se cumpla y el esquema se mantenga. Este fenómeno, también conocido como refecto Pigmalión (por el escultor de la leyenda griega que se enamoró de una de sus estatuas y consiguió que se hiciera real), puede tener implicaciones en diversos ámbitos (educativo, laboral, clínico) pero es en el terreno educativo donde se mostró de forma clara (véase el Cuadro 3.1).

### Cuadro 3.1. Pigmalión en el aula: influencia de las expectativas del profesor en el rendimiento de los alumnos.

El ejemplo más claro y justificado en la literatura sobre la *profecía autocumplida* proviene de un estudio realizado en el ámbito escolar. En 1968, Rosenthal y Jacobson realizaron un famoso experimento en un colegio del sur de San Francisco que puso en evidencia hasta qué punto las expectativas de los profesores con respecto a sus alumnos tienden a cumplirse. Estos investigadores administraron un test de inteligencia no verbal a los alumnos de educación infantil y de primaria, aunque dijeron a los profesores que la finalidad del test era identificar a aquellos niños que pudieran tener un progreso intelectual repentino y brusco durante el curso que empezaba. Después informaron a los profesores sobre qué niños habían obtenido mayores puntuaciones en el test, aunque en realidad esos niños (un 20% de los alumnos del colegio) habían sido seleccionados de manera aleatoria (es decir, independientemente de sus puntuaciones reales en el test). El objetivo era que los profesores se construyeran unas expectativas sobre este 20% de alumnos a partir de una información que no era real, y comprobar si esta nueva forma de ver a los niños influía en su comportamiento hacia ellos. Cuando un año más tarde se repitieron las pruebas a todos los alumnos, se comprobó que el grupo calificado como más «prometedor» había mejorado realmente su puntuación más que los demás, y la mejoría se mantenía dos años después. Es decir, aunque la diferencia entre los niños prometedores y el resto en un principio sólo existía en la mente de los profesores, con el tiempo esas diferencias se hicieron reales.

No se trata de ningún caso de fraude; Rosenthal y Jacobson no falsificaron los resultados. Lo que ocurrió, tal y como se **mostró** en investigaciones posteriores (Rosenthal, 1994), fue que los profesores, inducidos por la manipulación experimental de los investigadores, generaron unas expectativas falsas acerca de la **capacidad** de aprendizaje y progreso de los alumnos supuestamente prometedores y los trataban de forma distinta de acuerdo con dichas expectativas, dedicándoles más atención y estimulándolos más que al resto. Estos alumnos al ser tratados de un modo distinto, **respondían** a su vez de manera diferente, mejorando su **rendimiento académico**. Al prolongarse esta dinámica a lo largo de varios meses, los alumnos conseguían mejores resultados escolares y mejores puntuaciones en el test de inteligencia, confirmando así las expectativas de los profesores.

Aunque los estudios de Rosenthal y Jacobson han sido duramente criticados, sobre **todo** desde el ámbito educativo, por sus implicaciones sobre la influencia de los profesores en la creación y el mantenimiento de **desigualdades** entre sus **alumnos** (véase una revisión en Jussim y Harber, 2005), lo cierto es que han dado lugar a una gran cantidad de investigación que ha puesto en evidencia que las profecías autocumplidas **realmente** existen, y que, aunque lo usual es que la realidad social (o nuestra interpretación de ella) influya en nuestras creencias, en ocasiones nuestras creencias también influyen en la realidad social y la modifican.

El «**efecto Pigmalión**» refleja las consecuencias que puede tener el uso de esquemas. Resultan de gran utilidad para procesar e interpretar la información, **pero** también pueden producir **distorsiones** en la comprensión del mundo social. Asimismo, los esquemas son muy resistentes al cambio, y muestran un **efecto de perseverancia**, que los hace inalterables incluso frente a información contradictoria (Kunda y Oleson, 1995), entre otras razones porque las personas suelen reinterpretar la información ambigua o mixta que pueda contradecir sus esquemas (como ocurre en el caso de los estereotipos; véase el Capítulo 10). Ahora bien, como apuntábamos antes, cuando la información desconfirma claramente un esquema, éste sí cambia; de lo contrario, dejaría de ser útil.

### Los ejemplares

Los esquemas no son el único modelo de representación mental que se ha propuesto desde la **Psicología**. El conocimiento previo sobre el mundo también puede estar almacenado como ejemplares, es decir, como estímulos o experiencias concretas, no sólo como generalizaciones abstractas (Smith, 1998). Lo que hacemos en este caso es almacenar los ejemplares más representativos de una determinada categoría. De esta manera, ya no pensamos en un grupo específico (p. e., ecuatorianos) a partir de esquemas abstractos, sino que dispondremos de ejemplos concretos de este grupo, que hemos obtenido a partir de nuestra experiencia previa directa o indirecta con personas ecuatorianas. Si necesitamos recuperar una información sobre los ecuatorianos, activaremos y recuperaremos los ejemplares relevantes en ese momento. También podemos combinar la información de varios ejemplares para realizar un juicio global (por ejemplo, si alguien nos pregunta si los ecuatorianos son amantes de su tierra, nos ven-

drán a la mente diversos casos de personas de ese país que conocemos y, a partir de la combinación de todos ellos, podremos responder).

Una ventaja que ofrece el uso de ejemplares es que aporta mucha flexibilidad a las representaciones mentales, en el sentido de que se pueden activar diversos ejemplares e incluir otros nuevos a medida que encontramos información que no encaja con la que tenemos almacenada. Los esquemas, en cambio, se activan completos, no por partes. Además, los ejemplares representan información sobre la variabilidad dentro de una categoría, algo que el conocimiento general de los esquemas no permite (por ejemplo, cuando en una discusión sobre un tema, alguien hace una afirmación general, basada en esquemas, con la que no estamos de acuerdo, podemos recuperar ejemplos concretos que contradigan su aseveración). Asimismo, se pueden activar diferentes subconjuntos de ejemplares en diferentes contextos, de forma que la representación mental que contienen puede ser más específica y adaptarse mejor al contexto que una información más general. Por ejemplo, no recuperaríamos los mismos ejemplares de la categoría «gitanos» en un contexto relacionado con el flamenco que en uno que tenga que ver con la infravivienda. Rosario Flores y Joaquín Cortés son gitanos, pero a nadie se le ocurriría asociarlos con las chabolas.

Lo más probable es que las personas utilicen una mezcla de ambos tipos de representaciones mentales: esquemas generales y ejemplares concretos. Al fin y al cabo, los casos específicos sirven para hacer generalizaciones que permitan interpretar la realidad. El conocimiento esencial que proporciona uno se combina con la riqueza de información sobre la variabilidad que aporta el otro, y en conjunto son una muestra de las vías que tiene el ser humano para procesar de forma flexible y económica la complejidad del contexto social. Como señalan Fiske y Taylor (1991, p. 380), los seres humanos estamos equipados con una capacidad de procesamiento *on-line* limitada, pero, también, con una gran cantidad de conocimiento almacenado que compensa esa limitación.

## El proceso de inferencia y el empleo de heurísticos

Hasta ahora hemos visto cómo las limitaciones de nuestro sistema cognitivo nos llevan a seleccionar la información que nos llega del medio social antes de procesarla, y a simplificar el trabajo de procesamiento de esa información recurriendo a conocimientos previos, pero la cognición social no sólo consiste en recibir, procesar y recuperar información social. Además de comprender la realidad que nos rodea y poder predecirla, en nuestra vida diaria constantemente tenemos que hacer juicios y tomar decisiones, para lo cual la información que podemos conseguir del medio muchas veces no es suficiente. Eso nos obliga a ir más allá de esa escasa información, es decir, a hacer inferencias. Por ejemplo, si tenemos que elegir a un compañero para trabajar con él entre varios de la clase a los que apenas conocemos, lo que haremos será realizar inferencias a partir de la información disponible: hay uno que siempre viene a clase y tiene los temas leídos con antelación. A partir de estos datos, inferiremos que puede ser un buen compañero para hacer trabajo en equipo, aunque desconozcamos otro tipo de información.



El proceso de inferencia es fundamental en cognición social, y está en la base de muchos de los fenómenos que estudian los psicólogos sociales. Cuando tratamos de buscar la causa del comportamiento de otra persona, realizamos inferencias a partir de lo que vemos, o nos dicen, que esa persona hace (a este tipo de inferencias, llamadas causales, nos referiremos con más detalle en el capítulo siguiente); cuando vemos por primera vez a alguien, inferimos sus intenciones sólo con captar su conducta no verbal, y si queremos formarnos una impresión de él o ella porque nos interesa por algún motivo, inferimos cómo es a partir de su aspecto o de su conducta, como veremos en un apartado posterior de este capítulo al abordar la formación de impresiones; incluso para conocernos y juzgamos a nosotros mismos necesitamos recurrir a procesos de inferencia (véase el Capítulo 12).

Los psicólogos sociales han planteado el estudio del proceso de inferencia desde dos perspectivas distintas (Fiske y Taylor, 1991): una centrada en los pasos que deben seguirse para realizar una inferencia correcta (sería la perspectiva normativa del científico ingenuo), y la otra interesada en cómo las personas hacen realmente las inferencias (la perspectiva estratégica e intuitiva del tacaño cognitivo y más tarde, del estratega motivado). Veamos cómo entiende este proceso cada una.

De acuerdo con el modelo normativo, o del científico ingenuo, las inferencias deben realizarse siguiendo una secuencia lógica a través de tres fases sucesivas:

- a) **Reunir** información, lo que implica decidir cuál es relevante para el juicio que tenemos que hacer y cuál no. Cuanto más abundante y detallada sea la información de la que partimos, más correcta será la inferencia. Si seguimos con el ejemplo inicial, supongamos que tenemos que elegir a varias personas para formar un grupo de trabajo para preparar esta asignatura. Nuestra tarea consistirá en recopilar toda la información que podamos sobre los compañeros de clase, y que además sea relevante: quién acude a clase, muestra interés, prepara los temas con antelación, ofrece ayuda a los demás...
- b) **Seleccionar**, entre todos los datos que hemos reunido, los que más se adecuen al objetivo. Los datos seleccionados no deben ser casos atípicos, sino representativos, es decir, extraídos de una muestra lo suficientemente grande y no sesgada, y no ser ejemplos extremos dentro de esa muestra. Al reunir la información no deberíamos basarnos sólo en la opinión de otro compañero, que podría estar sesgada hacia una persona concreta porque ésta le haya prestado apuntes de forma ocasional, por ejemplo. Tampoco sirve de mucho, si lo que nos interesa es encontrar a alguien con quien trabajar en equipo, saber que una persona ha acudido a clase un par de veces, o que ha llevado bien preparados los temas en una ocasión, o que en una clase concreta fue el que más preguntas y comentarios planteó, pero otras veces no participa.
- c) **Integrar** los datos seleccionados y combinarlos para hacer un juicio. Para que la inferencia sea correcta es necesario aplicar una regla de decisión adecuada, teniendo en cuenta todos los elementos de información seleccionados en el paso anterior, dando a cada uno el peso que le corresponde y combinando toda esa información para extraer un juicio. Si finalmente hemos recabado suficientes datos relevantes y representativos, a partir de nuestra propia observación, y preguntado a varias personas, sopesaremos todos ellos en función de nuestro objetivo y acabaremos eligiendo al compañero más idóneo para trabajar con él.

Esto es lo que deberíamos hacer, y es lo que haría un ordenador, pero las personas no somos normalmente tan sistemáticas. Desde luego hay ocasiones en las que los juicios que tenemos que emitir o las decisiones que debemos tomar exigen un tratamiento exhaustivo y concienzudo de la información (en una investigación científica o policial, por ejemplo). Pero son excepciones. Las demandas de la vida cotidiana nos obligan a funcionar mentalmente de otra manera, a menudo incurriendo en sesgos. En el Cuadro 3.2 se muestran las principales causas de los sesgos que cometemos habitualmente al hacer inferencias.

**Cuadro 3.2** Potenciales fuentes de sesgo en el proceso de inferencia  
(adaptado de Fiske y Taylor, 1991)

Fase	Proceso	Fuentes del Sesgo
Recogida	Reunir la información relevante	<b>Basarse en teorías y expectativas previas</b> <b>Centrarse en los casos confirmatorios</b>
Selección	Elegir los datos importantes para <b>elaborar</b> el juicio mediante un <b>muestreo</b> adecuado de la información disponible	Basarse en casos no representativos y/o extremos Recurrir a teorías y <b>expectativas previas</b>
Integración	<b>Combinar toda la información</b> reunida y seleccionada para elaborar el juicio	Basarse en datos erróneos, subjetivos o <b>escasos</b> No dar el peso adecuado a la información Utilizar reglas de decisión inadecuadas

¿Por qué hay tanta diferencia entre lo que deberíamos hacer y lo que realmente hacemos? Ya hemos mencionado que nuestro sistema cognitivo tiene sus limitaciones. Partiendo de esa premisa, la complejidad y el volumen de la información que hay que considerar, así como la incertidumbre que muchas veces caracteriza esa información (no siempre disponemos de evidencia suficientemente fiable; con frecuencia tenemos que basarnos en juicios y opiniones de otras personas), hacen que resulte poco realista pretender utilizar estrategias tan exhaustivas para la realización de juicios. Por eso echamos mano de los recursos que tenemos (este sistema de funcionamiento corresponde a la perspectiva estratégica e intuitiva del tacaño cognitivo), y uno de los más potentes es el conocimiento almacenado en nuestra memoria (esquemas, ejemplares). De ahí que nuestras inferencias estén muchas veces influidas por las creencias y teorías previas, lo cual no es malo en principio (al fin y al cabo son también una fuente de información), pero sí lo es cuando esas creencias y teorías sesgan el proceso (por ejemplo, buscando y teniendo en cuenta sólo los datos que las confirmen en lugar de considerar toda la evidencia disponible y relevante) e impiden detectar posibles errores.

Aparte de las limitaciones de **nuestro sistema cognitivo**, la mayoría de las ocasiones en las que tenemos que hacer un juicio en nuestra vida diaria no tenemos ni el tiempo ni la motivación suficientes para llevar a cabo todas las operaciones que exige el modelo normativo. En lugar de eso, lo que realmente hacemos es sacrificar la **exactitud** a cambio de la eficacia: cuando se trata de extraer **conclusiones** a partir de información previa o emitir opiniones sobre un **objeto-estímulo**, sobre todo si no disponemos de mucho tiempo o no tenemos un interés especial en la precisión de nuestros juicios, recurrimos a reglas simples que nos permiten hacer inferencias adecuadas sin sobrecargar nuestro sistema cognitivo ni dejarlo colapsado para otro tipo de tareas. Estas reglas simples se llaman **heurísticos**.

### Los heurísticos

Los **heurísticos** son atajos mentales que utilizamos para simplificar la solución de problemas **cognitivos** complejos, **transformándolos** en operaciones más sencillas (Tversky y Kahneman, 1974). Las personas utilizamos innumerables reglas de este tipo casi constantemente, pero aquí vamos a presentar las que más atención han recibido por parte de los psicólogos sociales en relación con el proceso de inferencia (en el Capítulo 6 se abordarán los **heurísticos asociados** a las diferentes tácticas de influencia social).

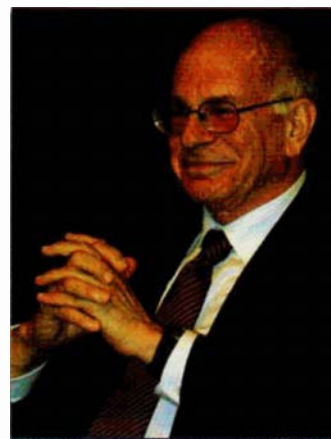
### Heurístico de representatividad



Amos Tversky, Universidad de Princeton. Su pionera colaboración con Daniel Kahneman demostró que las personas, cuando toman decisiones, no son seres racionales que siguen la teoría económica clásica. Por ello, Kahneman, el Nobel de Economía, recibió en realidad un premio compartido con Tversky.

Empleamos este **heurístico** para hacer inferencias **sobre** la probabilidad de que un **estímulo** (persona, acción, suceso, etc.) pertenezca a **una** determinada **categoría**, es decir, que sus **características** sean relevantes (**representativas**) o encajen en esa categoría, basándonos en su semejanza con otros elementos típicos de dicha categoría y pasando por alto otro tipo de información. ¿Con qué probabilidad una persona X es miembro de la **categoría Y**? La regla que seguimos para responder es muy simple: cuanto más similar sea X a los miembros **típicos** de la **categoría Y**, más probable **será** que pertenezca a dicha **categoría**. Veámoslo con un ejemplo similar al que proponen los propios Tversky y Kahneman (1974):

Sabemos, o nos han contado, que María es una persona cariñosa, tierna y amable. Además, le gustan los niños, y se comporta con ellos con mucha naturalidad. Si **queremos** adivinar la profesión de María, y dudamos entre unas cuantas (administrativa, televidadora o educadora en una **guardería**), lo que haremos para **encontrar** la solución en poco tiempo y con los escasos datos que tenemos es estimar el grado en que María es representativa, o similar, a la persona promedio de cada una de las profesiones, y según esto, emitiremos nuestro juicio, es decir, inferiremos a qué



Daniel Kahneman, profesor emérito en la Universidad de Princeton. En 2002 se le concedió el premio Nobel de Economía «por haber integrado las ideas de la investigación psicológica en la ciencia económica, especialmente en relación con la elaboración de juicios y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre».

se dedica. En este ejemplo en concreto, es probable que infiramos que María es educadora infantil porque su descripción es representativa de los atributos estereotípicamente asociados a esa profesión (es decir, de los atributos almacenados en el esquema que tenemos de los educadores infantiles).

Los juicios e inferencias realizados empleando el heurístico de representatividad suelen ser correctos, puesto que pertenecer a ciertos grupos **efectivamente** afecta al comportamiento y al estilo de las personas, que es la información que percibimos y a partir de la cual hacemos las inferencias. Sin embargo, cuando hacemos uso de este heurístico estamos ignorando la probabilidad estadística de que esa persona pertenezca realmente a dicho grupo (por ejemplo, puede ser que María viva en un pueblo muy pequeño donde no hay guarderías), y también la calidad y fiabilidad de la información (los datos que tenemos pueden ser escasos y engañosos, tanto por nuestra propia percepción **sesgada** como por la de quien nos ha descrito a esa persona). Además, este heurístico puede dar lugar al error denominado falacia de la **conjunción** (Tversky y Kahneman, 1983), que describimos en el Cuadro 3.3.

### Cuadro 3.3. La «falacia de la conjunción»

La *falacia de la conjunción* consiste en estimar que la probabilidad de que dos o más eventos o características se den conjuntamente es mayor que la probabilidad de que ocurra cada uno de ellos por separado. Imagine que acaba de conocer a una persona. Observa que tiene unos 45 años y es de complexión atlética. Por lo que él mismo cuenta, tanto en el instituto como luego en la universidad fue representante de alumnos y le gustaba implicarse activamente. También le gusta el deporte, sobre todo el fútbol, que practicó como profesional. Si alguien le pregunta si este desconocido es: a) director de una escuela de fútbol; b) sindicalista; o c) director de una escuela de fútbol y sindicalista, ¿por qué alternativa se decidiría? La investigación sobre este sesgo indica que la gente suele escoger la tercera opción, aunque, según las leyes de la probabilidad, no puede ser más probable que las otras dos (el número de personas que dirigen una escuela de fútbol y el de sindicalistas son mayores que el de directores de escuela de fútbol que a la vez sean sindicalistas). Sea porque la concurrencia de dos o más características da una impresión más completa de la persona, o porque el mayor número de detalles hace que la descripción se ajuste mejor a nuestros esquemas, y por tanto veamos a esa persona como más representativa, el caso es que preferimos las descripciones y las explicaciones conjuntas a las simples.

El heurístico de representatividad es, según afirman Fiske y Taylor (1991), el más básico de todos los que empleamos. «El acto de identificar a las personas como miembros de categorías, o el de asignar significados a las acciones, son fundamentales para toda la inferencia y la conducta social. La pregunta ‘¿qué es?’ debe contestarse antes de emprender cualquier otra tarea cognitiva» (p. 384).

### Heurístico de accesibilidad o disponibilidad

Este heurístico se utiliza para estimar la probabilidad de un suceso, la frecuencia de una categoría o la asociación entre dos fenómenos. La estimación se basa en la facilidad o rapidez con la que vienen a

nuestra mente ejemplos específicos de ese suceso, categoría o asociación, es decir, en su accesibilidad: *si se nos ocurren muchos casos de ese suceso o categoría, será porque es muy frecuente o muy probable* (Tversky y Kahneman, 1973). Por ejemplo, para estimar si nacen más niños o niñas, vamos a **recurrir** a los casos de personas que conocemos, de forma que elaboraremos nuestra propia estadística en función de esos datos. Por poner otro ejemplo, tendemos a sobreestimar la frecuencia de enfermedades muy **dramáticas**, una epidemia, y a subestimar otras que parecen tener consecuencias menos nefastas, como la **hipertensión** o la diabetes.

En muchas ocasiones, este heurístico funciona y, efectivamente, cuando es fácil encontrar casos de un determinado fenómeno es porque realmente hay muchos. Sin embargo, hay otras razones que explican la mayor accesibilidad de cierto tipo de información, como el hecho de que la hayamos procesado más recientemente, que se trate de sucesos que conocemos por propia experiencia, **más** que **porque** nos los han descrito **otros**, o que nos hayan impresionado de forma especial (Rodríguez y Betancor, 2007). Además, **muchos** de los contenidos y estructuras **cognitivas** utilizados con mayor facilidad a la hora de hacer inferencias son aquellos relacionados con nuestro yo o identidad. Por ejemplo, el denominado *efecto del falso consenso*, que consiste en creer que la propia conducta es la normal en una determinada situación, y que los demás actuarían igual que uno mismo (abordaremos este efecto en el Capítulo 4 como uno de los sesgos atributivos), se ha explicado por el heurístico de disponibilidad: dado que solemos interactuar y relacionarnos más con personas que comparten nuestras creencias y valores, y que suelen comportarse como nosotros, esta exposición selectiva hará que tales ejemplos estén más accesibles y su frecuencia tenderá a ser sobreestimada (Fiske y Taylor, 1991).

Como sucedía en el caso del heurístico de representatividad, el uso de este heurístico también puede llevar a cometer otros errores. En el Cuadro 3.4 se recogen algunos.

#### Cuadro 3.4. Algunos errores que cometemos al aplicar el heurístico de disponibilidad (basado en Huici, 1994)

El *error de muestreo*, que también se produce al emplear otros heurísticos, consiste en basar las inferencias y los juicios en muestras reducidas y sesgadas, o en los casos extremos de la muestra. Por ejemplo, a veces nos dejamos llevar por la opinión o estimación de otra persona sobre la probabilidad o frecuencia de un determinado suceso, dándole más peso del que realmente tiene. Además, no siempre tenemos en cuenta de dónde procede la **información**, si la estimación la hace algún **profano** en la materia o profesionales que realmente conocen el tema de que se trata.

El fenómeno de la **correlación** ilusoria, o **sobreestimación** del grado en que están relacionados dos sucesos o dos características, también se ha explicado por el **heurístico** de disponibilidad (Tversky y Kahneman, 1973). En este caso lo que está disponible y se recuerda de forma más fácil es una **fuerte** asociación entre **sucesos** o atributos, lo que lleva a sobreestimar la frecuencia con la que ocurre dicha asociación. La correlación ilusoria ha sido uno de los mecanismos empleados en la investigación para explicar el origen de los estereo-

tipos (véase el Capítulo 10). Algunos estudios muestran que los individuos pueden sobreestimar la correlación que existe entre dos factores que son distintivos y diferentes de los demás (el hecho de cometer delitos y pertenecer a un grupo minoritario, por ejemplo). Lo que lleva a desarrollar estereotipos negativos sobre algunos grupos (Mullen y Johnson, 1990).

Como último ejemplo nos referiremos al sesgo de positividad, que es la tendencia a prestar más atención a la información positiva que a la negativa, tanto en relación con uno mismo como en lo que se refiere a los demás. Esta tendencia está relacionada con el motivo social básico de confianza (véase el Capítulo 2), que nos lleva a esperar que los demás sean buenos, competentes, honestos y fiables. Al cometer este sesgo, percibiríamos y procesaríamos más ejemplos que confirman nuestras expectativas y creencias previas, estos casos estarían más disponibles y los recordaríamos más fácilmente, con lo que nos parecerían más frecuentes y probables. De hecho, la gente estima los rasgos deseables de los demás como más frecuentes que los indeseables (Rothbart y Park, 1986).

### Heurístico de anclaje y ajuste

Cuando tenemos que hacer juicios en situaciones de incertidumbre, podemos utilizar este heurístico para reducir la ambigüedad, tomando como referencia un punto de partida —«ancla»— que después ajustamos para llegar a la conclusión final. Si queremos estimar cuántos estudiantes se presentarán a los exámenes de esta asignatura, nos basaremos en el número de alumnos que se presentaron el año pasado y haremos el ajuste correspondiente teniendo en cuenta el número de matriculados de ambos cursos.

El problema que suele surgir al emplear este heurístico es que las personas utilizan el «ancla», pero luego no hacen los ajustes suficientes o adecuados. Hay numerosos sesgos que pueden explicarse por este error de corrección. Por ejemplo, cuando se trata de atribuir actitudes a alguien, aunque sepamos que hace lo que hace o dice lo que dice por exigencias de la situación (porque alguien le paga o le obliga, pongamos por caso), con frecuencia nos quedamos anclados en su acción o en sus palabras (un detalle irrelevante para hacer una inferencia correcta en este caso) y no tenemos en cuenta el peso de las circunstancias para corregir nuestro juicio, infiriendo que sus actitudes son realmente las que está expresando. Es lo que se conoce como error fundamental de la atribución, y lo trataremos con más detalle en el próximo capítulo.

Probablemente, el «ancla» más clara de la que partimos para estimar o juzgar la conducta social de los demás somos nosotros mismos y nuestro ambiente social. Así se explica, por ejemplo, el efecto del falso consenso, al que nos referíamos al hablar del heurístico de disponibilidad (no se trata de una contradicción; el mismo efecto puede explicarse por más de un mecanismo cognitivo): en este caso el error reside en que la persona no ajusta su estimación teniendo en cuenta otra información relevante que no esté relacionada con ella misma.

Una implicación práctica de este heurístico para los investigadores que emplean escalas en sus estudios es que, cuando se elaboran las escalas de medida, conviene tener en cuenta el efecto de ancla

que pueden tener los polos. Si nos preguntan por el tiempo que dedicamos al ocio al mes, en una escala de 0 a 10 horas, y en otra de 0 a 30, lo más probable es que demos puntuaciones más bajas en el primer caso.

El heurístico de anclaje y ajuste se utiliza con mucha frecuencia en situaciones sociales, probablemente porque la conducta social es a menudo ambigua y genera incertidumbre. Cuando podemos, nos usamos a nosotros mismos como ancla, pero, si esto no nos sirve, nos basamos en la conducta o las características de otras personas o, incluso, en detalles irrelevantes de la situación (como en el caso del error fundamental de la atribución).

### Heurístico de simulación

Es la tendencia de las personas a estimar la frecuencia o probabilidad de un suceso basándose en la facilidad con que pueden imaginarlo (es decir, "simularlo" mentalmente). Este heurístico se utiliza para predecir hechos futuros y también para inferir la causa de un suceso que ya ha ocurrido.

Kahneman y Tversky (1982, p. 203) nos ofrecen un ejemplo que nos ayudará a entender el funcionamiento de este heurístico: Mr. Crane y Mr. Tees tienen que salir de viaje en vuelos diferentes pero a la misma hora. Cuando acuden juntos al aeropuerto encuentran un atasco y llegan treinta minutos después de la hora de salida de sus vuelos. A Mr. Crane se le informa que su vuelo salió a la hora prevista. A Mr. Tees se le dice que su vuelo se retrasó y que acababa de salir hacia cinco minutos. ¿Quién se enfadará más, Mr. Crane o Mr. Tees? La mayoría de las personas creen que Mr. Tees estará más enfadado porque ha perdido su vuelo por un margen muy estrecho, y esa información les lleva a elaborar un modelo simulado del suceso, es decir, a ponerse en el lugar de Mr. Tees e imaginar la serie de pequeñas circunstancias que se han combinado para provocar ese resultado (el semáforo que tardaba demasiado en cambiar, el coche que estaba mal aparcado y bloqueaba el paso, el error de la pantalla al indicar la puerta de embarque...).

Este ejemplo muestra claramente un tipo de construcción mental característica del heurístico de simulación que se conoce como pensamiento *contrafáctico*, y que se explica en el Cuadro 3.5.

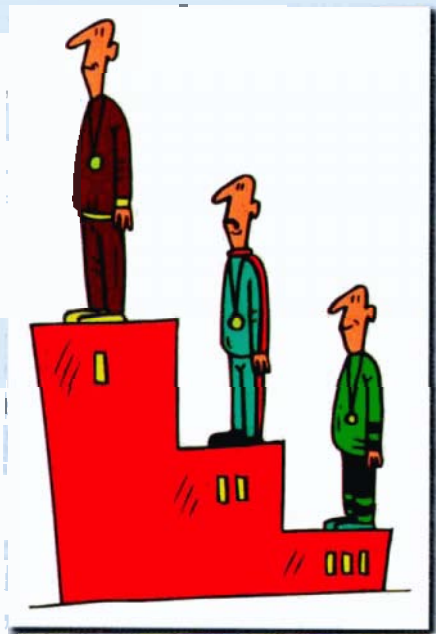
#### Cuadro 3.5. El «pensamiento contrafáctico»

Este tipo de pensamiento consiste en buscar alternativas a hechos o circunstancias pasadas o presentes. Es decir, nos planteamos lo que *podría* haber ocurrido si... (*hubiéramos* hecho o dicho algo, o las *cosas* hubieran sido de otra manera). Este tipo de simulación explica la *frustración*, la indignación o el dolor que produce la pérdida «por poco» de algo importante, o la experiencia de algún suceso especialmente dramático. Cuanto más significativa sea la pérdida o el suceso, mayor intensidad cobra este mecanismo.

¿Qué efecto tiene imaginar que las cosas *podrían* haber ocurrido de otra manera? La respuesta es, como casi siempre, «*depende*». Unas veces se logra mitigar la frustración o el dolor, y otras lo que se consigue es el

efecto contrario. El pensamiento contrafáctico puede adoptar dos formas: imaginar alternativas que son mejores que las actuales (pensamiento contrafáctico al alza), o simular mentalmente alternativas peores que las presentes (pensamiento contrafáctico a la baja). Así pues, esta respuesta puede generar costes o beneficios en función del tipo de pensamiento que generemos.

Estas dos variantes se ven muy claramente en las investigaciones que han estudiado la reacción de los atletas olímpicos tras obtener su medalla de plata o de bronce en la competición. Aunque parezca ilógico, a menudo los deportistas que obtienen la segunda posición se sienten peor que los que consiguen la tercera plaza. Esto se explica mediante el pensamiento contrafáctico: los atletas que consiguen la plata, por un mecanismo de pensamiento contrafáctico al alza, se imaginan que podrían haber obtenido el oro, y sienten mayor frustración por haber estado «tan cerca». Por el contrario, los que consiguen el bronce comparan sus resultados con otros menor favorables, imaginando lo que habría sido quedar en puestos inferiores y no obtener ninguna medalla. De esta forma, estos deportistas experimentarán sentimientos positivos de satisfacción (Medvec, Madey y Gilovich, 1995).



¿Los atletas que consiguen la plata se sienten peor que los que obtienen el bronce?

El heurístico de simulación no sólo se refiere a hechos pasados, sino que también se emplea para imaginar el futuro. De hecho, imaginar sucesos futuros hipotéticos hace que nos parezcan más probables. Cuanto más fácil nos resulta imaginarnos a nosotros mismos, por ejemplo, llevando a cabo o negándonos a hacer alguna conducta, más expectativas tendremos de comportarnos así.

Recapitulando, a través de la exposición de los diferentes heurísticos revisados en este apartado se ha puesto de manifiesto que son estrategias realmente útiles para evitar la sobrecarga de nuestro sistema cognitivo en las innumerables ocasiones en las que tenemos que hacer inferencias para emitir juicios o tomar decisiones. Una razón de su utilidad es que se adaptan al contenido de la información y al contexto en el que hay que realizar el juicio, por lo que son más flexibles y más aptas que el rígido modelo normativo para la diversidad de problemas que encontramos en la vida cotidiana. Es cierto que el uso de estos atajos mentales puede llevar a errores en las estimaciones que hacemos de la realidad social que nos rodea. Sin embargo, cuanto más usamos estas estrategias, más confianza tenemos en nuestros juicios. Esto se debe a que nos fijamos en los casos confirmatorios y pasamos por alto los errores, por lo que resulta difícil la rectificación. De cualquier modo, el hecho de que estas estrategias hayan evolucionado como parte de nuestro funcionamiento mental y el ser humano siga recurriendo a ellas es una



muestra de que son cognitivamente rentables. Incluso, desde cierto punto de vista, hasta los sesgos lo son, como puede comprobarse en el Cuadro 3.6.

### Cuadro 3.6. ¿Pueden los sesgos ser adaptativos?

Si nuestra mente es tan imperfecta como para hacemos cometer tantos errores, ¿cómo hemos podido llegar hasta aquí sin morir en el intento? La respuesta quizá esté en la distinción entre perfección y eficacia.

La perspectiva **evolucionista** parte de la premisa de que, dado que somos una especie eminentemente social, necesitamos que **nuestros** juicios **interpersonales** sean lo suficientemente válidos como para habernos permitido sobrevivir y reproducimos desde los tiempos de nuestros **ancestros**. Esta forma de entender la **cognición social** coincide plenamente con la que se adopta en este capítulo, y se diferencia de la perspectiva mantenida hasta hace poco por la Psicología Social, más interesada en detectar y analizar los sesgos y errores que **plagan nuestra** defectuosa mente. Los **evolucionistas** consideran que la existencia de **esos** errores y sesgos **no** se debe a defectos de diseño: no es de esperar que miles de años de evolución social **sólo** produzcan un aparato psicológico propenso a una mala percepción social, a errores de juicio y a una conducta **interpersonal** inadaptada. **Pero** tampoco es necesario que nuestra mente haya sido diseñada por la evolución para perseguir ciegamente la lógica y alcanzar la verdad, sino para ayudarnos a actuar de forma coordinada con los demás y asegurar así nuestra supervivencia y la propagación de nuestros **genes**.

Además de un diseño mental defectuoso, puede haber otras causas para explicar la existencia de los **sesgos cognitivos** investigados por los psicólogos sociales. En algunos casos, pueden deberse a las características de los estudios experimentales, que exponen a los participantes a situaciones muy poco naturales y a tareas muy poco relevantes para ellos, además de emplear lo que se **conoce** como el «**paradigma del error**», que hace muy fácil detectar los errores pero casi imposible detectar los juicios acertados.

Otra causa, ampliamente desarrollada en este capítulo, es el empleo de heurísticos, es decir, atajos **mentales** o soluciones rápidas a problemas que se nos plantean cuando tenemos limitaciones de tiempo, de información o de capacidad para **procesarla**. Aunque a veces dan lugar a decisiones o juicios **erróneos**, lo cierto es que la **mayoría** de las veces funcionan. Si no fuera así, no **serían adaptativos** y no habrían persistido como **característica** de la cognición humana.

**Pero** también a veces los sesgos son útiles porque nos **impiden** incurrir en errores más graves. Es decir, la selección natural habría favorecido un sesgo hacia los errores menos costosos en cada situación. **Esto** es lo que propone la «**teoría del manejo del error**», formulada por **Haselton** y Buss (2000, 2003; **Haselton** y Nettle, 2006): **siempre** que los costes de diferentes errores en un determinado ámbito hayan sido **asimétricos** de forma **constante** a lo largo de la historia evolutiva de nuestra especie, habrán evolucionado adaptaciones para formar juicios o tomar decisiones que sesguen las inferencias hacia el error menos costoso. Por ejemplo, **imaginemos** que tenemos que **estimar** el tiempo que tardará un objeto que se aproxima a nosotros en hacer impacto. Podemos cometer dos tipos de errores: sobreestimación o **subestimación**. Es fácil entender cuál de los dos errores sería más **costoso** en caso de que el objeto fuera real y, además, pesado. Pues bien, este sesgo hacia la **subestimación** ha sido confirmado en las investigaciones **sobre** percepción **auditiva** y, por otra parte, **sólo** se produce cuando el sonido se aproxima, no cuando se aleja (Neuhoff, 2001).

Para ilustrar su teoría, Haselton y Buss recurren a dos ejemplos relacionados con la comunicación en situaciones de cortejo. El primero es el sesgo que presentan los hombres en interacciones breves con miembros del otro sexo. Este sesgo, descubierto por Abbey (1982), hace que los hombres **sobreestimen** el interés sexual de las mujeres en esos encuentros. Según Haselton y Buss, el subestimar ese interés podría llevar a los hombres a perder oportunidades, y ese error sería más **costoso** en términos **reproductivos** (al menos, lo habría sido para nuestros **ancestros**) que el de hacerse falsas ilusiones y perder algo de tiempo y esfuerzo en un cortejo inútil. En cambio, las mujeres no muestran ese sesgo (ellas no ganan nada con exagerar el interés sexual de los hombres), sino otro complementario: infravaloran el interés mostrado por los hombres en formar **relaciones** duraderas. Este escepticismo supone un posible error que habría sido mucho menos costoso para nuestras antepasadas que **fiarse** ciegamente de cualquier promesa y **arriesgarse** a ser abandonadas y perder a su descendencia.

Esta forma de analizar los sesgos aporta una explicación sobre su ubicuidad y su orientación sistemática en una dirección determinada, y, como ocurre con todas las propuestas planteadas desde un enfoque **evolucionista**, se fija más en la utilidad que en la corrección lógica. El mismo término **«error»** implica una desviación de un juicio que debería ser correcto, como si lo **esperable** fuera que no **cometiéramos** ninguna equivocación. Según los psicólogos sociales evolucionistas, este planteamiento no contribuye mucho a entender por qué la mente humana funciona como lo hace. En el fondo, el ser humano ha llegado hasta aquí por ser **«eficaz»**, no por ser **«perfecto»**.

Por otra parte, aunque cometer sesgos al procesar y utilizar la información es una característica común a **todos** los seres humanos, no todos caemos con la misma facilidad en los mismos errores. El Cuadro 3.7 muestra las diferencias culturales en uno de esos sesgos, a modo de ejemplo.

### **Cuadro 3.7. Diferencias culturales en los sesgos optimistas (Itziar Fernández Sedano)**

En cualquier lugar del mundo nos podemos encontrar con personas que piensan que a ellas les va a ocurrir todo lo bueno (optimismo ilusorio) y que, además, no les van a suceder acontecimientos negativos (**ilusión** de invulnerabilidad). Estos sesgos **cognitivos** se denominan ilusiones porque se desvían de la realidad, **enfati-zando** lo positivo y, en cierta manera, nos **permiten** ser más felices y optimistas. De hecho, según el informe del INJUVE coordinado por Javaloy (2007), las personas ligeramente deprimidas no presentan estas ilusiones. Ellas tienden a mostrar una visión más realista o más equilibrada **de sus** fortalezas y debilidades, mientras que las personas con una depresión más severa se caracterizan por poseer sesgos pesimistas.

Ahora bien, **¿los sesgos optimistas se producen con la misma intensidad en todas las culturas?** Para dar respuesta a este interrogante revisaremos las investigaciones recogidas por Fiske, Kitayama, Markus y Nisbett (1998) y las de Heine y Lehman (1995). Estos autores solicitaron a los participantes (canadienses y japoneses)

que estimaran la probabilidad de que les ocurriera un mismo suceso a ellos y a otra persona **similar** a ellos. Los hechos eran de carácter positivo (por ejemplo, desarrollar una buena carrera profesional, poseer una casa propia) y negativo (alcoholismo, desarrollar un cáncer, divorciarse, etc.). Los resultados mostraron que, ante la perspectiva de vivir un hecho positivo o de sufrir un suceso negativo, los canadienses percibían que **tenían** más probabilidades de vivenciar hechos **positivos** (es decir, **mostraban optimismo ilusorio**) y menos de sufrir acontecimientos negativos (ilusión de invulnerabilidad) que una persona media similar a ellos. En cambio, los japoneses no mostraron estos sesgos optimistas.

En esta misma línea, **Markus, Kitayama** y Heiman (1996) **han confirmado** que los canadienses que viven en ciudades vulnerables a los terremotos estiman que su vecindario **está mejor** preparado que la media. En cambio, **los japoneses** que se hallan en lugares afectados por **terremotos** piensan que **los** vecindarios de **alrededor** están tan preparados como ellos o más para **afrentar** este tipo de fenómenos.

Estas diferencias culturales se pueden explicar a partir de los mismos **procesos** que refuerzan estos **sesgos optimistas**. Así, la menor valoración del individuo autónomo en **las culturas interdependientes** y colectivistas (como la japonesa) tiene **varias implicaciones**, entre ellas, la menor diferenciación entre la imagen de uno mismo y la de los otros. Los **colectivistas asiáticos** tienden a percibirse **como** más similares entre ellos, y un individuo no cree ser mejor que la **media** en capacidades, ni en **oportunidades**. Estas **cogniciones** pueden estar influyendo en la **ausencia** de **sesgos optimistas** **entre** los miembros de **estas** culturas. Por otra parte, los **colectivistas**, en **comparación** con los **individualistas**, tienden a percibir los hechos como menos controlables, por lo que **probablemente vivencien los sucesos** negativos como algo a lo que hay que adaptarse y **tolerar**, ya que no depende de ellos (**Páez, Fernández** y **Martín Beristain**, 2001).

Finalmente, la gravedad de los hechos negativos puede estar influyendo también sobre estas diferencias culturales. Confirmando esta idea se ha constatado que los canadienses **poseen** una **asociación** significativa entre la **amenaza percibida** en los hechos negativos y el grado de ilusión de invulnerabilidad. **Esto es**, cuanto más **amenazante** juzgaba el hecho el canadiense, menos pensaba que le podría a ocurrir a **él**. En cambio, esto no sucedía con los japoneses, relativamente más colectivistas que los anteriores (Markus, **Kitayama** y Heiman, 1997). Por su parte, los pacientes **asiáticos** y latinoamericanos (también colectivistas) afrontaban la enfermedad con mayor aceptación en comparación con los pacientes norteamericanos, que la vivían como un desafío (**León, Páez** y **Díaz**, 2003). En general, estos datos confirman que las culturas colectivistas, incluidas las latinoamericanas, muestran un estilo más estoico de adaptación a los hechos negativos, y **esto** probablemente se asocia a una menor utilización de los **sesgos optimistas** en estos contextos culturales.

## PROCESOS DE PERCEPCIÓN SOCIAL

Todas las estructuras y procesos expuestos hasta ahora se refieren a herramientas cognitivas que **empleamos** para procesar e interpretar la información que nos llega del medio (procesamiento de arriba hacia abajo). En este apartado vamos a abordar la cuestión desde el otro extremo, al referirnos al modo en que seleccionamos entre todo el enorme caudal de información social que llega a nuestros sentidos

aquél que será después procesado e interpretado (procesamiento de abajo hacia arriba). En concreto, trataremos de responder a la pregunta «¿En qué se fijan las personas cuando interactúan con otras?»

Los dos elementos esenciales de la percepción son su selectividad y su carácter activo. Percibir de forma selectiva significa que las personas no procesan toda la información que llega a los sentidos, sino que, gracias al proceso previo de atención, se centran en algunos aspectos y pasan por alto otros (recordemos que la atención selectiva era una de las formas en que ponemos en práctica la estrategia de reducir la cantidad de estímulos que procesamos). Ello es debido a dos razones **fundamentales**. La primera es que sería imposible para nuestros recursos cognitivos procesar semejante caudal de información. La segunda es que no toda la información estimular tiene el mismo grado de importancia o valor para las personas. Dependiendo del interés del perceptor, de sus actitudes o del contexto en el que tiene lugar la percepción, pueden adquirir relevancia aspectos muy distintos de la o las personas percibidas.

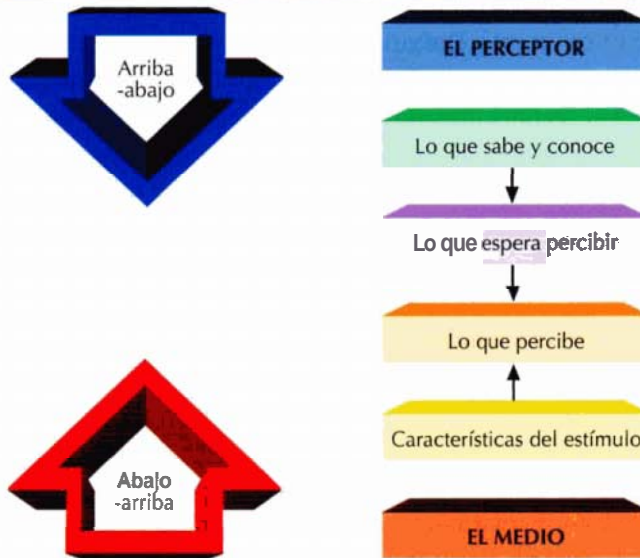
El carácter activo de la **percepción** social se refiere a que las personas elaboran la información obtenida para generar estructuras cognitivas (esquemas, ejemplares), de forma que, cuando llega nueva información, ya tienen una idea aproximada acerca de ella, lo que facilita su asimilación y manejo. En este sentido, no son meramente reactivas ante los estímulos del medio.

Una idea fundamental en relación con este tema es que la percepción no tiene lugar en un vacío social, sino que ocurre en el contexto dinámico de la interacción social, hasta tal punto que ambas son inseparables. Esto quiere decir que, cuando interactuamos con alguien, es importante conocer lo que la otra persona o personas con las que se interactúa están sintiendo, es decir, cuáles son sus emociones, y qué intenciones tienen. Ninguna interacción medianamente positiva sería posible sin este conocimiento básico de lo que sienten y pretenden los otros participantes en la interacción. Además, si la interacción con la otra persona o personas se va a extender en el tiempo, **también** resultará necesario tener una idea de cómo son **esas personas**, o, para decirlo de otra forma, habrá que formarse una impresión de ellas. Pero eso no es todo; **seguirá** habiendo **ocasiones** en las que la conducta de las otras personas nos sorprenda y desconfirme las expectativas que nos habíamos formado sobre ellas, y tengamos que aventurar una explicación realizando atribuciones a características de **esas personas**, a características del contexto o a las circunstancias que **enmarcan** la interacción, como veremos en el Capítulo 4.

Sin tener plena conciencia de ello, en las tres actividades anteriores nos ayudarán los esquemas mentales que poseemos y que entran en acción prácticamente en todas nuestras **percepciones**. Además, cuando la motivación es suficientemente potente se recurre a estrategias para ir **más** allá de los datos perceptivos, es decir, para realizar inferencias, en un esfuerzo por conocer mejor a las personas con las que hay que relacionarse y el contexto en el que se va a actuar, y adelantarse a los acontecimientos. En la Figura 3.1 se muestra un esquema de cómo en el proceso de percepción se relaciona la información que llega del medio con la que ya está almacenada.

A continuación analizaremos la forma en la que las **personas** perciben lo que el otro **está** sintiendo y lo que pretende en el momento de la interacción, y cómo se forman una impresión de **él**.

Figura 3.1. Representación del procesamiento de la información abajo-arriba y arriba-abajo (reproducida de Rodríguez y Betancor, 2007)



## Conducta no verbal

Cuando nos encontramos con alguien que no conocemos, lo primero que percibimos aparte de su aspecto físico, es su **expresión** facial, su mirada, su postura, la forma en la que se muve, la distancia que mantiene con nosotros..., en resumen, su conducta no verbal. La conducta no verbal es **el intercambio** dinámico, y casi siempre cara a cara, de **información** mediante claves que no son palabras; (DePaulo y Friedman, 1998, p. 3). Y esa información es fundamental, porque nos **sirve**, entre otras cosas, para inferir **qué** emociones está sintiendo la otra persona en **ese** momento y cuáles son sus intenciones hacia nosotros. Esa inferencia debe ser muy **rápida**, porque de ella dependerá nuestra forma de **interactuar** con el otro. No reaccionaremos igual ante una persona si, al verlos, nos sonríe que si mira **hacia** otro lado, o su expresión es de ira o de desprecio. Tan **importante** es hacer un juicio rápido, que a lo largo de la **evolución** hemos desarrollado la capacidad de captar señales amistosas o **amenazantes** en la expresión del otro en fracciones de segundo.

La **expresión** no verbal de emociones es una información básica en la percepción de otras personas, además, porque es anterior al lenguaje verbal en el desarrollo del individuo (y de la especie) y porque es relativamente automática. De hecho, la gente en general suele pensar que la conducta no verbal es **espontánea** (no intencionada) e **incontrolable**, y se **fían** de ella como **expresión** fidedigna de los **senti-**

mientos e intenciones de los demás más aue de sus **palabras**. No obstante, como veremos **después**, los psicólogos sociales han demostrado que las personas regulan su conducta no verbal cuando les interesa disimular lo que sienten y aparentar lo que no sienten (capacidad que también se ha documentado en otros primates; véase, p. e. Byrne y Whiten, 1988; de Waal, 1982), y que son mejores mintiendo que detectando el engaño en otros (Bond y DePaulo, 2006). Esto se debe, en parte, a que la gente mantiene un esquema del «**mentiroso**» como persona cuyo sentimiento de culpabilidad se refleja en su conducta no verbal, lo que dificulta el reconocimiento del engaño si el **mentiroso** es lo suficientemente hábil y no se ajusta a ese esquema.

Pero, incluso en el caso de expresiones espontáneas de lo que el individuo está sintiendo realmente, su carácter interactivo es obvio. En su obra *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, Darwin (1872) señala que un **niño** sonríe ante la persona que le ofrece un caramelo, pero no cuando está solo mientras lo saborea. Las expresiones no son únicamente la manifestación de un estado interno, sino acciones que tienen una finalidad comunicativa en la interacción con los demás, señales sociales que reflejan nuestras intenciones, y que han sido adquiridas por nuestra especie a lo largo de su historia evolutiva (Fridlund, 1991a y b).

Ese carácter interactivo de las expresiones hace que sean muy sensibles a factores situacionales y culturales. Aunque parece haber cierto acuerdo en que determinadas emociones son universales, su expresión o inhibición, y también su interpretación por parte del perceptor, dependen mucho del contexto y de las normas culturales (Russell, 1994; Russell y Fernández-Dols, 1997). Por ejemplo, hay culturas en las que está mal visto manifestar emociones negativas (tristeza, enojo) en público (es el caso de las culturas colectivistas, que inhiben este tipo de expresiones probablemente para mantener la armonía dentro del grupo; Fernández, Carrera y Sánchez, 2002).

La importancia del contexto en la interpretación del comportamiento no verbal se debe también a su ambigüedad. Para interpretar qué emoción y **qué** intención está expresando una mirada, por ejemplo, necesitamos saber quién está mirando a quién y en qué circunstancias. Sólo hay que pensar en el retrato de la *Gioconda* para darse cuenta de lo ambigua que puede ser una simple sonrisa.

En resumen, la conducta no verbal es fundamental en la percepción de otras personas en un primer encuentro con ellas porque nos transmite información sobre sus emociones y sus intenciones hacia nosotros. Aunque su expresión y su interpretación dependen mucho del contexto, el ser humano es capaz de captar esa información de una manera tan natural que ni siquiera es consciente de ello.

## Formación de impresiones

Como ya se ha señalado, si la interacción con la otra persona o personas se va a prolongar más allá de un primer encuentro, necesitaremos tener una idea no sólo de cuáles son sus intenciones, sino de cómo son esas personas, es decir, tendremos que **formarnos** una impresión de ellas.

Desde la **Psicología Social** se han **propuesto** diferentes **modelos para** explicar la manera en la que nos **formamos** impresiones **sobre** otras personas, que pueden agruparse en dos enfoques principales: uno

centrado en la coherencia de la impresión (el de «**tendencia relacional**») y el otro centrado en su carácter evaluativo (el de combinación lineal\*). Ambos modelos se refieren a la forma en la que integramos la información que tenemos sobre una persona en una impresión global de ella. Veamos en qué consiste cada uno.

### **El enfoque de «tendencia relacional»**

La investigación de Asch (1946) sobre formación de impresiones es punto obligado de referencia. Este autor parte de una situación que se da con mucha frecuencia en la vida cotidiana. A modo de ejemplo, piénsese en los miembros de un equipo de trabajo cuando se acaban de enterar de que se ha contratado a una persona y que ésta va a pasar a formar parte del equipo. Como es lógico, todos están interesados en saber cómo es esa persona. Alguien del equipo tiene un amigo que la conoce bien y a la vista del interés existente, solicita de él la información deseada.

Normalmente, esta información, al menos en las culturas occidentales, va a venir expresada en rasgos (véase el Capítulo 2). Se les dirá, por ejemplo, que la persona en cuestión es extravertida, sociable, amigable, aficionada al deporte, despistada, inteligente, poco trabajadora y viajera. A partir de esa información, los miembros del equipo intentarán pronosticar si, y hasta qué punto, el futuro miembro será capaz de integrarse en el equipo o, por el contrario, va a acabar creando problemas a todo el grupo. Es decir, a los miembros del equipo les interesará mucho saber si esa persona es competente, capaz, altruista y leal.

Pues bien, esto es exactamente lo que hacía Asch. Facilitaba a los participantes en sus estudios la descripción de una persona mediante una lista de los rasgos que la caracterizaban. Les pedía que leyesen esos rasgos con atención y que trataran de imaginar cómo era esa persona. Acto seguido, les facilitaba una segunda lista de rasgos diferentes y les pedía que indicasen en qué medida esos nuevos rasgos se aplicaban, a su juicio, a la persona descrita.

Este procedimiento de Asch fue utilizado posteriormente por otros muchos investigadores. Los rasgos de la primera lista, los que sirven para proporcionar la descripción inicial de la persona, reciben la denominación de rasgos «estímulo». Forman parte de una lista cerrada, al ser la única descripción existente de una persona de la que no se tiene otra información. A los rasgos de la segunda lista se los denomina rasgos «respuesta» y, aunque también es el investigador el que los proporciona, son los participantes en el estudio quienes deciden si se aplican o no a la persona descrita.

Asch estaba convencido de que entre la presentación de la primera y de la segunda lista algo ocurría en la mente de los participantes. En concreto, creía que, basándose en la primera lista de rasgos, éstos se formaban una impresión global de la persona descrita. Por tanto, cuando se enfrentaban a la segunda lista, llevaban ya preparada, por así decir, una idea general de cómo era esa persona, idea que quedaba reflejada en la elección de los rasgos de la segunda lista.

Para demostrar que estaba en lo cierto, Asch realizó una serie de estudios en los que consiguió poner de manifiesto que algunos rasgos de la primera lista adquirían una preponderancia sobre el resto que eran determinantes en la impresión que se formaba en la mente de los participantes. Los denominó ras-

gos «*centrales*», porque suponía que el resto de rasgos quedaban supeditados a ellos. Al resto de rasgos los denominó rasgos «*periféricos*». Demostró que basta con eliminar el rasgo o rasgos centrales de la lista, o sustituir uno por otro, sin cambiar el resto, para que se modifique de manera sustancial la elección de los rasgos respuesta. En concreto, en sus estudios estos rasgos centrales eran *nafectuosar* y «*fría*» referidos a la persona de la que había que formarse una impresión (los participantes no se formaban la *misma* impresión de una persona «*inteligente*» y *rfríar* que de una «*inteligente*» y «*afectuosa*»). El que un rasgo sea central o *periférico*, no depende, según Asch, del significado del rasgo en sí, sino del contexto, es decir, del resto de rasgos estímulo con los que aparece asociado.

Una cuestión clave que plantea el procedimiento desarrollado por Asch es cómo se integra la información inconsistente. En una lista de rasgos siempre cabe la posibilidad de que existan dos o más rasgos incompatibles. La pregunta es, por tanto, cómo se resuelve este problema.

El planteamiento de Asch, que se conoce con el nombre de *atendencia relacional*, parte de la base de que, en una lista de rasgos, como acabamos de señalar, cada uno de ellos depende del conjunto. Por eso, para los participantes en los estudios es fácil resolver este tipo de contradicciones. Lo hacen cambiando el significado de alguno de los rasgos inconsistentes. Por ejemplo, al rasgo «*poco trabajadora*» no se le va a asignar el mismo significado cuando vaya, en una lista dada, junto al rasgo «*afectuoso*» o «*amigable*», que cuando acompañe, en otra lista, al rasgo «*frío*» o «*desagradable*». El cambio de significado se produce, primero, en el plano descriptivo, pero acaba pasando al evaluativo, es decir, no sólo interpretamos de distinta forma el rasgo en cuestión, sino que también lo valoramos *más positiva* o *negativamente*. Otra posibilidad *abierto* a los participantes es suponer que tiene que haber otros rasgos para describir a la persona, aunque no estén presentes en la lista. Esos rasgos no presentes son los que consiguen suavizar la contradicción.

### ***El enfoque de «combinación lineal»***

Frente al planteamiento de la *atendencia relacional*, se alza otro, radicalmente opuesto, denominado *combinación lineal\** (Andenon, 1981). La oposición entre los dos planteamientos consiste, en esencia, en que el segundo (*combinación lineal*) no admite la idea del cambio de significado. En su lugar, defiende que los rasgos que describen a una persona se suman o se promedian para formar una impresión *global*. *Todos*, sin excepción, tienen un determinado valor, ya que todos se pueden ubicar sobre una dimensión evaluativa (de más positivo a más negativo).

Dentro del enfoque de *combinación lineal*, a su vez, existen tres modelos. El primero (modelo suma) es el más sencillo, ya que se limita a postular una simple suma del valor de todos los rasgos de la lista. El segundo, o modelo promedio, propone que lo realmente operativo es la media del valor de todos los rasgos. Niega la validez del modelo suma, argumentando que no es lógico que una lista larga de rasgos sea más extrema que una corta por el mero hecho de su longitud.

El tercer modelo, llamado modelo de la media ponderada, introduce la *idea* de que no todos los rasgos mantienen la misma importancia en todos los contextos. Por ejemplo, el rasgo «*divertido*» tendrá más importancia (y una ponderación mayor) en contextos informales y el rasgo «*trabajador*» en contextos



formales. Esta asignación diferencial de importancia a cada rasgo es **también** la forma de resolver las posibles inconsistencias entre los rasgos de una misma persona: se concede menos peso a los rasgos que contradicen (en sentido **evaluativo**) a los que ya se conocían, es decir, si los rasgos que describen a alguien son positivos y de pronto aparece uno negativo, tenderemos a desestimar la importancia de esta nueva información.

La **investigación** realizada desde la formulación de estos dos planteamientos, es decir, el de la 'tendencia relacional' y el de la 'combinación lineal' (**éste** último con sus tres variaciones) no ha conseguido inclinar definitivamente la balanza a favor de uno de ellos. Dicho de otra manera, los dos **planteamientos** han cosechado un éxito parcial. Incluso hay autores que defienden que, en un análisis detenido, no existe entre ellos una oposición tan radical como se ha defendido.

Fiske y Neuberg (1990), en una revisión del tema, defienden que los dos planteamientos pueden resultar **operativos**, si bien no simultáneamente. Las impresiones **holísticas** o **globales** (postuladas desde el enfoque de tendencia relacional) predominarán en aquellas situaciones en las que se exige rapidez y no hay apenas tiempo para el procesamiento, o la persona carece de la motivación suficiente. Los **elementos** informativos se analizarán con detalle (como sostiene el enfoque de combinación lineal) sólo cuando la persona tenga una motivación elevada (por ejemplo, cuando el otro tenga un interés **especial** para ella) y pueda dedicar tiempo a su integración, que a veces resulta laboriosa.

## ¿Qué factores influyen en la percepción social?

Como ya hemos señalado, la percepción **ocurre** en el contexto dinámico de la **interacción**, no en un vacío social. Percepción social e interacción son inseparables. Por ello, no **es** de extrañar que, a la hora de indagar los factores que influyen en este proceso, muchas investigaciones **en** este campo hayan **optado** por considerar los tres elementos de la interacción, en concreto, el perceptor, la persona percibida y el contenido de la percepción.

### **Factores asociados al perceptor**

En los primeros estudios, **cronológicamente** hablando, sobre percepción, importaba sobre todo la exactitud del perceptor, su capacidad a la hora de conseguir que sus percepciones se ajustasen a la **realidad**.

Con el paso del tiempo, este énfasis en la exactitud desapareció. En su lugar fue adquiriendo fuerza la idea de que las metas, objetivos y motivaciones del perceptor, **así** como las situaciones en las que se encuentra, influyen de una manera decisiva en el resultado de la percepción. Por ejemplo, Fiske y Neuberg (1990) han afirmado que **sólo** cabe esperar un procesamiento por separado de los elementos de percepción disponibles si la persona persigue formarse una **impresión** segura del otro. Por su parte, Hilton y Darley (1991) atribuyen un papel similar a las situaciones de diagnóstico, **es decir**, aquellas en las que el **objetivo** de la persona es, precisamente, formarse una impresión lo más exacta posible de la otra

persona (como en el ejemplo que proponíamos del equipo de trabajo al que llega un nuevo miembro). No ocurrirá lo mismo en las situaciones de acción, donde conocer a la persona con la que se va a interactuar no es un objetivo prioritario (no necesitamos formarnos una impresión muy precisa del empleado de la compañía aérea que está facturando nuestro equipaje). En estos casos, nos resultará más útil el conocimiento que tenemos almacenado en esquemas (de roles, de situaciones, etc.).

Otra importante distinción es la que ha trazado Jones (1990), al hablar de las **expectativas** del perceptor. A veces, un perceptor mantiene expectativas relativas a la categoría a la que pertenece la persona percibida, por ejemplo, hombre o mujer, musulmán o budista, militar o civil. Estas expectativas están muy relacionadas con los estereotipos (véase el **Capítulo 10**). Otras veces, por el contrario, pone en juego expectativas sobre la persona concretapercibida, basándose en aquellas características que ya conoce del otro como persona individual única y singular. El resultado perceptivo es diferente en cada caso.

Otros factores del perceptor que se han tenido en cuenta en las investigaciones han sido la familiaridad, el valor del estímulo, su significado emocional y el grado de experiencia con el estímulo. Se ha encontrado, por ejemplo, que la familiaridad conduce a percepciones más complejas (nos fijamos en más detalles del otro a medida que le conocemos más), aunque también puede hacerlo a percepciones más positivas (un ejemplo es el «efecto de mera exposición», que se describirá en el **Capítulo 5**).

El valor del estímulo para el perceptor genera acentuación perceptiva y efecto halo. La primera tiene que ver con la exageración perceptiva de las características del estímulo con respecto a otros estímulos (por ejemplo, para unos padres que asisten a la función de fin de curso en el colegio, sus hijos son los que mejor lo hacen y los que más destacan entre todos los niños). El segundo se refiere a la generalización de una característica positiva del estímulo al estímulo en su conjunto (como cuando percibimos a una persona atractiva e inferimos que es además interesante, agradable, digna de confianza, etc.).

El significado emocional del estímulo se refiere al grado en que la persona percibida puede satisfacer nuestras necesidades o deseos, o suponer una amenaza. Si esperamos un beneficio o consecuencia positiva de ella, estaremos más atentos a la información positiva (**perspicacia** perceptiva), y si esperamos un perjuicio o consecuencia negativa, tenderemos a ignorar la información (defensa perceptiva). Esto se ve bastante claro en el contexto de cortejo. Cuando una persona se siente atraída por otra estará más atenta a cualquier clave que le indique que ésta le corresponde. Por el contrario, si no tiene ningún interés en ella, probablemente no captará señales de su deseo de acercamiento, salvo que sean muy evidentes.

Finalmente, las personas con más experiencia en cierto tipo de rasgos realizan percepciones más precisas sobre la persona estímulo, en la medida en que pueden estimar la importancia que tienen tanto los rasgos de la persona estímulo como la situación a la hora de interpretar una conducta. Por ejemplo, el psicólogo que ha visto muchos casos de **personas** con depresión, puede diferenciar claramente una patología de un episodio aislado.

Todas estas investigaciones, conjuntamente consideradas, dan una idea de la complejidad que introduce en la percepción la actividad del perceptor. De hecho, los juicios que un mismo perceptor hace de dos personas diferentes pueden a veces tener más en común que el que hacen dos perceptores distintos de una misma persona (Dornbusch, Hastorf, Richardson, **Muzzy** y Vreeland, 1965). Vale la pena señalar en este sentido que, en muchas ocasiones, el propio perceptor puede llegar a alterar las **condi-**

ciones en las que va a tener lugar la percepción, influyendo con su comportamiento, producto de sus expectativas, en las personas a las que percibe. El ejemplo más claro es el de la *profecía autocumplida*, al que ya nos hemos referido en un apartado anterior (véase el Cuadro 3.1).

### **Factores asociados a la persona percibida**

La persona percibida, en su calidad de participante en la interacción, **desempeña** un papel activo en el proceso perceptivo. Con la expresión «*manejo* de la *impresión*» se alude, precisamente, a los **intentos** de las personas que se saben observadas para alterar a su favor el resultado del proceso perceptivo (Schlenker, 1980).

Las estrategias de «*manejo* de la *impresión*» son muy numerosas. Entre las más importantes se pueden citar el **congraciamiento** y la **intimidación**, dirigidas a influir de manera directa en la persona que percibe. El primero lo hace a través de intentos de ensalzamiento del otro y la segunda por medio de amenazas y coacciones. En una categoría parecida a la intimidación habría que ubicar los intentos por **movilizar** los sentimientos de culpa, o de obligación moral, del perceptor, con vistas a conseguir que su **percepción** acabe siendo más favorable.

Pero la persona percibida puede optar por presentarse bajo una luz más favorable, a través de intentos de ensalzamiento de sus buenas cualidades (el **autoensalzamiento** es una motivación muy fuerte, sobre todo en las personas pertenecientes a culturas **individualistas**, como se explica en el **Capítulo 12**). A veces, **ello se** consigue por medio de la autoatribución de los logros de alguien con quien la persona se siente identificada, por ejemplo, un equipo deportivo o una celebridad del mundo del espectáculo. Este fenómeno, muy frecuente en las sociedades **contemporáneas** donde los medios de **comunicación** de **masas** han logrado una hegemonía cultural, se denomina «*brillar con la gloria ajena*», y ha sido **estudiado** **fundamentalmente** por Cialdini y sus colegas (Cialdini, Borden, Thome, Walker, Freeman y Sloan, 1976).

**Curiosamente**, a veces, lo contrario al autoensalzamiento produce el efecto deseado de mejorar la **imagen** que se **presenta** a los demás. Como vemos en el **Capítulo 4**, alegar incapacidad por alguna causa externa, por ejemplo, puede servir para paliar los **efectos** negativos de algunos comportamientos **propios**, especialmente cuando éstos resultan **difícilmente** justificables.

Los intentos de manejo de la impresión no implican de manera inevitable el engaño. Es preferible verlos como formas de acentuar aspectos diferentes de la propia identidad, con el fin de ajustarla a los **requisitos** de cada **situación**.

### **Factores relativos al contenido de la percepción**

En la interacción, además de las dos (o más) personas que **interactúan**, conviene tener en cuenta el objeto de la interacción, ya que ésta tiene necesariamente algún contenido concreto. Dado que **percepción** e interacción van siempre unidas, lo que se dice para la segunda se aplica a la primera.

Una de las características del contenido de la percepción que han estudiado los psicólogos sociales es el **efecto del** orden en que se presentan los distintos elementos que describen a una persona. Este

efecto tiene un carácter muy intuitivo. De hecho, en las campañas políticas, el orden de aparición de los candidatos en televisión para explicar su programa suele ser objeto de negociación entre ellos. En el caso de la percepción, la pregunta relevante es en qué medida influye el que un rasgo aparezca al principio o al final de la serie de rasgos que describen a una persona. Si la influencia de los que aparecen al principio es mayor, se habla de un efecto de primacía, mientras que el efecto es de recencia si la mayor influencia la ejercen los que aparecen al final.

Tanto el modelo de la (tendencia relacionaln, propuesto por Asch, como los de ucombinación li-neal\*, formulados por Anderson, pueden explicar el efecto de primacía. Para Asch, el primer rasgo «sesga» o marca de alguna forma todos los que vienen a continuación, que se van a interpretar a su luz. Anderson, por su parte, alega que el primer rasgo tiene un peso mayor que los que le siguen en la serie.

La investigación empírica ha puesto de manifiesto que, para que se dé el efecto de primacía, los rasgos que aparecen en primer lugar deben poseer algunas características especiales. Entre ellas cabe citar las siguientes: mayor claridad que el resto de los rasgos, mayor concreción, mayor relevancia para la interacción en la que se insertan, o para el juicio o juicios que tiene que realizar el perceptor y, por último, mayor capacidad para conseguir que el perceptor se implique en el proceso (Jones, 1990).

Pero también en ocasiones se encuentran efectos de recencia, y ello depende, igualmente, de las características de los elementos en cuestión: mayor viveza que los que le preceden o mayor relevancia percibida (lo que ocurrirá cuando se diga al perceptor que la última información es muy importante). Ahora bien, hay que considerar asimismo el despliegue de la información en el tiempo. Como es lógico, si pasa mucho tiempo entre la presentación de la información inicial y la final, ésta última ejercerá mayor impacto. Como se verá en el Capítulo 6, estos efectos también influyen en la eficacia de los mensajes persuasivos.

Otro aspecto del contenido de la percepción que se ha estudiado es el tono evaluativo de los elementos informativos. Para seguir con el ejemplo anterior, ¿qué es mejor para un candidato político, admitir algún defecto o característica negativa o destacar sólo sus rasgos positivos? La investigación ha encontrado que, cuando en una descripción se combinan rasgos positivos con negativos, éstos últimos ejercen un impacto mayor. A ello contribuyen varios factores: los rasgos negativos son más difíciles de desconfirmar, son más amenazantes para el perceptor, son más informativos y son menos habituales (Hamilton y Zanna, 1972; Hodges, 1974).

Asimismo, diversas investigaciones han encontrado que la información que no es redundante tiene mayor impacto, ya que se destaca perceptivamente del resto de la información y se impone, por así decir, a ella. Por otra parte, los rasgos ambiguos ejercen menor impacto que los claros. Éstos últimos se caracterizan por ser más visibles, más fáciles de confirmar y más concretos (Rothbart y Park, 1986).

Rescapitulando lo expuesto en este apartado dedicado a la percepción social, podemos volver a plantear la pregunta que nos hacíamos al principio: ¿En qué se fijan las personas cuando interactúan con otras? En nuestra cultura, fundamentalmente, en tres aspectos: la apariencia física (a partir de la cual categorizamos a los demás en tres dimensiones: edad, sexo y grupo étnico), la conducta (verbal y no verbal) y los rasgos de personalidad; también, aunque en menor medida, en qué tipo de relaciones mantienen, en qué contextos se mueven y qué objetivos persiguen. Ahora bien, como siempre se va a intentar

conseguir una interacción fluida, el perceptor se fijará en aquel **aspecto** que considere más eficaz en cada momento. La **apariciencia física** es muy **útil** para determinar la **categoría** social de la persona (un hombre anciano, por ejemplo), pero tal vez no lo es en la misma medida para adivinar su estado **emocional** o **sus** intenciones, que podremos detectar mejor a **través** de su conducta no verbal.

En cuanto a los **rasgos de personalidad**, en la cultura occidental desempeñan un papel muy **importante** en la percepción social y en la impresión que la gente se forma de los demás, ya que en dicha cultura está muy extendida la creencia de que de los rasgos de una persona depende su conducta futura (y, a la inversa, que de su conducta pueden inferirse sus rasgos, como veremos en el siguiente capítulo). Los rasgos, por tanto, adquieren una importancia crucial cuando se pretende entablar una relación **duradera** con alguien. De ahí que hayan sido el elemento clave en la investigación **psicosocial** sobre formación de impresiones.

## PROCESOS COGNITIVOS AUTOMÁTICOS Y CONTROLADOS

Hasta ahora nos hemos referido a estrategias que ayudan a nuestro sistema cognitivo a seleccionar y manejar la gran cantidad de información **procedente** del medio **social** y a utilizarla para hacer **inferencias**. Una de las principales razones de su utilidad es que se pueden emplear de **forma** automática cuando las circunstancias o nuestras metas en cada situación lo exigen.

En **nuestra** vida cotidiana realizamos numerosas actividades y reaccionamos ante diversas **situaciones de forma** automática, incluso sin ser conscientes de ello, lo cual es enormemente adaptativo para desenvolverse en contextos habituales. Para que esto ocurra, es decir, para que una respuesta llegue a ser **automática**, es necesario que la información se haya procesado de forma repetida. El psicólogo que realiza una selección de candidatos por primera vez, lo hará de forma cuidadosa a partir de la **información** disponible. Con el tiempo y la **práctica**, lo hará de forma automática, evaluando la idoneidad de los candidatos de una forma rápida. Por tanto, los procesos automáticos implican una gran **economía** para el que procesa la información.

Si lo aplicamos al terreno social, el procesamiento automático de la información que recibimos sobre **distintas** personas o grupos puede tener efectos tanto en las creencias como en el comportamiento. Por **ejemplo**, se ha encontrado que algunos rasgos físicos pueden activar el estereotipo negativo que se tiene sobre un grupo (Pratto y Bargh, 1991). Concretamente, estos autores mostraron que el color de la piel activaba el estereotipo negativo de los afroamericanos.

No sólo las creencias que se tienen sobre un **grupo** se pueden ver afectadas por esa activación **automática** de los esquemas, sino también el comportamiento. Esto se ha demostrado con el estereotipo de las personas mayores. En estos **estudios** se activaba este estereotipo a **través** de listas de palabras relacionadas con el esquema de la vejez (aretirador, «arruga», «tradicional», «dependiente», «testarudo», etc.) (Bargh, Chen y Burrows, 1996), o bien mediante la presentación repetida de fotografías de **personas** mayores (Kawakami, Young y Dovidio, 2002). En una tarea posterior, se observó que los **participantes** a los que se les había activado el estereotipo caminaban de forma más lenta. Aunque, obviamente

estos estudios se han realizado en condiciones artificiales de laboratorio, no es difícil pensar en las consecuencias negativas que puede tener la activación automática del estereotipo de un grupo en la vida real. Un ejemplo muy claro lo tenemos en el obstáculo que supone la activación de los estereotipos de género (véase el Capítulo 10) para el desarrollo laboral de las mujeres, si de manera automática e inconsciente se considera que sólo pueden realizar ciertas actividades debido a las características «propias de su sexo».

Aunque actualmente es un área que está generando gran cantidad de investigación, no es hasta los años 70 cuando se empieza a considerar la idea de que los pensamientos y comportamientos racionales del ser humano no siempre son conscientes y controlados, sino que muchas veces (para algunos investigadores, la mayoría de las ocasiones) se producen de una manera automática e inconsciente.

En un principio se consideró que los procesos automáticos y los controlados eran opuestos e incompatibles entre sí, y que se diferenciaban en cuatro aspectos fundamentales, que Bargh (1994) llama «los cuatro jinetes de la automaticidad»:

- La consciencia,
- la intencionalidad,
- el control y
- la eficacia.

En primer lugar, los procesos *automáticos* se producen sin que las personas sean conscientes de ello. En segundo lugar, y por la misma razón, no son intencionados. En tercer lugar, no están sujetos a un control deliberado, por lo que puede resultar difícil o imposible evitar o interrumpir ciertos procesos una vez activados. Finalmente, son muy eficaces en términos de coste-beneficio, en tanto que requieren pocos recursos cognitivos (los heurísticos son un ejemplo), no implican ningún esfuerzo, puesto que se basan en estructuras de conocimiento que ya están almacenadas en la memoria (como los esquemas), y pueden ocurrir simultáneamente con otros procesos. Frente a los procesos automáticos, los procesos controlados se producen con consciencia y requieren mayor esfuerzo cognitivo. Por tanto, se trata de un procesamiento bastante más lento que el automático. En el Cuadro 3.8 se resumen estas diferencias.

El funcionamiento de ambos tipos de procesamiento ha sido analizado por los psicólogos sociales en relación con diversos fenómenos, como se verá en este manual, especialmente al exponer los modelos sobre la influencia de las actitudes en la conducta (Capítulo 5) y sobre el efecto de los mensajes persuasivos (Capítulo 6).

Sin embargo, con el avance de la investigación, se puso de manifiesto que la distinción entre ambos tipos de procesos no se puede establecer de una manera tajante, y que es más adecuado hablar de distintos grados de automaticidad a lo largo de un continuo (Bargh, 1996).

En el polo más extremo de automaticidad se situarían los procesos preconscientes, que tienen lugar totalmente fuera de la consciencia pero afectan no obstante a la elaboración de juicios y a la conducta. Un ejemplo de proceso preconsciente es la percepción *subliminal*, es decir, la que ocurre cuando la in-

Cuadro 3.8. Características de los procesos automáticos y de los procesos controlados

Procesos automáticos	Procesos controlados
No conscientes	Conscientes
No intencionados	Intencionados
Fuera del control deliberado	Controlables
No implican ningún esfuerzo y consumen pocos recursos cognitivos	Implican mayor esfuerzo y consumen más recursos cognitivos

formación nos llega por debajo del umbral de la conciencia y, aunque la procesamos, ni siquiera recordamos haberlo visto.

Imagine que le exponen a estímulos que parecen destellos de luz durante un periodo muy corto de tiempo (p. e., 4 milisegundos) e inmediatamente después aparecen una serie de caracteres, por ejemplo, ideogramas chinos. A continuación le piden que evalúe esos símbolos. Si responde igual que los participantes del estudio de Murphy, Monahan y Zajonc (1995), se dará cuenta con sorpresa de que valora algunos más positivamente que otros, sin un motivo aparente. Sin embargo, la razón es que esos símbolos iban precedidos de estímulos que contenían información positiva o negativa, por ejemplo, caras sonrientes o enfadadas (en el Capítulo 5 se expone de forma más detallada este procedimiento experimental, denominado *upreactivación* —*priming*—, que es muy utilizado para medir actitudes implícitas). Estos estímulos se mostraron tan rápidamente que sólo se percibían como un destello (para que el estímulo no sea detectado se debe presentar durante un tiempo inferior a 100 milisegundos).

La influencia de la percepción subliminal es especialmente probable cuando los estímulos subliminales son social o personalmente relevantes, cuando no hay otros estímulos supraliminales que se opongan a ellos y cuando se presentan inmediatamente antes del estímulo que hay que juzgar (Fiske y Taylor, 1991). Las investigaciones de los psicólogos sociales han revelado el funcionamiento de la percepción subliminal con diversos tipos de estímulos sociales (véase el Cuadro 3.9).

La influencia de la percepción subliminal de información en nuestros juicios y en nuestra conducta no sólo ocurre en el laboratorio, sino también en la vida real y en nuestra interacción con los demás. Las personas pensamos y nos comportamos de forma preconsciente hacia otros continuamente, juzgándolos en términos de rasgos, o de estereotipos, o simplemente reaccionando de forma instintiva nada más verlos. Pensemos, por ejemplo, en la reacción afectiva instantánea que nos produce la percepción de algunas personas (debido a la activación automática del esquema que tenemos para esa categoría de personas). O en el efecto que tienen a veces en nosotros los rápidos e imperceptibles cambios en la expresión facial de la persona con la que estamos hablando cuando hacemos un determinado

### Cuadro 3.9. Algunos resultados sobre percepción subliminal

- La percepción subliminal de rasgos como honestidad, hostilidad, amabilidad, maldad y timidez afecta a la interpretación posterior de conductas ambiguas, es decir, conductas que **podrían** considerarse tanto amistosas como hostiles (Bargh y Pietromonaco, 1982; Erdley y D'Agostino, 1988).
- ☑ La percepción subliminal de imágenes **amenazantes** hace que las personas manifiesten mayor ansiedad (Robles, Smith, Carver y Wellens, 1987).
- La percepción subliminal de claves relacionadas con la competición afecta a la conducta posterior de personas competitivas en un juego (Neuberg, 1988).
- La percepción subliminal de **estímulos** relacionados con estereotipos raciales afecta a la interpretación de conductas ambiguas (los estímulos asociados con los **afroamericanos** provocaban más juicios de hostilidad; Devine, 1989).

comentario. De repente nos sentimos incómodos y no sabemos por qué. O en el hecho de que, a base de ver varias veces a alguien (u oír una canción) que al principio nos resultaba indiferente, nos acabe agradando. Aunque en muchos casos es un ejemplo de proceso postconsciente (puesto que nos damos cuenta de que vemos a esa persona u oímos esa canción), este curioso fenómeno, denominado efecto de mera exposición (que se abordará en el Capítulo 5 al hablar de la formación de actitudes), se produce con más fuerza y la valoración es más positiva cuando las personas no son conscientes siquiera de haber percibido con anterioridad esos estímulos.

El siguiente grado de automaticidad lo proporcionan los pensamientos postconscientes. En este caso, se tiene conciencia de que se ha percibido y procesado la información, pero no se es consciente de su influencia en juicios y respuestas posteriores. La vida diaria nos proporciona multitud de ejemplos del funcionamiento de procesos postconscientes. Uno de ellos es la influencia que tiene el estado de ánimo en nuestros juicios y nuestra conducta hacia los demás. Para analizar esa influencia, Forgas (1998) llevó a cabo un estudio en el que se inducía a los participantes un estado de ánimo positivo o negativo a través de fotografías (tiras de cómics o accidentes de coches, respectivamente) que encontraban en un sobre. Cuando, momentos después, alguien les pedía un favor de forma poco amable, se producía una mayor resistencia a ayudar por parte de aquellos a los que se les había inducido el estado de ánimo negativo. En esta situación, las personas eran perfectamente conscientes de haber visto las fotografías, pero no de que eso les hubiera provocado un determinado estado de ánimo que había repercutido en su conducta hacia el otro. Algo semejante ocurre cuando vemos la vida de «color rosa» o lo vemos «todo negro» según cómo nos sintamos. En otro apartado de este capítulo nos referiremos más detenidamente a la relación entre afecto y cognición.

Los estudios sobre activación del estereotipo de personas mayores que hemos citado antes (Bargh et al., 1996; Kawakami et al., 2002) también reflejan la acción de procesos postconscientes, ya que los participantes eran conscientes de los estímulos que veían, pero no de su relación con el posterior **enlente-**



cimiento de su movilidad. Asimismo, el hecho de que las personas que más destacan visualmente en un grupo y que más atraen la atención reciban juicios más extremos, es decir, se las culpe o se las elogie más que a los demás (Taylor y Fiske, 1978), también se debe a un proceso postconsciente. El lector interesado puede encontrar otros ejemplos en Rodríguez y Betancor (2007).

Si nos seguimos moviendo a lo largo del continuo en dirección a los procesos más controlados, nos encontramos a continuación con el procesamiento dependiente de metas. Este tipo de automatidad no es plenamente automático en la medida en que requiere un control intencionado inicial en función de las metas y motivaciones. Una vez iniciado, las personas pierden el control sobre el proceso. Hay varias formas en las que la existencia de este automatismo se hace evidente en el pensamiento humano: a través de la dificultad que se tiene para suprimir los pensamientos no deseados, en las rumiaciones, y en las inferencias que hacemos espontáneamente sobre los rasgos de los demás.

La *supresión* de pensamientos se refiere a los esfuerzos por mantener ciertos pensamientos lejos de nuestra conciencia. Por ejemplo, ¿cuántas veces pensamos en comida cuando estamos a dieta? Cuando las personas tratamos de no pensar en algo, curiosamente se produce el efecto contrario: pensamos mucho más (Wegner, 1994). Esto se explica por un proceso automático de vigilancia, que busca muestras de los pensamientos no deseados (imágenes mentales relacionadas con la comida). Cuando se están buscando esas muestras de pensamientos no deseados, éstas se activan y se hacen más accesibles en el sistema cognitivo, de forma que aparecen con más fuerza. Aparte de la búsqueda automática, también se pone en funcionamiento un proceso operativo más consciente y controlado, que trata de suprimir esos pensamientos no deseados, a veces sustituyéndolos por imágenes mentales alternativas (en lugar de pensar en comida imaginar un paisaje, por ejemplo). Si el sistema cognitivo no está sobrecargado de información, el esfuerzo de sustitución puede culminar con éxito. En cambio, en situaciones de sobrecarga, o cuando nos relajamos, mientras el proceso automático de vigilancia continúa activo identificando los pensamientos no deseados, el sistema operativo carece de los recursos necesarios (o deja de utilizar los que tiene) para alejar esos pensamientos de la conciencia por medio de la distracción. De esta forma se produce un efecto rebote, en el que los pensamientos que pretendemos evitar aparecen incluso con más fuerza que cuando comenzaron los intentos por suprimirlos.

Las *rumiaciones* son pensamientos conscientes que las personas dirigimos a un objeto dado (un suceso, una idea, otra persona) durante un periodo prolongado como resultado de alguna meta frustrada (Martin y Tesser, 1989). Cuando no se puede conseguir algo que se desea, esa *frustración* puede llevar a un nuevo intento de lograr la meta (un asignatura que se nos resiste, una cita frustrada), a pensar constantemente en formas alternativas de conseguir el objetivo y a pasar todo el día dándole vueltas al asunto sin poder evitarlo. En el Capítulo 9 veremos un ejemplo bastante claro de este tipo de pensamientos al abordar el motivo de venganza. La frustración de una meta también puede dar lugar al pensamiento *contrafáctico* ya explicado anteriormente. En ambos casos los pensamientos son conscientes, pero el proceso es incontrolable.

Otro ejemplo de este tipo de automatismo (procesamiento dependiente de metas), son las *inferencias espontáneas* sobre rasgos de personalidad. Las personas podemos inferir rasgos de personalidad en los demás a partir de la observación de su comportamiento. Este tipo de *inferencias* se realizan conti-

nuamente de forma automática, aunque son mucho más probables cuando tenemos algún interés en formarnos una impresión de la otra persona. Si vemos en el autobús a alguien que cede su asiento a una persona mayor, vamos a inferir que es educado; si un amigo se ofrece a prestarnos dinero, inferimos que es generoso. De nuevo, esta inferencia automática de rasgos puede tener implicaciones sociales que mantengan el prejuicio hacia ciertos grupos. Por ejemplo, cuando sabemos que alguien pertenece a un grupo social específico (marroquí, gitano), vamos a inferir una serie de rasgos de manera automática y no intencionada a partir de su comportamiento, y en esa inferencia automática tendrá mucha influencia el esquema que tengamos sobre ese grupo concreto, es decir, el estereotipo.

En el extremo opuesto a los procesos puramente automáticos se encuentran los procesos controlados caracterizados por ser plenamente conscientes e intencionados, por ser susceptibles de control de principio a fin por parte de la persona y por requerir más tiempo y más esfuerzo cognitivo. Son los procesos que ponemos en marcha cuando tenemos que tomar alguna decisión importante o hacer una elección difícil entre dos o más opciones, pero también cuando estudiamos (para aprender, no para aprobar) y cuando buscamos la solución a algún problema complejo.

Antes de poner en práctica una decisión, por ejemplo, son necesarios dos procesos: uno *deliberativo*, en el que la persona considera las opciones que tiene y sopesa toda la información a favor y en contra de cada una; y otro centrado en la *implementación* de la decisión tomada (Gollwitzer, Heckhausen y Seller, 1990). No siempre se dan los dos procesos, sin embargo. A veces nos quedamos en la primera fase y no pasamos de ahí, como cuando nos hacemos propósitos que luego no cumplimos. Es más probable que llevemos a cabo nuestros propósitos e intenciones cuando elaboramos un plan de implementación específico y no abstracto, por ejemplo, poniéndonos objetivos concretos (como los que se fijan en el Plan de Trabajo del curso).

## LA RELACIÓN ENTRE EL AFECTO Y LA COGNICIÓN

Todos hemos observado que cuando estamos de buen humor y tenemos un estado de ánimo optimista percibimos a las personas de modo más favorable e interpretamos lo que ocurre de manera positiva. Por el contrario, si salimos enfadados de un examen, este estado de ánimo negativo nos lleva a ver el entorno social de manera menos favorable. De alguna forma, la manera en que nos sentimos moldea y contribuye a conformar cómo pensamos, aunque la influencia se da también en sentido contrario. El estudio de todos estos aspectos, iniciado en los años 90 del siglo pasado, es lo que se conoce como \*cognición calientes. En este apartado vamos a referirnos a la relación que se establece entre el afecto —lo que sentimos o el estado de ánimo que tenemos— y la cognición —la forma en la que procesamos la información social—. A continuación vamos a comentar los mecanismos por los que se produce esa relación en cada uno de los sentidos.

## La influencia del afecto sobre la cognición

El afecto puede influir de **diversas** formas en el procesamiento de la información. La **investigación** y la teoría en **esta** área se han centrado sobre todo en el efecto del estado de ánimo en los **procesos cognitivos**. Imagine el primer día que acude a ese puesto de trabajo que le ha costado tanto conseguir. Su estado de **ánimo** es especialmente positivo. Seguramente se creará una grata impresión de los **compañeros** de trabajo que le presenten. Tal y como han mostrado algunos estudios, esa impresión positiva está **determinada** porque se siente **realmente** bien (Mayer y **Hanson, 1995**). El estado de ánimo influye en los **juicios** sociales que se hagan sobre uno mismo y sobre los demás, de forma que se van a elaborar **juicios** más positivos cuando se tiene un estado de ánimo positivo y juicios negativos cuando ese estado de ánimo es **negativo**. ¿Por qué ocurre esto? Recordemos que los **juicios** (**inferencias**, impresiones) se **elaboran** a **partir** de la información que percibimos en el momento y recurriendo a conocimientos ya **almacenados**. Pues bien, **nuestro** estado de ánimo influye tanto en la forma en la que percibimos e **interpretamos** los distintos estímulos (**personas**, situaciones o circunstancias) como en la forma en la que recordamos hechos pasados y, por supuesto, en **los sesgos** que **cometemos** en cada uno de esos procesos. Es lo que se denomina **efecto** de congruencia con el estado de ánimo.

Según el modelo de infusión del afecto **propuesto** por **Forgas (1995)**, el estado emocional influye en los **procesos cognitivos** a través de dos mecanismos:

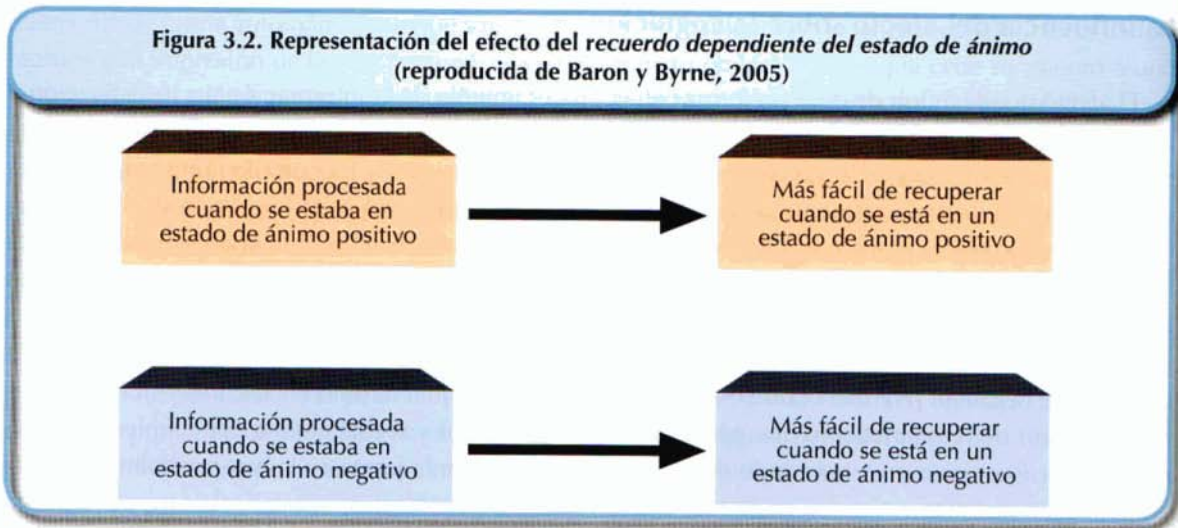
- afectando a la atención y a la Codificación de la información **procedente** del medio (se atiende y se codifica mejor la información congruente con el estado de ánimo), y **también** a la activación de **categorías** y esquemas (evocando **asociaciones** y conocimientos congruentes con ese estado).
- **serviendo** de pista informativa para inferir nuestro juicio sobre un determinado estímulo (si estamos de buen humor inferiremos que el **estímulo** nos agrada, y si estamos de mal humor inferiremos lo contrario, aunque **nuestro** estado de ánimo en ese momento no tenga nada que ver con **ese estímulo**).

Estos dos mecanismos actúan en situaciones diferentes. El primero se **pone** en marcha cuando percibimos información del medio y necesitamos interpretarla recurriendo al conocimiento que tenemos almacenado, mientras que el segundo lo hace cuando empleamos heurísticos para hacer inferencias.

El afecto **no sólo** influye en la forma en la que **procesamos** la información y elaboramos juicios, sino también en el contenido de la información que se procesa y se recuerda. Ya hemos mencionado que se atiende, se procesa y se recupera mejor la información congruente con el estado de ánimo, pero esa congruencia se puede dar de dos formas diferentes.

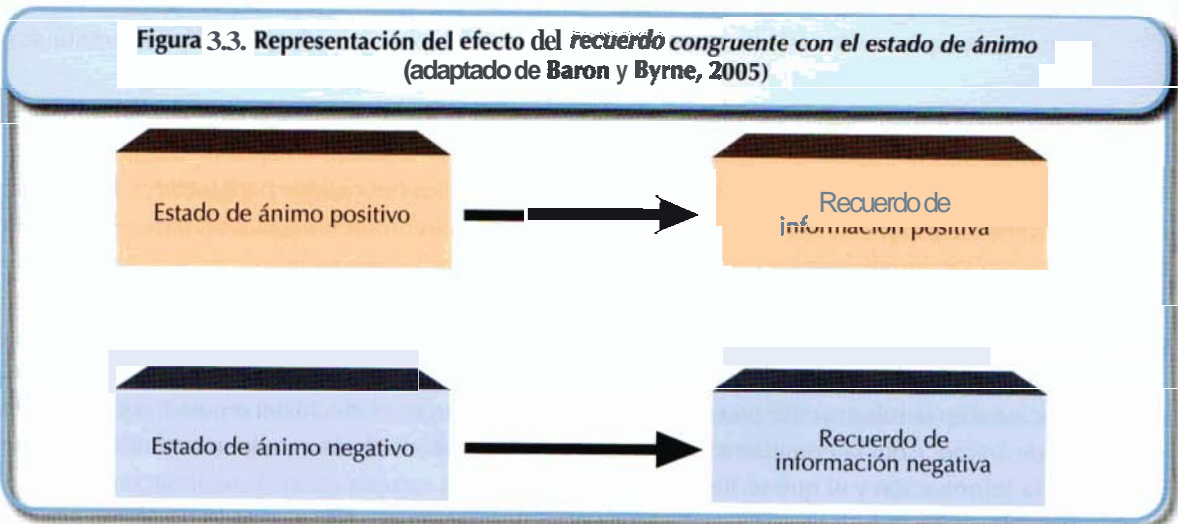
En concreto, se ha demostrado la existencia de dos tipos de **efectos** que explicarían el Impacto del estado **emocional** en la **información** que se recuerda. En primer lugar, el **efecto** del recuerdo dependiente del estado de ánimo. Aquí la congruencia se produce entre el estado **de ánimo** del momento en el que se procesó la información y el que se tiene en el momento de la **recuperación**. Si se almacenó la **información** estando de buen humor, se recordará **más** esa información cuando el **estado** de ánimo sea del mismo signo en este **caso**, positivo (véase la **Figura 3.2**).

**Figura 3.2. Representación del efecto del recuerdo dependiente del estado de ánimo**  
(reproducida de Baron y Byrne, 2005)



El segundo efecto, más avalado por los resultados de investigación (véase Fiske y Taylor, 1991), establece una relación entre el estado emocional y la valencia (positiva o negativa) de la información que se recuerda: efecto del recuerdo congruente con el estado de ánimo. En este caso, la tendencia es recordar información positiva cuando tenemos un estado de ánimo positivo, y recordar información negativa cuando nos hallamos en un estado de ánimo negativo. Por tanto, aquí la congruencia se produce entre el estado de ánimo que se tiene en el momento de recuperar la información y la valencia (positiva o negativa) de esa información (véase la Figura 3.3).

**Figura 3.3. Representación del efecto del recuerdo congruente con el estado de ánimo**  
(adaptado de Baron y Byrne, 2005)



Como se puede ver, la diferencia entre ambos efectos es que en el recuerdo dependiente del estado de ánimo no importa la valencia de la información (por ejemplo, estando de vacaciones podemos recordar **que** en las vacaciones del año anterior nos comunicaron una mala noticia). Sin embargo, en el segundo caso, sí es relevante la naturaleza evaluativa de la información, que sea positiva o negativa.

Además de estos **dos** fenómenos, se puede hablar de **otros efectos** de las emociones en la cognición. Por ejemplo, se ha encontrado **que** la **información** que provoca **reacciones afectivas** se puede procesar de forma diferente y ser por lo tanto más **difícil** de ignorar (Edwards y Bryan, 1997). Esto ocurre porque las personas **tienen** poco control sobre la experiencia emocional, de forma **que**, aunque intentemos ignorar la **información** relacionada con ella, no podemos. En este sentido, la información se puede convertir en una **fuerza** importante de **contaminación** mental, **puesto** que los juicios que emitamos estarán influidos («contaminados») por dicha información cargada emocionalmente. Si pensamos, por ejemplo, en las **pruebas** que se presentan en los tribunales, es posible que muchas de ellas, **como** algunas fotografías, sean realmente **impactantes**, de forma que generen emociones fuertes que hagan difícil ignorar dichas pruebas.

## La influencia de la cognición sobre el afecto

Para finalizar, vamos a referirnos al proceso contrario, es decir, al impacto de la cognición sobre el afecto. Se han señalado algunos mecanismos por los que las cogniciones influyen en la forma en que sentimos. Ya en 1964, Schachter sugería, en su **teoría** de los dos factores de la **emoción**, que en **ocasiones** nos resulta difícil identificar nuestras emociones, por lo que vamos a inferir su naturaleza a **partir** de las situaciones en las que **experimentamos** la activación. Si sentimos cierta **activación** antes de un examen inferimos que es ansiedad, y no miedo.

Las **estructuras cognitivas** también tienen impacto en las emociones. Los esquemas basados en experiencias anteriores pueden incluir una etiqueta emocional. Cuando se activa un esquema (de **personas**, de **situaciones**), no **sólo** se aplica el conocimiento almacenado en él, sino también ese **componente** afectivo que puede influir en la forma en que nos sentimos hacia el estímulo que ha activado el esquema. Por ejemplo, si se activa un estereotipo sobre un **determinado** grupo, la carga **afectiva** **contenida** en ese **esquema** probablemente determinará cómo nos sentimos hacia los miembros de ese grupo. Hay **grupos** que nos pueden hacer sentir miedo, porque su estereotipo esté ligado a la delincuencia, y otros que **nos** despierten admiración porque su estereotipo esté relacionado con el éxito. Ocurre lo mismo **con** los esquemas de situaciones: si hemos tenido una mala experiencia en una situación concreta, el **esquema** que tendremos sobre **ese tipo** de situaciones tendrá una carga emocional **negativa**, y cada vez **que** nos encontremos en una **situación** similar, experimentaremos **esa** emoción negativa.

Otro ejemplo lo constituye el pensamiento retrospectivo, en el que la gente trata de disminuir el **impacto** de sucesos **negativos** o frustrantes a través de cogniciones. La estrategia consiste en reducir las **probabilidades** de éxito convenciéndonos de que, en realidad, dadas las circunstancias, era imposible que aquello saliera bien (Tykocinski, 2001). Este tipo de pensamientos puede hacer que los resultados **negativos** parezcan inevitables y menos estresantes.

Otra forma en que las cogniciones influyen en las emociones es la que implica caer en la tentación. Por lo general, la mayoría de nosotros, cuando nos sentimos tristes y deprimidos, tendemos a realizar actividades que supuestamente nos ayudan sentirnos mejor (comer alimentos que engordan, holgazanear). Tice, Bratslavsky y Baumeister (2000) demostraron que esa elección no es automática, sino **estratégica**: la respuesta de caer en la tentación, **implicándose** en actividades con consecuencias negativas, es una de las tendencias que empleamos para reducir los sentimientos de angustia.

## EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LA COGNICIÓN SOCIAL

En Cognición Social, la pregunta que se hacían los investigadores hace años era si la motivación ejerce algún efecto en la cognición. Según autores como Kruglanski (1989), es difícil concebir una actividad cognitiva que esté libre de base motivacional, de ahí que desde el enfoque de la cognición causal se considere al ser humano como un «**estratega motivado**». Para empezar, puesto que nuestros recursos atencionales son limitados, debemos elegir a qué atendemos, y esa elección es característicamente motivacional. Además, centrar la atención en algo requiere esfuerzo mental, y esto también es una actividad típicamente motivacional. Pero la motivación no **sólo** afecta a los procesos de atención; como ha puesto de manifiesto la investigación sobre razonamiento motivado (p. e. Kunda, 1990), está presente en todas las diferentes fases del procesamiento cognitivo (codificación, almacenamiento y recuperación de información en la memoria, e integración de esa información y formación de juicios), y en este capítulo hemos tenido ocasión de ver unos cuantos ejemplos.

Una vez comprobado empíricamente que la motivación influye en la cognición, las preguntas que se plantean ahora los investigadores se refieren al «**cómo**» de esa influencia. En relación con esta cuestión, la evidencia empírica permite hacer dos afirmaciones: la primera, que la motivación puede ejercer sus efectos tanto en la dirección como en la intensidad del procesamiento; la segunda, que esos **efectos** están, sin embargo, limitados por nuestra capacidad para justificarlos de acuerdo con nuestra comprensión de la realidad. Veamos qué quiere decir esto.

Un concepto fundamental para entender la influencia de la motivación en los **procesos** cognitivos es el de metas. Las metas influyen en qué creencias y reglas aplicamos al hacer juicios y también en cuánto tiempo y esfuerzo dedicamos a hacerlos. Como resultado, personas con diferentes metas pueden llegar a hacer juicios muy distintos, y una misma persona puede sacar conclusiones diferentes de la misma información según cambian sus metas. Kruglanski (1980) propone una clasificación de las metas según su **efecto** en la cognición, distinguiendo entre metas de **precisión** y metas de **dirección**. Las primeras nos motivan para llegar a la conclusión más acertada posible, sea la que sea, para lo cual invertimos mayor esfuerzo al hacer los juicios, nuestro razonamiento se vuelve más complejo y elaborado, y nos preocupamos más por buscar las mejores estrategias. Es el tipo de razonamiento motivado que seguimos, por ejemplo, cuando tenemos que tomar alguna decisión importante (lo que en un apartado anterior denominábamos proceso **deliberativo**). Por supuesto, una persona puede considerar como mejor una estrategia que no lo es, de forma que las metas de precisión no siempre **llevan** a un razonamiento de más calidad.

Una vez tomada la decisión, lo que nos interesa es ponerla en práctica (proceso centrado en la *implementación*), y aquí entran las metas de dirección, que nos motivan para llegar a una determinada conclusión, normalmente la que más nos conviene. Para ello, *sesgan* la selección de creencias y reglas a las que *accedemos* cuando razonamos (favoreciendo aquéllas que apoyan lo que *queremos*), e influyen en la cantidad de esfuerzo que invertimos al hacer los juicios *empleamos* mucho más cuando encontramos información que no nos conviene, para refutarla). Pero eso no significa que nos vuelvan ciegos a la realidad. De hecho, por mucho que nos convenga una determinada conclusión, sólo la *obtenemos* si podemos justificarla, y para eso debe ser plausible y no chocar con la realidad, o con nuestra percepción de la realidad (Kunda, 1990). Por ejemplo, las personas utilizan diversas estrategias de evitación cuando la evidencia les impide mantener una autoestima positiva (es el caso de las atribuciones favorecedoras del *m*, que se abordan en el Capítulo 4). Por mucho que nos *empeñemos* en creer que somos competentes en algún ámbito, esa creencia choca con la realidad representada por los malos resultados de nuestro rendimiento, por lo que sustituiremos esa conclusión injustificable por estrategias de evitación, como eludir ese tipo de actividades.

Al viéndonos en un plano más general, la cognición social está profundamente influida por los motivos sociales básicos que exponíamos en el Capítulo 2, en especial por tres de ellos: comprensión, *control* y confianza (véase el Cuadro 3.10).



Arie Kruglanski (Universidad de Maryland). Uno de los psicólogos sociales que más se ha preocupado por estudiar las relaciones entre motivación y cognición, proponiendo la idea de un sistema único.

### Cuadro 3.10. Los motivos sociales básicos relacionados con la cognición social

Viviendo en un *entorno* social, comprender a los demás, lo que hacen, lo que piensan, lo que sienten y lo que pretenden puede determinar nuestra interacción con ellos. Por eso hemos desarrollado a lo largo de la evolución una motivación básica para dar sentido a la información que nos llega de los otros y poder así interactuar con ellos de forma apropiada. No es necesario que esa comprensión sea perfecta o muy precisa; basta con que sea lo suficientemente buena y coherente como para que podamos desenvolvernos adecuadamente en el medio social que nos rodea. Eso implica que gran parte del conocimiento debe ser compartido con los demás, para que sea posible la *comunicación* y la coordinación con ellos.

El motivo de *control* se refiere a la necesidad que tenemos de sentirnos competentes, y de que exista una relación entre nuestros pensamientos y nuestra conducta dirigida a una meta y los resultados obtenidos. Este motivo es tan fuerte en nosotros que con frecuencia sobreestimamos el control que tenemos sobre los resultados de nuestras acciones. Según Taylor y Brown (1988), el razonamiento motivado, por el que llegamos a las conclusiones que nos convienen, y las ilusiones optimistas a que da lugar, pueden ser muy adaptativos, porque contribuyen a nuestra felicidad y bienestar general. Además, nos hacen sentir capaces y persistir en tareas difíciles, incluso ante un fracaso inicial. De esta forma, estas expectativas positivas pueden llegar a cumplirse. Las ilusiones optimistas pueden ser especialmente beneficiosas cuando se refieren a juicios globales que

no sirven de base para la acción inmediata, pero pueden ser peligrosas cuando se emplean como guía de conductas y decisiones importantes, sobre todo en situaciones en las que un razonamiento más objetivo daría lugar a una conducta más apropiada (pensemos en la *ilusión de invulnerabilidad*, a la que se aludía en el Cuadro 3.7).

Esta **sobreestimación** del control sobre la situación también la aplicamos a los demás, haciendo **atribuciones** abiertamente disposicionales, es decir, juzgando que hacen lo que hacen porque «son» de una determinada manera, y subestimando la importancia de la situación. En el Capítulo 4 veremos que este fenómeno general se ha estudiado bajo las etiquetas de «*error fundamental de atribución*» y «*sesgo de correspondencia*».

El motivo de confianza nos lleva a esperar cosas buenas de la mayoría de la gente. Sin esta tendencia motivacional, la cooperación necesaria para la vida en grupo no habría podido **desarrollarse**, y el ser humano no habría podido sobrevivir. Cuando vemos al otro de la mejor forma posible, nos sentiremos más felices y más seguros en la relación con él, y si esa visión positiva es mutua servirá para superar los inevitables conflictos, llegando así a auto-cumplirse.

La gente tiende a pensar que los demás son por lo general buenos y dignos de confianza, aunque también está atenta a cualquier signo que sugiera lo contrario. Como no es muy adaptativo mantener un estado de máxima alerta continuamente, utilizamos **estrategias** como los **sesgos de positividad**, tratando de ver el lado positivo de las **personas** o justificar algunos resultados negativos, para minimizar su impacto a largo plazo. Eso **sí**, como percibamos señales de peligro que nos hagan **formarnos** una impresión negativa de alguien, esa **primera impresión** será muy difícil de cambiar, porque entrarán en juego los **sesgos de negatividad** a la hora de interpretar cualquier información, por positiva que sea, referente a esa persona.



## RESUMEN

¿Cómo nos enfrentamos a la ingente cantidad de información que proviene del medio social? A lo largo del capítulo hemos tratado de dar respuesta a esta pregunta desde las teorías y conocimientos aportados por una vertiente de la Psicología Social de gran peso en la disciplina como es la Cognición Social. Tenemos que remontarnos a los años 70 del siglo pasado, e incluso, a los inicios de la Psicología Social, para situar el origen de la Cognición Social, es decir, el interés por estudiar la forma en que las personas nos enfrentamos a la información social. Aunque la Cognición Social aplica los métodos y teorías de la Psicología Cognitiva a la Psicología Social, en la medida en que estudia procesos similares, su interés no se centra en los objetos o conceptos abstractos, sino en las personas y en las relaciones entre ellas.

Un eje central en el capítulo, y que fundamenta gran parte de los conceptos expuestos, es la idea de que el ser humano tiene una capacidad limitada de procesamiento, que le obliga a recurrir a estrategias que le permitan manejar de la forma más eficiente posible toda la información que recibe. En ese esfuerzo por optimizar recursos, y evitar la sobrecarga de nuestro sistema cognitivo, las personas vamos a hacer uso de esquemas y ejemplares, que nos facilitan el trabajo de procesar la información nueva, recurriendo a la que ya tenemos en la memoria. Los heurísticos resultan ser una estrategia adecuada cuando la situación nos exige que realicemos inferencias y juicios rápidos. Con frecuencia, el uso de estas estrategias lleva a cometer sesgos y errores cognitivos. No obstante, no debemos quedarnos con la idea de que las personas procesamos de forma errónea la información; lo habitual es que esos errores no sean graves y que se corrijan solos, de forma que el enfoque estratégico e intuitivo suele ser rentable en términos de costes y beneficios cognitivos.

Después de abordar las estrategias que utilizamos para procesar la información y para ir más allá de ella en la elaboración de juicios (lo que se entiende como «procesamiento de arriba hacia abajo»), nos hemos referido a la forma en que seleccionamos esa información que llega y que luego se va a procesar (es decir, el «procesamiento de abajo hacia arriba»). En concreto, hemos expuesto el proceso de percepción de personas, entendiéndolo como un proceso activo que ocurre en el contexto dinámico de la interacción social, y en el que influyen las estrategias mencionadas en apartados anteriores, facilitando y orientando la selección.

La mayor parte del tiempo, realizamos todo este trabajo cognitivo de forma automática, no del todo consciente y a veces sin tener control sobre los procesos, aunque también, cuando contamos con la motivación, el tiempo y la capacidad suficientes, nos embarcamos en un procesamiento más controlado.

Al principio del capítulo señalábamos que, en la década de los 90, la llamada «cognición fría», interesada sólo por los procesos de razonamiento, daba paso a la «cognición caliente», que consideraba la influencia de factores emocionales y motivacionales en los procesos cognitivos. Esta relación se explica por las conexiones neuronales entre el sistema límbico, donde residen aquéllos y la corteza cerebral, donde residen éstos. Respecto al primer punto, nos hemos referido a la influencia mutua del afecto y la cognición. Los procesos cognitivos no son inmunes a las influencias que puede ejercer el estado de ánimo sobre ellos, y, a su vez, la cognición nos ayuda a entender

**RESUMEN (cont.)**

la forma en que nos sentimos y a interpretar nuestras emociones. En cuanto a la influencia de la motivación en la cognición, como ha puesto de manifiesto la investigación sobre *razonamiento motivado*, está presente en todas las diferentes fases del procesamiento cognitivo.

En definitiva, este capítulo pretende que el lector conozca los diversos mecanismos de la cognición social, y que sea consciente de que la cognición tiene un origen social y en muchos casos es socialmente compartida con otros. Comprender cómo pensamos las personas sobre el medio social es fundamental, porque es a través de la interpretación que hacemos de él como nos influye.

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Cognición Social*. En R. A. Baron y D. Byrne (Eds.), *Psicología Social* (10ª ed., pp. 81-119). Madrid: Pearson/Prentice Hall.

Aunque a lo largo de este capítulo nos hemos remitido en varias ocasiones a este texto, incluido dentro de un manual de *Psicología Social*, aconsejamos su lectura por diversos motivos: está ilustrado con abundantes imágenes y ejemplos que hacen más amena su lectura, además de describir diversas investigaciones sobre cada uno de los aspectos tratados.

Páez, D. y Zubieta, E. (2003). *Cognición social: sesgos, heurísticos y atribución de causalidad*. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillós y E. Zubieta (Coords.), *Psicología Social, cultura y educación* (pp. 263-299). Madrid: Pearson/Prentice Hall.

Este texto puede complementar los aspectos expuestos en este capítulo sobre los sesgos cognitivos que cometemos y los heurísticos. Está enfocado de forma aplicada al campo educativo y también trata las diferencias culturales que existen en estos procesos cognitivos.

Rodríguez, A. y Betancor, V. (2007). *La cognición social*. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed., pp. 125-167). Madrid: McGraw-Hill.

Una revisión excelente del campo de la cognición social, realizada por dos autores con gran experiencia investigadora en este ámbito, y en la que se tratan con más profundidad muchos de los procesos abordados en este capítulo.

[http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13%3Apercepcion-social&catid=3%3ALaboratorio&Itemid=14&lang=es](http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php?option=com_content&view=article&id=13%3Apercepcion-social&catid=3%3ALaboratorio&Itemid=14&lang=es)

Enlace incluido en la página de Juan Muñoz Justicia, profesor Titular de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el que se ilustran algunas de las investigaciones clásicas relacionadas con la percepción social.

[http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php?option=com\\_content&view=article&id=86%3Acorrelacion-ilusoria&catid=3%3ALaboratorio&Itemid=14&lang=es](http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php?option=com_content&view=article&id=86%3Acorrelacion-ilusoria&catid=3%3ALaboratorio&Itemid=14&lang=es)

En este enlace, que corresponde también a la página del profesor Juan Muñoz, se ilustra el concepto de correlación ilusoria.

# PROCESOS DE ATRIBUCIÓN

# 4

## INTRODUCCIÓN

## ¿CUÁNDO HACEMOS ATRIBUCIONES?

## ¿POR QUÉ HACEMOS ATRIBUCIONES?

## ¿CÓMO SE PROCESAN LAS ATRIBUCIONES? TEORÍAS CLÁSICAS DE LA ATRIBUCIÓN

Psicología ingenua  
Teoría de las inferencias correspondientes  
El modelo de covariación y los esquemas causales

## ERRORES Y SESGOS ATRIBUTIVOS

Error fundamental o sesgo de correspondencia  
Infrautilización de la información de consenso  
Efecto de falso consenso  
Atribución defensiva  
Atribuciones favorecedoras del yo  
Efecto actor/observador

## ¿QUÉ CONSECUENCIAS TIENEN LAS ATRIBUCIONES?

Teoría de la motivación de logro de Weiner

## RESUMEN

## LECTURAS RECOMENDADAS

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Encarnación Nouvilas Pallejá

## TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Atribución  
Atribución defensiva  
Atribución disposicional  
o interna  
Atribución situacional o externa  
Controlabilidad  
Efecto actor-observador  
Error fundamental de la  
atribución  
Esquemas causales  
Estabilidad  
Falso consenso  
Inferencia correspondiente  
Locus de causalidad  
Personalismo  
Relevancia hedónica  
Sesgo atributivo

### OBJETIVOS

- Definir y comprender el concepto de atribución.
- Explicar las funciones de las atribuciones.
- Resaltar las situaciones en las que hay mayor probabilidad de que se hagan atribuciones.
- Conocer las principales teorías de la atribución.
- Descubrir los sesgos atributivos y cómo se producen.
- Advertir cuáles son las consecuencias de los procesos de atribución.

## INTRODUCCIÓN

Los procesos de atribución constituyen una de las áreas que forman la cognición social y están estrechamente relacionados con la percepción de personas que veíamos en el Capítulo 3 (de hecho, se consideran parte de la percepción social). La atribución es la explicación que elaboramos sobre las causas de la conducta de los demás y de uno mismo. Esa explicación nos ayuda a dar sentido, manejar y predecir el mundo social que nos rodea. Piense en un día cualquiera. Es difícil que no se le presenten acontecimientos nuevos que le obliguen a plantearse la siguiente pregunta: «¿por qué?» Se cruza con un vecino que no responde a su saludo; cuando llega al trabajo un compañero tiene mala cara; otro tarda demasiado tiempo en resolver un problema urgente; observa a dos personas que discuten en la calle; otra que lleva paraguas haciendo sol; cuando se dispone a comer se da cuenta de que no tiene apetito, o recibe la noticia de que ha suspendido las oposiciones que llevaba bien preparadas. Todas estas situaciones son inesperadas, en alguna medida rompen el curso normal de la vida diaria, son fundamentalmente negativas y le hacen sentir que pierde parte del control sobre los acontecimientos, lo que le hace reflexionar sobre las causas que subyacen a todo lo sucedido. También se da cuenta de que cuando genera sus atribuciones, ya pueda confirmarlas o no, le es más fácil seguir adelante.

Weiner (1980) señala que las teorías de la atribución, que revisaremos a continuación, se plantean tres preguntas fundamentales: 1) ¿Cuáles son las causas percibidas de un hecho?; 2) ¿Qué información se tiene en cuenta en la búsqueda de explicaciones de los acontecimientos?; y 3) ¿Qué consecuencias tiene la atribución causal? Por ejemplo, ante un estudiante que suspende, el profesor (y el propio alumno) puede pensar, en primer lugar, que se debe a las dificultades del ejercicio, o a que el alumno no había estudiado lo suficiente y, por tanto, no estaba preparado. También puede tener en cuenta si otros estudiantes han suspendido el mismo examen, o si el mismo alumno ha obtenido un resultado similar en otra asignatura. Por último, las consecuencias de la atribución realizada pueden ser la decepción y el desvalimiento del alumno, que reclame su nota al profesor, o que éste último revise el nivel de exigencia para su asignatura.

En los procesos atributivos la causa no es directamente observable, sino inferida por el que realiza el análisis causal. Estos procesos se centran en fenómenos cotidianos y psicológicos más que físicos, a los que las personas dan explicaciones ingenuas o de sentido común. Las teorías clásicas de la atribución (psicología ingenua de la acción, teoría de las inferencias correspondientes y modelo de covariación) se enmarcan dentro de lo que se conoce como «psicología ingenua de la vida diaria». Desde esta perspectiva, los seres humanos se conciben como «científicos ingenuos» que utilizan reglas de inferencia de sentido común para descubrir la causa de la conducta de las personas (Fiske y Taylor, 1984, 1991). El objetivo de estos modelos era construir una teoría científica sobre la manera en la que funciona el sentido común. Se considera que la atribución es un proceso habitual en nuestra vida diaria, con una estructura y unas consecuencias para la conducta que se pueden explicar y predecir científicamente. Como se ha puesto de manifiesto en el Capítulo 3, además del interés por el análisis racional que las personas hacen empleando reglas de inferencia causal, desde esta perspectiva se resalta la participación de factores motivacionales y emocionales que interfieren en la atribución, y se evidencia la importan-

cia que tienen estos procesos para la adaptación humana, dando a las personas sentido y percepción de control sobre su ambiente.

La atribución ocurre en todos los niveles o dominios de análisis de la realidad psicosocial, y en todos ellos tiene un carácter social. Hewstone (1989) revisa todo el contenido teórico y empírico de la literatura sobre procesos de atribución en función de los niveles o dominios de análisis (individual, interpersonal, **grupal** y **societal**) y, aunque no sea el desarrollo que se siga en este tema, muestra claramente la globalidad, importancia e implicaciones que tienen los procesos de atribución para el comportamiento humano. Por ejemplo, las atribuciones participan en los procesos de percepción y evaluación de los hechos sociales; y lo hacen de forma diferente según las personas sean actores u observadores de la acción; por otra parte, se ven influidas por la categorización o asociación de las personas a un grupo; y, cuando son transmitidas por comunicación interpersonal, pueden llegar a ser compartidas por todo el grupo en forma de representaciones sociales. Y en todos los dominios de análisis la atribución es social si se considera que: a) su origen reside en la información social y es influida por la **interacción** social; b) su objeto es un acontecimiento que tiene que ver con personas o que tiene consecuencias sociales; y c) es compartida por los miembros de un grupo o sociedad.

En este capítulo se abordan los procesos atributivos desde el análisis de los factores que los estimulan, sus funciones, las teorías clásicas de la atribución, los sesgos y errores atributivos y sus consecuencias.

## ¿CUÁNDO HACEMOS ATRIBUCIONES?

Las personas perciben el mundo en términos de causas y **efectos**, pero, ¿cuándo hacemos atribuciones? ¿Es un proceso espontáneo u ocurre en determinadas circunstancias? Este es uno de los aspectos debatidos por los investigadores de la atribución. Se preguntan si en realidad existe un análisis causal espontáneo y cuáles son los factores instigadores que lo favorecen.

Los estudios realizados sobre la actividad atributiva en informes escritos, y los trabajos en los que no se pide o se fuerza a los participantes a que realicen atribuciones, muestran que **sí** se produce un análisis espontáneo de los acontecimientos (Hassin, Bargh y Uleman, 2002; Heider, 1944; Weiner, 1985); además, éstos no notan su intención de hacer atribuciones, y ni siquiera se dan cuenta de haber hecho una inferencia causal (Uleman, 1989). Se buscan las causas tanto cuando se trata de las características de una persona como cuando es un acontecimiento físico o una acción. Este hecho cobra relevancia cuando se realizan trabajos en los que se indagan explicaciones naturales y en qué contextos se desarrollan, como algunos realizados en el campo de la salud (King, 1982, 1983, 1984; Nouvilas y Huici, 1991; Taylor 1981, 1982).

Sin embargo, es de sentido común pensar que esto no ocurre en todas las situaciones (por ejemplo, no nos planteamos por **qué** espera una persona en la cola de un autobús o en la taquilla de un cine). En este sentido, se ha demostrado claramente que hay situaciones especialmente propicias para que se produzca la investigación atributiva. Entre ellas, se destacan: los **acontecimientos inesperados** (Jones y

Davis, 1965; Kelley, 1967; Weiner, 1985) o que **desvían** el curso normal de la acción (Jaspars, Hewstone y Fincham, 1988), tales como que nuestro mejor amigo nos niegue ayuda o que un tratamiento médico empeore nuestra salud; y los **objetivos no logrados** (Weiner, 1986), tales como suspender la **selectividad** o perder en una competición deportiva. Fosterling (2001) explica que, cuando nos topamos con un acontecimiento que es inesperado, si encontramos una explicación que nos permita mantener nuestras teorías ingenuas previas, el proceso puede automatizarse y estas teorías guiarán nuestro comportamiento sin que nos demos cuenta. Sin embargo, si esto no ocurre y el hecho no encaja en nuestros esquemas previos, necesitaremos revisar nuestras teorías iniciando una búsqueda voluntaria que dé respuesta a la ocurrencia del acontecimiento. De hecho, las explicaciones de lo inesperado se han asociado

con las respuestas básicas a los estímulos nuevos, hasta el punto de considerar que el análisis atributivo puede ser un ejemplo de una conducta exploratoria general provocada por la incertidumbre (Weiner, 1985), teniendo el control como principio motivacional (Heider, 1958). Se entendería la necesidad de control como una motivación que puede satisfacerse con la explicación cuando recibimos un estímulo que produce incertidumbre, es decir, la atribución tendría un carácter funcional.

Otros factores que provocan la realización de atribuciones son los **fallos** o **fracasos** en comparación con los éxitos o aciertos (Wong y Weiner, 1981). Por ejemplo, en un trabajo se encontró que los pacientes que incumplían el tratamiento médico hacían más atribuciones de su comportamiento que los enfermos que lo cumplían (Nouvilas, 2003). En general, se buscan explicaciones de los **acontecimientos negativos**, como ocurre con las catástrofes. Sin embargo, tampoco puede afirmarse que el éxito no sea una experiencia igualmente intensa como para provocar explicaciones causales. Por ejemplo, en un estudio sobre las atribuciones en relación con el éxito y el fracaso en una prueba de matemáticas, se observó que los alumnos que habían obtenido objetivamente un éxito y lo percibían como fracaso desarrollaban una actividad atributiva (Manassero y Vázquez, 1995), tal vez debido a la desconfirmación de expectativas o a lo inesperado del acontecimiento (por ejemplo, un notable puede percibirse como un fracaso si se espera un sobresaliente; una vez más, no es la realidad objetiva sino nuestra interpretación de esa realidad la que influye en nuestros pensamientos, sentimientos y conductas).

Hewstone (1989) revisa otros aspectos que favorecen el análisis atributivo, como la **falta de control**, el **estado de ánimo** y los **sentimientos en general**. Cuando se experimenta falta de control ante acontecimientos tales como un suspenso o una enfermedad, las explicaciones dan significado a lo que está ocurriendo y ayudan a recuperar la percepción de control. También los sentimientos, si bien se asocian fundamentalmente con las consecuencias del proceso atributivo, pueden estimular la búsqueda de explicaciones. Por ejemplo, la tristeza puede incentivar atribuciones negativas. En el mismo sentido, el



No solemos hacer atribuciones de la situación cuando la explicación de lo que sucede es obvia



mal humor incrementa y complica el análisis causal, en contraste con el buen estado de ánimo. Por otra parte, parece que la búsqueda de explicaciones de lo que sentimos, es decir, racionalizar la experiencia de una emoción, sobre todo si es negativa, reduce la intensidad de las emociones (Schwarz, 1987), incluso aunque se trate de una atribución errónea.

## ¿POR QUÉ HACEMOS ATRIBUCIONES?

En el caso de las atribuciones, pueden solaparse las funciones con las motivaciones que **subyacen** en ellas. De esta manera, las atribuciones nos sirven para percibir que manejamos nuestro ambiente (función que está relacionada con el motivo básico de comprensión), que salimos airosos de las situaciones (relacionado con el motivo de control) y que mantenemos una buena imagen ante los demás (motivo de pertenencia) y ante nosotros mismos (motivo de potenciación personal).

Las funciones de las explicaciones del sentido común no han sido una de las preocupaciones fundamentales en los estudios sobre la atribución. Sólo los trabajos clásicos recogen la participación de la motivación en estos procesos (Kelly, 1955). Sin embargo, es importante comprender las funciones de la atribución antes de conocer su proceso y sus efectos. Kelley y Michela (1980) se refieren a las motivaciones de **crear un control efectivo**, de «**autoensalzamiento**» y de «**dar una imagen positiva de uno mismo a los demás**». Estas motivaciones coinciden con las funciones que se asocian a la atribución (Forsyth, 1980; Hewstone, 1989; Wortman, 1976). Dichas funciones son las siguientes:

- 1) **Función de control.** Ya Kelley (1971) afirmaba que el objetivo del análisis causal era el control efectivo. Esta es una idea constante en Psicología. Como se indicó en el Capítulo 2, se considera que uno de los motivos fundamentales que guía **nuestro** comportamiento es el de ejercer **control** sobre nuestro mundo, tanto físico como social. La percepción de control tendría consecuencias positivas, mientras que la pérdida de esta percepción tendría efectos negativos. Realizar una atribución, es decir, encontrar explicación, ya sea correcta o incorrecta, de un hecho facilita que podamos predecir acontecimientos parecidos y por tanto, nos proporciona una percepción de control. De hecho, se llega a hablar de dos funciones dentro de la de control (Forsyth 1980): explicación y predicción. El conocimiento que se adquiere en la explicación se utiliza para tener control sobre uno mismo y manejar el ambiente. La explicación se apoya en el análisis cognitivo, y estaría más relacionada con el motivo básico de comprensión, mientras que la predicción sirve para la intervención sobre el ambiente (motivo básico de control). El científico ingenuo se convierte en un científico aplicado cuyo análisis causal le sirve no sólo para anticipar lo que va a ocurrir, sino también para probar sus atribuciones ingenuas. Son aspectos complementarios que incrementan la percepción de control.
- 2) **Función de *autoestima*.** Esta función responde a la motivación egocéntrica (Forsyth, 1980), que se abordará en el Capítulo 12, y que está comprendida en el motivo de potenciación personal descrito en el Capítulo 2. El proceso de análisis racional de la información puede **sesgarse** para mantener la autoestima. Esto es evidente en contextos de logro. Cuando se comparan las **atribucio-**

nes de éxito y de fracaso se observa que las personas, con el fin de **proteger su autoestima**, tienden a explicar sus éxitos aludiendo a factores relativamente internos y estables («he aprobado **porque** tengo un buen nivel»), **mientras** que sus fracasos los atribuyen a elementos relativamente externos e inestables («he suspendido **porque** el **profesor** ha puesto un examen demasiado **rebuscado**»).

- 3) **Función de autopresentación.** En ocasiones, las personas **tenemos** que dar **razón**, explicar y, en definitiva, controlar nuestro comportamiento ante los demás. Mediante nuestras **explicaciones intentamos controlar las atribuciones** de las otras personas sobre nosotros y nuestro comportamiento, de forma que, al manipular la información que reciben los otros mediante nuestra autopresentación, **controlamos** su percepción (véase el Capítulo 12). Como lo explican Kelley y Michela (1980), sería **la motivación de presentarse** uno mismo de una manera favorable (**para ser aceptado o valorado por** los demás, impulsado **por** el motivo básico de pertenencia) la que influiría en la forma en que la persona explica su comportamiento.



A través de nuestras explicaciones tratamos de controlar las atribuciones de los demás sobre nuestra conducta.

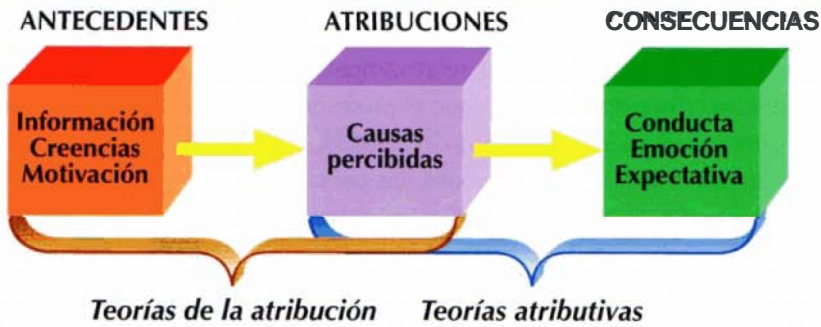
## ¿CÓMO SE PROCESAN LAS ATRIBUCIONES? TEORÍAS CLÁSICAS DE LA ATRIBUCIÓN

Kelley y Michela (1980) organizaron el campo de estudio de la atribución dividiéndolo en dos categorías: las **teorías** de la atribución, centradas en sus antecedentes, es decir, en la influencia que la información, las creencias y la motivación tienen en el proceso de inferencia causal; y las **teorías atributivas**, que se ocupan de sus consecuencias conductuales, emocionales y cognitivas (expectativas). Mientras que las primeras analizan cómo manipulando la información, las creencias y la motivación (variables independientes) se llega a la percepción de ciertas causas sobre la acción (variables dependientes), en las teorías atributivas se parte de las atribuciones (variables independientes), de las que se deducen consecuencias en la conducta, en las expectativas y en los sentimientos o emociones (variables dependientes) (véase la Figura 4.1).

### Psicología ingenua

Heider (1958) aporta las bases fundamentales sobre las que más tarde se desarrollan las otras teorías de la atribución. Introduce su **psicología ingenua** sobre la idea de que las personas intentan **comprender**, controlar y predecir los acontecimientos que les conciernen. Establece un paralelismo entre el

Figura 4.1. Modelo general del campo de la atribución de Kelley y Michela (1980, p. 459)



científico y las personas en general en cuanto a sus aspiraciones de conocimiento. Ambos utilizan la observación para formar sus teorías o creencias sobre lo que ocurre a su alrededor, que confirmarán, refutarán o modificarán con nuevas observaciones posteriores. Hace hincapié en que estas creencias o teorías influyen en el comportamiento de las personas y, por tanto, en la necesidad de que la Psicología las tenga en cuenta.

Heider desarrolla una teoría general sobre la percepción social que basa en la teoría de las lentes de Brunswik (1956) sobre la percepción de objetos, según la cual nunca se puede percibir un objeto directamente. En este sentido, la percepción de personas, como la de objetos, ocurre en función del comportamiento de esas personas, del contexto en el que se produce, de la forma en que lo experimenta el perceptor y de las características y creencias de éste sobre por qué los demás se comportan como lo hacen. Sin embargo, como destacan Fiske y Taylor (1984), en el caso de la percepción de personas, éstas además son agentes de su propio comportamiento, tienen intenciones, deseos, sentimientos y otras emociones, son conscientes de que están siendo percibidas por otros, y son ellas mismas perceptoras a su vez.

De las aportaciones de Heider, podemos destacar tres aspectos fundamentales: el análisis ingenuo de la acción, la atribución de responsabilidad y el principio de covariación.

### ***El análisis ingenuo de la acción***

Heider considera que el «locus de causalidad», o localización de la causa que origina un acontecimiento, es fundamental para comprender «por qué» una persona se comporta de una determinada manera. Cuando realizamos un comportamiento, como ayudar a un compañero en un trabajo de ciencias, la



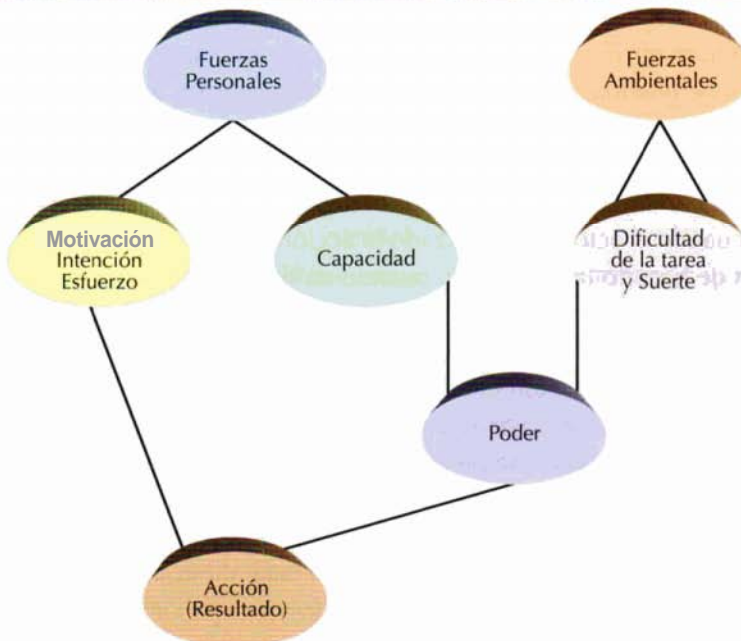
Fritz Heider (1896-1988), con su teoría de la atribución, ha sido uno de los psicólogos sociales que más influencia han tenido en el campo de la cognición social, y concretamente en el área de la percepción social, sobre toda su teoría de la atribución.

causa que explica esta conducta puede ser de localización *interna, disposicional o personal* (por ejemplo, nuestros conocimientos en la materia y nuestra motivación **para** ayudar), o de localización externa, *situacional o ambiental* (por ejemplo, que el trabajo sea fácil). Pero también el resultado puede deberse a la combinación de factores ambientales y personales, de manera que, según aumenta la percepción de la participación de los aspectos personales, disminuye la contribución percibida de los ambientales y viceversa. Normalmente será la conjunción entre las **fuerzas ambientales** y las **personales** la que determine la acción.

Los factores o *fuerzas personales* tienen un componente relativamente estable de *capacidad*, tanto física como mental, que se refiere a la capacidad para realizar una acción; y un factor de *motivación*, relativamente variable y controlable, que impulsa y dirige la acción. Y dentro de la motivación se incluyen la *intención* y el esfuerzo. Por otra parte, las fuerzas ambientales incorporan un aspecto, relativamente estable, de *dificultad de la tarea* o del objetivo, y otro variable de *suerte*. La relación entre ambos tipos de fuerzas nos permite realizar una atribución a la persona o una atribución a la situación.

Existe una relación entre los factores personales y los situacionales. El esfuerzo tiene una relación directamente proporcional con la dificultad de la tarea e inversamente proporcional con la capacidad. Es decir, **según** aumenta la dificultad de la tarea, aumentará el esfuerzo, mientras que éste disminuirá según aumenta la capacidad. Existe el poder (la posibilidad) de realizar la acción con éxito cuando la **capacidad del actor** es superior a la dificultad de la tarea, o ésta se combina con la suerte (véase la Figura 4.2).

Figura 4.2. Proceso de atribución, según Heider (Adaptado de Fosterling, 2001)



Las relaciones entre estos elementos en el proceso atributivo permiten, por un lado, realizar predicciones sobre el éxito o el fracaso de una acción concreta y, por otro, el análisis causal una vez realizada la acción. En el ejemplo anterior, para ayudar a un compañero en su trabajo de ciencias se necesita motivación para intentarlo y capacidad para realizarlo. Sin embargo, que se pueda o no ayudar realmente al compañero dependerá de la conjunción de la motivación y la capacidad con los factores ambientales, tales como la dificultad de la tarea y la suerte. Se podrá ayudar al compañero en su trabajo si la capacidad y la motivación del que ayuda son suficientes para la dificultad de la tarea, pero no si ésta las supera, a no ser que intervenga la suerte (por ejemplo, si encuentran información que resuelve precisamente las cuestiones que desconoce el que ayuda).

En general, y a modo de resumen, el observador o perceptor hará una atribución interna de la conducta del actor cuando observe sin lugar a dudas que éste tiene la capacidad y la intención (motivación) de llevarla a cabo. En cambio, atribuirá la conducta del actor a una causa externa o ambiental cuando la dificultad de la tarea exceda la capacidad de éste o no perciba en él la intención de realizar dicha conducta.

### ***Atribución de responsabilidad***

Heider se interesa por la medida en que podemos dar cuenta de nuestros actos, y establece una importante distinción entre atribución de causalidad y atribución de responsabilidad. Sabemos quién ha sido el actor de un acontecimiento si lo observamos, pero lo que no sabemos es hasta qué punto esa persona es responsable de lo ocurrido o si, por el contrario, ha sido un accidente. El nivel de responsabilidad aumentará a medida que la acción sea más atribuible a fuerzas personales que a fuerzas situacionales. Heider distingue cinco niveles de responsabilidad: la asociación, la causalidad, la previsibilidad, la intencionalidad y la justificabilidad. La asociación se da cuando se atribuye la responsabilidad de un acto a alguien que no lo ha realizado, es decir, que no tiene conexión causal con la conducta, aunque sí exista alguna relación con el actor real o con la situación (como cuando un niño rompe un cristal con un balón y el profesor castiga a todos los que estaban jugando con él). La causalidad sucede cuando el actor sí ha realizado la acción de la que se le hace responsable, pero no ha tenido intención de hacerlo (por ejemplo, cuando un niño que está aprendiendo a montar en bicicleta lesiona a otro sin querer al pasar junto a él). La previsibilidad es igual que la situación anterior, pero añade que el observador juzga que el actor podría haber previsto lo ocurrido (por ejemplo, que el niño lesione a otro al querer demostrar a sus amigos lo rápido que baja una cuesta). La **intencionalidad** añade la atribución de intención al actor. En este caso, el observador puede realizar una atribución interna de la acción (ocurriría si se piensa que el niño tenía la intención de producir daño con su acción). Por último, la **justificabilidad** supone la existencia de casos en los que se pueda justificar la acción intencionada por imperativos de la situación (**sucedería** cuando el niño que monta en bicicleta hace la maniobra que tiene la consecuencia de lesionar al otro niño para evitar que éste pegue a su hermano pequeño).

## Principio de **covariación**

Heider resalta la importancia del principio de covariación para comprender el proceso atributivo. Según este principio, puede atribuirse un efecto a una causa que está presente cuando el efecto tiene lugar y que está ausente cuando el efecto no se produce; este principio más tarde fue la base del modelo de covariación de Kelley. Tanto este modelo como la teoría de las inferencias correspondientes de Jones y Davis, que profundiza en la atribución disposicional o interna, se basan en las ideas y conceptos planteados por Heider, como trataremos a continuación.

## Teoría de las inferencias correspondientes

Jones y Davis (1965) continúan en la misma línea de trabajo de Heider. Como ellos mismos escriben, runa *isla* en el *mismo* mar *fenomenológico*» (p. 220). Se basan en la distinción que Heider establece entre **causalidad** disposicional y **situacional**, para profundizar en la **primera** de ellas. Según Jones y Davis, la realización de una inferencia disposicional o atribución interna es un proceso que consta de dos etapas u objetivos: la **atribución** de intención y la inferencia correspondiente (atribución de **disposición**).

Desde esta perspectiva se parte de la idea de que el objetivo fundamental del perceptor es inferir el **antecedente** causal, es decir, la causa que explique el comportamiento del actor. De esta forma, la **búsqueda** termina cuando se establece que un **motivo** tiene la cualidad de ser la **razón** suficiente que **explica** la forma en que ocurre un determinado **acontecimiento**. Se trata de buscar explicaciones que sean estables e informativas. Según esta teoría, la conducta del actor será más informativa si se juzga que es intencionada y que, además, se debe a una intención consistente, no variable, es decir, que **corresponde** a alguna cualidad estable subyacente en el actor.

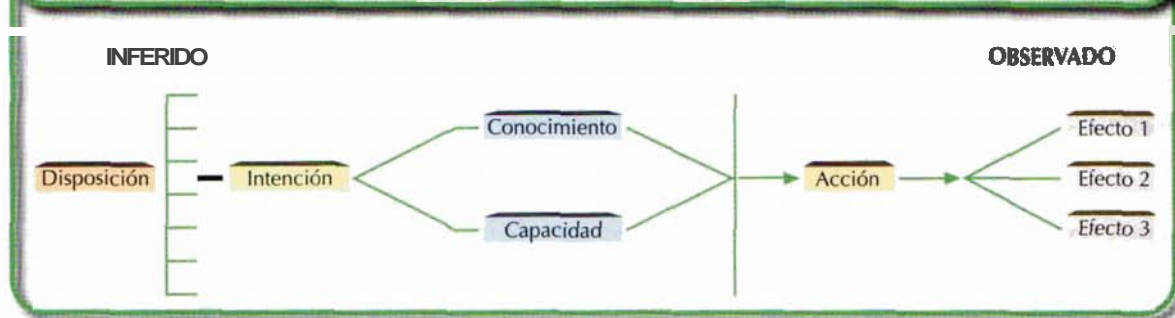
### Atribución de **Intención**

Estos autores estudian el **proceso** a través del cuál se obtiene la **información** que permite hacer este tipo de afirmaciones o interpretaciones del **comportamiento** de los demás. Su modelo se centra en la **situación** en la que el perceptor observa una acción y alguno de **sus efectos**, encontrándose con el problema de decidir cuál de estos **efectos** intentaba conseguir el actor con su conducta. Por ejemplo, estudiar Psicología puede tener los **efectos** de agradar a los padres, conocer mejor a las personas, tener un trabajo enriquecedor personalmente (aunque le cueste encontrarlo), etc. Según Jones y Davis, la forma en que el perceptor **llega** a conocer cuál de los efectos era intencionado pasa por ciertas **suposiciones** o criterios. En primer lugar, la persona que **actúa** debe tener **conocimiento** de los efectos de su acción. En el ejemplo, la **persona** debe saber que **estudiar Psicología** le ayudará a conocer a los demás, aunque no tenga trabajo con facilidad. Y, segundo, tiene que poseer la capacidad para conseguir el efecto deseado. Estos dos elementos **son** importantes para hacer la atribución de intención y poder de-

terminar, en el caso de que el actor no llegara a realizar la acción, la medida en que éste quería realmente realizarla y si, aunque quería, no le ha sido posible **hacerlo**. Y también, si logra realizar la acción, la posibilidad de que haya intervenido la suerte.

Jones y Davis resaltan el papel del conocimiento y la capacidad como precondiciones para la atribución de intención, de igual manera que la intención es una precondición para realizar las inferencias respecto a las características estables subyacentes asociadas a la acción de la persona. Expresan su paradigma sobre la atribución de la acción en un diagrama (Figura 4.3) en el que, sobre la acción directa de una persona, el perceptor de ella genera una serie de inferencias sobre el **conocimiento** que tiene el actor de los efectos de su acción y sobre su capacidad para llevarla a término. Estas inferencias le permiten realizar una atribución de intención sobre el actor, y mediante esta atribución asociar la acción a una serie de características estables de éste.

Figura 4.3. Paradigma de atribución-acción (Jones y Davis, 1965, p. 222)



### **Inferencia Correspondiente**

El concepto fundamental de la teoría de las inferencias correspondientes es el de correspondencia, que Jones y Davis definen como la unión entre un atributo o **característica** personal y un efecto, que se ofrece **para** explicar por qué ocurre un **acto**. Es decir, el perceptor, cuando hace una inferencia correspondiente, **está** juzgando que la conducta del actor está causada por (se corresponde con) un determinado rasgo interno y estable (una disposición) de esa persona, **rasgo** que ha inferido a partir de su conducta. La probabilidad de que se realice la correspondencia aumenta a medida que la normatividad de la conducta del actor disminuye y que las **consecuencias** de esa **conducta** son menos deseables para la gente en general. En otras palabras, seremos más proclives a hacer una atribución interna si el actor se comporta de una forma distinta a como lo haría una persona media y si las consecuencias de su conducta no se consideran socialmente deseables. Por ejemplo, podemos inferir que una persona ha elegido una carrera universitaria debido a su afición por la materia, porque sabemos que es una carrera minoritaria (conducta poco normativa) y que la gente en general piensa que se trata de un **área** tediosa o

inútil (consecuencias poco deseables). Según los autores de esta teoría, la inferencia será más fuerte cuanto más seguro esté el perceptor de que el actor es extremo en algún rasgo que aporta las razones suficientes para explicar su acción.

Los antecedentes fundamentales que permiten estimar la magnitud de la correspondencia son la *comunalidad* o coincidencia de los efectos de la acción con los de una acción alternativa y la *deseabilidad* de los efectos. Otros aspectos que influyen son el rol *social* del actor, las *expectativas* previas asociadas al actor y la implicación personal en *relación* con la relevancia *hedónica*, entendida como las consecuencias negativas o positivas que *tenga* la acción para el perceptor. Veamos en qué consiste cada uno de estos aspectos.

### **Efectos de la acción**

Jones y Davis consideran la *acción* como una respuesta molar que requiere algún tipo de elección personal del actor, y entienden los *efectos* como consecuencias distintivas de la acción. Cuando se elige un determinado curso de acción para conseguir un efecto concreto, a menudo se obtienen otros resultados, además del deseado, y éstos pueden ser comunes a diferentes cursos de acción, de manera que cuando se opta por una *alternativa* entre dos, los efectos de ambas pueden solaparse, teniendo las dos efectos comunes y efectos distintivos o no comunes.

La teoría advierte que los efectos comunes no proporcionan información sobre la *intención* del actor, puesto que *podrían* no haber sido decisivos para la elección de una acción concreta, ya que se hubieran obtenido igual con la acción alternativa. Sin embargo, los efectos distintivos, los que no comparten dos acciones alternativas, son los que proporcionan la información necesaria para realizar una inferencia correspondiente. Ahora bien, si esos efectos distintivos son varios, la información para hacer una inferencia *correspondiente* se complica, porque sigue *siendo* difícil determinar cuál de ellos era el que el actor, por sus *características* personales, tenía intención de lograr. Así, la probabilidad de hacer una inferencia correspondiente *aumenta según* disminuyen los efectos no comunes *entre* dos *alternativas de acción*.

El ejemplo de los propios autores, ampliado por Fiske y Taylor (1984), muestra claramente esta idea (Cuadro 4.1). Se trata de un estudiante que tiene que *elegir* entre dos universidades para estudiar una carrera o un postgrado. Del análisis de los efectos que no son comunes en dos situaciones de elección entre universidades distintas, resultan dos inferencias de intención diferentes: en una de las situaciones la inferencia es clara (véase la columna izquierda del Cuadro), puesto que hay un solo efecto de la opción de la Universidad A que no es común a los efectos que tendría elegir la Universidad B (Programa Científico). Sin embargo, también se puede producir una situación dudosa (véase la columna derecha del Cuadro), cuando ambas alternativas (C y D) tienen cada una de ellas un efecto que no comparten con la otra, lo que hace necesario incluir otros determinantes que puedan aclarar la situación y *faciliten* la atribución de intención y de una disposición subyacente.



**Cuadro 4.1. Proceso de los efectos no comunes.**  
 [Adaptado de Fiske y Taylor (1984, p. 26) y Jones y Davis, (1965, p. 226)].

SITUACIÓN	Correspondencia clara		Correspondencia confusa	
ALTERNATIVAS DE ACCIÓN	Elección Universidad A                      B		Elección Universidad C                      D	
EFFECTOS	1. Prestigio 2. Programa de Psicología Social 3. Buena ubicación 4. Promoción	1. Prestigio 2. Buena ubicación 3. Promoción	1. Prestigio 2. Programa de Psicología Social 3. Buena ubicación.	1. Prestigio 2. Buena ubicación 3. Promoción
EFFECTOS NO COMUNES	Programa científico de Psicología Social		<input type="checkbox"/> Programa de Psicología Social <input type="checkbox"/> Promoción	
ACCIÓN	El estudiante elige la Universidad A		El estudiante elige la Universidad C	
INFERENCIA	Clara: El estudiante quiere formarse en el área de la Psicología Social		Dudosa: <input type="checkbox"/> El estudiante quiere formarse en el área de la Psicología Social o <input type="checkbox"/> No le interesa la promoción	

### **Deseabilidad** de los efectos

La medida en que los efectos de la acción sean más o menos deseables puede ayudar a resolver situaciones de ambigüedad como la que se refleja en la columna derecha del Cuadro 4.1. Como señalábamos antes, en general, se considera que según disminuye la deseabilidad de las consecuencias de un acto, o éste se hace menos normativo, es más probable y seguro hacer una inferencia correspondiente. Por ejemplo, podemos pensar que un estudiante elige una carrera por auténtica vocación si, además de los efectos que esa opción comparte con otras, como el prestigio, el grado universitario o la relevancia social, tiene el efecto no común a otros estudios de disponer de muy pocos puestos de trabajo, lo que hace muy difícil ejercerla. Por este motivo, en el ejemplo seguido en el Cuadro 4.1 podemos pensar que rechazar las probabilidades de promoción que ofrece la Universidad D sería poco normativo (lo normal es que a la gente le preocupe poder ejercer su profesión después de graduarse), y las posibles con-

secuencias de esa elección serían poco deseables para la mayoría, todo lo cual refuerza la idea de que el estudiante estaría realmente muy interesado en seguir el programa de Psicología Social.

Jones y Davis establecen una relación entre los efectos no comunes y la deseabilidad como determinantes de la correspondencia, de forma que la mayor correspondencia se dará cuando los efectos no comunes sean pocos y la deseabilidad social sea baja.

### **Rol social**

El rol social ofrece información útil para establecer una asociación entre la acción y una disposición subyacente cuando esa acción la realiza una persona que no ejerce ese rol en su vida habitual. Por ejemplo, no nos proporciona ninguna información personal que un médico quiera atender a una persona herida, ya que sólo estaría realizando su trabajo. Sin embargo, nos ayudaría a hacer una atribución disposicional o interna que el mismo acto lo llevara a cabo un ingeniero.

### **Expectativas previas**

Cuando se tienen expectativas respecto al comportamiento de la persona que realiza la acción, fruto de la experiencia y de su consistencia a lo largo del tiempo, la medida en que éstas se desconfirman ofrece información sobre las disposiciones subyacentes del actor. La desviación de lo esperado ofrece información que puede ayudar a asegurar la atribución disposicional. Por ejemplo, que un estudiante que llega todos los días tarde a clase, los sábados se levante dos horas antes para acudir a un taller de escultura, nos da mucha información sobre sus motivaciones.

Como ya se comentó antes, la teoría de las inferencias correspondientes también incluye dos aspectos motivacionales que pueden sesgar las inferencias atributivas del observador de la acción: la relevancia hedónica y el personalismo.

### **Relevancia hedónica**

Jones y Davis piensan que la conducta que elige el actor puede tener relevancia hedónica (es decir, consecuencias positivas o negativas) para el observador, en función del significado emocional que esa elección tiene para éste al estimular o impedir la realización de sus propios objetivos. Generalmente, se entiende que la relevancia hedónica aumenta la probabilidad de que el observador haga una inferencia correspondiente. Cuando la acción tiene relevancia hedónica para el perceptor, por un lado, éste agrupará los efectos tanto de la acción elegida como de la no elegida en función del significado afectivo que tienen para él. Al agrupar los efectos se reducen los no comunes y es más probable la correspondencia. Por otro lado, si la acción tiene múltiples efectos, se tiende a tomar como base para realizar la correspondencia el que tiene relevancia hedónica para el perceptor (Ross y Fletcher, 1985). Por ejemplo, si un alumno universitario decide doctorarse en Psicología Social en vez de en Psicología Bá-

sica, y el observador es profesor de la primera especialidad, de los diversos efectos que esa elección pueda tener para el alumno, el profesor valorará más un efecto como el interés de sus clases, que otros como el que esa especialidad le permita tener mayores probabilidades de trabajo.

### **Personalismo**

Más allá de la relevancia hedónica, el personalismo ocurre cuando el observador percibe que el actor quiere beneficiarle o perjudicarlo intencionadamente. En este caso es todavía más probable que el observador haga una inferencia correspondiente, atribuyendo la causa de la acción a características positivas o negativas del actor, según el caso.

## **El modelo de covariación y los esquemas causales**

La teoría de la atribución de Kelley, al igual que la de Heider y la de Jones y Davis, entiende la acción como un cambio en el ambiente que es consecuencia común de fuerzas personales y ambientales. Kelley amplía las teorías anteriores yendo más allá del análisis lógico de la acción de Heider y del cálculo de probabilidades de Jones y Davis, intentando encontrar el origen de la acción. Para ello, a diferencia de las primeras teorías, incluye tanto las situaciones en las que las personas sólo tienen información sobre acontecimientos únicos, como aquéllas en las que pueden comparar múltiples casos del mismo suceso o sucesos semejantes. Además, detalla la forma en la que se produce el proceso de atribución, no sólo en la observación del comportamiento de otras personas (heteroatribución), sino también de uno mismo (autoatribución) y del ambiente (Fiske y Taylor, 1984; Shaver, 1975).

### **Modelo de covariación**

Kelley desarrolla su teoría a partir de las ideas de Heider (1958) sobre el análisis causal, que entiende como un desarrollo análogo a los métodos experimentales (Kelley, 1967). Se trata de averiguar, tal y como lo expresa Kelley, a cuál de los factores que están presentes en una situación puede atribuírsele un efecto producido en esa situación. Explica que la inferencia para localizar la causa responsable del efecto se puede realizar observando la covariación de diferentes causas potenciales con dicho efecto, como en un experimento, de manera que, «el efecto se atribuye a una condición que está presente cuando el efecto está presente y que está ausente cuando el efecto está ausente» (p. 194). Así, el efecto se atribuye al factor con el que covarí (Kelley y Michela, 1980). Obviamente, el modelo de covariación sólo es aplicable cuando el observador tiene información sobre más de un suceso o sobre diferentes casos de un mismo suceso.

Kelley distingue tres factores importantes: a) la persona, b) el estímulo, y c) la situación. La atribución de la respuesta de una persona a un estímulo en una determinada situación dependerá del grado de las siguientes fuentes de información: 1) consenso con las respuestas de otras personas en esa situación; 2)

*consistencia* con la forma en la que esa persona ha respondido a ese estímulo en otras ocasiones; y 3) *distintividad* con respecto a la manera en que la persona responde a otros estímulos. Como resultado de la configuración de estas tres fuentes de información según su intensidad (alta o baja) se puede *realizar* una atribución a la *persona*, al estímulo o a las circunstancias. De esta manera, se *obtienen* ocho configuraciones informativas (2x2x2) (véase la figura de la parte superior del Cuadro 4.2).

Por ejemplo, consideremos una situación sencilla, como la de dos niños jugando en el recreo del colegio (circunstancias). Uno de ellos, Alberto (la persona), le pone una zancadilla al otro, Raúl (el estímulo). Nos preguntamos: «¿por qué le ha puesto Alberto la zancadilla a Raúl?». Según Kelley, la combinación de alta intensidad en las tres fuentes de información (alta distintividad, alta consistencia y alto consenso) arroja una atribución segura al estímulo. Es decir, si sabemos que Alberto no pone la zancadilla a ningún otro niño (alta distintividad), que Alberto siempre le pone la zancadilla a Raúl (alta consistencia), y que otros niños también le ponen la zancadilla a Raúl (alto consenso), podemos inferir que la causa de este comportamiento está en el estímulo (es decir, en Raúl). En el ejemplo, podemos pensar que alguna razón en relación con Raúl hace que tanto Alberto como otros niños le pongan la zancadilla en el recreo. Sin embargo, si sabemos que ningún otro niño le suele poner la zancadilla a Raúl (consenso bajo), que Alberto también le pone la zancadilla a otros niños (distintividad baja), y que Alberto ha puesto siempre la zancadilla a Raúl en otras ocasiones (consistencia alta), podemos pensar que es Alberto (persona) la causa de tal comportamiento (por ejemplo, que se trata de un niño agresivo). Otro resultado tendríamos si obtenemos la información de que Alberto no ha puesto antes la zancadilla ni a Raúl (consistencia baja), ni a otros niños (distintividad alta), y que tampoco lo hacen otros niños (consenso bajo). En este caso, tendríamos que creer que por alguna circunstancia Alberto le ha puesto la zancadilla a Raúl en esta ocasión (atribución a la circunstancia). De esta manera pueden llegar a obtenerse las ocho variaciones que plantea el modelo (véase la parte inferior del Cuadro 4.2).

La investigación empírica ha confirmado, en general, este modelo, pero también ha puesto de manifiesto sus limitaciones. Se ha encontrado que cuando se enfrenta a las personas a dilemas de atribución, éstas buscan su propia información indagando más en unas fuentes, como la consistencia, que en otras, como la distintividad y el consenso. También se piensa que es un modelo excesivamente racional, que cuesta mucho tiempo y requiere que se disponga de mucha información. En general, se considera un modelo normativo que describiría, tal y como señalan Fiske y Taylor (1984), el proceso atributivo de una manera idealizada. Asimismo, se ha criticado que el principio de covariación que lo sustenta no es adecuado para realizar inferencias de causalidad, ya que la correlación no significa causalidad (Hewstone, 1989; véase el Capítulo 1). No obstante, el famoso estudio de McArthur (1972) confirma las predicciones de Kelley. Presentando a los participantes breves descripciones de episodios conductuales (por ejemplo, «John se divirtió con la comedia») e información sobre consenso, consistencia y distintividad, este autor obtiene las tres configuraciones que conducen a la atribución al estímulo (alto consenso, alta distintividad y alta consistencia), a la persona (bajo consenso, bajadistintividad y alta consistencia) y a las circunstancias (bajo consenso, alta distintividad y baja consistencia). Por ejemplo, sólo se podría atribuir el efecto a John si él fue el único que se divirtió con la comedia (bajo consenso), si ésta tuvo el mismo efecto en él en ocasiones anteriores (alta consistencia), y si John también suele re-

írse cuando ve otras comedias (baja distintividad) (véanse las tres configuraciones del Cuadro 4.2). Continúan realizándose estudios que utilizan las mismas fuentes de información e intentan mejorar las predicciones de Kelley.

**Cuadro 4.2. Ejemplo de la combinación entre los tres elementos de información (adaptado de Fiske y Taylor, 1984)**

<b>ACCIÓN</b>	<b>Alberto le pone la zancadilla a Raúl cuando juegan en el recreo del colegio</b>		
<b>FACTOR</b>	<i>Persona</i>	<i>Estímulo</i>	<i>Circunstancia</i>
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	Consenso <ul style="list-style-type: none"> <li>Alto</li> <li>Bajo</li> </ul>	Distintividad <ul style="list-style-type: none"> <li>Alta</li> <li>Baja</li> </ul>	Consistencia <ul style="list-style-type: none"> <li>Alta</li> <li>Baja</li> </ul>
<b>COVARIACIÓN</b>	2	×	2
	×	2	×
	2		2
	<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>		
	<b>CONSENSO</b>	<b>DISTINTIVIDAD</b>	<b>CONSISTENCIA</b>
<b>ATRIBUCIÓN AL ESTÍMULO</b>	Otros niños también ponen la zancadilla a Raúl.	<u>Alta</u> Alberto no pone la zancadilla a otros niños.	<u>Alta</u> Alberto siempre pone la zancadilla a Raúl cuando juegan en el recreo.
<b>ATRIBUCIÓN A LA PERSONA</b>	<u>Bajo</u> Ningún otro niño pone la zancadilla a Raúl durante el recreo.	<u>Baja</u> Alberto pone la zancadilla a otros niños durante el recreo.	<u>Alta</u> Alberto siempre pone la zancadilla a Raúl durante el recreo.
<b>ATRIBUCIÓN A LAS CIRCUNSTANCIAS</b>	<u>Bajo</u> Ningún otro niño pone la zancadilla a Raúl durante el recreo.	<u>Alta</u> Alberto no pone la zancadilla a otros niños durante el recreo.	<u>Baja</u> Alberto no ha puesto la zancadilla otras veces a Raúl durante el recreo.

### Los esquemas causales

Kelley propone la existencia de unos esquemas **causales** necesarios para **hacer** atribuciones cuando, por las razones que sean, la información **que** recibe la persona es insuficiente, **confusa** o está **distorsionada**. Define un esquema causal como una concepción general que la persona tiene sobre cómo **interactúan** un determinado tipo de causas para producir un tipo de **efecto concreto**» (Kelley, 1972, p. 151).

Heider introdujo la idea de que un fenómeno o una acción pueden tener múltiples causas posibles. Basándose en esta asunción, Kelley propone dos tipos principales de esquemas, de los que se **desprenden** otros más: primero, el esquema de causas suficientes múltiples se refiere a cuando un efecto **ocurre** por la intervención de al **menos** una de las causas presentes en la **situación**, o por todas ellas juntas. Por ejemplo, para explicar el aprobado de un examen sencillo, basta con atribuir que se trataba de una tarea fácil, **sin necesidad de acudir a otras causas**. En este esquema puede actuar el principio atributivo de **desestimación**, cuando el papel de una de las causas presentes en una situación disminuye por la presencia de las otras causas posibles. Por ejemplo, el empleado que alaba a su jefe es posible que sea amable, **pero** también que quiera un aumento de sueldo.

Segundo, el esquema de causas necesarias múltiples, se aplica cuando en una situación en la que se dan varias causas es necesario que actúen conjuntamente todas ellas para que se produzca el efecto. En el ejemplo académico, si se trata de aprobar un examen difícil, además del esfuerzo, es necesario que se tenga la capacidad necesaria. En ambos esquemas se aplica el principio atributivo de **aumento**, por el que el papel de una causa para producir un efecto aumenta si existe una causa inhibitoria en el momento en el que se produce el efecto. Por ejemplo, en la situación laboral, que sea el jefe el que alabe al empleado nos **hace dar más importancia** a sus **características** personales, puesto que la diferencia de estatus en este sentido sería una fuerza inhibitoria.

## ERRORES Y SESGOS ATRIBUTIVOS

Las teorías de la atribución revisadas indican la forma en que se deberían explicar los **acontecimientos** de una manera formal, es decir, de acuerdo con un modelo normativo. Sin embargo, **¿son esas explicaciones** realmente como señalan las teorías formales de la atribución?, **¿las atribuciones** son siempre correctas? La respuesta es claramente negativa. La investigación en este campo enseguida demostró que las atribuciones que hace la gente pueden ser erróneas y sesgadas. El perceptor se desvía de los procesos **normativos** e incurre en distorsiones sistemáticas de alguno de estos procesos cometiendo errores y sesgos.

Como ocurría en otras áreas de la cognición social, los **sesgos** y errores atributivos **permiten** conocer mejor los procesos de atribución y cómo ocurren en realidad. Esta forma de aproximación es muchas veces más útil para el estudio de la atribución que los estudios basados en las teorías formales, como también lo es buscar las atribuciones naturales y compararlas con los modelos formales para comprobar hasta qué punto pueden desviarse de las predicciones que de ellos se pudieran hacer.

En primer lugar, en este apartado se tratan sesgos que se originan en la tendencia a sobrevalorar (error fundamental de la atribución) o no utilizar determinadas fuentes de información atributiva (infrautilización de la información de consenso), y pensar que los demás reaccionan como nosotros en situaciones concretas (falso consenso). A continuación, se revisan los sesgos que responden a la **influencia** de la motivación sobre la atribución de responsabilidad en relación con un acontecimiento negativo (atribución defensiva), y la atribución del éxito y del fracaso (atribuciones favorecedoras del yo). Por último, se resalta la forma en la que se tiende a hacer atribuciones asimétricas en función de que el que hace la atribución adopte la perspectiva del actor o del observador (efecto actor-observador).

### Error fundamental o sesgo de correspondencia

Con origen en las concepciones de Heider (1944, 1958), el error fundamental de la atribución o sesgo de correspondencia se refiere a «la tendencia a atribuir la conducta exclusivamente a disposiciones del actor e ignorar el poder de los determinantes situacionales de la conducta... y **sobreestimar** el grado de consistencia de la conducta de los individuos a través de las diferentes situaciones\* (Nisbett y Ross, 1980, p. 31). Si se parte del modelo de Kelley, se ha observado con mayor frecuencia la **covariación** del efecto con la persona que con el estímulo o las circunstancias. Por ejemplo, las personas que participaron en el estudio de **McArthur** (1972), antes mencionado, utilizaban más la información **sobre** la persona que la del estímulo o las circunstancias. Lo mismo ocurrió en el estudio de **Jones y Harris** (1967) que suele utilizarse para ilustrar este sesgo. En este experimento, en el que se pide a los **participantes** que hagan atribuciones sobre la realización por otras personas de un ensayo a favor de Fidel Castro, aunque sabían que esas personas lo habían hecho siguiendo las indicaciones del experimentador (factor **situacional**), lo atribuían con mayor frecuencia a una supuesta actitud a favor de este político por parte de los autores del texto (persona) que a las instrucciones recibidas (circunstancias).

Los riesgos de la existencia de este error los ponen en evidencia Fiske y **Taylor** (1984) al llamar la atención sobre la **posibilidad** de que se perciba como responsables de su situación a personas que son víctimas de las circunstancias. Por ejemplo, una mujer trabajadora puede percibirse como perezosa cuando falla en algún aspecto de su trabajo por un exceso de cargas familiares, o se puede pensar que un niño que suspende los exámenes no estudia, cuando en realidad está sufriendo un proceso de desestructuración familiar.

Este sesgo se explica por determinantes cognitivos y socioculturales. En cuanto a los primeros, se considera el error fundamental como un efecto de la «**saliencia**» del actor sobre la situación (Heider, 1958). Cuando se observa a una persona, lo dominante es su conducta, mientras que los factores de fondo o situacionales pueden pasar con mayor probabilidad inadvertidos para el ob-



El error fundamental de la atribución hacer que se perciba como responsable de su situación a personas que son víctimas de las circunstancias, como en el caso de las mujeres que tienen que conciliar el trabajo con unas cargas familiares excesivas.

servador. Si bien ésta es la explicación habitual, otras interpretaciones de este sesgo que parecen haber tenido un importante desarrollo son las de carácter sociocultural.

Ya es clásica la idea de que los elementos sociales influyen sobre los patrones erróneos que se observan en las explicaciones (Ichheiser, 1943). Hasta el punto de considerar que los errores y sesgos atributivos no son tales, sino elementos indispensables del sistema de una sociedad o cultura determinada (Hewstone, 1989). Los conceptos que dan sentido a las explicaciones, como éxito, fracaso, mérito y responsabilidad, se basan en la creencia de la determinación personal de la conducta y en la ideología que puede llamarse occidental. Se alude a la existencia de una norma social de *internalidad*, por la cual las atribuciones internas se perciben más favorablemente que las externas (Jellison y Green, 1981; Nisbett y Ross, 1980). Se concibe como un valor que puede aplicarse tanto a las explicaciones causales de casos individuales como a los sistemas generales de explicación que forman las creencias colectivas e ideologías (Jellison y Green, 1981).

También puede explicarse el error fundamental de la atribución como una forma de *auto-presentación* (véase el Capítulo 12). Desde este punto de vista, se considera que las atribuciones causales forman parte de las estrategias de auto-presentación que emplean las personas para mantener y aumentar la aprobación de los otros (Bradley, 1978). Por ejemplo, trabajos que han partido de esta idea obtienen que en el marco escolar la utilización de la consistencia o *internalidad* tiene un carácter normativo, relacionándose con la auto-presentación positiva (Jouffre, 2001); y en el laboral, que los directivos de una empresa tienden a dar mayor número de explicaciones internas cuando quieren ofrecer una buena imagen de sí mismos y prefieren a los trabajadores que dan este tipo de explicaciones (Pansu y Gilibert, 2002). Esta tendencia se experimenta fundamentalmente en los países occidentales cuya posición filosófica se centra en el concepto de responsabilidad personal y de libre elección (véase el Capítulo 2). Estudios más recientes han encontrado que la preferencia por explicaciones *disposicionales* no es consistente a través de diferentes culturas (véase el Cuadro 4.3).

#### Cuadro 4.3. Sesgos atributivos: universalidad y diversidad cultural (Itziar Fernández Sedano y Elena Gaviria Stewart)

¿Los errores atributivos se producen por igual en cualquier parte del mundo? Los estudios transculturales han encontrado reiteradamente diferencias en algunos de estos sesgos, en concreto, en el *error fundamental*, en la *infrautilización de la información sobre el consenso* y en el *efecto actor-observador*.

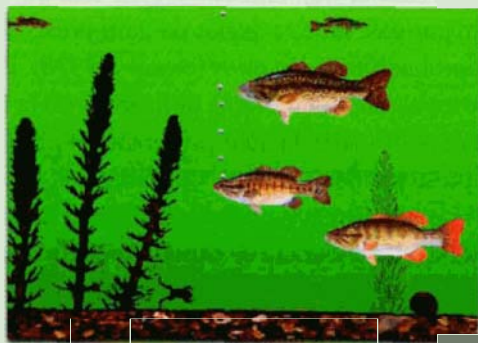
Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los colectivistas (fundamentalmente muestras de asiáticos y latinoamericanos) recurren menos a aspectos disposicionales y más a factores situacionales a la hora de explicar la conducta que los individualistas (muestras de estadounidenses), quienes tienden a sobredimensionar el papel de los rasgos, las actitudes y los motivos personales cuando explican la conducta de los demás, dando poco peso a los aspectos situacionales (ambiente o factores sociales) que rodean a la persona (Fiske, Kitayama, Markus y Nisbett, 1998). Por ejemplo, Joan Miller contrastó las explicaciones de los hindúes con las de los estadounidenses. Los participantes de ambas culturas debían explicar una conducta de un co-



nocido cuyo resultado era positivo y otra cuyo resultado era negativo. En general, y con independencia del resultado, los estadounidenses explicaban los comportamientos en términos de rasgos de personalidad mucho más que los hindúes, y éstos interpretaban comportamientos similares en términos de roles sociales, obligaciones y otros factores específicos del contexto situacional mucho más que los primeros (Miller, 1984).

Por su parte, Morris y Peng (1994) analizaron las explicaciones de dos hechos muy semejantes acaecidos en la misma fecha en dos lugares de Estados Unidos. En uno de ellos, un universitario chino, considerando que su Mo r no le trataba bien, le disparó y le mató (a él y a varias personas que se encontraban presentes). En el otro, un trabajador de correos hizo lo mismo con su supervisor y varios espectadores por razones *similares*. Morris y Peng analizaron las explicaciones de los dos incidentes en un periódico de habla inglesa y en otro escrito en chino, y encontraron que el primero especulaba mucho más sobre la inestabilidad mental y otros rasgos negativos del *perpetrador* del asesinato como *posibles* causas, mientras que el periódico chino ponía el énfasis en factores *contextuales*, situacionales y *sociales* (por ejemplo: «el asesino seguía el ejemplo de una reciente matanza en Texas», o «la tragedia refleja la ausencia de la religión en la cultura china»). La misma tendencia *atributiva* encontraron cuando pidieron a estudiantes chinos y estadounidenses que explicaran los hechos.

Estas diferencias *entre* colectivistas e individualistas en atribución causal se han encontrado en multitud de ámbitos, y no sólo en relación con la conducta humana sino incluso acerca del *comportamiento* animal y el movimiento de objetos inanimados (véase Choi, Nisbett y Norenzayan, 1999). En general, a *nivel perceptivo*, los individualistas parecen centrarse mucho más en el objeto, mientras que los colectivistas son más conscientes *del* contexto y ven el *comportamiento como una interacción* entre objeto y ambiente (Nisbett y Masuda, 2006). En un conocido estudio, Masuda y Nisbett (2001) mostraron a japoneses y estadounidenses unos videos con escenas subacuáticas como la que aparece en la figura adjunta.



Escena del experimento de Masuda y Nisbett

Cuando se les pidió que describieran lo que veían, los japoneses realizaron un 65% más de descripciones basándose en *aspectos* del ambiente (por ejemplo, «el agua era *verde*», «el fondo era *rocoso*») que los estadounidenses, y el doble de alusiones a relaciones entre *los* objetos y el medio. Los norteamericanos, en cambio, se centraron más en las características y el comportamiento de los objetos (cuál era el pez más grande, *cuál* se movía más rápido, *cuál* tenía un color más vivo, etc.).

Las diferencias, *por* tanto, están ahí. Pero, ¿qué consecuencias tienen? ¿El que los *colectivistas* sean más propensos a hacer atribuciones situacionales les hace inmunes al *error fundamental* y al efecto *actor-observador*? ¿Se trata de *sesgos* característicos sólo de los *individualistas*, por ser menos conscientes de los factores *contextuales*?

Algunas *investigaciones transculturales* que han profundizado un poco más en la aparición de *sesgos* atributivo parecen indicar que las *personas* procedentes de culturas *colectivistas* son tan proclives al error fundamental y al efecto actor-observador como los individualistas. Es decir, existe una tendencia *universal* a atribuir las conductas a rasgos estables internos, *disposicionales* (es decir, a realizar *inferencias* correspondientes), y cuando esas atribuciones son infundadas, y se da menos *peso* al contexto situacional del que en realidad tiene, se cae en el sesgo de correspondencia o error fundamental. Ahora bien, cuando se hacen salientes las

claves situacionales, los colectivistas son más sensibles a ellas y tienden a corregir los sesgos, mientras que a los individualistas no les afecta la saliencia de dichos indicios situacionales (Choi y Nisbett, 1998; Krull, Loy, Lin, Wang, Chen y Zhao, 1999; Norenzayan, Choi y Nisbett, 2002; Páez y Zubieta, 2003).

Por ejemplo, en el estudio de Choi y Nisbett (1998) se utilizó el paradigma de atribución de actitudes de Jones y Harris (1967, comentado en el texto, para poner a prueba la hipótesis de las diferencias actor-observador en coreanos y estadounidenses. Para ello se hacía pasar a los participantes por la misma situación por la que supuestamente había pasado el actor, teniendo que defender por escrito una determinada postura independientemente de cuál fuera realmente su actitud. Cuando se les preguntaba hasta qué punto creían que habían expresado su verdadera actitud y hasta qué punto creían que el actor lo había hecho, los participantes coreanos contestaron ambas preguntas de la misma forma, mientras que los estadounidenses respondieron que el actor probablemente había expresado su verdadera actitud más que ellos. Es decir, no reconocían que las limitaciones de la situación (verse obligados a defender una postura con la que pueden no estar de acuerdo) podían estar afectando al actor igual que a ellos.

El hecho de que los colectivistas también son capaces de hacer atribuciones disposicionales se ha comprobado en diversas investigaciones, entre ellas la de Cha y Nam (1985), replicando el estudio clásico de McArthur (1972) en Corea. Estos autores encontraron que los coreanos utilizaban la información referente a la consistencia y a la distintividad (ambas relativas al actor) tanto como los estadounidenses, pero respondían a la información sobre el consenso (referente a la situación) mucho más que éstos.

Por tanto, la importancia dada por los colectivistas al contexto situacional es lo que está en la base de las diferencias entre individualistas y colectivistas en la manifestación de sesgos como el error fundamental de atribución, el efecto actor-observador y la infrautilización de la información sobre el consenso. Aunque la tendencia a realizar inferencias correspondientes se produce en ambas culturas, los colectivistas tienen más posibilidad de evitar caer en sesgos atributivos, mientras que los individualistas no son tan conscientes de la influencia que puede estar ejerciendo la situación en la conducta de los demás, y por eso son más vulnerables a este tipo de errores. Como proponían Aronson, Wilson y Akert (1994), «las personas de culturas occidentales se parecen a los psicólogos de la personalidad... mientras que las de culturas orientales (podríamos añadir aquí a los latinoamericanos) son más parecidas a los psicólogos sociales» (p. 185).

¿Por qué existe esa tendencia universal a hacer atribuciones disposicionales? Una posible explicación es que formaría parte de una *teoría de la mente propia* de la especie (Lillard, 1998). Sin duda, habría resultado adaptativo para nuestros ancestros, que vivían en grupos en los que eran necesariamente interdependientes unos de otros, ser capaces de predecir las intenciones, los estados mentales y el comportamiento probable de sus compañeros. Observar las acciones u omisiones de otros en cada situación es la forma más directa de saber cómo son en aspectos cruciales para la supervivencia del grupo y sus miembros, como la cooperatividad, la competitividad, si son o no de fiar, etc. Sin embargo, esto habría resultado muy poco rentable. Sería necesario poder predecir lo que el otro haría antes de tomar una decisión sobre cómo interactuar con él o ella. Para ello, los seres humanos han desarrollado la capacidad de hacer inferencias sobre las características personales estables de otros a partir de sus acciones o de sus omisiones. A su vez, esas disposiciones estables inferidas proporcionan marcos de referencia que las personas utilizan cuando necesitan predecir las intenciones, estados mentales y comportamientos de los demás. Esas inferencias nos sirven para generalizar a otras situaciones y, aunque a veces son erróneas y sesgadas, en general funcionan y nos permiten desenvolvernó satisfactoriamente en el medio social en el que vivimos.

## Infrautilización de la información de consenso

A partir del Modelo de Covariación de **Kelley** sería de esperar que la persona que realiza la atribución usara en igual medida las tres fuentes de información causal (consenso, distintividad y consistencia). Sin embargo, el estudio de **McArthur** ya citado permitió observar que la información de **consenso** explicaba menor parte de la varianza que las otras dos fuentes de información. Es decir, los **participantes** no daban igual importancia a la información sobre la conducta de otras personas en la misma situación (consenso) que a la de la misma persona ante situaciones similares o diferentes estímulos (véase en el Cuadro 4.3 las diferencias culturales que se han encontrado en relación con este sesgo).

Llama la atención este hallazgo si tenemos en cuenta la importante fuente de información que supone la comparación con las otras personas que están en la misma situación, sobre todo en **circunstancias** de alta incertidumbre y ambigüedad. Sin embargo, parece que, en general, como apuntan **Fiske y Taylor (1984)**, aunque la información de consenso puede cambiar nuestra percepción de cuán común es una experiencia, la experiencia en sí misma no cambian (p. 81). En otras palabras, saber que no se está solo en una situación no la explica. También puede ocurrir, siguiendo a las mismas autoras, que este tipo de información no se considere tan de confianza como otro tipo de observación o experiencia. En este sentido, es frecuente que, después de obtener información sobre la medida en que algo (por ejemplo, una película o un discurso político) ha gustado a otras personas, para evaluar la credibilidad de esta información nos interesemos por el tipo de personas que son y si se parecen a nosotros. Como concluyen estas autoras, la información que recibimos sobre el comportamiento o reacción de otras personas ante una determinada situación, más allá de nuestra propia experiencia directa, necesita pasar un tamiz que indique en qué medida es válida y relevante para la situación.

## Efecto del falso consenso

La información de consenso no solamente se **infrautiliza**, sino que también la distorsiona el observador en el sentido de cómo cree que piensan y actúan las otras personas cuando se produce una situación determinada. El sesgo del falso consenso describe la tendencia de las personas a considerar que su forma de actuar es la general en una determinada situación, y que las otras personas reaccionarán de la misma manera en la misma circunstancia.

Como ejemplo de este sesgo suele **aludirse** al experimento de **Ross, Creen y House (1977)**, en el que el experimentador proponía a una serie de estudiantes pasear por el «**campus**» universitario con una pancarta anunciando un restaurante de la zona. Observaron que los que habían aceptado la proposición del investigador pensaban que la mayoría de los estudiantes lo habían hecho también (62%). Lo mismo ocurría con los que la habían rechazado: tendían a creer que la mayoría de los universitarios del grupo habían tomado la misma opción (67%).

Se han planteado distintas explicaciones de este efecto (**Fiske y Taylor, 1984; Fosterling, 2001**). Una de las más frecuentemente expuestas es la que alude al contacto selectivo, que señala que las personas

tienden a buscar a otras personas que se les parecen. De esta forma, se juzgaría el comportamiento de los demás basándose en una pequeña muestra de personas con las que se está en contacto, muy similares al **perceptor**. Por otro lado, también puede considerarse una manea de solucionar la ambigüedad de una **situación** o de responder **cognitivamente** ante ella. En este sentido, si en una **determinada** situación se opta por **actuar** en una dirección concreta, podemos pensar que es la **obvia**, y a partir de ahí creer que las **demás personas probablemente se comportarían** de la misma manera. También es posible que esté **interviniendo** un mecanismo de defensa de la autoestima, por la necesidad de pensar que las creencias propias son las correctas, de **manera** que se atribuyen también a los otros para defender la **imagen positiva** de uno mismo.

## Atribución defensiva

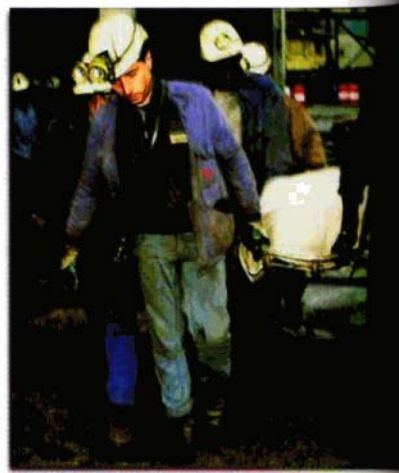
Una demostración clara de la influencia de la motivación en la atribución la observó Walster (1966) al **estudiar la atribución** de responsabilidad por un accidente. A través de un sencillo escenario en el que un **coche aparcado** caía por una colina, encontró que los observadores del accidente consideraban mayor la responsabilidad del dueño del coche cuando las consecuencias del accidente eran graves que cuando eran menos importantes. De esta manera, el observador ponía distancia entre el resultado de lo ocurrido y la **posibilidad** de que pudiera sucederle lo mismo a **él**. **Viendo** al propietario del coche como culpable (es decir, **atribuyendo** la responsabilidad a la víctima) disminuye en el observador la **probabilidad percibida** de que le pudiera ocurrir lo mismo, ya que **él** nunca actuaría como el implicado en el accidente. **Sin embargo**, percibir un accidente leve puede considerarse menos amenazante, y por ello se puede reducir la percepción de la responsabilidad del implicado.

Posteriormente, **Shaver (1970)** aclara cómo la atribución defensiva depende fundamentalmente de las **posibilidades situacionales** y las similitudes personales. Predice que para que se le atribuya la **responsabilidad** al actor, el observador del acontecimiento debe pensar que es posible que **él** mismo se encuentre alguna vez en una situación similar, ya que supone que **él** actuaría de **otra** manera. **Sin embargo**, si se parece personalmente al implicado en el suceso negativo, el observador tiende a atribuir la **acción** a la casualidad. Por el contrario, si no hay similitud entre el observador del acontecimiento **amenazante** y el actor, la **tendencia** del primero será la de atribuir la responsabilidad de lo sucedido al implicado. **En este sentido**, Shaver (1975) define la atribución defensiva como un deseo por parte de los **observadores** de hacer cualquier atribución que pueda reducir mejor la amenaza que representa la **situación** para ellos.

A partir de esta definición, se puede predecir que aumentará la atribución interna de la **responsabilidad** de un accidente cuanto mayor sea la gravedad de sus consecuencias, siempre que el observador se **considere personalmente** distinto al actor del acontecimiento y con posibilidades de encontrarse en una **situación parecida**. **Salminen (1992)**, poniendo a prueba la asunción de Shaver en el contexto **laboral**, comprobó que la hipótesis de la atribución defensiva sirve para explicar las diferencias en la forma en que cada una de las partes implicadas en un accidente laboral interpreta sus causas. **Encon-**

tró que las víctimas de accidentes laborales serios tienden a atribuir esos accidentes a factores externos, mientras que sus compañeros de trabajo tienden a atribuir a la víctima la responsabilidad de la acción.

También se ha observado este sesgo en un contexto de logro, haciendo especial hincapié en la valoración cognitiva de los recursos para enfrentarse a una situación. Lalwani y Duval (2000) hicieron leer a unos escolares unos ensayos sobre seísmos, y a continuación les pidieron que expresaran la percepción que tenían de amenaza en relación con estos sucesos, los recursos personales que creían poseer y la medida en que consideraban importante la participación personal frente a la del gobierno en la responsabilidad de hacer algo para controlar la situación. Encontraron que los estudiantes que se consideraban personalmente responsables de manejar la amenaza o controlar la situación hacían más atribuciones a la responsabilidad personal y consideraban que tenían los recursos necesarios para enfrentarse a la situación peligrosa. En cambio, cuando los estudiantes consideraban que no tenían los recursos necesarios para manejar la situación, hacían atribuciones defensivas responsabilizando a agentes distintos de ellos mismos.



■ atribución de la responsabilidad de un accidente a las características personales de la víctima es más probable cuanto mayor es la gravedad de sus consecuencias, siempre que el observador se considere personalmente distinto a él o ella. Si se considera parecido, tenderá a atribuir el accidente a la casualidad. Así actúa la atribución defensiva.

## Atribuciones favorecedoras del yo

La influencia de la motivación en los procesos de atribución es llamativa cuando se establece una comparación entre las atribuciones del éxito y las del fracaso. Así, se observa una asimetría en las atribuciones en función del resultado logrado en la acción: las personas tienden a atribuir sus éxitos a factores internos, tales como la capacidad o el esfuerzo, mientras que sus fracasos los explican por elementos externos, tales como la mala suerte o la casualidad. Miller y Ross (1975) aclaran conceptualmente este fenómeno hablando de sesgos *autoensalzadores*, cuando se asumen los éxitos, y sesgos *autoprotectores*, cuando se niega la responsabilidad por un fallo. La atribución del éxito aumenta la autoestima personal, mientras que la negación de un fracaso atribuyéndolo a factores externos protege la autoestima reduciendo la sensación de estrés y malestar. Un ejemplo muy común en el ámbito educativo es la atribución de un aprobado al esfuerzo o la capacidad, y la de un suspenso a la mala suerte con las preguntas del examen, a lo rebuscado de éstas o a la falta de habilidad del profesor («he aprobado, «me han suspendido»). O, como sucede en el trabajo de Johnson, Feigenbaum y Weiby (1964, ver Fosterling, 2001), en el que los profesores explicaban los resultados académicos de sus alumnos por sus métodos didácticos más cuando éstos progresaban en el estudio que cuando no lo hacían, apelando entonces a las características de los estudiantes.

Sin embargo, los sesgos favorecedores del yo no sólo se han intentado explicar como un fenómeno puramente motivacional. Desde el modelo de covariación es posible entender que la explicación esté

en el procesamiento de la **información** y, por **tanto**, que se trate de un **proceso** cognitivo. En este sentido se considera la posibilidad de que la persona pueda percibir la covariación entre su **comportamiento** y el éxito, pero no entre su comportamiento y el fracaso. **Fosterling** (2001) lo explica siguiendo el **ejemplo del** trabajo de **Johnson et al. (1964)**: el profesor que pone en práctica las estrategias de enseñanza para que sus alumnos **mejoren** puede percibir cómo los éxitos de sus alumnos **covarian** con su esfuerzo como docente. Sin **embargo**, el **profesor** no desarrolla ninguna **estrategia** relacionada con el fracaso, de manera que haría autoatribuciones internas del éxito y autoatribuciones **externas** del fracaso, ya que es lo que percibe. No **ocurriría lo mismo** si los **resultados del maestro** los tuviera que explicar un observador. Este no podría observar la covariación entre el rendimiento del alumno y la estrategia del **profesor**, porque no tiene la conciencia del profesor en cuanto al cambio de estrategia.

Ross y Fletcher (1985) consideran que tanto los procesos **motivacionales** como los **cognitivos** constituyen la base de estos sesgos. Como señalan estos autores, las «**personas** son racionales y **racionalizadoras**, algunas veces explican y otras **justifican**» (p. 105). **También** se ha planteado la posibilidad de que **tendamos** a implicarnos en las actividades en las que tenemos posibilidades de éxito porque **posemos** las capacidades necesarias para realizarlas adecuadamente. De esta manera, lo esperable es que nos atribuyamos el éxito, aludiendo a aspectos internos, como la **capacidad** y, en cambio, pensemos en la mala suerte o la **casualidad** si fracasamos en el mismo terreno.

Un aspecto **interesante** es la forma en la que los **sesgos favorecedores** del yo tienen consecuencias para la adaptación de las **personas**. En general, parece que las atribuciones **autoensalzadoras** tienen efectos positivos. Sin embargo, en contextos **educativos** y laborales, se ha observado que este sesgo se asocia con baja **autoestima** y sensación de malestar, al aumentar la falta de implicación con el contexto académico o de trabajo. En este sentido, no predice mayores niveles de logro, de manera que es posible que el **efecto** positivo de las **atribuciones de autoensalzamiento** se produzca a corto plazo, pero no a largo plazo (**Robins y Beer, 2001**).



El sesgo de autoensalzamiento parece tener efectos positivos para la persona, pero sólo a corto plazo, ya que se asocia con una baja autoestima y falta de implicación en la tarea en contextos académicos y laborales.

## Efecto actor/observador

Muy próximo al error fundamental, ya advierte Heider (1958) la tendencia a hacer atribuciones **asimétricas** en función de que se realicen como actor u observador de la conducta. En realidad se trata de una extensión del error **fundamental** cuando comparamos la atribución del comportamiento del otro (la que hace el observador) con la atribución del propio comportamiento (la que hace el actor). Fueron **Jones y Nisbett (1972)** los que describieron y definieron el efecto actor-observador como una tendencia persistente del actor a atribuir sus acciones a las exigencias ambientales, mientras que el observador

tiende a atribuir esas mismas acciones a disposiciones personales estables (p. 80). Para que ocurra este efecto no es necesario que en una situación concreta haya una persona actuando y otra observando; se trata simplemente de la comparación **yo/otro** a la hora de hacer una inferencia causal sobre una acción. Por ejemplo, podemos atribuir nuestra timidez cuando tenemos que hablar en otro idioma a las **deficiencias** de las clases que hemos recibido, mientras que explicamos la misma timidez en otra persona aludiendo a su torpeza para los idiomas. Hay que **señalar** que, cuando se trata de una situación que implica un éxito frente a un fracaso, como una tarea académica o laboral, pueden entrar en juego los **sesgos** autoensalzadores o favorables al yo (mencionados en el apartado anterior). Cuando la acción se convierte en un éxito, entonces hay una tendencia a autoatribuir el éxito a aspectos internos, como la capacidad o el esfuerzo, y los fracasos a elementos externos, tales como la dificultad de la tarea o la mala suerte.

Como en el caso del «**error** fundamental», se han dado varias explicaciones de este efecto «**actor-observador**». Las más estudiadas se centran en las «diferencias en el nivel de información» entre el actor y el observador (Fiske y Taylor, 1984; Hewstone, 1989; Jones y Nisbett, 1972) y en las variaciones del punto de vista o perspectiva perceptiva (Arkin y Duval, 1975; Fiske y Taylor, 1984; Hewstone, 1989; Jones y Nisbett, 1972; Storms, 1973; Taylor y Fiske, 1975; Wyer, Henninger y Hinkle, 1977). Han sido de menor relevancia las explicaciones de origen motivacional y lingüístico.

La explicación basada en el nivel de información advierte que la cantidad y tipo de información accesible al observador es diferente de la que es accesible al actor. El actor conoce sus propios sentimientos, intenciones e historia pasada, lo que le proporciona información de consistencia y **distintividad**. En general, está en mejor posición para, además de conocer su conducta en otras situaciones y momentos, valorar si los signos situacionales son facilitadores, neutros o inhibitorios para su conducta, y desestimar el papel de las causas menos probables. En cambio, el observador dispone de poca información accesible acerca del actor, teniendo que hacer **inferencias** a partir de una acción inmediata, de la que puede deducir que el actor se comporta usualmente de la misma manera.

La «**explicación** perceptiva» se suele ilustrar a través del experimento de Storms (1973). Este autor, a partir de la idea de que existe una diferencia de perspectivas entre actor y observador, supuso que se daría una reversibilidad en las atribuciones cuando se mostrara a los sujetos experimentales una orientación nueva o distinta de la que tenían en una situación previa. Es decir, cuando las personas perciben una situación desde un ángulo distinto al mostrado en primer lugar, pueden cambiar sus atribuciones. En la situación experimental se grababa en video a dos personas manteniendo una conversación, mediante cámaras colocadas para registrar la interacción desde la perspectiva visual de cada uno de los participantes. Cuando se mostraba a los sujetos el vídeo desde lo que había sido la perspectiva visual de su interlocutor (el observador), se obtenía una inversión en las atribuciones de actores y **observadores**. Mientras que, como actores, las atribuciones de su propia conducta habían sido externas, cuando se les hacía adoptar la perspectiva del observador esas atribuciones se volvían **más** internas, y lo contrario ocurría con los que empezaron siendo observadores y después se les hizo adoptar la perspectiva del actor: sus atribuciones se hacían más externas. Otros autores, manipulando la «**saliencia**» del actor (es decir, haciéndole más o menos perceptible para que atraiga más o menos la atención) a través de

distintos elementos, tales como dirigirle un foco con mayor o menor intensidad de luz, han obtenido diferencias en la percepción que los observadores tenían del papel causal del actor. Teniendo en cuenta todo esto, podemos pensar que la **perspectiva** visual, como un elemento de la composición del grupo, influye en la **saliencia** y, por tanto, en la percepción de la influencia causal de una persona determinada (Nisbett y Ross, 1980).

También se ha advertido la posible intervención de aspectos motivacionales, que pueden surgir de la distinción entre «uno mismo» y los «Otros». De esta manera, es probable que la autoatribución del actor esté más motivada por el **deseo** de mantener la propia autoestima que las heteroatribuciones del observador. Asimismo, el actor **estará** más dispuesto a hacer atribuciones disposicionales o internas ante el elogio y atribuciones situacionales por algo de lo que se considera culpable.

De las diferentes explicaciones deducimos ventajas y desventajas para la exactitud con la que actor y observador hacen las atribuciones. Aparte de la dificultad de encontrar un criterio de exactitud para evaluar la actividad atributiva, ambos, actor y observador, tienen condiciones tanto a favor como en contra para realizarla. Si bien el actor conoce mejor que el observador las razones de sus propias acciones, las distorsiones motivacionales pueden ponerle en peor situación que la del observador como persona imparcial. Por **último**, tenemos que señalar que, aunque el efecto actor-observador es un **fenómeno** ampliamente apoyado por la evidencia empírica, plantea algunas limitaciones y problemas. Por ejemplo, se ha comprobado que se debilita cuando **están** implicados **resultados** positivos y negativos en vez de neutros (Fiske y Taylor, 1984; Hewstone, 1989; Stephan, 1975), y que existen diferencias culturales (véase el Cuadro 4.3), lo que ha hecho necesario plantearse el estudio de las **condiciones** en las que surge este efecto (Blass y Kaplowitz, 1990; Robins, Mendelsohn y Spranca, 1996).

## ¿QUÉ CONSECUENCIAS TIENEN LAS ATRIBUCIONES?

Una vez abordadas las cuestiones fundamentales y las **teorías** de la **atribución**, que explican la **forma** en que llegamos a hacer las atribuciones de la acción, las **teorías atributivas** permiten ver la manera en la que las atribuciones, una vez **realizadas**, producen consecuencias cognitivas o **afectivas** que influyen en las **expectativas** y en la conducta de las personas.

Las consecuencias de la atribución se producen tanto en la **autoatribución**, o atribución que hacemos de nuestro propio comportamiento, como en la **heteroatribución**, o atribución que realizamos del comportamiento de otra persona. El modelo de Weiner, que describiremos como ejemplo de las teorías atributivas, se aplica fundamentalmente a la autoatribución.

El modelo atributivo de la motivación y la emoción de Weiner se basa en la influencia que las atribuciones producen en el pensamiento, los senti-



En Los Ángeles (Universidad de California). Su modelo sobre la influencia de las atribuciones en la cognición, la emoción y la conducta es una de las aportaciones más importantes, tanto en el campo teórico de la atribución como en su dimensión aplicada.



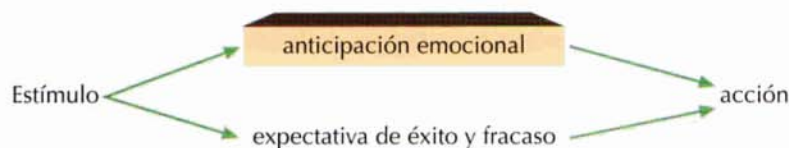
mientos y el comportamiento de las personas. A través de su desarrollo, podemos ver desde los **antecedentes** de la **atribución**, que hemos revisado en las **teorías** de la atribución, hasta sus **consecuentes**, y la manera en la que pueden influir en la conducta.

## Teoría de la motivación de logro de Weiner

Weiner aplica las teorías de Heider y de **Kelley** a la conducta de logro haciendo importantes aportaciones, tanto en el campo teórico de la atribución como en su dimensión aplicada al comportamiento de logro. Basa su modelo en las teorías de expectativa-valor, en el sentido de que considera que las expectativas sobre las probabilidades de éxito y la importancia del objetivo de logro determinan conjuntamente la decisión de realizar una acción. Sin embargo, difiere de otros modelos de expectativa-valor, tales como el de Atkinson (1957). Weiner (1992) considera que la concepción de la persona como un «científico» cuyo objetivo es la comprensión de la acción es distinta a la de la persona que toma decisiones racionalmente sobre una base hedonista, característica de las teorías de expectativa-valor. En estas últimas, la conducta de logro la determina la anticipación de las emociones que provocará el éxito, mientras que en la teoría atributiva son las emociones ya experimentadas las que influyen en la acción. La aportación original de Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest y Rosenbaum (1971) es la de introducir una mediación cognitiva (la atribución) entre el estímulo o situación a la que se responde y las respuestas afectivas y expectativas (véase la Figura 4.4).

**Figura 4.4. Teoría expectativa-valor de Weiner comparada con la de Atkinson y Feather (1966). Tomado de Weiner (1992, p. 284).**

### Teoría expectativa – valor (Atkinson y Feather, 1966)



### Teoría expectativa – valor (Weiner, 1992)

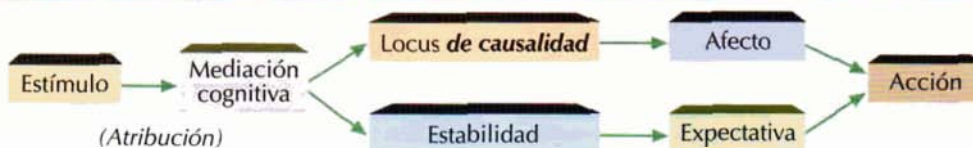


**La atribución como mediación cognitiva entre el estímulo y la respuesta**

Weiner, en su teoría original, considera que tanto las respuestas **afectivas (incentivos)** en cuanto al éxito o al fracaso, como las expectativas al respecto, dependen de la dimensión de **locus** de causalidad, entendida en el sentido de Heider como la medida en que una acción o sus resultados son atribuidos a factores internos o externos, y de la dimensión de estabilidad, o permanencia en el tiempo de la causa inferida de la **acción** o de sus resultados. En concreto, las respuestas **afectivas** están influidas por la **dimensión** atributiva de locus de causalidad, siendo mayor su impacto si es interno que si es externo. Cuando la atribución es **interna** se estimulan las reacciones emocionales relacionadas con la **autoestima**, tales como el orgullo y la vergüenza. Sin embargo, la respuesta emocional será menor si la atribución es **externa**. Por ejemplo, si un estudiante atribuye el aprobado o el suspenso de un examen al esfuerzo o a la falta de él, **respectivamente**, sentirá **más** orgullo en el primer caso o vergüenza en el segundo que si **atribuye** uno u otro resultado a la intervención de la suerte o a la ausencia de ella.

En cuanto a la influencia de la mediación causal en las expectativas, **ésta** sucede a través de la **dimensión atributiva** de estabilidad. Si bien es lógico que una persona que tiene una historia de **éxitos** en una tarea relacionada con el logro tenga la expectativa de **seguir** obteniendo el mismo resultado, las **expectativas** dependerán de la estabilidad en el tiempo de la causa inferida. Es la dimensión de **estabilidad** la que marca la influencia de la atribución en las **expectativas** de logro. Por ejemplo, si un **estudiante** atribuye el **aprobado** de un examen a su capacidad, la permanencia de sus habilidades hace que tenga la **expectativa** de seguir aprobando en el futuro. No ocurriría lo mismo si **atribuyera** su aprobado a la suerte o a la ayuda que le ha prestado un amigo, ya que la inestabilidad de estos factores aumenta la **probabilidad** de que no estén **presentes** en otros momentos, y la **expectativa** de fracaso sería mayor (véase la Figura 4.5).

**Figura 4.5. Estructura teórica del modelo atributivo (Tomado de Weiner et al., 1971)**



**Dimensiones causales**

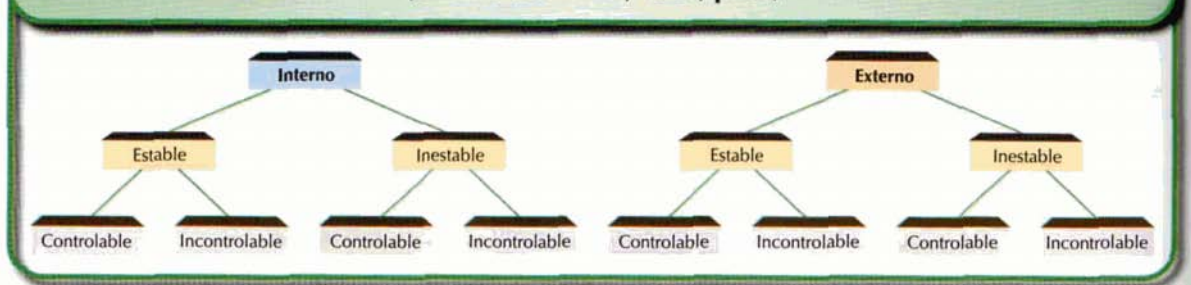
Weiner llama la atención sobre la forma en la que las atribuciones **varían** en función de una serie de **dimensiones** subyacentes. Analiza las atribuciones a partir de sus dimensiones **causales**, que pueden entenderse como propiedades que resaltan los aspectos en los que se parecen y en los que se **diferen-**

cion las causas. Estas dimensiones forman cada una un continuo de dos extremos en el que es posible situar la causa de una determinada acción. De esta manera, crea una taxonomía de las atribuciones sobre la que desarrollar los principios teóricos sobre los antecedentes y los consecuentes, que sirve también para probarlos empíricamente en distintos contextos.

En un principio incluye las dimensiones de locus de causalidad (ya introducida por Heider, 1958) y estabilidad (Weiner et al., 1971), como observamos en la Figura 4.5. Posteriormente incluye la *controlabilidad* (Weiner, 1979), que con las dos anteriores constituyen la taxonomía básica (véase la Figura 4.6). Cada una de las dimensiones se considera como un continuo con dos polos, denominados interno-externo, estable-inestable y controlable-incontrolable, respectivamente.

Como ya se ha indicado, la dimensión de *locus* de causalidad se refiere a la medida en que una acción o sus resultados se atribuyen a factores internos o externos a la persona que la realiza. En este sentido, la capacidad y el esfuerzo son atribuciones internas, mientras que la dificultad de la tarea y la suerte son externas. La dimensión de estabilidad se refiere a la permanencia de la causa inferida de la acción en el tiempo. Así, mientras que la capacidad y la dificultad de la tarea son estables, el esfuerzo y la suerte son inestables. La dimensión de controlabilidad (Weiner, 1979) se refiere a la medida en la que la persona puede ejercer algún tipo de influencia sobre los resultados de la acción. Weiner (1986) advierte que, en teoría, las causas internas pueden ser controlables o incontrolables, mientras que las externas, en principio, habría que pensar que son todas incontrolables. Sin embargo, puede ocurrir que alguien piense que puede influir sobre aspectos tales como la falta de ayuda de un amigo. De esta forma, las causas se clasifican teóricamente en ocho celdas (dos niveles de *locus* de causalidad x dos niveles de estabilidad y dos niveles de controlabilidad, como se advierte en la Figura 4.6).

**Figura 4.6. Estructura de la percepción causal**  
(tomado de Weiner, 1986, p. 50)

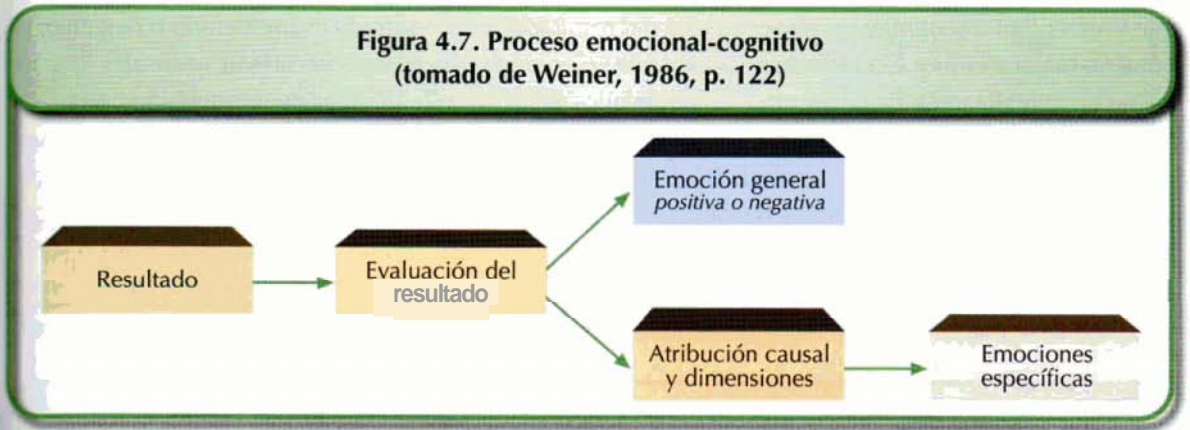


Weiner señala que el significado o contenido de las causas puede cambiar en función de la situación en la que se estudien, el tiempo y la persona que perciba la acción, mientras que las dimensiones subyacentes permanecen estables. Por ejemplo, en el contexto español se ha encontrado que las causas básicas de la atribución de logro (esfuerzo, capacidad, características de la tarea y suerte) muestran patrones específicos. Entre otros, las atribuciones al esfuerzo son muy frecuentes, mientras que lo son

muy poco las atribuciones a la suerte. Asimismo, aparecen otras causas, como el profesor, el interés y los problemas relacionados con el examen (Manassero y Vázquez 1992), lo que permite que esta estructura tridimensional adquiera mucha importancia y sea la base de gran cantidad de estudios.

**Relación entre cognición y emoción**

Weiner establece un proceso cognitivo-emocional en el que asume que «los sentimientos surgen de la forma en la que se evalúa o construye un resultado» (Weiner, 1986, p. 121). Si seguimos el ejemplo del propio autor dentro del contexto de logro, en el que un estudiante consigue superar brillantemente un examen, considera que ante la importancia del acontecimiento, el estudiante se sentirá feliz, y como el resultado era mejor de lo que esperaba, comienza una búsqueda de la causa del resultado inesperado. Si, por la información de la que dispone el estudiante (historia pasada, comparación con otros alumnos, entre otros aspectos), adscribe la causa a su capacidad, esto le generará sentimientos de competencia. Como además se trata de una causa interna, aumentará su autoestima, de manera que experimentará felicidad por el resultado, competencia por la atribución específica y autoestima positiva por la localización en las dimensiones de la atribución (véase la Figura 4.7).



De esta manera, Weiner establece en esta aproximación a su modelo completo, que tratamos a continuación, la unión entre cognición y emoción, desde las emociones relacionadas con el resultado de la acción a las emociones relacionadas con la atribución y las dimensiones causales a las que se adscribe. Siguiendo los trabajos de Weiner, Russell y Lerman (1978, 1979) en cuanto al resultado de la acción, el éxito se ha asociado a sentimientos de bienestar, felicidad, placidez y satisfacción; mientras que el fracaso provoca emociones de insatisfacción, infelicidad y falta de alegría. Respecto a las emociones relacionadas con la atribución, se ha encontrado que algunas causas específicas generan emo-

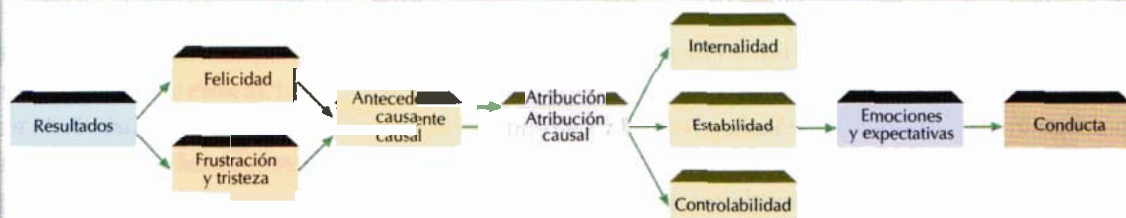
ciones especialmente intensas, como las relacionadas con la capacidad, el esfuerzo (estable e inestable), la dificultad de la tarea, el estado de ánimo, la personalidad, el esfuerzo de otros, la personalidad de otros, la suerte y la motivación intrínseca. Estos autores encuentran que la atribución a la capacidad se asoció con estar contento, orgulloso y satisfecho; y la atribución al esfuerzo estable se relacionó con estar satisfecho, bien, contento, seguro y a gusto.

Por último, las dimensiones **causales** a las que se adscriben las atribuciones también se han relacionado con determinadas emociones. La dimensión de locus de causalidad se relaciona con los sentimientos de autoestima y orgullo o vergüenza; la dimensión de estabilidad se asocia fundamentalmente al mantenimiento de las expectativas de logro futuro, por lo que genera emociones tanto de esperanza como de desesperanza; y la controlabilidad se relaciona principalmente con las emociones que tienen que ver con la relación social, como la culpabilidad, la vergüenza y el orgullo.

### **Modelo atributivo sobre la motivación y la emoción**

Todos los aspectos hasta aquí expuestos los reúne Weiner en su modelo atributivo sobre la motivación y la emoción (Figura 4.8). Tal y como lo explica Weiner (1986), el modelo comienza con el resultado de la acción de una persona, que interpreta como positivo si consigue su objetivo o como negativo si no lo consigue (véase la Figura 4.8). El resultado se asocia a sentimientos de felicidad cuando se considera positivo, o de frustración y tristeza cuando el resultado se percibe como negativo. Esto es lo que Weiner llama sentimientos dependientes del resultado. Si el resultado es inesperado o negativo, se pone en marcha el proceso atributivo, considerando en primer lugar los antecedentes causales, que influyen en la realización de una atribución. Entre ellos se incluyen las fuentes de información causal, las reglas causales, los distintos sesgos de la atribución y otros aspectos que pudieran intervenir. Una vez realizada la atribución causal concreta, en el siguiente paso del modelo la causa se sitúa en algún punto de las dimensiones **causales** (**locus** de causalidad, estabilidad y controlabilidad), tras lo cual aparecen las consecuencias psicológicas relacionadas con las expectativas futuras y con las emociones o sentimientos provocados por la atribución, que, a su vez, determinan las consecuencias **conductuales** en un ámbito específico.

**Figura 4.8. Modelo atributivo de la motivación y de la emoción de Weiner**  
(adaptado de Weiner, 1986, p. 162)



Este modelo es fundamental, sobre todo, en el estudio de la autoatribución, como lo es el de Kelley en el de la atribución del comportamiento de otras personas (**heteroatribución**). De hecho, se han propuesto síntesis de ambos modelos, como la de **Martinko y Thomson (1998)**, quienes derivan de las fuentes de información de Kelley las dimensiones explicativas de Weiner (Figura 4.9), aunque no utilizan todas, ya que al menos en este caso no incluyen la controlabilidad. Por ejemplo\* la atribución a la **inteligencia**, como **característica** de la persona, que supondría información de **alta** consistencia, **baja** **distintividad** y **bajo** **consenso**, resulta una atribución interna, estable y global<sup>1</sup>; o la información de **alta** **consistencia**, **alta** **distintividad** y **alto** **consenso**, que conduciría a una atribución al estímulo, **también** conduce a una atribución externa, estable y específica.

**Figura 4.9. Una síntesis de las dimensiones de los modelos de Weiner y de Kelley (tomado de Martinko y Thomson, 1998, p. 277)**

		Consistencia			
		Alta		Baja	
		Distintividad		Distintividad	
		Alta	Baja	Alta	Baja
Alto	Consenso	1 Externa Estable Específica	2 Externa Estable Global	3 Externa Inestable Específica	4 Externa Inestable Global
Bajo		5 Interna Estable Específica	6 Interna Estable Global	7 Interna Inestable Específica	8 Interna Inestable Global

Un **doble** análisis de las explicaciones según las fuentes de información y las dimensiones **causales** permite un estudio **más** completo de la explicación y la situación en la que ocurre la acción. Permite, entre **otras** cosas, estudiar la atribución del comportamiento de logro no sólo en uno mismo (**autoatribución**), sino también en los demás (**heteroatribución**); **proporciona** la posibilidad de **categorizar** con **mayor** **detalle** las explicaciones naturales de una acción; completa la explicación de algunos **sesgos** **atributivos**; y **añade** información que mejora la utilización terapéutica de la atribución.

<sup>1</sup> La **globalidad** es una dimensión causal que puede considerarse complementaria a la estabilidad, ya que se refiere a la permanencia de las causas, no en el tiempo sino a través de las situaciones, distinguiéndose entre causas globales y específicas.

## RESUMEN

Los procesos de atribución están presentes e influyen en nuestra vida diaria. En este capítulo hemos querido dar una idea general sobre la forma en la que se desarrollan los procesos atributivos, muchas veces automáticos, en situaciones cotidianas, que hemos intentado ilustrar a través de ejemplos. Se ha organizado la exposición en tres grandes apartados relacionados, en primer lugar, cuestiones fundamentales de la atribución: en segundo lugar, en la que se procesan las atribuciones; y, en tercer lugar, con las consecuencias de la atribución.

En la introducción hemos planteado las preguntas básicas que haríamos al comienzo del estudio de este tema: ¿qué son las atribuciones, cuándo se hacen y por qué? Hemos visto que las atribuciones se refieren a las explicaciones que damos sobre las causas de los acontecimientos que nos ocurren a nosotros y a otras personas, y cómo tales explicaciones las construimos nosotros en nuestra vida diaria y en los distintos dominios de análisis de la realidad psicosocial. Sin embargo, nos damos cuenta de que, si bien parece muy probable que hacer atribuciones sobre las cosas que nos suceden sea algo espontáneo, no ocurre en todas las situaciones. Se ha observado que buscamos explicaciones especialmente en situaciones que implican acontecimientos inesperados, fracasos y con consecuencias negativas. Las explicaciones que damos a estos acontecimientos nos hacen percibir que manejamos nuestro ambiente (función de control), que salimos airosos de las situaciones (función de autoestima), y que mantenemos nuestra imagen ante los demás (función de autopresentación).

Para explicar la forma en la que se procesan las atribuciones nos centramos en las teorías clásicas de la atribución. Heider estableció los principios de estas teorías, sobre los que se han desarrollado los planteamientos teóricos posteriores. Con el «análisis ingenuo de la acción» este autor estableció la dimensión de «locus de causalidad» como el principio fundamental para responder a la pregunta sobre las causas que inducen a una persona a realizar un determinado comportamiento. A partir de esta idea, considera que la causa que explica una conducta puede ser de localización interna o externa, de forma que la conjunción entre las fuerzas personales (capacidad y motivación) y las ambientales (dificultad de la tarea y suerte) es la que determina la acción, en lo que se establece como un proceso atributivo.

Sobre el planteamiento teórico de Heider, Jones y Davis profundizaron en el proceso por el que se llega a hacer una atribución personal o interna. Estos autores subrayan que, en primer lugar, es preciso hacer una «atribución de intención», poniendo como precondiciones que la persona tenga el conocimiento y la capacidad necesarios para realizar la acción. Cuando se ha atribuido la intención, ya se puede hacer una inferencia de «correspondencia», que asocia una característica de la persona con la acción que ha realizado, suponiendo que su intención era lograr un efecto concreto. La magnitud y la probabilidad de establecer una correspondencia dependen del número de efectos no comunes entre la acción realizada y otra acción alternativa, de la deseabilidad social de los efectos, de la «relevancia hedónica» de la acción para el observador, del rol social del actor, de las expectativas previas acerca del actor y del personalismo.

En la misma dirección, pero yendo más allá de los modelos anteriores, Kelley aplica el «modelo de covariación» con el Objetivo de averiguar a cuál de los factores presentes en una situación pue-

den atribuirse realmente los efectos producidos en esa situación. Según esta perspectiva, se puede atribuir un efecto a una condición que está presente cuando el efecto está presente y que está ausente cuando el efecto está ausente. Distingue en su modelo las distintas fuentes de información (consistencia, distintividad y consenso) de las que depende la atribución de una respuesta a un estímulo concreto, en función de que procedan de la persona (el actor), del estímulo o de las circunstancias. También, propone la aplicación de esquemas causales (causas suficientes múltiples y causas necesarias múltiples) cuando el medio no proporciona toda la información para hacer la atribución.

Después de exponer las teorías clásicas de la atribución, que muestran el proceso formal en la realización de atribuciones, se revisan los principales errores y sesgos de la atribución, que desvían su proceso del que formalmente cabe esperar. En todos estos sesgos (error fundamental de la atribución, infrautilización de la información sobre el consenso, falso consenso, atribución defensiva, atribuciones favorecedoras del yo y efecto actor/observador) es evidente la intervención, además de factores cognitivos, de aspectos motivacionales con fines tales como protegernos de la responsabilidad de un fallo o pensar que las otras personas van a actuar en una determinada situación como nosotros lo haríamos.

Por último, se abordan las consecuencias de la atribución a través del modelo atributivo de la motivación y la emoción de Weiner. Este autor elaboró su teoría a partir de las aportaciones de Heider y de Kelley para llevarla más allá de los antecedentes y la atribución causal. Se centró en los consecuentes y en la autoatribución, y resaltó la forma en la que las emociones influyen en la acción. Introdujo las atribuciones como una mediación cognitiva entre el estímulo o la situación a la que se responde y las respuestas afectivas y expectativas. Una de sus principales aportaciones es la incorporación de un análisis tridimensional (locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad) de las atribuciones y de la manera en la que intervienen en la formación de expectativas de éxito futuras. Incorpora un proceso cognitivo-emocional, sobre la idea de que los sentimientos surgen del tipo de atribución que se haga del resultado de la acción. Al final de este apartado se incluye el modelo completo de Weiner que, además de clarificar esta aproximación, completa el proceso de atribución total, que va desde los resultados de la acción hasta las consecuencias de la atribución. Por último, se resalta la utilización combinada de los modelos de Kelley y de Weiner.



## LECTURAS RECOMENDADAS

González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariaga, S., Álvarez, L., Rocas, C., García, M., González, P., Cabanach, R. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.

Este artículo estudia la atribución del éxito y del fracaso en niños con y sin dificultades de aprendizaje.

Hewstone, M. (1992). *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Buenos Aires: Paidós.

Esta monografía hace una introducción al campo de la atribución incluyendo sus teorías y principios fundamentales. Aporta un enfoque que resalta la integración de los distintos niveles o dominios de análisis de la investigación atributiva y su carácter social. Consultar alguno de sus capítulos ayudará a darse cuenta de la presencia de los procesos atributivos en la realidad social.

Morales, J. F. (1999). Procesos de atribución. En J. F. Morales, C. Huici, M. Moya, E. Gaviria, M. López Sáez y E. Nouvilas, *Psicología Social* (pp. 65-72). Madrid: UNED.

Este capítulo precisa los fenómenos fundamentales de los procesos de atribución

Nouvilas, E. (2003). Atribución del cumplimiento terapéutico. Diferencias entre pacientes y profesionales de la salud. En J. F. Morales y C. Huici (Dir.), *Estudios de psicología social* (pp. 253-289). Madrid: UNED.

Estudio empírico donde se revisan muchos de los conceptos expuestos en este capítulo aplicándolos al campo de la salud.

# ACTITUDES

# 5

Mercedes López Sáez

## INTRODUCCIÓN

## QUÉ SON LAS ACTITUDES

Definición de actitud  
Las bases de las actitudes  
Medida de la intensidad de las actitudes

## FUNCIONES DE LAS ACTITUDES

Función de conocimiento  
Función instrumental  
Función defensiva del yo  
Función expresiva de valores

## ORIGEN DE LAS ACTITUDES

Influencias biológicas  
El efecto de mera exposición  
Condicionamiento de las evaluaciones, aprendizaje e imitación  
Influencia del contexto en la formación y cambio de actitudes

## INFLUENCIA ENTRE ACTITUDES Y CONDUCTAS

Influencia de las actitudes en la conducta  
Influencia de la conducta en las actitudes: teoría de la disonancia cognitiva

## APLICANDO LAS TEORÍAS SOBRE ACTITUDES Y CONDUCTA

## RESUMEN

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Actitud  
Actitudes explícitas  
Actitudes implícitas  
Disonancia cognitiva  
Efecto de mera exposición  
Estructura actitudinal  
Función actitudinal  
Ignorancia pluralista  
Intensidad de la actitud  
Norma social subjetiva  
Objeto actitudinal

## OBJETIVOS

El **objetivo** de este **capítulo** es conocer y **comprender** los aspectos **básicos** sobre las actitudes, según se conceptualiza este término en el **marco** de la Psicología Social. La consecución de **dicho** objetivo general implica alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Comprender qué se entiende por actitudes en Psicología, así como la estructura de los elementos psicológicos que componen las actitudes.
- Entender el carácter funcional de las actitudes.
- Identificar los procesos de aprendizaje y cambio de las actitudes.
- Conocer los elementos de **las** principales teorías sobre la **relación** entre actitudes y **conducta** e identificar las conexiones que se establecen entre dichos elementos.
- Definir los principales elementos que constituyen la base sobre la que se desarrolla la teoría de la disonancia cognitiva, identificar las variables que modulan la magnitud de la disonancia y **conocer** las **características** de los principales **paradigmas** de investigación que se han desarrollado en torno a esta teoría.

## INTRODUCCIÓN

¿Estás a favor o en contra de la legalización de las drogas? ¿Crees que se debe limitar la entrada de inmigrantes a nuestro país? ¿Te parece adecuada la política de empleo del gobierno? ¿Te gusta el sushi?, ¿y el chocolate? ¿Cómo te cae el novio de tu amiga?

Todas estas preguntas aluden a actitudes y lo que tienen en común es que en ellas se pide una evaluación. Se solicita la valoración, desde un punto de vista personal, de algo o de alguien. Constantemente estamos evaluando diferentes aspectos de nuestro entorno físico y social, por lo que se podrían poner cientos de ejemplos de expresión de actitudes a lo largo del día, tanto en lo que respecta a las preferencias por objetos y personas, como en lo referido a la expresión de opiniones. Las actitudes son una parte importante de la Psicología humana. Las personas están a favor o en contra de determinadas ideas o conductas, aman u odian a determinados individuos, y les gustan o les disgustan ciertas cosas. Pocas veces nos sentimos indiferentes ante el mundo que nos rodea. Algunas de nuestras actitudes son tan importantes que muchas personas son capaces de morir por defender sus convicciones, y también mucha gente ha matado por actitudes sexistas, racistas, nacionalistas o religiosas. El racismo, el sexismo, el nacionalismo y el fanatismo religioso también son ejemplos de actitudes.



Algunas actitudes son tan importantes para las personas que muchos son capaces de matar o morir por defenderlas. El fanatismo religioso, el racismo, el sexismo y el nacionalismo son ejemplos de actitudes.

El papel de las actitudes es trascendental en distintos procesos psicológicos que están relacionados con diferentes dominios de análisis característicos de la Psicología Social: individual, interpersonal, grupal y societal. Por ejemplo, como tendrá ocasión de comprobar en el capítulo 12, la autoestima, positiva o negativa, es el resultado de una actitud hacia uno mismo. Si clasificamos a una persona de acuerdo con alguna de sus actitudes, es frecuente que se infiera que tendrá una serie de actitudes relacionadas. Así, al catalogar a una persona como ecologista por su preocupación por el medio ambiente, no sólo inferiremos que su actitud hacia el transporte público o hacia el reciclado de desechos va a ser favorable, sino que es fácil que le atribuyamos actitudes en contra de la fabricación de armas o a favor de una globalización no capitalista. Esta impresión que nos hemos formado de esa persona influirá, sin duda, en la forma en la que vamos a relacionarnos con ella si tratamos sobre temas medioambientales. También los prejuicios son actitudes, en la mayoría de los casos negativas, hacia grupos concretos (en el Capítulo 11 de este manual se aborda la concepción del prejuicio étnico y del prejuicio sexista como actitudes negativas). Del mismo modo, podemos considerar que algunas actitudes hacia principios abstractos, como la igualdad o la justicia, subyacen en los valores y la ideología sobre los que se sustentan las leyes que rigen en una sociedad concreta.

El capítulo se inicia precisando conceptualmente qué se entiende por actitudes en el marco de la Psicología Social, señalando los elementos psicológicos en los que se basan, e indicando cómo se pueden medir. A continuación, se incluye un epígrafe con la tipología surgida del estudio de las funciones que

cumplen las actitudes. Seguidamente, se dedica un apartado a la explicación de los procesos implicados en la formación y cambio de actitudes. Para finalizar, se estudia la relación entre actitudes y conducta, desarrollándose de forma resumida los postulados básicos de las teorías más importantes en torno a esta relación: el modelo MODE, la teoría de la acción razonada y la teoría de la disonancia cognitiva.

## QUÉ SON LAS ACTITUDES

### Definición de actitud

Si se tiene en cuenta la importancia de las actitudes dentro del marco de la Psicología Social, no resulta extraño que hayan surgido numerosas definiciones a lo largo de la historia de esta disciplina. En todas las aproximaciones conceptuales a este término, el elemento común en el que coinciden las definiciones recoge siempre su carácter de valoración. Por ejemplo, en el *Handbook* de Psicología Social editado en 1998 se adopta la siguiente definición: «En términos formales, una actitud es una **tendencia** psicológica expresada evaluando un ente determinado con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad (Eagly y Chaiken, 1998, p. 269). Las actitudes se refieren siempre a un «**ente determinado**», lo que técnicamente se denomina el objeto de actitud, que puede ser prácticamente cualquier cosa, ya que todo lo que sea susceptible de ser valorado puede ser objeto de actitud. Los objetos de actitud pueden ser concretos (las gardenias, el Museo Picasso), abstractos (la libertad, la igualdad), ideas y **opiniones** (socialismo, pena de muerte), conductas (uso de preservativos, reciclado de productos), personas (el presidente de los Estados Unidos) o grupos (los homosexuales, los andaluces). Como veremos en el siguiente apartado, la valoración de un objeto de actitud depende de varios factores.

### Las bases de las actitudes

Las actitudes son un constructo complejo, en el que pueden confluir diferentes experiencias de la persona en relación con el objeto de actitud. Esas experiencias previas son una fuente de **información** que le sirven de base para evaluar dicho objeto (Bhoner y Wanke, 2002; Zanna y Rempel, 1988). Las actitudes pueden basarse en creencias y conocimientos (componente **cognitivo**), en sentimientos y emociones (componente **afectivo**), o en las experiencias en comportamientos anteriores (componente **conductual**). Es decir, cada uno de estos tres componentes pueden constituir la estructura que da origen a una determinada actitud, favorable o desfavorable, hacia un objeto. Por ejemplo, una persona puede estar convencida de que la comida japonesa es muy sana (evaluación cognitiva, basada en creencias), **encontrar** el *sashimi* muy sabroso (evaluación afectiva, basada en sentimientos) y apetecerle comer **habitualmente** **pescado** crudo (evaluación conductual, basada en la tendencia a esa acción).

Estos tres tipos de componentes (creencias, emociones y conductas) no están necesariamente separados ni necesariamente unidos en la valoración del objeto. Es difícil pensar que una persona con fuer-

tes convicciones en contra de la pena de muerte (componente **cognitivo**) no se entristezca o se indigne **cuando** se ejecuta a otro **ser** humano en alguno de los países en los que las leyes lo admiten (**compone**nte **afectivo**). No obstante, **las** actitudes pueden consistir en componentes únicamente cognitivos o afectivos, y no es necesario que **la** persona manifieste los tres tipos de componentes. Volviendo al **ejem**plo de la comida japonesa, se puede mantener **la** creencia de que el pescado **crudo** es **muy** sano y, sin **embargo**, la falta de hábito de comerlo puede producir repugnancia por este tipo de comida. En este caso, la respuesta afectiva negativa podría llevar a no consumir el **sashimi**. El conjunto de las **valora**ciones que se hacen de un objeto constituyen la evaluación final que hemos definido como actitud.

La estructura que da origen a una determinada actitud es la integración de las evaluaciones basadas en uno, dos, o tres de sus componentes. Las evaluaciones de cada uno de **ellos** pueden no coincidir. Por ejemplo, las **creencias** pueden ser favorables al objeto y los **sen**timientos desfavorables. Cuando los elementos de uno de los componentes, o **los** componentes entre sí, no son consistentes en evaluación, las **actitudes** son ambivalentes. **Es** muy frecuente que las personas muestren **ambivalencia actitudinal** hacia objetos que tienen aspectos **positivos** y negativos. Por ejemplo, es común **en**contrar **ambivalencia** actitudinal hacia **el** ejercicio físico o la **alimen**tación. Sobre estos temas, se pueden **observar** creencias favorables o desfavorables dependiendo de las dimensiones que se consideren, o del momento en el que la actitud sea accesible, **así** como **comportamientos** contradictorios. No es extraño que una persona esté dispuesta a **seguir** una alimentación sana y a **reducir** las grasas en su dieta debido al conocimiento **que** **tiene** de lo **noci**vivo de este tipo de alimentos para su salud y que, sin embargo, cambie su actitud cuando tiene la ocasión de comer alguno de sus platos favoritos con alto contenido en este **tipo** de **nutrientes**.

Esta cuestión puede tener una serie de aplicaciones en la vida real. **Por** ejemplo, cuando se quiere eliminar conductas indeseables, como podría ser la de consumo de tabaco, es importante tener en **cuenta** las creencias a favor y en contra que mantienen la **actitud** hacia fumar. En este sentido, una buena estrategia para modificar las actitudes favorables hacia el consumo de tabaco no sólo **debería** destacar las creencias negativas, como fumar puede matar, sino atacar aspectos positivos vinculados al consumo de tabaco, como pueden ser las creencias de que dejar el tabaco engorda o que fumar combate el estrés.

No hay que confundir la actitud con los componentes en los que se basa. La actitud es un **cons**tructo psicológico no observable, de carácter evaluativo, que media entre un objeto y **las** respuestas que **la** persona da ante ese objeto. Aunque no se **pueda** observar **directamente**, se supone que esa **valora**ción **positiva** o negativa de un objeto lleva aparejada una predisposición a responder de determinada manera hacia **él**. Dicho con otras palabras, llamamos actitud a una experiencia psicológica, en relación con un objeto, que influye en las reacciones y conductas de la persona ante ese objeto. Por esa **razón**,



Solemos experimentar ambivalencia actitudinal hacia objetos que tienen aspectos positivos y negativos. Podemos tener, , creencias favorables **hacia** la alimentación sana y el ejercicio físico, y sin embargo resultarnos más tentador tumbarnos a ver cómo el ejercicio lo hacen otros mientras consumimos comida basura.

las actitudes se infieren a partir de su expresión en forma de respuestas que se dan al objeto de actitud. Estas respuestas pueden ser de tres tipos: cognitivas, afectivas y conductuales. En la Figura 5.1 se representa la relación que se puede establecer entre las bases de la actitud y su expresión. La medida de las actitudes se establece sobre las respuestas provocadas por el objeto de actitud.



## Medida de la intensidad de las actitudes

La magnitud de una actitud depende de su valencia y de su intensidad. En primer lugar, la evaluación tiene una valencia: positiva o negativa. En segundo lugar, si consideramos la actitud como un continuo, con un extremo positivo y otro negativo, la intensidad representa el grado o extremosidad de esa valencia. Por ejemplo, respecto a la investigación con células madre de embriones, no sólo se puede estar a favor o en contra, sino evaluar el grado de esa posesión. La intensidad o fuerza de una actitud depende de las siguientes variables (Krosnick y Petty, 1995):

- a) importancia de la actitud para esa persona;
- b) intensidad o extremosidad de su evaluación;
- c) conocimiento del objeto de actitud, y
- d) accesibilidad de la actitud (facilidad de activación de la actitud en la mente de la persona).

Hay que tener en cuenta que cuanto más intensa es una actitud más persistente es en el tiempo, más resistente es al cambio y más influye en la conducta. Si las actitudes son un fenómeno subjetivo, interno y complejo, ¿cómo se pueden medir? No existe un método ideal, pero sí diferentes técnicas que deben elegirse y adecuarse al tipo de actitudes que se desea medir y a la población sobre la que se realiza la investigación. La medida de las actitudes se puede clasificar en dos grandes bloques: medidas explícitas e implícitas. La medición es explícita cuando se pregunta directamente a las personas, e implícita cuando se estudian indirectamente respuestas que se piensa que están asociadas a esas actitudes.

### Medidas explícitas

Tradicionalmente, las actitudes se han medido mediante **procedimientos** de autoinforme, para los que se han elaborado cuestionarios basados en escalas de diferentes características (véase un desarrollo más amplio en Ubillos, Mayordomo y Páez, 2003). Unas de las **más** frecuentemente utilizadas son las de «tipo **Likert**» (1932). En esta variedad de escalas, la persona manifiesta su grado de acuerdo o de **oposición** con una serie de enunciados que recogen distintos factores o dimensiones que las **personas** podrían tener en cuenta al evaluar el objeto de **actitud** (véase el Cuadm 5.1). La medida de la actitud se obtiene a partir de la suma de **todos** los ítems.

#### Cuadm 5.1. Algunos ítems de una escala tipo Likert para evaluar actitudes hacia los preservativos (Ubillos, 1995)

Por favor, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de los preservativos. Señale su opinión teniendo en cuenta que: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = algo en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = algo de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

1. Son engorrosos, incómodos y complicados de usar	1	2	3	4	5
2. Tranquilizan y dan seguridad en la relación	1	2	3	4	5
3. Las personas que utilizan preservativo en sus relaciones son responsables	1	2	3	4	5
4. Su colocación puede ser un juego erótico más	1	2	3	4	5
5. Interrumpen el acto sexual	1	2	3	4	5

La medida global de actitudes hacia los preservativos será la suma de estas cinco puntuaciones. Puesto que los ítems 1 y 5 están formulados de forma negativa, la puntuación de estos ítems debe invertirse antes de realizar la suma (1=5; 2=4; 4=2; 5=1). De este modo, altas puntuaciones en la suma de los ítems indican, en una actitud favorable hacia los preservativos.

Otro tipo de escala ampliamente difundido es el diferencial **semántico** (véase el Cuadro 5.2), que consiste en una serie de **escalas bipolares** definidas por dos características opuestas, una **positiva** y otra **negativa**, en las que se pide a la persona que evalúe el objeto de actitud señalando el punto de la escala con el que lo asocia a lo largo del continuo, más o menos positivo (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957).



**Cuadro 5.2. Ejemplo de diferencial semántico para evaluar actitudes hacia el trabajo con ordenador**



### Medidas implícitas

Hay temas, como son los relacionados con estereotipos, prejuicio o discriminación hacia diferentes grupos sociales (por ejemplo, inmigrantes, mujeres o personas de otro grupo étnico) y en general, con la expresión de actitudes socialmente no aceptadas, que son difíciles de medir de forma fiable con esos métodos explícitos, ya que las personas tienden a responder en función de lo aprobado socialmente, como se demuestra en los diversos modelos que se describirán en el Capítulo 11. Por esa razón, es necesario buscar medidas más sutiles. En esos casos, se emplean procedimientos que impiden que los sujetos sean conscientes del objetivo de medida de la investigación (véase Krosnick, Juddy Wittenbrink, 2005). Algunas evaluaciones son tan automáticas que se expresan, incluso, sin que controlemos la respuesta. En esas situaciones, las actitudes se denominan implícitas, precisamente porque no somos capaces de identificar la relación entre nuestra actitud y la respuesta que damos al objeto de actitud (Greenwald y Banaji, 1995). Entre este tipo de medidas se incluyen las siguientes:

- a) **observación** de conductas no verbales, como la postura del cuerpo, el contacto ocular o la agitación nerviosa; se han utilizado, por ejemplo, para medir si existen prejuicios hacia miembros de otros grupos;
- b) medidas fisiológicas, como la conductividad de la piel, **el** electromiogramafacial (para medir reacciones musculares como fruncir el entrecejo o sonreír, a veces tan fugaces que son difíciles de apreciar a simple vista) o la activación de determinadas áreas cerebrales que se sabe que **están** relacionadas con la expresión de emociones positivas o negativas hacia un estímulo, y
- c) medidas basadas en la latencia de respuesta, con las que se trata de comprobar la activación de la actitud hacia un estímulo a través de la velocidad con la que se realizan una serie de asociaciones. Estas medidas han adquirido gran popularidad en **los** últimos años, habiéndose elaborado dos tipos de procedimientos, que se describen a continuación: los basados en la exposición secuencial o «preactivación» (*priming*), y los basados en tareas que implican competencia de respuestas, como el Test de Asociaciones *Implícitas* (*Implicit Association Test*, IAT).

El paradigma de preactivación o *priming* consiste, básicamente, en la exposición del objeto de actitud en la pantalla de un ordenador durante unas fracciones de segundo (se **preactiva cognitivamente** ese objeto) y seguidamente, se presenta un conjunto de palabras de contenido evaluativo (por ejemplo, *maravilloso* o desagradable). La tarea de los sujetos consiste en contestar tan rápido como les sea **posible si el contenido evaluativo** de los adjetivos es bueno o malo. El tiempo que tarda en responder cada persona es lo que se conoce como «**tiempo de reacción**». El objetivo es comprobar si el objeto de actitud y cada una de las evaluaciones (palabras positivas o negativas) encajan bien o «**mal**». Si ambos conceptos se ajustan a la actitud del sujeto, el tiempo de reacción es menor que si **no** se produce ese ajuste.

Fazio y sus colaboradores utilizaron este procedimiento para medir actitudes raciales. Presentaron **fotografías** con caras de personas blancas o negras durante unos **milisegundos**. Después de un intervalo muy breve **pasaban la lista de** adjetivos positivos y negativos. Los participantes debían clasificar el **adjetivo como** bueno o malo. En ningún momento se pedía que evaluaran a las **personas** de las fotos o a las personas de uno u otro **grupo étnico**. La medida de los tiempos de reacción puso de manifiesto que los sujetos con actitudes **racistas** tardaban más en clasificar como buenos los adjetivos **positivos si se había preactivado** una fotografía de una persona negra que si la foto era de una persona blanca (Fazio, Jackson, Dunton, y Williams, 1995).

El Test de Asociación **Implícita** (IAT) también se basa en la existencia de una evaluación automática de los estímulos que se refleja en los tiempos de reacción (Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998). El IAT mide la diferente asociación **automática** entre dos conceptos, por ejemplo, personas marroquíes **versus** españolas, y una serie de palabras de contenido **evaluativo** positivo o negativo (por ejemplo, alegría, felicidad, enfermedad o asco). Existen **diferentes** formas de utilización del IAT (Greenwald, Nosek y Banaji, 2003). Básicamente, el **procedimiento** consiste en clasificar las palabras que aparecen en el centro de una pantalla de ordenador como pertenecientes a dos categorías: en el ejemplo, que se trate de una persona **marroquí** o española, o que se trate de algo bueno o malo. Para clasificar **los** estímulos

que aparecen en la pantalla, los participantes tienen la instrucción de responder lo más rápido posible con la mano derecha en una tecla del ordenador, si se trata de una categoría, o con la mano izquierda y otra tecla si se trata de la categoría opuesta. El procedimiento clásico se desarrolla en varias etapas o bloques. Siguiendo con el ejemplo, en el primer bloque de palabras se trataría de diferenciar entre bueno o malo y pulsar con la mano derecha si la palabra que aparece en la pantalla es algo bueno y con la izquierda si es algo malo. En el segundo bloque, habría que diferenciar entre nombres marroquíes, pulsando con la derecha, y españoles, pulsando con la izquierda. En el tercer bloque se combinan los dos elementos y aparecen aleatoriamente nombres de personas y las palabras de contenido evaluativo. El orden de los estímulos y la posición de las manos con las que se debe pulsar se contrabalancean, es decir, no son siempre los mismos. Así, se llegaría a los dos bloques de los que se extrae la medida:

- a) un bloque en el que se trataría de clasificar con la misma mano (por ejemplo, la derecha) si lo que aparece en la pantalla es un nombre español o algo bueno y con la izquierda si es un nombre marroquí o algo malo, pudiendo aparecer en la pantalla tanto nombres de personas como palabras de contenido evaluativo; así se mediría la asociación español-bueno versus marroquí-malo;
- b) otro bloque, en que la tarea consistiría en clasificar con la misma mano la asociación marroquí-bueno y español-malo.

Para una persona con prejuicios, será más fácil responder rápidamente a la asociación marroquí-malo / español-bueno que a la asociación marroquí-bueno / español-malo. La comparación entre estas dos medidas permitiría medir las actitudes prejuiciosas (puede encontrarse una descripción en castellano del IAT en Briñol, Horcajo, Becerra, Falces y Sierra, 2002). Las propiedades psicométricas del IAT son buenas, habiendo demostrado la investigación acumulada en torno a esta medida que tanto su consistencia interna como la validez de su estructura a la hora de predecir la conducta de las personas son adecuadas (Greenwald, Nosek y Banaji, 2003).

La correlación entre actitudes explícitas e implícitas no siempre se ha encontrado, lo que ha suscitado cierto debate entre los expertos en torno a si existen dos tipos de actitudes al evaluar un objeto de actitud. Para algunos autores (véase Ajzen y Fishbein, 2005; Eagly y Chaiken, 2005), estas medidas implícitas recogen asociaciones automáticas que son frecuentes en un determinado ambiente social y que pueden ser inconscientes y estar culturalmente determinadas, sin que las personas respondan ante el objeto de actitud de acuerdo con esas asociaciones cuando tienen la oportunidad de pensar sus respuestas. El modelo de disociación, que se expondrá en el Capítulo 11, y que fue desarrollado por Devine (1989), establece una clara diferencia entre estos dos tipos de procesos. En las actitudes prejuiciosas hacia los miembros de determinados grupos, este modelo distingue entre estereotipos culturales y creencias personales. Los estereotipos culturales recogen creencias compartidas dentro de una sociedad sobre características asociadas a los miembros de un grupo. Las creencias personales reflejan la aceptación o no de esos estereotipos culturales. Las asociaciones estereotipadas se aprenden a lo largo de la socialización del individuo y se activan de forma automática. Este tipo de reacción ante los estímulos sería lo que se refleja en las medidas implícitas como el IAT. Por otra parte, las creencias personales se ac-

tivan de manera **controlada** y deliberativa, es decir, por procesos que se pueden recoger en respuestas explícitas.

## FUNCIONES DE LAS ACTITUDES

¿Para qué nos sirven las actitudes? El análisis funcional de las actitudes ha permitido delimitar una serie de funciones psicológicas en los **procesos** de interacción de una persona con su medio **físico** y **social**. Katz (1960) ha propuesto que las actitudes desarrollan cuatro **funciones** principales: de **conocimiento**, instrumental, defensiva del yo, y expresiva de valores.

### Función de conocimiento

Las **actitudes** nos ayudan a comprender nuestro entorno y a darle significado, ya que proporcionan un **mecanismo** de evaluación que permite clasificar **rápidamente** la nueva información en dimensiones como bueno-malo, agradable-desagradable, o bonito-feo. Esta división en «**positivo** versus **negativo**» al evaluar los objetos, las personas, o los eventos permite diferenciar entre lo que es beneficioso y lo que es **dañino** para cada individuo y **así determinar** cómo ese estímulo, el objeto de actitud, puede **contribuir** en mayor o menor medida a proporcionarle bienestar.

Por otra parte, las actitudes influyen en el procesamiento de la información, siendo esta influencia más **potente** cuanto más fuerte es la actitud, ya que este tipo de actitudes son más accesibles y se basan en un conocimiento más elaborado. Con frecuencia, las actitudes **sesgan** el procesamiento de la información porque: a) seleccionan lo que se procesa (atención); b) la interpretación de lo que se procesa tiende a hacerse congruente con la actitud previa (percepción); y c) tratamos de ignorar la información que es **incongruente**, por lo que la información congruente con las actitudes se almacena en la **memoria** más que la incongruente. Pensemos, por ejemplo, cómo procesamos el discurso de un candidato político que goza de nuestras **simpatías** y cómo procesamos el de su oponente. Esta selección, guiada por la actitud se da en todas las etapas del procesamiento: atención, percepción, almacenamiento y recuerdo.

### Función instrumental

Las actitudes pueden **servir** a la persona para obtener refuerzos o para evitar castigos. Esta función también se **denomina** de ajuste o **utilitaria** porque permite lograr determinadas metas o beneficios concretos. Por ejemplo, mostrar una actitud favorable hacia un estilo de música o hacia una forma de vestir puede ser útil a un adolescente para integrarse en el grupo de pares al que quiere pertenecer. Las **personas** desarrollan actitudes positivas hacia los objetos que les aportan beneficios y actitudes negativas

hacia aquellos objetos que asocian a consecuencias adversas. Esta función instrumental permite una interpretación del entorno al clasificar los objetos de actitud de acuerdo con los resultados que proporcionan.

## Función defensiva del yo

Las actitudes también pueden contribuir a mantener la autoestima, es decir, a hacer que nos sintamos satisfechos con nosotros mismos. Un ejemplo característico de esta función sería mostrar una actitud negativa hacia los inmigrantes culpándoles de los problemas personales de desempleo. Como se verá en el Capítulo 11, desde un enfoque de orientación psicoanalítica, Adorno y sus colaboradores explican las actitudes etnocéntricas y xenófobas hacia determinados grupos como una forma de proyectar la propia frustración culpando a grupos minoritarios de lo que sucede en su entorno (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford, 1950). Este tipo de actitudes sociales pueden estar motivadas por mecanismos de defensa que se ponen en juego cuando la autoestima se ve amenazada. Algunas actitudes de negación del peligro, como no tomar medidas para la prevención del SIDA, o las actitudes positivas hacia el consumo de drogas, cumplirían esa función defensiva del yo negando la amenaza de contraer una enfermedad.

## Función expresiva de valores

Frecuentemente, la expresión de determinadas actitudes es una especie de tarjeta de presentación de la persona a través de la que se ofrece una faceta de la identidad. De ese modo, las actitudes pueden servir para reafirmar aspectos importantes del autoconcepto. Es lo que se conoce como «autoafirmación», como veremos en el Capítulo 12. Expresar públicamente actitudes que son centrales en su sistema de valores permite a la persona mostrar creencias que le sirven de principios generales como, por ejemplo, la justicia o la igualdad. En general, las actitudes religiosas y políticas cumplen más esta función de expresión de valores que funciones instrumentales.

Es importante tener en cuenta que una misma actitud puede cumplir diferentes funciones para distintas personas, y que una actitud puede servir para varias funciones a una misma persona. Por ejemplo, una profesora puede estar a favor de la integración de discapacitados en el aula porque esta medida favorece el que se contrate a más pro-



Expresar públicamente actitudes que son centrales en nuestro sistema de valores nos sirve de tarjeta de presentación ante los demás y para reafirmar aspectos importantes de nuestro autoconcepto.

fesores (función instrumental), o porque está a favor de la igualdad de oportunidades para todas las personas (expresiva de valores), o porque forma parte de un equipo educativo en el que prima esta actitud hacia la integración en el aula (función instrumental, en este caso de ajuste social). Las funciones de una misma actitud también pueden cambiar en el tiempo y servir a una persona para diferentes propósitos en diferentes momentos. Por esa razón, se puede afirmar que las actitudes son **multifuncionales**.

## ORIGEN DE LA ACTITUDES

Las actitudes tienen sus raíces en el aprendizaje social, ya que se aprenden, se expresan y se **modifican** en contextos sociales. Pero, también, muchas actitudes se desarrollan sobre una base biológica. Ambos tipos de factores no son necesariamente independientes, y parte de la variabilidad de actitudes observada entre individuos se puede deber a la interacción de factores sociales y genéticos. Las teorías que se han desarrollado para explicar los procesos mediante los que se forman las actitudes sirven **también** para explicar las causas que contribuyen a modificarlas.

### Influencias biológicas

Hay evidencia de que ciertas actitudes pueden estar influenciadas por aspectos genéticos, y tener su origen en mecanismos innatos que han favorecido a la especie en las épocas ancestrales en las que el ser humano se diferenció de otras especies. Algunas de las fobias muy extendidas, como el miedo a las serpientes o a determinados sonidos, pueden tener su base en peligros reales para la supervivencia de nuestros ancestros. Del mismo modo, determinadas aficiones muy generalizadas pudieron **contribuir** a esa supervivencia, **aunque** actualmente hayan dejado de cumplir esa función. Pensemos, por ejemplo, en la afición por el dulce o las grasas, alimentos que en una cultura de cazadores-recolectores permitían acumular reservas para los momentos de carestía, cumpliendo una función biológica para el mantenimiento de la especie. Sin embargo, en la actualidad la afición desmedida hacia este tipo de alimentos es una de las lacras de las sociedades desarrolladas por los problemas de obesidad que **origina**.

Algunos procesos psicológicos que tienen una base biológica, entre los que se puede destacar el temperamento de cada persona, también predisponen hacia determinadas actitudes. Las diferencias biológicas en temperamento pueden explicar muchas de las actitudes hacia conductas concretas como, por ejemplo, los deportes de riesgo o acciones que exigen una actividad a veces extenuante. No **obstante**, sólo el temperamento no puede explicar que se tengan determinadas actitudes. Difícilmente una mujer llegaría, por ejemplo, a ser escaladora de **élite** si no reúne características físicas y de carácter que se lo **posibiliten**. Pero tampoco llegaría a esos elevados estándares de la escalada si no se hubiera visto rodeada de un ambiente que reforzara los comportamientos necesarios para entrenar hasta **conseguir**.

los. Ciertas habilidades, como la capacidad para las matemáticas o para la música, pueden tener un componente genético, heredado de nuestros padres, que influya en las actitudes, no de forma directa, sino indirecta, ya que las personas tendemos a formarnos actitudes que tienen que ver con nuestras capacidades y con nuestras características de personalidad (Tesser, 1993).

El impacto de la herencia **genética** en las actitudes es más significativo en aquéllas basadas en aspectos afectivos o emocionales que en las que se basan en creencias o conductas (Erwin, 2001). No obstante, es muy importante tener presente que los factores **genéticos** no pueden explicar totalmente la formación de actitudes en un individuo concreto, ya que los factores de socialización modularían esa predisposición. Esos factores genéticos sí se podrían aplicar a la explicación de la variabilidad observada en una población. Del mismo modo, aunque ciertos **genes** puedan influir en una actitud o conducta, **ello** no implica que esa influencia sea irreversible y no modificable (Bohner y Wanke, 2002).



Wolfgang Amadeus Mozart interpretando un concierto junto a su padre y su hermana. Mozart es un caso claro de cómo el componente genético (heredado de su padre) se combina con un ambiente familiar fuertemente reforzante de una actitud favorable a la música.

## El efecto de mera exposición



profesor en las Universidades de Michigan y Stanford. Su interés se ha centrado sobre todo en la relación entre afecto y cognición.

Las actitudes se pueden adquirir a través de la experiencia directa con el objeto de actitud. Uno de los mecanismos psicológicos que requieren menos procesamiento cognitivo para que se forme una actitud se conoce como el efecto de mera exposición a un estímulo. Este fenómeno se puede describir como el aumento de la favorabilidad hacia un estímulo neutro (es decir, un **estímulo** que en un principio no nos provocaba ninguna actitud, ni positiva ni negativa) al aumentar la exposición repetida al mismo (Zajonc, 1968). En el Capítulo 7 se pone de manifiesto la influencia que ejerce este mecanismo en la atracción **interpersonal**. La investigación básica de este efecto fue desarrollada por Zajonc, que consiguió crear actitudes favorables hacia imágenes que carecían de significado para los sujetos, como sílabas sin sentido, **ideogramas** chinos o imágenes de personas. En la vida cotidiana, experiencias similares son muy comunes. Es lo mismo que nos sucede, por ejemplo, con la música, que suele gustarnos más cuando la hemos oído repetidas veces. Lógicamente, si ya existe una actitud negativa previa hacia el objeto, las exposiciones repetidas aumentan la negatividad de la evaluación. Por otra parte, la repetición **exagerada** de la exposición puede llevar a una especie de hartazgo que no favorecería, precisamente, una actitud positiva, sino todo lo contrario.

## Condicionamiento de las evaluaciones, aprendizaje e imitación

Las actitudes se pueden formar y modificar por condicionamiento clásico. En este caso, se trataría de un aprendizaje por contigüidad de estímulos que condicionaría la evaluación de uno de ellos. Nos puede llegar a agradar algo porque la exposición a ese objeto esté apareada con experiencias que **provocan** un afecto positivo. Del mismo modo, nos puede desagradar algo porque esté asociado a estímulos que nos provocan un afecto negativo. El proceso es muy similar al empleado por Paulov en su conocido experimento con perros. **Paulov** consiguió condicionar que los perros salivaran y segregaran jugos gástricos (conducta condicionada) al **oír** una campana (estímulo condicionado) después de que **repetidamente** este estímulo se presentara junto con el suministro de comida (estímulo incondicionado), que de forma natural provocaba la secreción de jugos gástricos (respuesta incondicionada).

La publicidad constantemente utiliza un procedimiento de condicionamiento clásico para conseguir una actitud favorable hacia determinados productos, asociando el producto que quieren promocionar (estímulo condicionado) con gente atractiva, con música, o con humor (estímulo incondicionado). El **mecanismo** de asociación consigue que la actitud positiva que produce ese estímulo incondicionado se **trasfiera** al producto.

En general, se pueden crear actitudes positivas y negativas si estímulos nuevos se aparean a estímulos que provocan estados afectivos positivos o negativos. La investigación sobre condicionamiento de las actitudes, o condicionamiento evaluativo (respuestas evaluativas al objeto de actitud) por asociación de estímulos, ha puesto de manifiesto que los procesos implicados no son exactamente iguales que los del condicionamiento clásico. El condicionamiento evaluativo tiene las siguientes peculiaridades:

- a) es duradero y resistente a la extinción;
- b) puede producirse, incluso, con una única asociación, y
- c) no es necesario que la persona sea consciente de la asociación entre estímulos incondicionado y condicionado (Bohner y Wanke, 2002).

Las actitudes hacia un objeto también se pueden aprender por refuerzo de la conducta, lo que **implica** que las respuestas de la persona al objeto de actitud tienen consecuencias. La teoría sobre el **condicionamiento** operante o instrumental supone el aumento de una respuesta porque va seguida de **consecuencias** positivas, o la disminución de una respuesta porque va seguida de consecuencias negativas. Aplicando esta teoría a las respuestas evaluativas provocadas por el **objeto** de actitud, se supone que estas aumentan si van seguidas de consecuencias positivas y disminuyen si van seguidas de **consecuencias** negativas. Por ejemplo, alabar a un niño la afición que muestra hacia el estudio de una **determinada** asignatura reforzaría, no sólo la actitud vinculada a ese estudio, sino posiblemente el estudio mismo de esa materia. Del mismo modo, si a un niño se le retira un castigo después de manifestar determinada actitud, se reforzará esa respuesta evaluativa. Si a la respuesta evaluativa le sigue una **consecuencia** aversiva, como un castigo, esa respuesta tenderá a extinguirse. Como se verá más adelante, al **estudiar** la disonancia cognitiva, el refuerzo puede explicar en algunos casos la formación de actitudes,



pero no siempre su cambio. En el ejemplo anterior, el refuerzo o el castigo puede deteriorar la motivación intrínseca hacia el estudio, si el niño llega a la conclusión de que estudia porque le premian y no porque de verdad tenga una actitud positiva hacia el estudio.

Las respuestas evaluativas también pueden condicionarse por aprendizaje vicario, es decir, por la observación de las consecuencias de las respuestas evaluativas de otros. Es muy frecuente que las actitudes se adquieran imitando las actitudes de otras personas. No es necesario que se experimente directamente las consecuencias, sino que los refuerzos o los castigos observados en las respuestas de los demás sirven de referencia. Este modelo de aprendizaje social es más influyente cuanto más se identifique la persona con el modelo. El condicionamiento vicario o modelado es muy característico de los grupos, ya que cuanto más le importe a la persona el grupo de pertenencia y ser aceptado por ese grupo más imitará las actitudes de los otros miembros y, especialmente, las del líder. Este proceso de aprendizaje social se percibe claramente en los grupos de pares y las pandillas de niños y adolescentes, pero no se limita a esta etapa de la vida, sino que se da a lo largo de todo el desarrollo evolutivo.

El refuerzo afecta a las actitudes porque proporciona información social sobre lo adecuado de las actitudes en cada contexto y también porque se relaciona con las normas sociales que deben cumplirse. El condicionamiento instrumental y el vicario son los mecanismos más importantes a través de los que los agentes socializadores—padres, profesores, grupo de pares y medios de comunicación—influyen en las actitudes. En determinadas actitudes, como las que tienen que ver con la religión, los valores sociales, la política y, en general, todas aquellas basadas más en creencias que en afectos, el papel de la socialización en su formación y cambio es más importante que el de la propia experiencia individual. Una vez que esas actitudes se han formado, la persona tenderá a rodearse de un contexto social con actitudes similares que le proporcione nuevos refuerzos (Erwin, 2001).

En algunas ocasiones, en un grupo se pueden fomentar determinadas actitudes que, en privado, ninguno de los miembros del grupo sostiene. Por ejemplo, personas que se oponen en privado al consumo excesivo de alcohol o de drogas, pueden beber en exceso o consumir drogas en público porque creen, falsamente, que la mayoría de las personas del grupo están a favor de ese tipo de consumo. Así, se formaría una especie de círculo vicioso, en el que la mayoría actuaría en contra de lo que piensa, porque cree que esa forma de comportarse es la deseada por la mayoría. Se denomina ignorancia pluralista a la tendencia a creer, erróneamente, que conocemos lo que pasa por la mente de los demás y cuáles son sus actitudes (en el Capítulo 8 tendremos ocasión de ver cómo afecta este fenómeno a la conducta de ayuda). Miller, Monin y Prentice (2000) analizaron el papel que juega la ignorancia pluralista sobre las actitudes hacia la bebida en grupos de estudiantes. Sus resulta-



... abemos  
que piensan los demás y cuáles son sus actitudes. Como consecuencia  
muchas veces todos acabamos actuando en contra de nuestra propia  
actitud porque creemos que eso es lo que quiere la mayoría.

dos demostraron que los estudiantes privadamente estaban en contra del consumo exagerado de alcohol, pero públicamente lo defendían, ya que atribuían a la media de su grupo de pares una actitud mucho más favorable que la real. Este tipo de creencias se realimentaba con el consumo público de bebidas cuando estaban reunidos en algún lugar como, por ejemplo, una discoteca.

## Influencia del contexto en la formación y cambio de actitudes

No siempre evaluamos de la misma manera el mismo objeto. Las actitudes dependen de la información accesible en cada momento. Ello incluye información ya existente en la memoria, habitualmente accesible, así como la información accesible concretamente en cada situación temporal. Por lo tanto, las actitudes están sujetas a las influencias del contexto. Así, por ejemplo, el juicio que hacemos de un amigo en una situación concreta dependerá de que en ese momento evoquemos características de esa persona que evaluamos positiva o negativamente. En ese momento, ese amigo nos gustará más si pensamos en los buenos ratos que hemos pasado a su lado o en los favores que nos ha hecho que si, por el contrario, pensamos en las veces que nos ha dejado plantados en una cita o ha abusado de nuestra confianza contando nuestras confidencias a otras personas.

La accesibilidad de la información depende de sus cualidades, de su organización en la memoria, de la frecuencia de la activación y de la recencia de esa activación. Como la recencia (lo que se ha activado más recientemente) varía entre situaciones, diferente información se puede recuperar para la construcción de actitudes en distintos momentos temporales. Consecuentemente, las actitudes varían dependiendo de la información accesible temporalmente.

El contexto no sólo influye en qué información viene a la mente; también influye directamente en la evaluación. Bohner y Wanke (2002), recogiendo las aportaciones de diferentes autores, proponen los siguientes factores de la situación que pueden afectar a la evaluación:

1. Las metas que se desea conseguir. Los objetos de actitud que favorecen el logro de un objetivo importante para la persona en ese momento se evaluarán más favorablemente que aquellos que impidan lograr ese objetivo.
2. El estado de ánimo, que influye directamente en cómo evaluamos las cosas, ya que es más fácil que se evoquen aquellos aspectos del objeto de actitud que están en sintonía con nuestro humor. Como se vio en el Capítulo 3 al abordar la relación entre afecto y cognición, en general, se tiende a tener una visión del entorno más positiva cuando estamos de buen humor que cuando estamos de mal humor y una visión más negativa en las circunstancias inversas.
3. Estados fisiológicos y corporales. La expresión corporal y facial son manifestaciones de nuestro estado de ánimo. Sonreímos cuando nos sentimos felices y fruncimos el entrecejo cuando estamos enfadados. Del mismo modo, los músculos pueden estar tensos o relajados dependiendo de nuestro estrés emocional. Esta relación también parece funcionar en sentido inverso, según se ha demostrado en varios estudios. Para comprobar este supuesto, en una investigación se simuló que se estudiaban

los movimientos **musculares faciales** y se pidió a los participantes que fingieran una sonrisa o que fruncieran el entrecejo, independientemente de su estado de ánimo, al recibir una u otra señal que se presentaban aleatoriamente. Al mismo tiempo, tenían que juzgar lo divertidos que eran unos **comics**. Los sujetos evaluaron como más divertidos los **comics** que coincidieron con el movimiento muscular de sonrisa que con el de fruncir el entrecejo (Laird, 1974, citado en Bohner y Wanke, 2002, p.162).

4. El **estándar** usado para la evaluación. Cualquier evaluación va a ser más o menos positiva en función de con qué comparemos el objeto de actitud. No siempre se utiliza el mismo estándar, sino que depende de la información que sea accesible en ese momento temporal. Dependiendo de la valencia y de la magnitud de la actitud hacia el objeto que **sirve de estándar** de comparación, la evaluación de un estímulo varía. Por ejemplo, la música de **Elton John** se evaluará de forma **diferente** si se compara con la de Sabina o con la creada por Mozart.

Las actitudes que se basan más en información habitualmente accesible que en información temporalmente accesible son más estables en diferentes situaciones y contextos. Lo que no obsta para que las actitudes basadas sobre todo en información accesible momentáneamente puedan ser también estables a lo largo del tiempo si el contexto permanece estable.

Una vez que se han formado, las actitudes pueden almacenarse en la memoria y recuperarse a lo largo del tiempo. No obstante, aunque ya exista una actitud almacenada en la memoria, se pueden construir nuevas actitudes si las antiguas no son accesibles o si no resultan apropiadas en ese contexto.

## INFLUENCIA ENTRE ACTITUDES Y CONDUCTAS

En el presente apartado se exponen las principales teorías sobre la relación entre actitudes y **conductas**. En primer lugar, se incluyen dos grandes modelos **teóricos** que indican el modo en que las actitudes **influyen** en la **conducta**: el modelo MODE y la teoría de la acción razonada y sus ampliaciones posteriores. El modelo MODE (MODE son las siglas de *Motivation and Opportunity as Determinants of attitudes to behaviour processes*) se **desarrolla** para explicar cómo influyen las **actitudes** previas hacia un objeto en el **procesamiento** de la información relacionada con ese objeto. La **teoría de la acción razonada** se centra en la **influencia** de la **actitud** hacia un comportamiento específico. A continuación, se considerarán los **elementos** esenciales de la teoría de la disonancia cognitiva, una aproximación cuyo objetivo es explicar el cambio de **actitud** que sigue a determinadas conductas, es decir, cómo la conducta puede cambiar las actitudes.

### Influencia de las actitudes en la conducta

La creencia generalizada de que las actitudes **guían** el comportamiento está en el origen del **interés** de los psicólogos por investigar sistemáticamente en este campo. Si fuera cierta esta relación, cualquier cambio en las actitudes modificaría el comportamiento.

Aunque el concepto de actitud, como se ha expuesto al inicio del capítulo, parece que está estrechamente ligado a la conducta, ya que se considera una variable mediadora entre la información que maneja la persona sobre el objeto de actitud y las respuestas evaluativas que éste provoca, esta relación ha sido cuestionada con frecuencia por algunos autores. A partir de una amplia revisión sobre este tema, Ajzen y Fishbein (1977) sistematizan bajo qué condiciones las actitudes fallan al pronosticar la conducta, llegando a la conclusión de que hay dos tipos de explicaciones:

- Una de las razones que pueden explicar por qué actitudes y conductas no correlacionan positivamente es que ambas se midan en diferente nivel de generalidad. Con frecuencia se miden actitudes generales como, por ejemplo, actitudes hacia el medio ambiente o hacia grupos étnicos, mientras que se toman medidas de comportamientos específicos, como podría ser reciclar el papel o relacionarse con una persona en particular que pertenezca a ese grupo.
- La otra razón que aducen estos autores es que la conducta puede estar condicionada por una serie de factores situacionales, internos o externos a la persona, que forman parte de un sistema complejo que, en conjunto, influye en el comportamiento, además de la influencia que pueda ejercer la actitud. Por ese motivo, Fishbein y Ajzen (1975) proponen que se mida la intención de conducta, en vez de la conducta real, al analizar los vínculos entre actitudes y conducta. Es muy posible que una persona guiada por su actitud tenga intención de realizar una conducta, sin que sea posible llevarla a cabo finalmente por razones ajenas a su voluntad.

La conclusión a la que se ha llegado, después de décadas de investigación sobre la relación entre actitudes y conducta, es que cuando se tienen en cuenta una serie de condiciones que garanticen la correspondencia entre la medida de la actitud y la de la conducta, las actitudes sí predicen la conducta.

### El modelo «MODE»

Esta aproximación teórica postula que las actitudes pueden guiar el comportamiento hacia un objeto mediante dos tipos de procesamiento cognitivo: a) un procesamiento espontáneo, basado en la activación automática de una actitud relevante, o b) un procesamiento elaborado, en que se analiza detalladamente la información disponible (Fazio, 1990). El procesamiento espontáneo requiere que la actitud existente hacia un objeto se recupere de la memoria en presencia de ese objeto. Una vez que la actitud (positiva o negativa) se activa, sirve como señal para procesar la información siguiente sobre ese objeto. La persona no llega a ser consciente de esa activación automática. Sin embargo, la actitud previa sirve como filtro para la interpretación de la información que se recibe del objeto en esa situación concreta, influyendo en los juicios o comportamientos. Cuanto más accesible sea la actitud, mayor va a ser la influencia que ejerza sobre percepciones posteriores y sobre las conductas basadas en esas percepciones. Precisamente, una de las características del procesamiento espontáneo es que se pro-



Russel Fazio.  
Universidad de Ohio.

Sus investigaciones se centran en el estudio de las actitudes desde un enfoque fuertemente cognitivo.

duce con actitudes muy accesibles para la memoria, ya que este tipo de actitudes son las que tienen un potencial de activación más acusado. Como ya se ha comentado, la accesibilidad actitudinal es mayor dependiendo de la frecuencia de activación de la actitud y de lo recientemente que se haya utilizado.

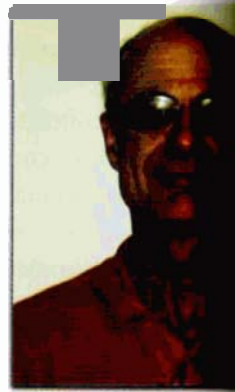
Por contraste, el procesamiento elaborado, en vez de guiarse por actitudes preexistentes, analiza cuidadosamente los atributos que caracterizan al objeto y tiene en cuenta los aspectos positivos y negativos de esas características. A través de esa forma de pensamiento, llega a una evaluación, es decir, a una actitud elaborada para ese momento. La teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975) y la teoría de la acción planificada (Ajzen, 1991) ejemplifican este tipo de procesamiento. Los principales determinantes del procesamiento deliberado son la motivación y la oportunidad, **entendiéndose** este último factor como la posibilidad de llevar a cabo el esfuerzo de analizar todos los atributos del objeto, lo que supone que la persona disponga de tiempo, de recursos y de suficiente capacidad cognitiva (Motivación y Oportunidad como Determinantes de las actitudes hacia procesos de conducta). Si la motivación y la oportunidad son bajas, las actitudes previas guían la conducta en mayor medida que la información presente en la situación.

### La **teoría** de la **acción** razonada

La teoría de la acción **razonada** y su ampliación posterior en la teoría de la acción Planificada fueron diseñadas para explicar y predecir el comportamiento humano en contextos específicos, y es aplicable a conductas deliberadas (Ajzen, 1991; Fishbein y Ajzen, 1975). En esta perspectiva teórica, un elemento central es la intención que tiene la persona de realizar la conducta. Desde este modelo, se asume que la mayoría de los comportamientos están bajo el control del propio sujeto y que, por lo tanto, el principal determinante de la conducta va a ser que la persona tenga intención, o no, de realizar ese comportamiento. Esa motivación consciente de actuar, la intención, se considera que es el principal factor psicológico que hay que predecir, ya que la ejecución de la conducta concreta no siempre está bajo el control de la persona y puede que no consiga realizarla a pesar de su intención. En la formulación inicial de Fishbein y Ajzen (1975), conocida como la teoría de la acción razonada, se postula que la intención de conducta está determinada por dos factores independientes: uno personal (la actitud hacia la conducta) y uno que refleja la influencia del contexto social sobre el individuo (la norma subjetiva).

### La actitud hacia la conducta

La actitud hacia la **conducta** se refiere al grado en que la persona evalúa favorablemente o no realizar esa conducta concreta. Esa actitud depende de las creencias relevantes sobre la conducta en cuestión y sobre las consecuencias de realizarla. Cada una de esas consecuencias asociadas a la conducta pueden ser valoradas positiva o negativamente. De ese modo, la actitud hacia un comportamiento será favorable si es asociado con consecuencias o atributos deseables, y será desfavorable si, al contrario, se



Icek Ajzen.  
Universidad de Massachusetts.  
Trabaja sobre todo en el área de la formación y cambio de actitudes y en el efecto de las actitudes sobre la conducta.

asocia mayoritariamente con consecuencias desagradables. Se trata, por tanto, de un modelo de los denominados de expectativa-valor, ya que tiene en cuenta, por un lado, distintas creencias o expectativas relacionadas con la conducta y por otro, la valoración que cada persona hace de las consecuencias de realizarla. Esa valoración subjetiva de los resultados incide directamente en la actitud, ya que se combina de forma multiplicativa con la fuerza de las creencias. Esta perspectiva de la actitud se puede formular matemáticamente como sigue:

$$\sum c_i v_i = A$$

Donde  $c$  es la fuerza de cada creencia sobre las consecuencias de realizar la conducta y  $v$  es la valoración de esas consecuencias. La actitud hacia la conducta ( $A$ ) sería la suma del producto de las  $n$  creencias por la evaluación que la persona hace de las consecuencias. Según este modelo, se puede calcular matemáticamente la actitud hacia la conducta pidiendo a las personas que se posicionen numéricamente en relación con la fuerza con la que sostienen las creencias sobre las consecuencias de esa conducta y con la valoración de esas consecuencias. Por ejemplo, supongamos que para conocer la actitud de una persona hacia la elección de una determinada carrera, como Psicología, se le ha pedido que responda en un cuestionario, similar al del Cuadro 5.3, a una serie de creencias y expectativas, obteniéndose la puntuación que figura entre paréntesis: probabilidad de ayudar a las personas (8), probabilidad de empleo (3) y probabilidad de ganar dinero (4). A su vez, esa persona evalúa la importancia que para ella tiene ayudar a otras personas (7), encontrar empleo (6) y ganar dinero (5). Según la fórmula, con estos datos la actitud sería:  $(8 \times 7) + (3 \times 6) + (4 \times 5) = 94$ .

### Cuadro 5.3. Creencias sobre las consecuencias de estudiar la carrera de Psicología y valoración de esas consecuencias

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que a continuación se le presentan en relación con los estudios de Psicología.

Con una carrera como Psicología se puede ayudar a la sociedad

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Total desacuerdo						Total acuerdo			

La profesión de Psicólogo me permitirá obtener rápidamente un buen empleo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Total desacuerdo						Total acuerdo			

Las salidas profesionales como **Psicólogo/a** me pueden proporcionar un buen salario

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Total desacuerdo Total acuerdo

---

Valore hasta qué punto es importante para usted en **su vida profesional futura** cada uno de estos aspectos:

Ayudar a otras personas

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Nada importante Muy importante

---

Encontrar empleo

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Nada importante Muy importante

---

Ganar dinero

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Nada importante Muy importante

### La norma social subjetiva

La norma social subjetiva es el otro determinante de la intención de realizar una conducta. Depende, a su vez, de dos factores:

- 1) las creencias sobre lo que piensan determinados individuos (personas importantes para el **sujeto**; sus referentes) respecto a si la persona debe realizar o no la conducta, y
- 2) la motivación de la persona para acatar esa opinión.

Se llama norma subjetiva porque es la percepción que el individuo tiene de la opinión de los **otros**; no tiene por qué ser la opinión real. Este es un ejemplo de cómo influye la presencia imaginada de los demás (véase el Capítulo 1).

Estos dos factores también se combinan de forma multiplicativa para determinar la magnitud de la norma subjetiva (NS). Cada creencia normativa (cn) sobre un referente se multiplica por la **motivación**

de la persona para complacer al referente en cuestión, **obteniéndose** mediante la **suma** de los **productos** de los **n referentes** el valor de la norma subjetiva. Por ejemplo, si una persona percibe que su padre **tiene** mucho **interés** en que elija una carrera (evaluado numéricamente lo **estimaría** en 7), y esa persona **tiene** una alta **motivación** para complacer a su padre (evaluada en 8), en relación con este referente,  $cn \times m$  valdría 56. Como se **refleja** en la siguiente fórmula, la suma de creencias normativas por **moti-** vación de complacer, en el conjunto de referentes de esa persona (por ejemplo, su pareja, su madre, amigos, etc.) nos daría el cómputo de la norma subjetiva.

$$\sum cn_i m_i = NS$$

### **La teoría de la acción planificada**

La **teoría** de la acción planificada, elaborada **por** los mismos autores que la teoría de la acción razonada, **añadió** un nuevo factor al modelo propuesto inicialmente, el **control percibido**, que se refiere a la **percepción** que la persona tiene de lo **fácil** o **difícil** que le **resultará** realizar el comportamiento (Ajzen, 1991; Ajzen y Fishbein, 2000, 2005). Este nuevo componente contribuye **significativamente** a explicar la conducta de dos formas:

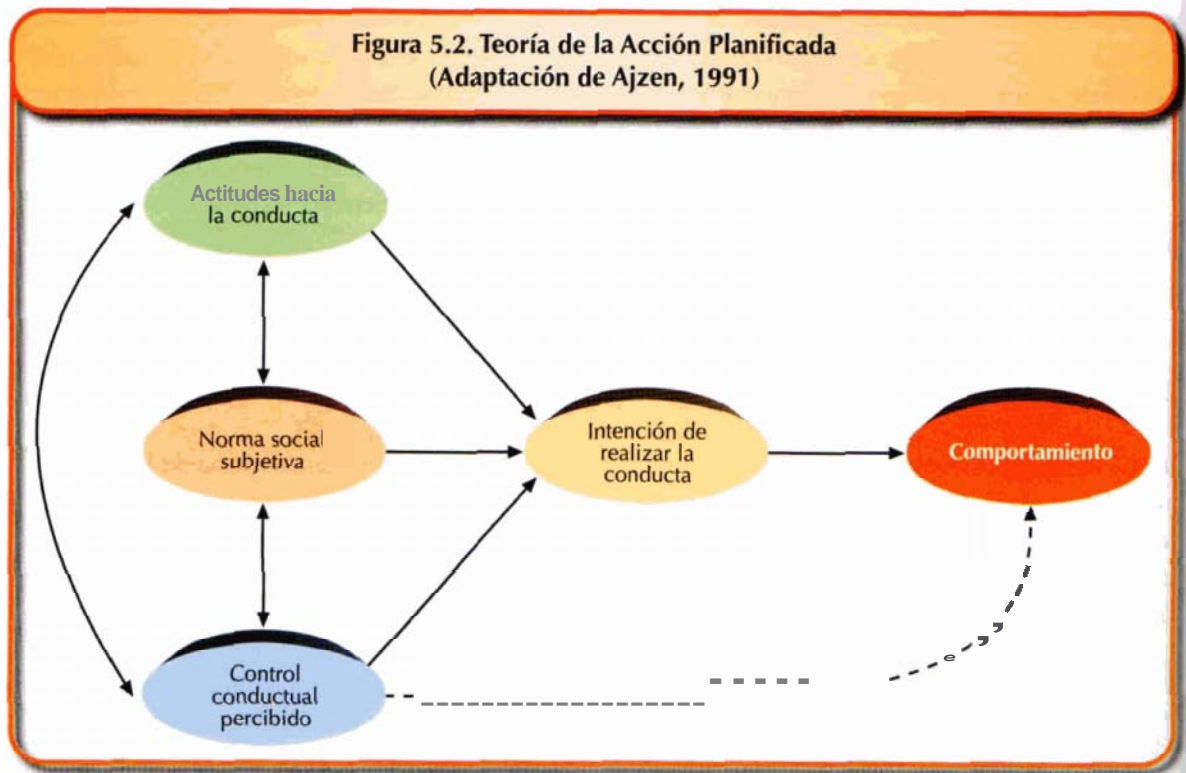
- a) indirectamente, a través de la influencia que tiene sobre la intención de conducta, ya que si parece muy difícil **llevar** a cabo un determinado comportamiento ni siquiera se intentar\*, y
- b) directamente**, ya que **afecta** a la posibilidad real de ejecutar la conducta.

En la Figura 5.2 se presenta un esquema de esta teoría. Una vez que se han formado, las actitudes, la norma subjetiva, la percepción de control y la intención pueden ser muy accesibles y rápidamente disponibles para guiar la realización de la conducta. Es decir, no es necesario que la persona revise sus creencias actitudinales, normativas o de control para que estos componentes se activen (Ajzen y Fishbein, 2005). Por ejemplo, una actitud previamente formada sobre el consumo de estupefacientes puede ser **activada** rápidamente en el futuro sin que sea necesario que la persona repase las ventajas e **incon-** venientes de consumir este tipo de sustancias.

Los **tres** componentes (actitudes hacia la conducta, norma social **subjetiva** y control percibido) **están** relacionados entre sí. La intervención para modificar cualquiera de **los tres componentes** puede ser **útil** para cambiar las intenciones de conducta, como se ha puesto de manifiesto en numerosas **investi-** gaciones que han demostrado la potencia de este modelo para explicar comportamientos muy **diferen-** tes: **prevención** de la enfermedad (Albarracín, Johnson, Fishbein y Muellerleile, 2001), voto político (Fishbein, Thomas y Jaccard, 1976), uso del tiempo libre (Ajzen y Driver, 1992), uso de transporte (Bamberg, Ajzen y Schmidt, 2003) o atención a **los hijos** (Manstead, Proffit y Smart, 1983).



Figura 5.2. Teoría de la Acción Planificada  
(Adaptación de Ajzen, 1991)



### Influencia de la conducta en las actitudes: la teoría de la disonancia cognitiva

El deseo de coherencia es una de las principales motivaciones humanas. En la década de los sesenta surgen una serie de teorías que analizan las consecuencias de actuar en contra de las propias actitudes. En general, estas teorías giran en torno a la necesidad de mantener coherencia entre creencias, entre diferentes actitudes, y entre actitudes y conducta, para así mantener el bienestar psicológico. La teoría del equilibrio de Heider (1958) y la teoría de la congruencia de Osgood y Tannenbaum (1955) plantean el problema de la incoherencia entre diferentes actitudes. En ambas teorías, la hipótesis central es que la falta de consistencia cognitiva entre actitudes produce un estado psicológico desequilibrado que tratará de equilibrarse mediante el cambio de algunas de esas actitudes. En estas dos teorías se plantea la búsqueda de consistencia entre actitudes como una necesidad de racionalidad, de búsqueda de lógica, propia del ser humano.

Entre las diferentes aproximaciones a este tópico destaca la *teoría* de la disonancia cognitiva, desarrollada por Leon Festinger en 1957, uno de los modelos que más investigaciones ha propiciado en Psicología Social. Esta teoría se aparta de las dos anteriormente mencionadas porque plantea que las personas difícilmente reconocen su inconsistencia, sino que tratan de justificarla. El proceso, por lo tanto,

no es la búsqueda de consistencia, sino la racionalización de las inconsistencias.

### **Postulados** básicos de la *teoría*

Festinger desarrolla su teoría al observar, en la vida cotidiana, que la **discrepancia** entre la conducta y las actitudes provoca malestar y estrés **emocional**. Sustituye los términos consistencia e inconsistencia por otros que emcan un significado menos asociado a la lógica: consonancia y **disonancia**.

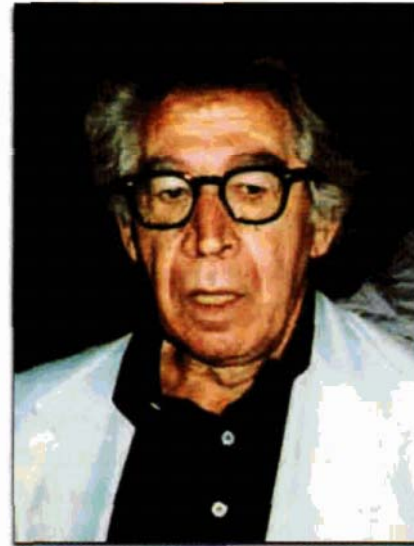
El núcleo de la teoría se puede resumir en los siguientes términos: la **existencia** de cogniciones que no son coherentes (consonantes) entre **sí produce** en la persona un estado psicológico de incoherencia (disonancia) que es **incómodo** y que la persona se esforzará en paliar intentando hacer **esas cogniciones** más coherentes (Festinger, 1957). Utilizando estos conceptos, **formula** las dos hipótesis básicas de su teoría (Festinger, 1957; 1975, p. 5):

1. La disonancia es psicológicamente incómoda, por lo que las personas tratan de reducirla para lograr la consonancia.
2. Cuando la disonancia está presente, además de intentar reducirla, la persona evita activamente las situaciones e informaciones que pudieran aumentarla.

Las explicaciones que da Festinger respecto a cada uno de los elementos clave sobre los que se **fundamenta** la teoría son esenciales para su comprensión. En primer lugar, especifica que el término **cognición** hay que entenderlo como el conocimiento que la persona tiene sobre sus estados psicológicos (sentimientos, emociones o creencias), sobre su conducta manifiesta, o sobre su entorno. Es decir, se trata de **creencias** que la persona experimenta como reales (aunque objetivamente no lo sean) y que pueden **referirse** a realidades muy diversas: físicas, psicológicas o sociales. En este sentido, la conducta realizada por una persona es evidente que se trata de un hecho real incuestionable, no así las opiniones o actitudes, que pueden ser cuestionadas como reales. Según la teoría, siempre que la percepción de la **realidad** se oponga a una de nuestras creencias existirá una presión para cambiar esa forma de pensar.

En segundo lugar, Festinger hace hincapié en que utiliza la palabra disonancia para destacar que se trata de un factor motivacional y no cognitivo. Desde este planteamiento teórico, la disonancia tiene un **componente** de activación fisiológica, igual que la sed o el hambre, que es el que origina el malestar psicológico. Es, precisamente, la necesidad de reducir ese malestar lo que va a motivar el cambio de **actitudes**, y no la necesidad de ser lógicos.

De acuerdo con la teoría, entre dos elementos de conocimiento que formen parte del sistema de las **actitudes** de una persona pueden existir tres tipos de relaciones:



Leon Festinger (1919-1990).

Es una de las personas que más conceptos y teorías ha aportado a la Psicología Social, aunque probablemente la que más impacto ha tenido sea la teoría de la disonancia cognitiva. Festinger veía a las personas como individuos pensantes que necesitan racionalizar las discrepancias que surgen entre sus pensamientos y sus acciones.

1. que sean irrelevantes, es decir, que una cognición no tenga nada que ver con la otra;
2. que sean consonantes, lo que implica que de una cognición se puede inferir la otra, o
3. que sean disonantes, cuando una cognición es **incoherente** o contradictoria con la otra.

Aunque la formulación de Festinger se refiere a la consonancia o no de dos cogniciones **en general**, la mayor parte de la investigación se ha basado en las creencias sobre el comportamiento que se **ha realizado**, como uno de los elementos que definen esa relación de coherencia o incoherencia, y **en las actitudes**, como otro de **los** elementos. Por ejemplo, una actitud favorable hacia el ahorro sería **consonante** con comportamientos que impliquen gastar poco dinero, y sería **disonante** con aquellos que tengan como consecuencia el dilapidar el dinero en gastos innecesarios. Esa misma actitud sería **irrelevante** respecto a otro tipo de conductas como, por ejemplo, pasear todos los días una hora por el **parque**.

Una vez que se ha realizado una conducta que de alguna manera es contraria a las **actitudes previas**, surgen una serie de cogniciones que son consonantes o disonantes con esa conducta. Por **ejemplo**, si una persona que quiere ahorrar se ha gastado una fuerte suma de dinero en una fiesta, **consonante** con esa conducta serían creencias del tipo «**sólo** se vive una **vez**», «**aya** me lo quitaré de otra **cosa**», mientras que serían disonantes creencias como «**me** he gastado los ahorros de tres **meses**».

### **Grado de disonancia**

Como hemos señalado, la disonancia cognitiva es un factor motivacional, similar al hambre o a la frustración, que se origina cuando existen cogniciones que no concuerdan entre sí. **Igual** que el hambre nos motiva a **buscar** alimentos para reducirla, la disonancia cognitiva induce cambios **psicológicos** dirigidos a reducir el malestar que provoca. La disonancia cognitiva se podría definir como una **experiencia** psicológicamente desagradable, provocada por la inconsistencia entre actitudes y **comportamiento**, que se acompaña de sensaciones de inquietud.

El mayor o menor grado de **malestar** psicológico o, lo que es lo mismo, la magnitud de la **disonancia** depende de dos factores:

1. de la proporción de cogniciones disonantes en relación con las cogniciones consonantes,
2. de la importancia de cada una de esas cogniciones para la persona.

Por ejemplo, si Ana deja de salir con sus amigas para preparar un examen, pensar que ha **perdido** una tarde de diversión es una creencia disonante, mientras que pensar que así asegura que puede **llegar bien** preparada y tranquila al examen es una creencia consonante con su conducta. Como hemos señalado, la magnitud de la disonancia dependerá del número de creencias consonantes y disonantes, y de la **importancia** de esas creencias. Así, si Ana cree que esa tarde sus amigas se van a encontrar con un **chico** que le gusta, su disonancia **será** mayor que si piensa que va a ser una tarde como otras muchas.

Una vez que aparece la disonancia, existen diferentes estrategias para disminuirla:

- a) añadir nuevos elementos consonantes w n la conducta realizada (en el ejemplo, podría conver-erse a sí misma de que le entusiasma aprender esa asignatura);
- b) aumentar la importancia de los elementos consonantes (Ana podría pensar que ese examen es de- cisivo);
- c) quitar importancia a los elementos disonantes (pensar que es más importante el estudio que la di- versión).

La **disonancia** es muy común y puede surgir por diferentes razones. Dado que la teoría es aplicable a situaciones muy diversas, en la **investigación** se han ido **perfilando** una serie de **paradigmas** que se utilizan, **dependiendo** de los **objetivos** del estudio, en aquellas situaciones en las que típicamente se produce **disonancia**: **a)** después de tomar una decisión (paradigma de **la libre elección**); **b)** después de actuar en contra de las creencias y actitudes (paradigma de la complacencia inducida); **c)** después de exponerse a **información** inconsistente con las creencias (**paradigma** de la **desconfirmación** de creencias), o **d)** después de rea- lizar conductas que requieren **esfuerzo** (paradigma de la **justificación** del **esfuerzo**). Todos estos **paradigmas** se han utilizado en **diferentes investigaciones**, lo que ha **contribuido** a fortalecer y enriquecer la aplicación de la teoría. Su empleo en la experimentación sobre disonancia sigue vigente, aunque aquí nos **limitare-** mos a citar los experimentos **seminales** que **sirvieron** inicialmente para **comprobar** las hipótesis **teóricas**.

### **El paradigma de la libre elección: disonancia después de tomar una decisión**

Siempre que una persona tiene que elegir entre dos formas de actuar igualmente atractivas surge un **conflicto**, debido a que **elegir** un objeto o una forma de comportarse implica renunciar a la otra **alter- nativa**. Una vez que se ha optado por una de las dos **conductas**, permanecen en la mente los aspectos **positivos** que hacían atractiva la **conducta** rechazada y los negativos de la **elegida**. **Todas** esas creencias, que aún **persisten**, son **disonantes** con la conducta realizada. **Después** de una conducta de elección, la **magnitud** de la disonancia aumenta dependiendo: **a)** de lo **importante** que sea la decisión; **b)** del grado de **similitud** entre las alternativas posibles, ya que si se piensa que la diferencia no es muy grande no se **producirá** disonancia, y **c)** del atractivo de la alternativa rechazada.

Consecuentemente, la disonancia **que sigue** a una elección se puede reducir mediante alguno de **los siguientes** procedimientos:

- a) restar importancia a la decisión tomada,
- b) considerar que el resultado final al que lleva cualquiera de las dos alternativas es el mismo, o
- c) **cambiar** el atractivo de ambas alternativas.

Este último procedimiento es el que se utiliza con **más** frecuencia, y consiste en aumentar la **pro- porción** de elementos consonantes con la decisión tomada. Esto se consigue:

- aumentando la importancia de los elementos consonantes **con** la elección y **disminuyendo** la importancia de los relativos a la opción rechazada,

- no teniendo en cuenta algunos de los elementos negativos de la opción elegida o algunos de los positivos de la rechazada,
- aumentando el número de elementos positivos consonantes con la elección.

En el primer experimento que utilizó este paradigma para probar **los supuestos** de la teoría de la **disonancia** en situaciones de elección, **Brehm** (1956) simuló un estudio de mercado y pidió a unas alumnas que evaluaran el **atractivo** de ocho pequeños electrodomésticos. **Posteriormente**, en función de la **condición** experimental (alta o baja disonancia) les dio a elegir entre **dos productos** que podrían **llevarse**: a) un **grupo debía** elegir entre **dos aparatos** de similar evaluación en la fase anterior (elección **difícil**), lo que implicaba alta valoración de la alternativa rechazada y alta disonancia; b) el otro grupo elegía **entre un producto** bien **valorado** y **otro** de más baja **valoración** (elección **fácil**), por lo que se esperaba baja disonancia, ya que la alternativa rechazada no era bien evaluada. El grupo control recibió como obsequio el **producto** mejor evaluado, sin que tuviera que elegir. A continuación, tenían que volver a evaluar los **productos**. El grupo control no cambió su valoración del **producto** elegido ni del resto. Los otros dos grupos **valoraron** más positivamente el **producto** elegido y peor el rechazado en relación con la primera evaluación. El **cambio** total observado se debe a la necesidad de reducir la disonancia y se midió teniendo en cuenta el **cambio** neto de la primera a la segunda puntuación, tanto del **producto** elegido como del rechazado. El **cambio** en su actitud fue mayor en la condición de difícil elección, es decir, la de alta disonancia.

### ***El paradigma de la complacencia inducida***

Son muchos los experimentos que han contribuido al desarrollo y a la confirmación de la teoría. No obstante, el más emblemático es el de Festinger y Carlsmith (1959), en el que se comprobó qué **sucede** cuando una persona se ve forzada a decir o a hacer algo contrario a su actitud. Es muy común que se realicen conductas **contraactitudinales** por muy **diversas** razones como, por poner algún ejemplo, **ganar** dinero, evitar sanciones, o no herir la sensibilidad de otras personas. Justificarse tipo de **conductas** contrarias a las actitudes puede resultar más o menos fácil, dependiendo de los **argumentos** que podamos esgrimir para racionalizarlas. Con frecuencia, la discrepancia entre las actitudes y la **conducta** se **debe** a **algún** tipo de coacción externa. Por ejemplo, una persona que **está** en contra de hacer **horas** extraordinarias **puede** consentir en realizarlas porque se lo pide su jefe. En ese caso, existe una **condescendencia** pública que no surge de un cambio en las opiniones. Este tipo de **condescendencia** forzosa se produce en muchas ocasiones ante el ofrecimiento de un premio si se cumple con ese **requerimiento** o por la amenaza de un castigo si no se realiza determinada conducta. Una vez que se ha consentido en realizar ese tipo de conducta, el comportamiento público y la actitud privada son **contradictorios**. Esta argumentación, que se ha puesto como ejemplo, es la que pusieron a prueba Festinger y Carlsmith (1959) para demostrar la teoría de la disonancia cognitiva.

Primeramente, estos autores indujeron en todos sus sujetos experimentales disonancia entre **las actitudes** y la **conducta**. A la mitad de los participantes les dieron la oportunidad de justificar la **conducta** ofreciéndoles un incentivo alto, mientras que la otra mitad no obtenía ningún **incentivo** y, por lo tanto,

no tenían razones que les permitieran justificar por qué actuaron en contra de su actitud. Aquellos que no pudieron justificar lo que habían hecho fueron los que cambiaron su actitud para hacerla consonante con la conducta.

Concretamente, se les pedía a todos los participantes que ejecutaran durante una hora una tarea sumamente aburrida, como mover clavijas, con el pretexto de que en eso consistía el experimento. A continuación, se provocaba disonancia pidiéndoles que ayudaran al experimentador comunicando a otros estudiantes que esperaban fuera que la tarea que iban a realizar era muy interesante, para así convencerles de que participaran en ese experimento. Dependiendo de la manipulación experimental, a un grupo de participantes se le ofrecía 20 dólares y a otro 1 dólar por esa colaboración. Al grupo control no se le pidió que ayudara al experimentador. Según la teoría, los sujetos que habían recibido 20 dólares no deberían sentir disonancia, ya que el dinero que habían recibido les permitía explicar y justificar su conducta por una causa externa. Los que sólo habían recibido 1 dólar sí que sentirían disonancia, ya que una cantidad tan baja de beneficio no justificaba el decir una mentira a los compañeros. Cuando posteriormente se midió la actitud hacia la tarea, el grupo control y el que recibió los 20 dólares manifestaron una actitud mucho más negativa hacia la tarea que el grupo que había recibido 1 dólar. Este último grupo, para evitar la disonancia, pasó a creer que la tarea no era tan aburrida a pesar de haber estado una hora realizando una conducta realmente tediosa.

Cuando en vez de recompensas se imparten castigos después de realizar una conducta, también funciona un mecanismo de racionalización, de forma que cuanto mayor sea el castigo que sigue a una conducta menor será el cambio de actitud. La explicación es que si se cambia la conducta porque existe la amenaza de castigo, la nueva conducta se puede justificar por esa amenaza. El funcionamiento de este proceso fue demostrado por Aronson y Carlsmith (1963) prohibiendo a unos niños jugar con unos juguetes muy atractivos, bajo la amenaza de un fuerte castigo, aunque se les permitía jugar con el resto de los juguetes presentes en una sala. A otro grupo similar se le planteó la misma situación pero se le anunciaba un castigo muy leve. En presencia de los adultos, ambos grupos evitaban jugar con los juguetes prohibidos. Cuando los adultos abandonaban la sala, el grupo al que se le había anunciado un castigo fuerte mostraba más atracción por los juguetes prohibidos que el otro grupo. La explicación es que el grupo de castigo leve cambió de actitud porque, al no utilizar los juguetes atractivos, el proceso de disonancia les había llevado a creer que realmente no les gustaban tanto, mientras que el grupo de fuerte castigo justificó su conducta por esa amenaza.

### *El paradigma de la desconfirmación de creencias*

Cuando una persona recibe información que es incompatible con sus creencias, esa nueva información puede generar nuevas cogniciones que sean incongruentes con las ya existentes, por lo que se produciría disonancia. Esa disonancia se puede reducir por varias vías, una de las cuales sería cambiar las creencias previas. Pero, si esas creencias son importantes, es muy común que esa información se malinterprete, o que se rechace y se busque nueva información que reafirme las anteriores creencias. Festinger, Riecken y Schachter (1956) se infiltraron en una secta para observar qué sucedería cuando una de sus creencias se desconfirmara objetivamente. Esta secta había anunciado que serían abducidos a otro

planeta en una fecha concreta por unos extraterrestres con los que se comunicaban, ya que habían sido elegidos para salvarse antes de que se inundara la Tierra. Pasado ese día sin que sucediera nada, la líder del grupo les anunció que, gracias a la bondad de los miembros de la secta, Dios había salvado el mundo. Antes de este hecho, el grupo no hacía proselitismo, pero a raíz de que se desconfirmara su creencia fundamental comenzaron a predicar activamente. Persuadir a otros era consonante con sus creencias y la mejor forma de reafirmarlas. Así, añadieron nuevas cogniciones consonantes con la conducta anterior.

La disonancia lleva, con frecuencia, a buscar información **sesgada** con el objeto de aumentar los elementos consonantes y evitar los disonantes. Incluso cuando una persona recibe involuntariamente información que contradice sus ideas, un mecanismo común para evitar la disonancia es negar la veracidad de esa información o invalidarla con cualquier excusa. Por esa razón es tan difícil cambiar opiniones (por ejemplo, políticas) ya existentes, ya que las personas tendemos a seleccionar aquella información que confirma nuestras creencias y rara vez admitimos las opiniones de personas o medios de comunicación que no comparten nuestro punto de vista.

### *El* paradigma de la justificación del esfuerzo

Siempre que se emprende cualquier actividad que supone un esfuerzo desagradable, aunque sea para lograr algo deseado, se produce disonancia. La explicación es que creer que una actividad no es agradable es disonante con emprender esa actividad. Aronson y Mills (1959) probaron esta idea por primera vez en una investigación en la que unas estudiantes tenían que superar una serie de pruebas para poder asistir a unas reuniones de grupo. La mitad de la muestra pasó por pruebas que exigían mucho esfuerzo y la otra mitad por pruebas muy fáciles. A pesar de que posteriormente las reuniones de grupo resultaron francamente tediosas, el grupo al que le costó mucho esfuerzo acceder a ellas las evaluó muy positivamente. Otros muchos estudios han puesto de manifiesto que lo que más esfuerzo cuesta es lo que más se valora. Por ejemplo, en un experimento con personas obesas que se presentaron voluntarias para seguir una dieta se hicieron dos grupos: bajo esfuerzo y alto esfuerzo. En ambas condiciones se les dieron las mismas pautas para controlar la alimentación y el peso. Pero las personas del grupo de alto esfuerzo tenían que hacer una serie de tareas muy aburridas no relacionadas con la obesidad, ya que consistían en hacer grabaciones de voz. Al finalizar el tratamiento, la pérdida de peso en el grupo de alto esfuerzo fue sensiblemente mayor y más duradera cuando se controló un año más tarde (Axsom y Cooper, 1985). Por lo tanto, aumentar el esfuerzo puede ser una táctica para **au-**mentar la **valoración** de una **meta** concreta.



**M** Lo que más cuesta es lo que más se valora. Si dedico tanto **esfuerzo**, tiempo y **dinero** a **aprender** este deporte aparentemente tan poco gratificante es porque en realidad es **estupendo**.

## Reformulaciones de la teoría

La **teoría** de la disonancia es una de las que más eco han tenido en Psicología **Social** y durante años dominó el panorama de la investigación sobre el cambio de actitudes. No es extraño, por lo tanto, que haya suscitado multitud de debates y **reformulaciones**.

Inicialmente, la controversia se **centró** en cuestionar que la disonancia fuera realmente un **proceso motivacional** que ocasionaba el cambio de **actitud**. En esta línea, la **teoría** de la **autopercepción** (Bem, 1967, 1972) reinterpreta los resultados de los experimentos con el paradigma de la complacencia inducida aduciendo que no es que se produzca disonancia, sino que las personas infieren sus **actitudes** a partir de su conducta. Desde esta perspectiva, de la misma forma que cuando observamos a otros comportarse de **determinada** manera les atribuimos actitudes coherentes con la conducta (recuérdese el estudio de **Jones** y Harris con el ensayo sobre **Fidel Castro** mencionado en el capítulo anterior), las **personas** se atribuyen a sí mismas actitudes coherentes con su propia conducta, a no ser que, como el caso de los 20 dólares de recompensa, tengan una clave externa para **explicar** por qué han actuado así.

Las diferencias entre ambas teorías son claras. Según la teoría de la **disonancia**, el grupo que sólo **recibió** 1 dólar cambió la actitud para reducir la **disonancia**. Para la teoría de la **autopercepción**, este grupo, al no encontrar otra explicación de su conducta, la atribuyó a su actitud favorable a la tarea. La controversia entre **ambas teorías** fue zanjada por **Zanna** y **Cooper** (1974), que **demonstraron** que el cambio de **actitudes** observado en el paradigma de la complacencia inducida se debía a una necesidad de reducir el malestar o activación **producidos** por la **disonancia**, de acuerdo con los postulados de la teoría original, y no a una **deducción cognitiva** como proponía la teoría de la **autopercepción**.

Las **continuas** revisiones que hasta los años 80 originó la teoría contribuyeron a revitalizarla, tanto en su **dimensión teórica** como en la **metodológica**. Con el paso del tiempo, la formulación de **Festinger** de 1957 se ha reafirmado y actualmente los **teóricos** de la disonancia ya no cuestionan los **fundamentos** de la teoría original. En las últimas décadas, desde esa aceptación de **las bases** de la teoría, han surgido puntualizaciones y nuevas aportaciones que han contribuido a comprender mejor el fenómeno de la disonancia (Harmon-Jones y **Mills**, 1999). Por ejemplo, midiendo directamente el malestar **psicológico** mediante una escala, se ha comprobado empíricamente que la conducta contraactitudinal **efectivamente** provoca ese malestar, y no sólo un cambio de actitud, así como que al cambiar la actitud el malestar se alivia (**Elliot** y Devine, 1994). Asimismo, se ha comenzado a abordar el fenómeno de la disonancia en relación con la **conducta grupal** (**Cooper** y **Stone**, 2000), y el carácter funcional de dicho fenómeno (Harmon-Jones y Harmon-Jones, 2002; véase el **Cuadro 5.4**). A continuación, se ofrece un resumen de las aportaciones que más han contribuido al desarrollo de la teoría (puede encontrarse una exposición más detallada en **López-Sáez**, 2007).



Daryl Bem (Cornell University).

Su teoría de la autopercepción es la propuesta más citada en contra de la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger. Según Bem, la gente infiere sus actitudes a partir de su propia conducta, como si fueran observadores externos.



Una de las revisiones más difundidas ha sido la que se conoce como la corriente del *new look* (nuevo enfoque) de la disonancia (Cooper y Fazio, 1984). Después de un examen exhaustivo de los trabajos sobre disonancia, esta perspectiva aportó dos conclusiones que deberían cumplirse para que se experimentara disonancia: 1) que la persona crea que su conducta ha originado consecuencias negativas, y 2) que la persona crea que es responsable de su conducta, para lo que es imprescindible que se sienta libre al haberla realizado, ya que de otro modo podría justificar su acción por la presión externa. No obstante, como dejó claro el propio Festinger (1999), en los postulados de la teoría original ya quedaba asumido que, si la persona se siente forzada a hacer algo contrario a su actitud, encontraría una justificación suficiente de la conducta realizada. Por otra parte, varios trabajos recientes han permitido comprobar que no es necesario que se considere aversiva la conducta que provoca la disonancia (Aronson, 1999; Beauvois y Joule, 1999; Harmon-Jones, 1999, 2000).

Otro de los planteamientos que ha contribuido al desarrollo de la teoría ha abordado la relación que existe entre el autoconcepto y la disonancia cognitiva. Según la teoría de la consistencia del yo (Aronson, 1968, 1999), la disonancia se produce cuando la persona realiza un comportamiento que no es coherente con la imagen que tiene de sí misma, es decir, cuando es incoherente con su autoconcepto. Todos tendemos a tener una visión positiva de nosotros mismos. Cuando actuamos de forma que esa imagen se rompe, y nos sentimos inmorales o necios, experimentamos disonancia.

Esta perspectiva, que enfatiza la importancia del autoconcepto, ha prosperado con el apoyo de abundante experimentación en la que se induce sentimientos de hipocresía. Cuando la persona toma conciencia de que se comporta de forma hipócrita y no actúa de acuerdo con sus creencias experimenta disonancia. Así, en un conocido experimento, se utilizó la inducción de hipocresía dentro de un programa de prevención del SIDA para promover el uso de preservativos entre los jóvenes (Aronson, Fried y Stone, 1991). A los participantes asignados al grupo en el que se indujo hipocresía se les hacía caer en la cuenta de que ellos no practicaban las medidas de prevención que recomendaban. Los jóvenes de ese grupo fueron los que experimentaron mayor disonancia y mayor cambio a favor del uso de preservativos. Desde planteamientos próximos a este enfoque, dos teorías posteriores también se han propuesto analizar cómo influyen las creencias sobre el yo y la autoestima en la activación y reducción de la disonancia: la teoría de la autoafirmación (Steele, 1988) y el modelo del autoestándar (Olson y Stone, 2005, Stone y Cooper, 2001).



Elliot Aronson.  
Profesor de la Universidad de California en Cruz. Ha investigado en multitud de campos dentro de la psicología Social, entre ellos los procesos de influencia y cambio de actitud. Es uno de los psicólogos sociales que más premios y reconocimiento han obtenido por su investigación y su actividad docente.

#### Cuadro 54. Disonancia cognitiva a través de las culturas (Itziar Fernández Sedano)

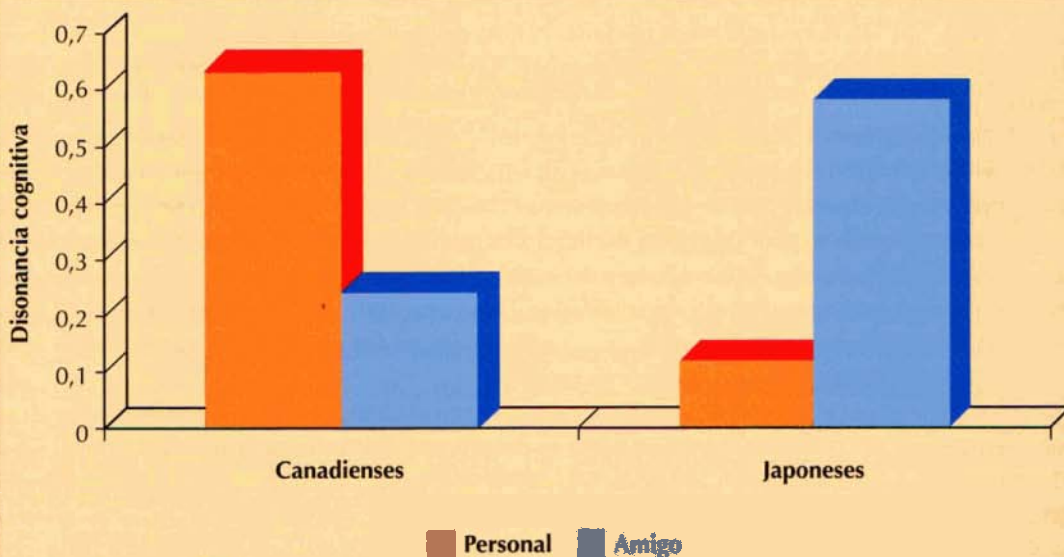
¿La disonancia es un fenómeno universal, o existen diferencias entre culturas? Como ya señaló Festinger (1957; 1975, p. 30), «La disonancia existe porque la cultura define lo que es consonante y lo que no lo es. Peseo, cabe esperar que haya culturas o grupos sociales para los que no sean disonantes creencias que sí lo son para otros.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los asiáticos orientales (japoneses en casi todos los estudios), en comparación con personas pertenecientes a sociedades occidentales (muestras mayoritariamente de norteamericanos), experimentan menos incomodidad cuando sus cogniciones entran en conflicto con las acciones que han llevado a cabo. Una de las explicaciones que se han propuesto para estos resultados se refiere a las diferencias culturales en la naturaleza del autoconcepto de las personas, más que en valores como el individualismo-colectivismo (Heine, Lehman, Markus y Kiyama, 1999; Hoshino-Browne et al., 2005). Esta explicación iría en la línea de la teoría de la consistencia del yo, de Amnson (1968), y la teoría de la autoafirmación, de Steele (1988), mencionadas en este capítulo.

Como se indicaba en el Capítulo 2 y se volverá a explicar en el Capítulo 12, los japoneses poseen un autoconcepto (imagen de sí mismos) interdependiente, es decir, en él desempeñan un papel fundamental sus relaciones con personas del endogrupo, relaciones que deben ser armoniosas; de ahí que la imagen de sí mismo ideal sea para ellos la de un buen miembro que se adapta al grupo y cuyas decisiones reflejan las preferencias de éste. Tomar una decisión o llevar a cabo una acción que perjudique de alguna manera a alguien cercano supondría un deterioro de su propia imagen de miembro competente del grupo y le provocaría disonancia. En cambio, no sienten su propia imagen tan amenazada por la disonancia al tomar una decisión personal que sólo les afecta a ellos, como les puede suceder a los norteamericanos, que se caracterizan por un autoconcepto independiente, es decir, sus acciones y decisiones se basan en una imagen ideal de sí mismos más autónoma, racional y libre de la influencia de otros (Markus y Kitayama, 1991; Triandis, 1996).

En esta línea, Hoshino-Browne et al. (2005) llevaron a cabo una serie de estudios comparando el grado de disonancia experimentada por personas canadienses y japonesas empleando el paradigma de la libre elección. Con diversas variantes, la situación experimental consistía en que los participantes debían elegir entre dos platos de comida que habían evaluado como muy similares. La mitad de los sujetos debía hacer la elección pensando en sus propios gustos y la otra mitad pensando en los gustos de un amigo íntimo al que luego le regalarían un bono para adquirir ese plato gratis de parte del sujeto. Los resultados confirmaron que los canadienses mostraban disonancia cuando sus decisiones les afectaban personalmente (cuando elegían un plato para ellos; véase la columna 1 en la Figura 5.3). En cambio, los japoneses no sentían disonancia tras la toma de decisiones sobre su persona (columna 3 de la Figura 5.3). Ahora bien, cuando las decisiones afectaban a los miembros del endogrupo (cuando elegían un plato para regalárselo a un amigo), su autoconcepto interdependiente sí se veía amenazado, mostraban disonancia y hacían esfuerzos por reducirla racionalizando esa decisión (columna 4 de la Figura 5.3), algo que no ocurría en la misma medida en los canadienses.

**Figura 5.3. Disonancia cognitiva tras la toma de decisiones en función del grupo cultural (canadienses y japoneses) y la elección (personal y amigo)**



Nota: En ambas condiciones, la diferencia de medias en disonancia cognitiva es estadísticamente significativa.

Otro resultado llamativo de esta investigación, que pone de manifiesto la influencia de la cultura en cómo y cuándo las personas experimentan disonancia, es que, cuando se comparaba a participantes canadienses de origen asiático muy **identificados** con la cultura **asiática** con **otros del mismo origen pero** más **identificados** con la cultura occidental, los primeros reaccionaban de forma similar a los japoneses, y los segundos lo hacían como los canadienses de origen europeo (representados en la Figura 5.3).

Otra posible explicación de estas diferencias la aportan Choi, Nisbett y Norenzayan (1999). Como vimos en el capítulo anterior, estos autores, en sus estudios sobre atribución, comprobaron que los asiáticos **orientales** son **más** conscientes de que su comportamiento puede estar determinado por el contexto **situacional**. Por esa razón, les sería más fácil justificar su conducta (en la **línea** de los que **recibían** 20 dólares en el experimento, de Festinger y Carlsmith) y, por lo tanto, no experimentarían disonancia si hacen atribuciones **situacionales**.

Por otra parte, otros muchos estudios han demostrado que no es que no exista la experiencia de **disonancia** entre los japoneses, sino que no aparece en las mismas situaciones. De hecho, en varios estudios se ha demostrado la existencia de disonancia en la cultura nipona y que, por lo tanto, este fenómeno no se limita a las sociedades occidentales (Sakai, 1999; Sakai y Andow, 1980).

Resumiendo, y analizando en profundidad las diferencias transculturales, se puede llegar a la **conclusión** de que el hecho de que las personas nos sintamos incómodas cuando mantenemos simultáneamente creencias contradictorias, o cuando nuestras actitudes no están en armonía con lo que hacemos, forma **parte de la**

naturaleza humana. Tanto los occidentales como los orientales pueden experimentar la tendencia a justificar sus conductas contra-actitudinales; la cultura es la que determina qué situaciones activarán la disonancia y cuáles la reducirán, siendo el **autoconcepto ideal** y la relevancia del contexto **situacional**, entre otros, los factores que **subyacen** en las diferencias entre culturas.

Parece, pues, que **nos encontramos** ante un fenómeno universal que sin **duda** ha ido **evolucionando** a lo largo de la historia de nuestra especie. Ahora bien, ¿qué ventajas **puede** suponer al ser humano experimentar **disonancia**. una experiencia que, además, desagradable? Es muy probable que el beneficio esté **precisamente** en su carácter desagradable, que mueve a la **persona** a **intentar** reducirla (del mismo modo que es **beneficioso** para el **organismo** tratar de reducir el hambre o la sed). **Esta** es la **idea** que propone Harmon-Jones (1999; Harmon-Jones y Harmon-Jones, 2002) en su modelo de **la disonancia** cognitiva basado en la acción. Según este autor, la disonancia sería como un aviso de que existe una **interferencia** entre el pensamiento y la acción que debería seguirse de **él** y, por tanto, de que no somos capaces **de** controlar nuestra conducta **dirigida** a una **determinada** meta. De ahí que intentemos eliminar esa **interferencia** y restaurar nuestra capacidad para actuar **eficazmente**. Esta sería la **función última**, es decir, el carácter adaptativo **para** la especie, de **nuestra motivación** para reducir la disonancia (puede encontrarse una exposición más amplia de este modelo en López-Sáez, 2007).

En conclusión, **los** resultados expuestos apuntan a una perspectiva importante en materia cultural. Ciertos fenómenos psicológicos como los **sesgos** atributivos, que **hemos** analizado en el **capítulo anterior**, y la **disonancia cognitiva**, que aparentemente muestran diferencias **transculturales**, **poseen** mecanismos subyacentes que nos permitirían explicar **cómo** se produce la tendencia universal a **incurrir** en errores **atributivos** y la **necesidad** de consistencia entre las actitudes y la conducta.

Para finalizar, y como colofón de esta exposición sobre la teoría de la disonancia cognitiva, en el Cuadro 5.5 se analiza el papel de la disonancia como factor psicológico implicado en la aceptación por parte de algunas mujeres del maltrato a que las someten sus parejas.

#### Cuadro 5.5. Mujeres maltratadas por sus parejas: el cambio hacia la sumisión

Con frecuencia aparecen en los medios de comunicación noticias sobre mujeres maltratadas por sus parejas que han estado soportando durante años esos abusos y vejaciones sin denunciar a sus verdugos. Según datos del Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género, la mayoría de las mujeres asesinadas por sus parejas o ex-parejas no había denunciado previamente a sus agresores. ¿Por qué razón? ¿Ignoraban el peligro que corrían?

Los profesionales encargados de prestar apoyo asistencial a mujeres víctimas de violencia por sus parejas o ex-parejas saben muy bien que en muchas ocasiones la víctima retira la denuncia o disculpa a su agresor tratando de evitar que vaya a la cárcel. Una de las características del maltrato es que se convierte en algo crónico. Las mujeres suelen permanecer en esta situación durante largos periodos antes de decidirse a denunciar

al agresor y a romper la relación. Dependiendo de cada caso, las razones que explican que la mujer no busque ayuda pueden ser **afectivas** (dependencia emocional de la pareja), económicas (dependencia económica), o **sociales** (los familiares, los hijos, creencias religiosas). Sin embargo, en la mayoría de los casos las razones psicológicas son las que impiden que la mujer emprenda el camino para romper la relación. Las mujeres asesinadas por sus parejas o ex-parejas son **sólo** la punta del iceberg de la violencia psicológica que padecen miles de mujeres.

Este grave problema social se ha analizado en Psicología desde diferentes perspectivas. Algunos de los **procesos** psicológicos implicados están relacionados con la disonancia **cognitiva**. La relación inicial en una **pareja** en la **que** el hombre termina siendo un maltratador no es muy diferente de la situación de cualquier otra pareja. Los cambios son paulatinos, por lo que no hay un deterioro brusco que **alerte** a la mujer. Formar una pareja es una de las decisiones más serias que se toman en la vida. Ese compromiso se basa en la **creencia** de amor mutuo y en la disposición de establecer un futuro que se augura mejor junto a esa persona que sin ella. Una vez que se ha tomado esa decisión, se aumentará la importancia de las creencias que la **sustentan** y se minimizará cualquier temor a que fracase. Es frecuente que desde el comienzo de la relación **aparezcan** conductas de abuso, como amenazas, reproches o humillaciones, pero la mujer tiende a justificarlas por varias razones: inicialmente no **suelen ser** malos tratos de mucha intensidad; se dan en situaciones de **conflicto** que pueden ir seguidas de comportamientos de amor; y, muy importante, reconocer ese maltrato **implicaría** admitir el fracaso del compromiso de **ser** feliz al lado de ese hombre.

La agresión siempre surge en el marco de un conflicto y, al menos al principio de la relación, lo normal es que vaya seguida de manifestaciones de arrepentimiento, por lo que la tensión que desencadenó la agresión queda ahogada por expresiones de perdón. Dentro del marco de una relación de compromiso mutuo en el que en su momento se estableció la relación de pareja, este tipo de **sucesos** se justifica como algo que ha **ocurrido** en unas circunstancias muy específicas.

Poco a **poco** la víctima se ve envuelta en una dinámica a través de la cual minimiza su problema sin que tome consciencia de la gravedad del mismo. La mujer tiende a disculpar al maltratador con argumentos como «es su manera de ser», «es muy **buen padre**», «**cuando** se le pasa se anepienter, lo que lleva a mantener una actitud positiva hacia él. Al mismo tiempo, trata de hacer lo que **él** quiere para no desatar la violencia. Puede que el maltratador reconozca que se ha pasado en la agresión, pero racionalizará su conducta argumentando que ha actuado legítimamente, como debía, **sólo** que fuera de sí por culpa de ella. Al final, la mujer se siente responsable de lo sucedido y paulatinamente se va sometiendo a los deseos del maltratador para no **provocar** respuestas violentas. Cuando se desencadena la violencia, la mujer se autoinculpa por no **haberlo** evitado. Esa **percepción** negativa de sí misma va minando su autoestima.

El proceso es progresivo, y la mujer acaba viéndolo como normal. El maltrato es invisible para los demás y también para la propia mujer, que vive en una situación permanente de terror. En este proceso, las lesiones **psicológicas** suelen ser más **graves** que las físicas. Para algunas, el sufrimiento acaba con su asesinato. Son muy pocas las mujeres maltratadas que consiguen **escapar** de este tormento.

## APLICANDO LAS TEORÍAS SOBRE ACTITUDES Y CONDUCTA

A modo de conclusión, y sin pretender más que esbozar cada uno de los temas a los que se alude, a continuación se recogen una serie de ideas, surgidas de la aplicación de las teorías que se han presentado en este capítulo, que pueden ser útiles para modificar creencias y actitudes. Una de las funciones más importantes de los psicólogos y orientadores es la de influir para mejorar o implantar determinadas conductas. Por ejemplo, para implementar en un barrio un programa dirigido a la prevención del SIDA sería necesario planificar cómo se pueden modificar y ampliar los conocimientos de los jóvenes y adolescentes sobre este tema, teniendo en cuenta, además, los aspectos afectivos y los hábitos relacionados con la sexualidad que afectan a esta prevención.

La aplicación de la teoría de la acción razonada y la teoría de la acción planificada puede ser de gran utilidad para implantar o fomentar conductas deseables, como las relacionadas con la salud: sexo seguro no ingerir alcohol si conducimos, o evitar el consumo de tabaco y otras drogas. Desde estos modelos teóricos, por ejemplo, se ha estudiado en varias investigaciones cómo propiciar el uso de condones para la prevención del SIDA. Un metaanálisis sobre este tema revisó 56 estudios diferentes, llegando a la conclusión de que los componentes del modelo que más influían en el uso o no de preservativos eran los aspectos afectivos de las actitudes, en mayor medida que las creencias. Es decir, no influía el conocimiento que tenían sobre la utilidad de los preservativos para la práctica del sexo seguro, sino la mayor o menor satisfacción que relacionaban con su uso. No obstante, la mayor influencia la ejercía la norma subjetiva: qué hacen los otros amigos o qué piensan sobre el uso de condones, siendo la norma de la pareja la que ejercía mayor influencia. Por esa razón es importante, en la intervención educativa para fomentar la práctica segura del sexo, formar a los jóvenes y adolescentes en habilidades de comunicación para que sean asertivos y no se dejen llevar por la opinión de los demás realizando conductas no deseadas (Sheeran y Taylor, 1999; citado en Palacios, 2005, p. 113).

El desarrollo de la teoría de la disonancia cognitiva ha puesto de manifiesto la influencia que tiene el comportamiento realizado sobre la actitud. La investigación ha demostrado que cuando una persona realiza una conducta, aunque sea de mínima importancia, como podría ser asistir a una reunión de una asociación de alcohólicos anónimos, es más probable que acepte realizar conductas más costosas relacionadas con esa primera conducta. La explicación es que tratamos de ser y de parecer coherentes, no sólo ante los demás, sino también ante nosotros mismos. Como se verá en el Capítulo 6, la coherencia es un rasgo muy valorado en nuestra sociedad y por ello tratamos de ser consecuentes en nuestras actitudes y conductas. Esa necesidad de coherencia se puede utilizar para implantar conductas deseables en cualquier ámbito de la psicología: clínica, educativa u organizacional. Si se consigue que la persona realice alguna conducta -aunque sea de mínima importancia— relacionada con el objetivo al que se dirige la intervención, será más fácil que continúe actuando en esa línea. Hay que tener en cuenta, no obstante, que para que una persona se sienta comprometida con la conducta realizada y actúe de forma consistente es preciso que entienda que la ha realizado libremente, sin coacciones externas. Como ya se ha comentado al explicar el paradigma de la complacencia inducida, ni el incentivo ni el castigo favorecen el cambio de actitudes. La razón es que tanto las recompensas como los castigos o amenazas

serven de autojustificación de por qué se ha realizado una conducta. Las recompensas, las amenazas o la imposición autoritaria para que se realice una conducta consiguen sólo cambios momentáneos y no modifican las actitudes. La explicación está en que la persona no atribuye su conducta a una motivación intrínseca, sino a una imposición externa.

## RESUMEN

a

En el presente capítulo hemos visto **que** las actitudes **son** evaluaciones de un **objeto**, entendiéndose como tal cualquier **ente susceptible** de ser valorado **positiva** o **negativamente**, y que **se componen** de experiencias basadas en creencias, afectos o **conductas**. La **expresión** de las actitudes **se manifiesta** a través de **respuestas ante** el objeto de actitud. **Esas respuestas** se utilizan como medida de las actitudes. Las principales funciones **psicológicas** de las actitudes **son**: de **conocimiento**, **instrumental**, **defensiva del yo**, y **expresiva de valores**. Aunque algunas actitudes tienen **raíces biológicas**, el aprendizaje **social** y los **procesos de socialización** **son aspectos** fundamentales en su formación. **Se han recogido** las aportaciones de las aproximaciones **teóricas** más importantes sobre las relaciones entre actitudes y conducta. El **modelo MODE** distingue entre dos tipos de procesamiento **cognitivo** mediante los cuales las actitudes pueden guiar la conducta: **espontáneo** a **automático** y **elaborado** o **consciente**. La teoría de la **acción razonada** **se centra** en cómo las actitudes influyen en la conducta a través de un **procesamiento** deliberado. Por otra parte, la teoría de la **disonancia Cognitiva** **permite** explicar cómo también las **conductas cambian** las **actitudes**. Las aplicaciones de estas teorías **son** muy amplias y existe abundante investigación sobre su utilidad para influir, & la implantación de conductas deseables.



## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. y Zubieta, E. (coords.) (2003). *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.

En este texto, los capítulos 10, 11 y 12 tratan ampliamente los contenidos relacionados con **actitudes**, vinculándolos con **aspectos culturales**. En estos capítulos se presentan algunos **instrumentos** utilizados para medir diferentes **tipos** de actitudes.

Morales, J. F., Moya, M. C., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (Coords.) (2007). *Psicología Social* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Este manual es **útil** para ampliar los contenidos sobre **actitudes** y **sobre** las **teorías** de la acción **razonada** y de la disonancia cognitiva. En concreto los **capítulos 17, 19 y 20 están destinados** a abordar estos temas.

Gómez-Berrocal, C. (1998). **Disonancia** cognitiva y **pensamiento** racional. En M. Moya (Coord.), *Prácticas de Psicología Social* (pp. 93-115). Madrid: UNED.

Se trata de una práctica que tiene como objetivo demostrar que la **disonancia provocada** por el hecho de fumar puede llevar a estrategias **irracionales** para justificar **esa conducta**. Se puede **realizar** con adultos o con adolescentes y reflexionar **con** ellos sobre la conducta de fumar, cómo se **adquiere** y se justifica **racionalizándola**, lo que lleva aparejado el **que** se siga manteniendo una **conducta** tan nociva para la salud. Se podría hacer una adaptación para reflexionar sobre el **consumo** de **otro** tipo de drogas.

Palacios, M. S. (2005). **Actitudes**. En F. Expósito y M. Moya (Coords.), *Aplicando la Psicología Social* (pp. 94-117). Madrid: Pirámide.

Se revisan las teorías **sobre** actitudes y se muestran ejemplos de aplicación a la reducción del prejuicio y a la prevención del contagio **de VIH**.

<http://faculty.washington.edu/agg/>

En esta página **personal** de Anthony G. Greenwald, uno de los autores del IAT (**Test** de asociaciones implícitas), ofrece varios ejemplos **de** utilización del IAT para **medir** actitudes implícitas hacia diferentes **objetos** de **actitud**. Asimismo, en esta página se pueden encontrar varios **artículos** en **inglés** de este autor en versión electrónica.

<http://www-unix.oit.umass.edu/~aizen/>

En esta página **personal** de Icek Ajzen se pueden encontrar versiones **electrónicas** de las **principales** publicaciones de la teoría de la acción **razonada** y de la teoría de la acción **planificada**.

# INFLUENCIA, PERSUASIÓN Y CAMBIO DE ACTITUDES

# 6

Mercedes López Sáez

## INTRODUCCIÓN

### PRINCIPIOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS QUE SUBYACEN A LOS PROCESOS DE INFLUENCIA

Compromiso y coherencia  
Reciprocidad  
Validación social  
Escasez  
Simpatía  
Autoridad

### EFICACIA DE LAS TÁCTICAS DE INFLUENCIA

### CAMBIO DE ACTITUDES MEDIANTE MENSAJES PERSUASIVOS

Modelo del aprendizaje del mensaje  
La teoría de la respuesta cognitiva  
Modelo heurístico  
El modelo de probabilidad de elaboración

### ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN QUE AFECTAN A LA PERSUASIÓN

La fuente persuasiva o comunicador  
El mensaje  
El receptor  
El canal de comunicación  
El contexto o situación

### CARA Y CRUZ DE LA INFLUENCIA Y LA PERSUASIÓN

### RESUMEN

### LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Procesos básicos de influencia  
Táctica del «pie en la puerta»  
Táctica de la «bola baja»  
Táctica de «un penique es suficiente»  
Táctica del «portazo en la cara»  
Persuasión  
Ruta central en la persuasión  
Ruta periférica en la persuasión

### OBJETIVOS

- Conocer los principios básicos sobre los que se sustenta la influencia social y comprender su carácter funcional y adaptativo.
- Identificar las **características** de las tácticas de influencia basadas en cada uno de esos principios.
- **Reflexionar** sobre **cómo** influyen las variables del contexto **social** en la eficacia de las tácticas de influencia.
- Conocer y analizar **las** diferencias entre distintas aproximaciones teóricas que han abordado el estudio de la persuasión y el cambio de **actitudes** a **través** de la comunicación.
- Asimilar la influencia que ejercen en la eficacia persuasiva los elementos que forman parte del proceso de **persuasión**: comunicador, mensaje, receptor, canal y contexto.

## INTRODUCCIÓN

El ser humano es incapaz de aprender a desenvolverse como persona si no es a través de la relación que mantiene con otros individuos. Esa dependencia origina que nuestro desarrollo esté vinculado a procesos de influencia social, ya que incluso aquellas conductas propiamente humanas para las que estamos filogenéticamente programados, como caminar erguidos o hablar, no las podríamos desarrollar si no las aprendiéramos de otras personas de nuestro entorno. Si analizamos detenidamente qué induce la conducta humana, observaremos que la vida cotidiana está llena de ejemplos de influencia. ¿Qué hace que cambiemos nuestra forma de vestir según marca cada año la moda? ¿A qué se debe que votemos a un determinado partido y no a otro? ¿Cómo logran los padres o maestros que los niños sigan sus instrucciones? ¿Por qué una persona, aparentemente normal, se convierte en un terrorista capaz de inmolarse en apoyo de una causa? ¿Cómo se logró que cambiaran las leyes para que las mujeres alcanzaran el derecho al voto?

La influencia social es un aspecto esencial en el desarrollo de los individuos y también de la sociedad en su conjunto. De esos procesos de influencia depende, en buena medida, que las estructuras y valores que rigen una sociedad se mantengan o cambien. Por esa razón, la influencia social es un tema central para la Psicología y muy especialmente para la Psicología Social, como lo pone de manifiesto la definición sobre esta disciplina que adopta Gordon W. Allport en el primer *Handbook of Social Psychology*, editado en 1935, y que siguió vigente en sucesivas ediciones: «Intento de comprender y explicar cómo el pensamiento, el sentimiento y la conducta de las personas son influidos por la presencia real, imaginada o implícita de otros» (Allport, 1985, p. 3). Como se ha comentado en el Capítulo 1, de acuerdo con esta definición, el fenómeno de la influencia social es tan amplio que está presente en prácticamente todos los tópicos de los que se ocupa la Psicología Social.

Remitiéndonos al pasado, un hito en la historia de esta disciplina lo constituye el trabajo de Norman Triplett, que en 1897 publica los resultados del primer experimento que se menciona en el marco de la Psicología Social. Como se indicó en el Capítulo 1, este experimento consistió en demostrar la influencia que ejerce la presencia física de otras personas en el rendimiento al desarrollar una tarea física, y supuso el inicio de las investigaciones sobre facilitación social. Muchos trabajos emblemáticos también versan sobre fenómenos de influencia, como los realizados por Sherif (1936) sobre las normas de grupo y su influencia en los individuos, los llevados a cabo por Asch (1951) en torno a la influencia que ejerce una mayoría, o las investigaciones de Newcomb (1952) referentes a la influencia del grupo sobre las actitudes sociopolíticas de sus miembros (en el Capítulo 13 de este manual se describen brevemente estas tres líneas de investigación), por citar algunos ejemplos.

Podemos encontrarlos a lo largo del día con múltiples situaciones de influencia social. Por ejemplo, podemos intentar convencer a nuestro hijo para que estudie, pedir a un compañero que nos ayude a terminar un trabajo, alguien en el supermercado intenta vendernos un producto en promoción, un anuncio en la televisión nos recuerda la necesidad de utilizar el cinturón en el coche, o un candidato político nos exhorta a votarle desde un cartel publicitario. En todos estos procesos de influencia unas veces actuamos como agente que influye en la conducta de otras personas y otras como blanco que recibe la

influencia. En cualquier caso, la intención de influir de una persona irá dirigida a modificar al **menos** uno de los componentes de las actitudes (creencias, sentimientos o conductas), es decir, la influencia implica procesos relacionados con el cambio de actitudes hacia un objeto **actitudinal**. En último término, esa intención de modificar las actitudes pretende conseguir algún cambio en el comportamiento. En algunas ocasiones, se tratará de lograr un comportamiento concreto, como podría ser la compra de un **producto**, usar el cinturón o votar a un candidato. En otras muchas, se pretende cambiar actitudes generales, por ejemplo, hacia el estudio o hacia el cuidado de la naturaleza, con el objetivo de que ese cambio afecte a varios comportamientos diferentes, como aplicarse e interesarse por el estudio de cualquier asignatura, o llevar a cabo conductas consecuentes con el cuidado del medio ambiente, como reciclar o utilizar preferentemente medios de transporte público en vez del coche.

Los modos de influencia social son muy diversos y se puede diferenciar entre distintos tipos. Así, la influencia puede ser directa o indirecta, inmediata o a largo plazo, existiendo un acuerdo explícito, o no, entre la **persona** que influye y su blanco de influencia (Ng, 2001). No es raro, por lo tanto, que se hayan propuesto diferentes tipologías para clasificar los procesos de influencia. Si tenemos en cuenta el **escenario** en el que tiene lugar el proceso de influencia, nos encontramos con tres tipos de contextos frecuentes:

- Comunicación cara a cara. En estas interacciones el agente y el blanco de influencia **intervienen** simultáneamente, por lo que la comunicación es bidireccional y dialéctica, ya que, por una parte, el agente de influencia trata de imaginar qué pasa por la cabeza del otro para tratar de adaptar su conducta pero, a su vez, el blanco de influencia participa imponiendo su postura.
- Comunicación directa dirigida a una audiencia. El ejemplo más claro lo constituye un mitin. Este tipo de interacción es poco recíproca, ya que, aunque el blanco de influencia puede expresar su aprobación o rechazo mediante aplausos o **abucheos**, apenas conseguirá influir en la **conducta** que lleve a cabo el agente.
- Comunicación de **masas**. Es la característica de la propaganda y la publicidad y, en general, de la que se transmite a través de los medios de comunicación. La influencia del blanco se limita a aceptar o rechazar ese medio de comunicación.

Aunque el fenómeno de la influencia sea generalizable a los procesos psicosociales en su **conjunto**, se ha desarrollado un **corpus** teórico y aplicado específico de la influencia social que ha puesto el **énfasis**, fundamentalmente, en comprender en qué situaciones se produce un cambio de actitudes o de conducta debido a la influencia intencionada por parte de un agente (no entrarían **aquí** los procesos de influencia del grupo sobre sus miembros, que serán abordados en el Capítulo 13). Desde esta **perspectiva**, hay dos temas típicos de estudio sobre los que versa este capítulo: aquellos que tienen que ver con la conformidad o aceptación de un requerimiento, y los que tratan de la influencia lograda a **través** de comunicaciones persuasivas (Forgas y Williams, 2001).

Siguiendo esta distinción, clásica en el área, el capítulo se divide en dos grandes apartados. En primer lugar, se analiza la propuesta de Robert Cialdini, que resume procesos complejos de influencia referidos a la aceptación de una **petición**- en seis principios psicológicos. El enfoque de Cialdini (2001)

es de amplio alcance y permite explicar fenómenos de influencia que se producen en diversos contextos, como relaciones íntimas, negocios, política, sectas, timos, propaganda o publicidad, por citar algunos ejemplos. En segundo lugar, se consideran los procesos de persuasión organizados a través de la comunicación. Los estudios denominados de persuasión se aplican a situaciones más concretas y abarcan aquellos procesos de influencia que ocurren a través de una **comunicación**, en la que una fuente o comunicador emite un determinado mensaje dirigido a un receptor o a una audiencia, con la intención de influir en sus actitudes o conducta. A pesar de esta diferenciación, habitual en los manuales de Psicología Social, es **importante** subrayar que las técnicas de influencia son aplicables en ambos campos de estudio, ya que se fundamentan en procesos psicológicos que **subyacen** a cualquier fenómeno que tenga efectos en el cambio de actitudes o de conducta como consecuencia del **deseo** de un agente de influir en otras personas. No obstante, cada uno de estos dos grandes enfoques ha desarrollado **paradigmas** experimentales propios que han permitido sustentar sus supuestos teóricos específicos.

## PRINCIPIOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS QUE SUBYACEN A LOS PROCESOS DE INFLUENCIA

¿Cómo consiguen las personas que otros hagan lo que ellas quieren? Todos tenemos la experiencia de conocer a individuos que son especialmente hábiles para convencer a los demás. Según relata el propio Robert Cialdini, su teoría **sobre** los procesos de influencia la desarrolló observando cómo se **comportaban** aquellas personas cuya profesión consiste en convencer a los demás (vendedores, publicistas, cómicos y líderes políticos o religiosos). Estas personas difícilmente prosperarían en su profesión si no fueran lo suficientemente hábiles para influir en los demás, por lo que desarrollan tácticas adecuadas para lograr persuadir. Por otra parte, las tácticas útiles son las que **tienen** éxito y se transmiten de una generación a otra, bien en las **escuelas** de marketing y de publicidad, bien por imitación de unos profesionales a otros.

No obstante, las tácticas de influencia no las utilizan únicamente los expertos en el **tema**. **Todos** las empleamos cuando queremos conseguir algo de los demás. En función del blanco de influencia y de la situación utilizaremos una u otra táctica. Es fácil que si queremos conseguir ayuda de un compañero nos dirijamos a aquella persona a la que sabemos que le resultamos simpáticos o a la que nos debe algún favor. Sin embargo, si lo que pretendemos es conseguir ayuda de nuestra pareja, puede que empleemos una estrategia de queja, **recordando** todo lo que habitualmente hacemos en el hogar o aludiendo a nuestro estado físico de cansancio o malestar.

El **mérito** de Cialdini (2001) consiste en sistematizar teóricamente las tácticas que observaba en los profesionales, en relación con seis



Robert B. Cialdini.

Es profesor en la Universidad de Arizona. Ha sido distinguido por la Sociedad de Personalidad y Psicología Social con el premio *Donald Campbell*, uno de los más prestigiosos en esta área. Está considerado como uno de los máximos expertos en influencia social.

principios psicológicos que **subyacen** en los procesos de influencia. Según este autor, la aceptación de las demandas de otra persona se puede explicar por alguno de los siguientes procesos psicológicos **básicos**:

- Compromiso/coherencia
- Reciprocidad
- Validación social
- Escasez
- Simpatía
- Autoridad

Que aceptemos o no los requerimientos de otra persona no siempre se debe a que realicemos un procesamiento cognitivo muy elaborado. Para que nos paremos a analizar detalladamente cada elemento de información que nos llega de esa persona necesitamos tiempo y la suficiente capacidad y **motivación** para realizar ese esfuerzo. Lo más frecuente es que nos dejemos llevar por **procesos** automáticos o **heurísticos**, que nos resultan fiables en ese proceso de interacción. Esos procesos automáticos se basan **en** reglas de actuación vinculadas a un contexto concreto y como explicábamos en el Capítulo 3, son **útiles**, ya que nos permiten dar una respuesta rápida, sin emplear mucho tiempo ni esfuerzo, lo que **posibilita** que dediquemos nuestra mente a otros aspectos presentes en la situación.

Los principios descritos por Cialdini se refieren a normas y a reglas de actuación muy valoradas **socialmente**. Por ejemplo, se valora mucho ser consistente con los compromisos adquiridos (coherencia) o corresponder cuando te hacen un regalo o algún favor (reciprocidad). Estos seis principios psicológicos: que rigen muchos de los procesos de interacción social, tienen en común las siguientes características:

1. Son **útiles** en la **mayoría** de las situaciones.
2. Son muy valorados socialmente.
3. Se aprenden desde la infancia.
4. **Sirven** como **heurístico** o atajo cognitivo para interpretar una situación social y actuar rápidamente.
5. Suelen ser utilizados con mucha frecuencia y en contextos muy diferentes para convencer.

Es precisamente su carácter funcional, es decir, el que son útiles y adaptativos en muchos contextos, lo que hace que sea tan eficaz el usar tácticas que apelan a alguno de estos principios psicológicos básicos para conseguir las respuestas deseadas en una interacción. Cuando hablamos de principios psicológicos estamos aludiendo a ciertas características fundamentales del ser humano de las que se derivan muchos **comportamientos** (véase el Capítulo 2).

Como ya se ha comentado, el enfoque teórico propuesto por Cialdini se centra en un cambio de comportamiento que se puede denominar aceptación o complacencia, y es generalizable a cualquier intento de influencia que tenga que ver con procesos dirigidos a lograr la aceptación de un requerimiento.

En los siguientes apartados se **describe cómo** cada uno de los seis principios puede funcionar como **heurístico** que contribuya a conseguir la influencia deseada, así como las tácticas más comunes **basadas** en cada uno de ellos.

## Compromiso y coherencia

La coherencia es una cualidad a la que se le concede gran importancia **social** y que se **asocia a** personas honradas, de gran **personalidad**, estables y racionales. Por el contrario, a aquellas personas que se **perciben como poco** coherentes se les atribuye una personalidad **débil** y se las **considera superficiales** y poco **lógicas**. Esa es la **razón** por la que deseamos no **sólo** parecer coherentes ante los demás, sino también sentimos coherentes ante **nosotros** mismos. La teoría de la disonancia cognitiva (desarrollada en el Capítulo 5) se fundamenta en el reconocimiento de que la falta de coherencia nos provoca un malestar psicológico que nos motiva a cambios en **actitudes** y conducta, de forma que no exista **discrepancia** entre diferentes **aspectos** de nuestra actitud: creencias, sentimientos o comportamientos.

De alguna manera, como puede desprenderse de la teoría de la disonancia cognitiva, la conducta que realizamos compromete nuestros actos futuros, ya que nos **incitaría** a actuar en la misma línea para así comportarnos con coherencia. En torno a los aspectos psicológicos del **compromiso**, Kísler (1971, citado en Joule y Beauvois, 2008, p. 76) ofrece la siguiente definición conceptual, muy **esclarecedora** para comprender **cómo actúa** el **compromiso** con la conducta previamente realizada como principio psicológico subyacente: «el **compromiso** es el **vínculo** que existe entre el **individuo** y sus **actos**». Es decir, de acuerdo con este autor, de cara a los demás, fundamentalmente nos comprometen los actos **públicos**, no tanto las ideas o las opiniones, en las que sería más fácil justificar un cambio.

Además, hay que tener en cuenta que la coherencia es una motivación psicológica básica no **sólo** porque sea valorada socialmente. Según el modelo **basado** en la acción (Harmon-Jones y Harmon-Jones, 2002), la coherencia tiene un carácter **adaptativo** y funcional, ya que permite a la persona llevar a cabo **eficazmente** una línea de **acción** (está **muy** relacionada con el motivo social **básico** de **control** al que nos referíamos en el Capítulo 2). Cuando nos comportamos **como** lo hemos hecho otras veces, o de acuerdo con actitudes previas ya establecidas, el **curso** de la acción es más sencillo y no requiere que **pensemos** demasiado cómo tenemos que proceder. De ese modo, los **comportamientos** previos nos **sirven** como heurísticos para actuar de forma similar.

### Tácticas de influencia basadas en el principio de coherencia

Para lograr la aceptación de un requerimiento, el **heurístico** que alude a la coherencia se podría **enunciar** de la siguiente forma: «cuando una persona se compromete **con** una postura, será más **proclive a aceptar peticiones** para realizar conductas coherentes con esa **postura**» (Cialdini y Sagarin, 2005, p. 152). Las **tácticas** de influencia basadas en este principio, de alguna manera, apelan a la coherencia o a compromisos anteriores para conseguir del blanco de influencia lo que desean. Lo más curioso es



que la persona no es consciente de que exista ninguna presión por parte del agente de influencia, sino que es la propia presión de ser consecuente con su comportamiento anterior lo que la lleva a actuar en esa misma línea. Existen, básicamente, tres tácticas de influencia fundamentadas en el compromiso y la coherencia: la táctica del pie en la puerta», la de la «bola baja\* y la de incluso un penique es suficiente».

#### Táctica del «pie en la puerta» (**«foot-in-the-door» technique**)

La estrategia de esta táctica consiste en conseguir un compromiso inicial, aunque sea de poca importancia, sabiendo que esa persona, una vez que haya accedido a esa petición, actuará en consecuencia y será más fácil que vuelva a aceptar cualquier petición que vaya en la misma línea de ese compromiso inicial.

La primera comprobación empírica del funcionamiento de esta táctica la realizaron Freedman y Fraser (1966) en una serie de experimentos que consistían, básicamente, en conseguir que las personas aceptaran llevar a cabo un acto tan sencillo que prácticamente nadie se negaba cuando se lo solicitaban. Posteriormente, se les pedía que realizaran un comportamiento mucho más costoso, cuya ejecución era, realmente, el objetivo de influencia perseguido. En uno de esos experimentos, por ejemplo, pedían a un grupo de vecinos de un lujoso barrio que consintieran en colocar una pegatina de ocho centímetros en la puerta de su chalet, en la que se recomendaba prudencia en la conducción. Poco después, a esas personas se les pidió que dejaran colocar un gran cartel en su fachada sobre el mismo tema. Al grupo control sólo se le hizo esta última petición. En el grupo control, que previamente no había pasado por la situación de colocar la pegatina, sólo accedieron a poner ese gran cartel el 17%, frente al 76% del grupo experimental.

Los resultados obtenidos en esta investigación, al emplear la táctica del pie en la puerta, se explican porque la persona, cuando realiza el primer comportamiento, se ve a sí misma como alguien preocupado por la seguridad vial y que realiza conductas coherentes con esa actitud (Burger, 1999; Burger y Cuadagno, 2003). Se da una búsqueda de coherencia entre la conducta y la actitud, lo que realmente provoca un proceso de cambio en la actitud que conlleva que esta se vuelva realmente más favorable hacia la prudencia al conducir.

Se ha comprobado, por medio de metaanálisis, que existen una serie de variables que afectan a la eficacia de la táctica del pie en la puerta. En el Cuadro 6.1 se exponen las condiciones que influyen en la aceptación de esta táctica.

### Cuadro 6.1. Conclusiones sobre las variables que afectan a la táctica del pie en la puerta (Burger, 1999, p. 323)

#### Variables que incrementan la aceptación:

- El blanco de influencia debe llevar a cabo la primera de las acciones solicitadas, ya que de otro modo no existiría una conducta previa que comprometiera su coherencia.
- Cuando de forma explícita se etiqueta a esa persona como defensora de esa causa (como en el experimento anteriormente mencionado podría ser el señalar que es alguien concienciado respecto al problema de los accidentes de tráfico).
- La petición inicial requiere un esfuerzo pequeño, pero que no sea tan mínimo que la persona no perciba que existe un cierto compromiso por su parte.
- No pasa demasiado tiempo entre la primera y la segunda petición.

#### Variables que reducen la eficacia de la táctica:

- Cuando se informa a la persona de que hay poca gente dispuesta a acceder a esa primera petición, ya que en ese caso podría negarse.
- La segunda petición la realiza la misma persona e inmediatamente después de la primera, lo que llevaría a sospechar de las intenciones del agente de influencia.
- Se paga a las personas por realizar la primera petición. De acuerdo con los postulados de la teoría de la disonancia, los incentivos llevarían a que la persona justificara su conducta porque le han pagado y no tendría que cambiar su actitud.

#### Táctica de la «bola baja» («low ball» technique)

Al emplear esta táctica se pretende, esencialmente, conseguir que la persona se comprometa a realizar una conducta basándose en una información que es falsa o incompleta. Cuando posteriormente recibe la información adecuada, tiende a continuar con su compromiso inicial, a pesar de que mantener esa decisión no le reporte los beneficios que esperaba. El experimento llevado a cabo por Cialdini, Cacioppo, Basset y Miller (1978) para demostrar el funcionamiento de esta táctica ilustra la estrategia en la que se fundamenta. Estos autores convocaron a un grupo de estudiantes para asistir libremente a un curso que se celebraría a las 7 de la mañana. En esta condición solamente se inscribió un 24% del grupo. A otro grupo se les anunció el curso sin decirles la hora, apuntándose un 56% para realizarlo. A ese 56% que ya se había comprometido a asistir al curso, posteriormente se les comunicó la hora y se les dio la oportunidad de borrarse si lo deseaban. A pesar de que la situación final era la misma que en el grupo sin compromiso previo, nadie del grupo de «bola baja» modificó su inscripción, asistiendo el 95% de los inscritos.

La táctica de la «bola baja» se denomina así porque es como si se lanzara una bola baja que atacara a la base sobre la que se ha construido un compromiso. La base se demba y, a pesar de ello, el compromiso se mantiene. Un ejemplo clásico de esta estrategia lo constituyen algunas de las prácticas de

ventas. Una técnica de ventas muy utilizada consiste en publicitar un producto de elevado precio (por ejemplo viajes, electrodomésticos o coches de segunda mano) con unas condiciones sumamente interesantes en cuanto a la relación calidad-precio. Cuando el cliente llega al punto de venta ya no queda exactamente ese producto, aunque sí hay otros de características muy similares pero en condiciones menos ventajosas. La estrategia funciona porque cuando las personas van a tomar la decisión de adquirir un producto de precio considerable se dan a sí mismas múltiples razones que la justifican. Esas razones siguen siendo valoradas aunque cambien las condiciones sobre las que se tomó la decisión, como se comenta en el Capítulo 5 al referirse a la disonancia producida después de tomar una decisión. Imaginemos, por ejemplo, que una persona ha decidido emprender un viaje basándose en una determinada oferta. Seguramente, antes de decidirse ha planificado muchos aspectos: con quién irá, en qué fechas, o qué hay de interesante para ver en el lugar de destino. Una vez en la agencia de viajes, lo más probable es que esté dispuesta a realizar el viaje previsto a pesar de que el precio sea más elevado de lo que esperaba, es decir, a pesar de que se modifique la base sobre la que tomó su decisión inicial. Como diría Kruglanski (1980), las metas de precisión han dado paso a las metas de dirección, y lo que interesa es poner en práctica la decisión tomada (véase el Capítulo 3).

En situaciones similares, la táctica de la «bola baja» resulta más eficaz que la del «apie en la puerta» (a pesar de que ambas se basan en el mismo principio psicológico) debido a que el compromiso inicial parte del propio sujeto y no por iniciativa de otra persona, como en el caso de la táctica del «apie en la puerta» (Joule, 1987).

La eficacia de la táctica de la «bola baja» se maximiza cuando se dan algunas de las siguientes condiciones (Burger y Cornelius, 2003; Cialdini y Sagarin, 2005; Joule, 1987):

- se utiliza una misma persona como agente de influencia,
- el primer compromiso lo realiza la persona libremente,
- el compromiso es público, y
- cuando se aumenta el número de conductas y obligaciones previos a la decisión final (es decir, aumenta el esfuerzo y el compromiso).

### Táctica de «incluso un penique es suficientes» («even a penny helps» technique)

Esta táctica, basada también en la coherencia, consiste en llamar la atención de las personas sobre valores que son importantes e inducir una situación de influencia que evoque esos valores, de forma que una persona no pueda rechazar una petición pequeña sin dejar de ser coherente con los valores que sostiene. Se trata de una táctica muy empleada en marketing social, habiendo demostrado en varios estudios su eficacia para obtener fondos con fines caritativos (Brockner, Guzzi, Kane, Levine y Shaplen, 1984; Cialdini y Schroeder, 1976; López-Sáez y Bustillos, 2008; Reeves, Macolini y Martin, 1987; Weyant, 1984).



Algunas decisiones se toman sobre la base de condiciones y se mantienen a pesar de que las condiciones empeoren.

Las campañas que se basan en este principio utilizan eslóganes del tipo «Con sólo un euro al día un niño puede alimentarse y asistir a la escuela». De esta forma se legitima que incluso una pequeña ayuda nos permite ser coherentes con nuestros valores, ya que esa mínima contribución se presenta como muy estimable. Por otra parte, rechazar esa petición no nos permitiría sentirnos satisfechos con nosotros mismos ni coherentes con nuestros propios valores de solidaridad.

## Reciprocidad

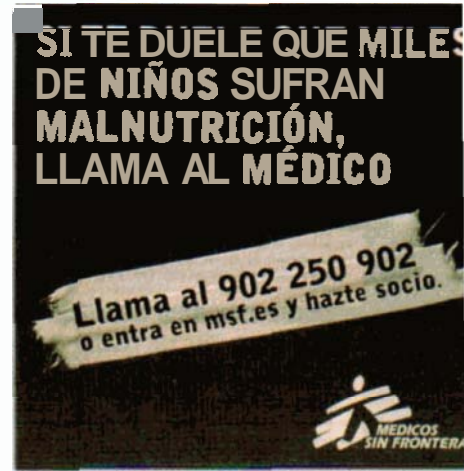
La norma de reciprocidad está presente en todas las culturas y es una de las más importantes sobre las que se sustenta el funcionamiento de los grupos humanos. Desde pequeños aprendemos que debemos tratar a los demás como ellos nos tratan. Esta regla de actuación ha sido muy importante en la evolución de la especie, ya que es adaptativa para el individuo y para el grupo en su conjunto. Siguiendo la norma de reciprocidad se asegura que cualquier recurso que se comparta con otros miembros del grupo más necesitados se podrá recuperar cuando se esté en una situación de necesidad. La regla de reciprocidad se aplica a muchos comportamientos, habiéndose demostrado, por ejemplo, que tendemos a contar intimidades a las personas que nos han hecho alguna confidencia (Cunningham, Strassberg y Hann, 1986), que en una negociación se hacen concesiones a aquellos que han cedido previamente (Axelrod, 1984), o que es más fácil que nos convenzan aquellos a los que en alguna ocasión hemos convencido de algo (Cialdini, Green y Rusch, 1992). En este manual se aludirá a esta norma también en relación con la atracción interpersonal (Capítulo 7) y con la conducta de ayuda (Capítulo 8).

### Tácticas de influencia basadas en el principio de reciprocidad

Como heurístico que afecta a la influencia, la regla de reciprocidad se puede definir de la siguiente forma: «se debe ser más proclive a satisfacer la solicitud de una persona que previamente nos ha prestado un favor o nos ha hecho alguna concesión» (Cialdini y Sagarin, 2005, p.146). Aunque la gama de tácticas de influencia basadas en la reciprocidad es muy amplia, hay dos que destacan por su frecuencia de uso: la táctica de «esto no es todo» y la del «portazo en la cara».

#### Táctica de «esto no es todo» («that's-not-all» technique)

En síntesis esta táctica utiliza la estrategia de dar algo, incluso sin que el blanco de influencia lo haya solicitado, para posteriormente hacer algún tipo de petición. Este procedimiento se emplea con mucha frecuencia en ventas. Se da un pequeño obsequio, aunque sea de bajo valor, y así se suscita la norma de reciprocidad, lo que hará más probable que se trate de complacer a cualquier demanda de la per-



Ejemplo de un anuncio que aplica la táctica de «un penique es suficiente» en una campaña con fines humanitarios.

sona que ha hecho el obsequio. Varios estudios han puesto de manifiesto la utilidad de hacer regalos para aumentar las ventas (Burger, 1986), lograr propinas (Gruner, 1996), o conseguir que las personas respondan a una encuesta (Church, 1993).

¿Por qué los comerciantes añaden una muestra gratuita a un producto como obsequio al cliente? El estudio llevado a cabo por Burger (1986) en un mercadillo organizado para recaudar fondos para la universidad es un buen ejemplo de hasta qué punto funciona esta táctica en las ventas. En uno de los puestos se ofrecía un pastel junto con el obsequio de unas galletas. El 70% de las personas que preguntaron el precio compraron el producto. En otro puesto se ofrecía el mismo lote de dulces pero sin que las galletas se dieran como regalo. En esta condición solamente compraron el 40% de los estudiantes que preguntaron su precio. La explicación es que cuando se nos otorga un obsequio, por pequeño que sea, nos sentimos más atraídos por ese producto (entre otras razones porque parece poco educado rechazar un regalo) y, además, establecemos un vínculo de agradecimiento respecto a la persona o entidad que lo ofrece, lo que suscita que se sea más proclive a corresponder accediendo a sus peticiones.

Por esa razón, con frecuencia, empresas o individuos otorgan regalos a ejecutivos, funcionarios públicos o políticos sabiendo que será más fácil obtener de ellos cualquier favor que necesiten en el futuro. De ese modo, el agente de influencia se puede plantear el obsequio como una inversión a largo plazo, ya que creará en el blanco la obligación de corresponder con favores mucho mayores cuando se le soliciten.

### Táctica del «portazo en la cara» («door-in-the-face» technique)

Básicamente, la táctica consiste en comenzar con la petición de un gran favor para, a continuación, solicitar uno bastante menor. Esta táctica, que resulta enormemente eficaz en el transcurso de una negociación, se fundamenta en las concesiones mutuas: la persona se siente en la obligación de hacer una concesión a alguien que ha cedido previamente. La táctica del «portazo en la cara» también se denomina de urechazo-retirada, ya que el procedimiento más común consiste en que, a partir de una petición extrema (por ejemplo, solicitar un incremento salarial del 30%) y cuando es rechazada (le dan rcon la puerta en las narices), el solicitante puede retirar esa petición cambiándola por otra menor, que es la que realmente esperaba obtener desde el principio. La rebaja de la solicitud se interpreta como una concesión por la otra parte, que se siente también obligada a ceder. En el funcionamiento de esta táctica influye, además de la reciprocidad, el contraste perceptivo, ya que se pasa de una situación determinada a otra que parece más favorable: una petición de 100 euros nos parece menor, por contraste, si va precedida de una de 1000 a la que nos hemos negado.

Cialdini y sus colaboradores diseñaron el siguiente experimento para probar el fundamento de la táctica. A un grupo de estudiantes les solicitaron una conducta que les parecía que sería difícilmente acep-



Una práctica de ventas muy extendida consiste en ofrecer un pequeño obsequio al adquirir un producto.

table para la mayoría: acompañar el domingo al zoológico a un grupo de delincuentes juveniles. El 83% de las personas del grupo al que se hizo esa petición se negó. A otro grupo se le hizo la misma propuesta pero precedida de una petición mucho más costosa: actuar como consejeros de un grupo de delincuentes juveniles dos horas a la semana durante dos años. En este segundo grupo, a la primera petición se negaron todos, pero cuando se les planteó la propuesta de acompañarles al zoológico un domingo, este requerimiento lo aceptaron el triple de personas que en el grupo en el que no se utilizó la táctica (Cialdini et al., 1975).

A partir de las investigaciones sobre esta táctica, se ha puesto de manifiesto que deben darse las siguientes condiciones para que al utilizarla resulte eficaz:

- La primera petición no debe ser desmesurada, ya que sería poco creíble que se considerara que ese es el objetivo real, por lo que rebajarla no parecería una concesión.
- Las dos peticiones deben ser semejantes y realizadas por la misma persona, para que no se interprete como un cambio de postura o si es una negociación en nombre de un grupo, como una diferencia entre los miembros del grupo que está negociando.
- Se debe explicar por qué razón se rebaja la petición (Joule y Beauvois, 1987).
- No debe transcurrir mucho tiempo entre las dos peticiones, ya que la eficacia de la táctica parece que disminuye si transcurre más de un día (Burger, Horita, Kinoshita, Roberts y Vera, 1997).

## Validación social

Una estrategia que se suele utilizar para saber cómo opinar o actuar es observar qué hacen los demás en la misma situación. Como señala la teoría de la comparación social (Festinger, 1954), necesitamos evaluar lo adecuado de nuestro comportamiento comparándolo con el de las personas semejantes a nosotros. Es decir, buscamos la validación social de nuestro comportamiento. La conducta de los otros nos influye porque, generalmente, nuestra manera de actuar es más «correcta» (socialmente aceptable) cuando es similar a la de otras personas. Hay dos condiciones en las que este tipo de influencia se maximiza. La primera es cuando estamos en una situación ambigua, lo que genera incertidumbre e inseguridad sobre cuál es la conducta correcta, por lo que tendemos a actuar imitando a los demás. La segunda condición se refiere a la semejanza con los otros, ya que imitamos a las personas similares a nosotros tomándolas como ejemplo del comportamiento o de la opinión que debemos seguir.

El principio de validación social tiene su fundamento en que decidimos cuál es la conducta «correcta» averiguando qué piensan los demás que es correcto. ¿Nos hemos preguntado alguna vez por qué en los programas de humor de la televisión se incluyen risas enlatadas después de cada chiste? No hay una sola persona que apruebe este sistema. No obstante, a pesar de que al público le desagrada, actualmente está tan extendida esta práctica que es raro poder ver algún programa de este tipo sin tener que soportar ese ruido de fondo. La explicación reside en su eficacia como estrategia, ya que varias investigaciones han demostrado que las personas se ríen más y consideran el programa más divertido si

oyen reírse a otros, a pesar de que todos sabemos que son risas grabadas, falsas y exageradas (Cialdini, 2001). La influencia de la presencia imaginada de los demás es muchas veces inconsciente. Si observamos a alguien, incluso a nosotros mismos, comprobaremos que se emite una sonrisa automática al escuchar esas risas. Como ese gesto lo tenemos asociado a sentirnos alegres, al final tendremos la sensación de haber visto un programa más divertido de lo que nos habría parecido de no tener esas risas de fondo.

### Tácticas de influencia basadas en el principio de validación social

Como principio de influencia, el heurístico en que se basa la validación social se puede describir como sigue: ase debe ser *más* proclive a aceptar una *petición* o a realizar un comportamiento si es consistente con lo que hacen o piensan otras personas *similares*» (Cialdini y Sagarin, 2005, p. 150).

Son muchas las técnicas de marketing que emplean el principio de validación social como táctica de influencia. **Describiremos dos, frecuentemente utilizadas.**

#### Lo que hace la mayoría

La estrategia consiste, esencialmente, en presentar una acción como **lógica** porque la hace la mayoría. En muchas ocasiones la presentación de esa mayoría se dirige especialmente a un grupo determinado que se toma como blanco de influencia (la mayoría de los jóvenes, o de las amas de casa, o de los ejecutivos), lo que **incrementa** las probabilidades de influencia debido a que incita un sentimiento de identidad y la tendencia a imitar a los que son **similares**. Cuando una campaña se centra en eslóganes del tipo «el **bestseller** del año», «el coche más vendido, o «el programa de máxima audiencia, por poner algunos ejemplos, se está utilizando el heurístico de que si hay mucha gente que valora el producto es muy probable que sea realmente bueno. Esta tendencia a la imitación influye **también**, por ejemplo, al publicar las encuestas previas a las elecciones, ya que se sabe que las personas que no tienen definido su voto fácilmente se decantarán **hacia** las posiciones de la mayoría.

#### Lista de personas semejantes

Otra táctica de influencia que se basa en la imitación consiste en **acompañar** la petición (por ejemplo, firmar para apoyar una causa) de una lista de personas similares que ya han actuado de **ese modo**. Se ha demostrado experimentalmente, por ejemplo, que las listas favorecen la aceptación al solicitar donantes de sangre o donaciones caritativas. Cuanto mayor es la lista, más probable es que se acceda a la petición (Reingen, 1982; citado en Cialdini y Sagarin, 2005, p. 150).



El que una conducta la realice personas semejantes a nosotros funciona como heurístico de que no nos equivocaremos si les imitamos.

## Escasez

El principio de escasez se sustenta en la tendencia a valorar más cualquier cosa que está fuera de nuestro alcance o que es difícil de conseguir. Hay dos razones que explican por qué consideramos más valioso lo menos accesible. En primer lugar, porque asociamos las cosas valiosas a aquello que no está al alcance de todos, sino de unos privilegiados. En ese caso funciona el **heurístico** de que si es raro y difícil de conseguir es porque debe de ser valioso. En segundo lugar, porque si algo no nos está permitido, nuestra libertad y autonomía se ven coartadas. Según la **teoría** de la **reactancia** psicológica (Brehm, 1966), cuando se tiene esa sensación de amenaza de la libertad se suscita una reacción para recuperarla, lo que llevarla a luchar por aquello que resulta costoso o que nos prohíben. Esa es la razón de que se dedique especial atención y recursos a obtener productos difíciles de conseguir.

Un ejemplo claro de reactancia es el efecto que causa la censura de libros, películas, obras de teatro o cualquier tipo de información. Basta que la censura prohíba algo para que el interés del público se despierte y se consiga una difusión, a veces clandestina, que posiblemente no se habría logrado en otras condiciones. Empíricamente, se ha comprobado en una serie de investigaciones que las personas se sienten más atraídas por la información prohibida, la juzgan más favorablemente y tienden a creer más en su veracidad que antes de que se prohibiera Worchel, 1992; Worchel y Arnold, 1973; Worchel, Arnold y Baker, 1975), lo que explicaría el efecto que causa la censura.

Por otra parte, como señalan Pratkanis y Aronson (1994), poseer bienes de consumo que escasean o que son inaccesibles para los demás es una forma de reafirmar la identidad personal, haciéndonos sentir que somos únicos porque poseemos algo que nadie tiene o solamente pocas personas más.

Hasta qué punto puede influir la escasez en la valoración de un producto se puso claramente de manifiesto en una investigación realizada por Worchel, Lee y Adewole (1975). El procedimiento consistía en que los participantes probaran unas galletas y valoraran sus cualidades en cuanto a precio, sabor y atractivo general. En una de las condiciones, la galleta la cogían de una caja que contenía diez, mientras que en la otra condición sólo había dos. A pesar de que el producto era el mismo, en la condición de escasez las galletas fueron mejor valoradas en todos los aspectos.

### Tácticas de influencia basadas en el principio de escasez

El **heurístico** basado en la escasez se podría definir con los siguientes términos: «uno debe asegurarse aquellas oportunidades que son escasas o pasajeras» (Cialdini y Sagarin, 2005, p. 159). La estrategia general de este tipo de tácticas consiste en presentar el producto como algo escaso, accesible solamente a unos pocos, o como una oportunidad que no se va a repetir en el futuro. Esta estrategia se puede emplear en múltiples tácticas, ya que los publicitarios y vendedores sa-



Valoramos más aquello que no está al alcance de cualquiera.



ben muy bien que apelar a la escasez da **excelentes** resultados. Entre ellas, hay **tres** que destacan por ser las más comunes en marketing:

### Lanzar series limitadas de un producto

Cuanto menor es el número de ejemplares que **existen** de **sellos**, grabados, botellas de vino o joyas, mayor es el valor que se les concede, independientemente de la atracción que despierte su belleza o sabor.

### Plazos de tiempo limitados

Cuando la posibilidad de adquisición de un producto se **limita** en el tiempo, el heurístico que funciona es **«ahora o nunca»**. Si se **saca** a la venta un producto con un plazo de adquisición limitado e improrrogable, como en el caso de las **oportunidades** que duran una semana, o cuando se ofrecen **ventajas** en la compra para las 50 primeras personas que soliciten un producto telefónicamente, la decisión de compra no se puede **posponer**, **suscitándose** así el mecanismo de no dejar pasar esa **oportunidad**.

### Convencer de que el producto escasea y que puede llevarse a otra persona

La competencia por un producto aumenta el interés hacia él y el **deseo** de poseerlo. Este **fenómeno** se puede observar en múltiples contextos como, por ejemplo, en las relaciones íntimas, donde se puede advenir cómo la aparición de un rival aumenta la atracción hacia **la pareja** (véase el siguiente Capítulo), por lo que en algunas **ocasiones** una persona da a conocer (o incluso se inventa) el interés mostrado hacia ella por una **tercera** persona para atraer la atención de su pareja.

## Simpatía

El principio **psicológico** de simpatía funciona a través del componente **afectivo** de las actitudes y la **estrategia** consiste en provocar un estado de ánimo **positivo** y **asociarlo** a un producto que se desea vender o a una persona a la que se desea promover, como en el caso de un candidato político. Cualquier cosa que se asocie a un estado de felicidad tiene garantizada su aceptación. En la propaganda y en la publicidad se pueden encontrar múltiples manifestaciones de la utilización de este principio para influir en los demás. Frecuentemente, en una campaña electoral podemos observar cómo los políticos se **rodean** de personas atractivas y **famosas** (como actores o cantantes) para que se les asocie **a ellas** y de ese **modo participar** de la **simpatía** que suscitan. Basándose en este mismo principio, los productos para niños se vinculan a sus personajes favoritos. Igualmente, el humor, la música o el atractivo de los actores se utilizan **profusamente** en la publicidad con el ánimo de suscitar un estado afectivo positivo. En todos estos procedimientos se pretende motivar un proceso de asociación con el objeto, similar al **condicionamiento** clásico, que **subyace** a la formación o cambio de **actitudes** (véase el Capítulo 5).

En las situaciones de **interacción** en las que un agente de influencia trata de convencer a alguien **también** funciona extraordinariamente el **provocar** simpatía. Esto es probablemente debido a que se activa

el motivo social básico de confianza (descrito en el Capítulo 2). A partir de un único dato que haga que una persona nos resulte agradable, su capacidad para convencernos **aumentará** considerablemente, ya que nos sentiremos más contentos, y cuando las personas están felices es más fácil que se dejen **persuadir**, ya que tienden a ser más amables con los demás.

### **Tácticas de influencia basadas en el principio de simpatía**

Como **heurístico**, el funcionamiento del principio de influencia basado en la simpatía se puede **describir** así: «*se es más proclive a acceder a las **peticiones** de los **amigos** y de las personas que **nos resultan más agradables**» (Cialdini y Sagarin, 2005, p.155). Hay una serie de características que originan un aumento de la simpatía que sentimos hacia otras **personas**: el **atractivo físico**, la semejanza, la **cooperación** y que nos elogien. Los expertos en influir utilizan estas características como mecanismos para conseguir sus propósitos.*

#### **Atractivo físico**

La **práctica** de utilizar a personas físicamente atractivas es tan común en la publicidad o en el **sector de ventas** que no es necesario extenderse en ejemplos, ya que bastaría con hojear cualquier revista o **fijarse en** el aspecto del personal de ventas (especialmente **femenino**) de unos grandes **almacenes** para constatar que esta táctica se considera eficaz. La **investigación** sobre este proceso lo ha vinculado al efecto "halo" que acompaña a la belleza, **comprobandose empíricamente** que a las personas atractivas se les asignan **automáticamente** otras cualidades positivas como honradez, amabilidad o inteligencia, lo que consigue que **aumenten** sus posibilidades de influencia.

#### **Semejanza**

Hacer notar que existe algún punto de semejanza entre el agente y su blanco de influencia funciona como táctica debido a que tendemos a simpatizar con las personas que se parecen a nosotros. Esa **semejanza** se puede referir a cualquier **aspecto** de la persona que **parezca** oportuno señalar en un **contexto** determinado, como, por ejemplo, opiniones, aficiones, estilos de vida o características de **personalidad**. Como se verá en los dos **capítulos** siguientes, el principio de semejanza ha suscitado una gran cantidad de investigación relacionada con la **atracción interpersonal**, y también influye en la conducta de ayuda.

#### **Cooperar**

La cooperación favorece la **mutua simpatía** porque fomenta el contacto positivo con otras personas, y tendemos a confiar más en las personas con las que **estamos familiarizados**. ¿Cómo se puede utilizar la **cooperación** para **conseguir** la aceptación de un requerimiento? Por ejemplo, mostrando **complicidad**, táctica empleada cuando un vendedor le dice al cliente que le va a poner un precio muy especial pero que por favor no lo **divulgue** porque podría tener problemas con la **dirección**.

## Halagos

El elogio es otra estrategia extraordinariamente eficaz para crear una corriente de simpatía. No obstante, el halago puede resultar un mecanismo demasiado obvio para obtener algo de otra persona y por esa razón, puede resultar contraproducente si se exageran las alabanzas, ya que pondrían en guardia al blanco de influencia sobre las intenciones del persuasor.

## Autoridad

Los experimentos llevados a cabo en los años 60 por Stanley Milgram, en los laboratorios de Psicología de la Universidad de Yale, han pasado a ser una referencia obligada de cómo pueden influir en el comportamiento humano los aspectos simbólicos (implícitos) vinculados a la autoridad. El paradigma utilizado por este investigador trataba de reproducir en el laboratorio el fenómeno de la obediencia ciega a una autoridad, muchas veces en contra de valores personales, y que ha tenido repercusiones nefastas tantas veces a lo largo de la Historia. Concretamente, Milgram intentaba buscar una explicación psicosocial de hechos como el Holocausto, estableciendo un paralelismo entre la influencia ejercida por los nazis (mediante la que consiguieron que parte del pueblo alemán secundara sus actos criminales) y sus experimentos de laboratorio. Los participantes en sus investigaciones eran personas normales, reclutadas a través de anuncios en la prensa, que acudían al laboratorio a cambio de recibir algún dinero por formar parte de un estudio que suponían versaba sobre memoria y aprendizaje. A instancias del experimentador, esas personas fueron capaces de ir aumentando la intensidad de unas descargas eléctricas que creían que realmente infligían a un individuo (un cómplice del experimentador que simulaba recibirlas con síntomas de dolor) hasta llegar a aplicar descargas que podrían ser muy nocivas (Milgram, 1974).

Los participantes que componían las muestras utilizadas por Milgram no eran sádicos ni psicópatas. Las explicaciones de lo que sucedió en el laboratorio de Yale no hay que buscarlas en trastornos de la personalidad. Esas personas actuaron bajo la presión social que ejerce el sentirse obligados a obedecer a una autoridad, en este caso un eminente profesor experto en su campo, desentendiéndose de la responsabilidad de sus actos y considerándose un mero instrumento al servicio de esa autoridad. Este tipo de reacción es la que narran las personas que han sido ejecutoras de actos aberrantes, como puede ser la tortura, cuando han sido juzgados por esos hechos.

La influencia basada en la autoridad es eficaz debido a que desde pequeños se nos inculca que obedecer a la autoridad es una conducta «correcta». Además, normalmente es útil comportarse así, siguiendo los dictados de una autoridad legítima, ya que las personas han alcanzado esa posición por su nivel de conocimientos o por su poder.



Conductas aberrantes con frecuencia se justifican porque tienen el beneplácito de la autoridad.

### **Tácticas de influencia basadas en el principio de autoridad**

El poder **persuasivo** de la autoridad, como **heurístico** de influencia, se podría describir con estos términos: «se debe estar **dispuesto** a seguir *las* sugerencias de alguien que es una autoridad **legítima**» (Cialdini y Sagarin, 2005, p. 160). La influencia que ejerce una **persona** en función de su autoridad puede derivarse, fundamentalmente, de dos tipos de poder que se emplean en situaciones muy distintas: **coercitivo** y de experto. El poder **coercitivo** se basa en las posibilidades de repartir premios o castigos a otras personas. Este tipo de poder es el que ejerce, por ejemplo, un agente de **tráfico** cuando impide **aparcar** en un **sitio** prohibida. Por su parte, **el** poder de experto se asienta, generalmente, en el **reconocimiento** de su **competencia** en determinadas materias por parte de otros. Así sería, por ejemplo, la **influencia** que ejerce un premio Nobel de **física** cuando habla sobre el cambio climático. Ambas formas de **poder** **influyen** en la conducta de los demás. No obstante, las tácticas de influencia desarrolladas para lograr convencer no se **basan** realmente en la autoridad, sino en **provocar** una asociación **automática** a la autoridad recurriendo a símbolos que la representan (esa asociación automática se debe a la **influencia** inconsciente de la presencia implícita de los demás; véase el Capítulo 1). De hecho, en los **experimentos** mencionados, Milgram no tenía ninguna capacidad de castigar a los participantes si se **negaban** a continuar con las descargas, ni estos conocían si realmente **se** trataba de un profesor **competente**; solamente sabían que **era** un experimentador de la universidad.

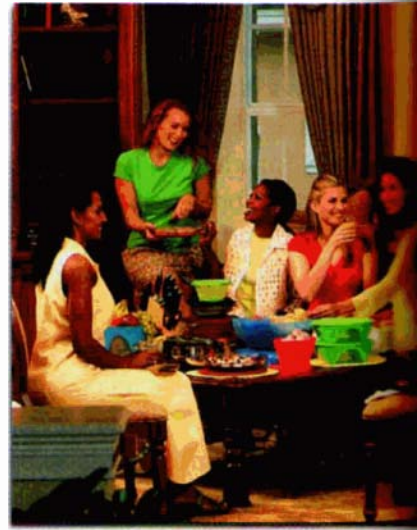
Dos tipos de **símbolos** han resultado especialmente eficaces para desencadenar una respuesta de este tipo:

- 3 **Los títulos.** Bien sean académicos, o de cualquier otro tipo, los títulos se asocian al conocimiento de expertos. Si una persona esgrime como táctica de influencia un título de experto suscitará una **respuesta automática** que provocará que fácilmente se sigan sus directrices. La influencia del experimentador en las investigaciones de Milgram se basa en este tipo de mecanismo. Un actor con una bata de médico puede ser un buen señuelo para hacer publicidad de **productos** como un **dentífrico** o un tipo de leche al que se le han añadido todo tipo de **aditivos** que supuestamente benefician a la salud.
- **Los artículos de lujo.** La indumentaria, las joyas y adornos **costosos** o los **artículos caros**, como pueden ser los coches de lujo, son **símbolos** de un tipo de autoridad general que **se asocia** a **posiciones** de alto **estatus** social. Por esa **razón**, impresionan e inducen a aceptar las peticiones de las personas que emplean esos símbolos. Con **frecuencia**, los **timadores** utilizan ese tipo de recursos, ya que es más **difícil** que se **sospeche** de sus intenciones si se infiere que son personas **con** buena posición social.

## **EFICACIA DE LAS TÁCTICAS DE INFLUENCIA**

La eficacia de las **tácticas** de influencia depende del contexto social. Es decir, de las personas implicadas y de la situación. Por esa razón, una táctica de influencia que resulta eficaz con determinadas

personas, o en una ocasión concreta, puede ser contraproducente en otros momentos o cuando se trata con otro tipo de personas. Hay que caer en la cuenta de que las reglas o normas que rigen la interacción en cada situación son diferentes, y por eso unos principios de influencia funcionan mejor que otros. En cualquier caso, cuando se intenta influir en otros lo más frecuente es que se acuda a estrategias basadas en más de un principio, lo que permite maximizar las posibilidades de conseguir lo que se desea. Para ejemplificar cómo se emplean simultáneamente varios principios de influencia, Cialdini (2001) recurre a las estrategias utilizadas por una de las firmas que más éxito ha tenido en la venta de productos a domicilio, la multinacional Tupperware, que fue pionera en su momento en este tipo de ventas, y cuyas técnicas de marketing han creado escuela, siendo copiadas por empresas de otros sectores. Tupperware vende utensilios para almacenar alimentos a precios muy superiores a los de la competencia. Sin embargo, sus logros son espectaculares. El análisis de su sistema de comercialización permite identificar estrategias que encajan en diferentes principios de influencia explotados en el transcurso de la venta. En el Cuadro 6.2 se pone un ejemplo, basado en la venta a domicilio, de la utilización simultánea de varios principios en un mismo contexto social.



Algunas estrategias de influencia incluyen tácticas basadas en más de un principio.

### Cuadro 6.2. Principios de influencia utilizados en la venta domiciliaria

#### *Simpatía*

La persona anfitriona invita a varias amistades a asistir en su casa a una reunión para la presentación de unos productos (por ejemplo utensilios de cocina, artículos de limpieza o vinos) que tienen alguna característica de novedad o interés especial, ya que no se pueden adquirir en el mercado. En la reunión se ofrece algún tipo de merienda o picoteo que crea un ambiente social agradable. De ese modo, se activa que resulte simpático el agente de ventas.

#### *Reciprocidad*

El vendedor regala algún producto a cada uno de los asistentes. En algunos casos, la persona anfitriona recibe un obsequio cuyo valor depende del monto de las ventas que se logren en esa casa. Así, se activa la regla de que aquellos que compran poco se percibirán como gorriones, ya que no corresponden a las deferencias del anfitrión ni del vendedor.

**Compromiso/coherencia**

Se pide a los asistentes que opinen sobre las **ventajas y cualidades** del producto. Por **cortesía**, los asistentes **mencionan fundamentalmente las características más positivas del producto**. De ese modo, se activa la **regla de ser coherente con esa visión positiva del producto adquiriéndolo**.

**Escasez**

! trata de una venta **restringida** y que no puede adquirirse en un comercio, ya que solamente se vende a domicilio. Por lo tanto, la ocasión se **presenta** como exclusiva de esa situación.

**Validación social**

Una vez que uno de los asistentes **hace** un pedido, los demás tienda a imitarle. En ese momento se activa la **regla** de hacer lo que hacen **otras personas semejantes a nosotros** en esa **misma** situación. Lo frecuente es que los pedidos sean muy similares al **más** elevado, ya que **nadie quiere** parecer tacaño y, en **cualquier caso**, **nadie se M sin comprar algo**.

Los asistentes a este tipo de reuniones son conscientes de la presión a la que se ven sometidos. No obstante, **es** muy difícil sustraerse a esas reglas de interacción presentes en una situación como la descrita. La **única estrategia** posible para el blanco de influencia es poner una excusa convincente para no asistir a la reunión. De hecho, las ventas domiciliarias, al haberse incrementado en exceso, han suscitado las reticencias de muchas personas que ya han pasado por semejante experiencia y que se resisten a participar.

## CAMBIO DE ACTITUDES MEDIANTE MENSAJES PERSUASIVOS

Aunque con frecuencia se utilizan indistintamente influencia o **persuasión para referirse** a procesos que implican cambios psicológicos originados en un proceso de interacción social, en el marco de la **Psicología Social** el concepto de persuasión se ha delimitado teóricamente y se refiere, específicamente, al cambio de actitudes que se produce a través de una comunicación que ha sido planificada con ese fin, es decir, con la intención de influir (Petty y Cacioppo, 1986). La base funcional por la que se **pueden** explicar los procesos de persuasión es muy similar a la expuesta sobre los procesos de influencia **intencionada** más generales. La diferencia radica en que los estudios de persuasión se **enmarcan** dentro de **un** paradigma muy concreto en el que la influencia se debe a la emisión de **un** mensaje por parte de **un comunicador** que intencionadamente trata de formar, reforzar o cambiar las actitudes de una **audiencia** (Briñol, Horcajo, Valle y De Miguel, 2007). Por lo tanto, teniendo en cuenta sus características, la **persuasión** se enmarcaría dentro de los **procesos** de influencia que se han visto en los epígrafes anteriores, y que son aplicables a diferentes contextos, no sólo a los fenómenos de persuasión.

Históricamente, el interés por profundizar y manipular las técnicas de persuasión nos remontaría a la antigua Grecia. Los maestros de la retórica, que se llamaban sofistas, eran expertos en utilizar argu-

mentas convincentes e impartían clases a los ciudadanos atenienses sobre el arte de discutir y argumentar. Los filósofos de esta escuela enseñaban a defender cualquier posición, independientemente de que fuera o no verdadera, es decir, eran expertos en las técnicas de persuasión y por ello se les reconocía. Podríamos decir que a Platón las argucias de los sofistas le parecían inmorales, ya que con su discurso no trataban de llegar a la verdad, sino de convencer de lo que fuera, dependiendo de sus intereses. Sin embargo, Aristóteles, en su Retórica, exalta el papel de la persuasión para tener éxito en la polis, ya que el poder político dependía, en buena manera, de la destreza para convencer a otros con argumentos y de la capacidad para rebatir las opiniones opuestas. Para este filósofo, la persuasión tendría como objetivo comunicar un punto de vista y era una habilidad necesaria para participar en la Democracia. Aristóteles ya distingue entre la persuasión que se podía conseguir mediante el uso de argumentos sólidos y convincentes y la que se podía lograr a través de las características y habilidades persuasivas del comunicador. Desde la antigüedad, los sistemas democráticos se caracterizan porque la confrontación política se dirige a través de la comunicación y del debate, y por la búsqueda de consenso mediante el contraste de opiniones argumentadas y expuestas públicamente, con el ánimo de convencer a otras personas de que apoyen determinadas posiciones.

A comienzos del siglo XX, y unido a la expansión de los medios de comunicación de masas, los psicólogos sociales se interesaron por el tema de la persuasión y, especialmente, por la influencia que puede ejercer la propaganda. Durante la Segunda Guerra Mundial el gobierno de Hitler utilizó una serie de principios psicológicos a través de la propaganda que pusieron de manifiesto los beneficios que podían reportar ciertas tácticas para conseguir extender una ideología. Cuando finalizó la contienda, los gobiernos y los psicólogos sociales eran conscientes de la importancia de los mensajes persuasivos en la formación y cambio de la opinión pública, lo que contribuyó a que se desarrollaran proyectos de investigación cuyo objetivo era explicar los procesos implicados en este modo de influir. Concretamente, durante los años 50 se lleva a cabo en el laboratorio de Psicología de la Universidad de Yale el programa de Comunicación y Persuasión, liderado por Carl Hovland, que sentó las bases de la investigación experimental en el área de la persuasión al analizar sistemáticamente cómo influyen cada una de las variables presentes en un acto de comunicación. Inicialmente, el trabajo del grupo de Yale fue financiado por el ejército de Estados Unidos, que estaba interesado en preparar a sus técnicos para que emplearan los medios de comunicación, como prensa o cine, con la intención de que los ciudadanos tuvieran una actitud positiva hacia las naciones aliadas y en contra de las enemigas (Hovland, Lumsdaine y Sheffield, 1949).

El grupo de Yale partió del modelo conocido como de las «5 W»: Who says What to Whom through Which channel with What effect (quién dice qué, a quién, a través de qué canal y con qué efecto), en el que Harold Lasswell (1946/1994), un experto en ciencia política, sintetizó en una frase todos los aspectos que hay que considerar al evaluar el cambio de actitud producido por una comunicación persuasiva: el emisor, el mensaje, el receptor y el canal, así como el efecto que tiene el mensaje en el receptor.



El interés por influir en los ciudadanos es mayor si se trata de justificar lo injustificable.

Sobre la base de la teoría y la investigación desarrolladas por Hovland y sus colaboradores, que aplicaron las teorías del aprendizaje a la persuasión, se asentaron los desarrollos teóricos posteriores: la teoría de la respuesta *cognitiva*, el modelo *heurístico* y el modelo de *probabilidad* de elaboración.

## Modelo del aprendizaje del mensaje

Las investigaciones realizadas por Carl Hovland y sus colaboradores en la Universidad de Yale partían de un modelo que concebía la persuasión como un proceso de aprendizaje, en el que el receptor debe pasar por una serie de etapas para que el mensaje tenga efecto: atención, comprensión, *aceptación* y *recuerdo* (Hovland, Janis y Kelley, 1953). Además, de acuerdo con las teorías del aprendizaje, para que el receptor acepte el mensaje, éste debe proporcionarle algún tipo de incentivo a lo largo del *proceso* de influencia, bien sea una *recompensa* (por ejemplo, cuando un político menciona en su *programa* la reducción de impuestos) o algún tipo de satisfacción («Beba Coca-Cola, la chispa de la vida»). Este enfoque sigue el modelo *estímulo-respuesta* y el cambio de actitudes dependería, de acuerdo con sus *supuestos*, de los efectos que pueden producir en el receptor los *estímulos* presentes en la situación, y que *constituyen* los cuatro componentes clave del *proceso* persuasivo:

- La fuente o *comunicador*. ¿Quién emite el mensaje? (cómo es: experiencia, sinceridad, poder, atractivo, semejanza con el receptor).
- Contenido del mensaje. ¿Qué dice? (relevancia, argumentos que utiliza, incentivos que promete; aspectos *formales*, como claridad u organización del discurso).
- Canal de *comunicación* (oral, escrito, visual, en qué medio de comunicación).
- *Contexto* (cara a cara, ante una audiencia; características del receptor, como estado de ánimo o distracción, entre otros muchos factores *situacionales*).

Cada una de estas variables, así como las *interacciones* que pueden existir entre ellas, son *determinantes* del *éxito* o fracaso de los intentos de persuasión. Uno de los principales méritos del programa desarrollado por Hovland y sus colaboradores fue *estudiar* experimentalmente, y de forma sistemática, cómo influyen cada uno de estos elementos del *mensaje* persuasivo en el cambio de actitudes, y qué efectos ejercían sobre ese cambio diferentes variables que interactuaban con cada componente. Las aportaciones del Grupo de Yale, derivadas de una abundante evidencia empírica, constituyen la base de *planteamientos* posteriores que fueron depurando los supuestos iniciales de este modelo basado en el *aprendizaje* del mensaje.

La primera *reformulación* surgió del propio equipo de investigación de Hovland. Uno de sus *membros*, William McGuire (1972), redujo las cuatro fases del proceso *persuasivo* a *dos* factores: *recepción* (que integraría los procesos de atención y comprensión) y *aceptación* (que implicaría, además, el recuerdo). De acuerdo con este *modelo de los dos factores*, el éxito persuasivo del mensaje depende de la *influencia* de las *variables* sobre la recepción y aceptación. No obstante, hay que tener en cuenta que



en una situación persuasiva los efectos del mensaje sobre estos dos factores no siempre van en la misma dirección. Características del comunicador o del mensaje pueden ejercer una influencia positiva sobre la recepción y negativa sobre la aceptación y viceversa. Así, el conocimiento del tema sobre el que vena el mensaje contribuiría positivamente a la recepción, pero podría perjudicar a la aceptación. Además, como subrayan algunos autores, el aprendizaje de un mensaje no garantiza el cambio de actitudes y, por el contrario, puede existir persuasión sin que se recuerde el contenido del mensaje (Briñol, de la Corte y Becerra, 2001; Petty y Priester, 1996).

Algunas de las críticas al enfoque derivado de las teorías del aprendizaje se han referido a que desde esta perspectiva se considera al receptor un ser pasivo y no se tienen en cuenta los procesos cognitivos que ocurren en su mente. La teoría de la respuesta cognitiva, el modelo *heurístico* y el modelo de *probabilidad de elaboración* se centran en cómo procesa el receptor toda la información que recibe de los distintos componentes (comunicador, mensaje, canal y contexto) presentes en una comunicación persuasiva (Eagly y Chaiken, 1984).

## La teoría de la respuesta cognitiva

La propuesta fundamental que distingue este enfoque es que los receptores de un mensaje persuasivo procesan de forma activa la información presente en la situación. Los pensamientos y sentimientos derivados de ese procesamiento mental son los que, en definitiva, les llevarán a aceptar o rechazar la propuesta del mensaje. Por lo tanto, las respuestas cognitivas generadas por el receptor son las responsables, en último término, de que se produzca un cambio de actitudes, y no tanto las características de la fuente o del mensaje (Greenwald, 1968; Petty, Ostrom y Brock, 1981). Si los auto-mensajes (pensamientos y sentimientos generados por el receptor) coinciden y van en la misma línea que las propuestas del mensaje emitido por el comunicador, el intento de influencia tendrá el efecto deseado. Por el contrario, si conducen a una evaluación negativa del mensaje no habrá persuasión; incluso, puede producirse un «efecto boomerang», es decir, que los pensamientos negativos o en contra generados lleven a un rechazo mayor de la propuesta que antes de exponerse al mensaje.

Desde esta perspectiva, el cambio de actitudes depende del número de auto-mensajes generados y del balance entre los pensamientos a favor y en contra de la posición defendida por el mensaje. Si la propuesta del emisor activa auto-mensajes positivos o a favor, cuanto mayor sea el número de auto-mensajes que se generen mayor será la persuasión. Pero si activa auto-mensajes negativos o en contra, el mayor número contribuiría a fomentar el efecto boomerang. El número de pensamientos generados se ve afectado por variables como la implicación del receptor (los aumenta) o la distracción (los disminuye). Por esa razón, la distracción aumenta las posibilidades de persuasión si los argumentos del mensaje son débiles, fácilmente refutables o están en contra de los conocimientos y actitudes previas del receptor.

## Modelo heurístico

En contraste con la perspectiva de procesamiento sistemático de la información, enfatizado en la teoría de la respuesta cognitiva, desde el modelo heurístico se hace hincapié en que la exposición a mensajes persuasivos pocas veces origina un procesamiento activo y con abundancia de pensamientos, sino que es mínima la cantidad de información que se procesa en la mayoría de los casos (Chaiken, 1980, 1987; Eagly y Chaiken, 1984). De acuerdo con este modelo, en la mayor parte de las ocasiones las personas no se esfuerzan en analizar la validez del mensaje, y el cambio de actitudes se produce sin apenas procesamiento cognitivo. El acuerdo o desacuerdo con las intenciones del mensaje lo basan los receptores en la valoración superficial de una serie de claves de persuasión externas, como la apariencia del mensaje o las características estructurales de este (por ejemplo, su longitud o número de argumentos), las características del comunicador (por ejemplo, experiencia, credibilidad o apariencia física), y las características de la audiencia como, por ejemplo, sus reacciones positivas o negativas ante el mensaje (Chaiken, 1987, p. 3).

El modelo heurístico afirma que se procesan claves de la persuasión por medio de esquemas o reglas de decisión, es decir, heurísticos cognitivos, que las personas han aprendido por experiencias previas y por observación (y que se han desarrollado en el Capítulo 3). En este sentido, muchas de las reglas de decisión características de los principios de influencia, expuestos en párrafos anteriores, serían idóneas como heurísticos para aceptar un mensaje. Por ejemplo, el heurístico «si la audiencia está de acuerdo con lo que dice el comunicador, será que este tiene razón» se fundamentaría en el principio de validación social, o reglas de aceptación del tipo «si lo ha dicho uno de los mejores médicos de esa especialidad, será cierto. se basarían en el principio de autoridad. Según este enfoque, las personas pueden aplicar este tipo de heurísticos al juzgar la validez de una comunicación persuasiva y no llegar a profundizar en el contenido semántico de las argumentaciones. Variables externas al contenido del mensaje, como pueden ser la credibilidad de la fuente o la valoración de las reacciones del resto de la audiencia, no sólo afectarían de forma indirecta a la aceptación del mensaje al influir sobre la recepción, sino de forma directa, ya que influirían en la valoración global que el receptor hace del mensaje y en su deseo de admitirlo, sin que necesariamente se vean afectadas su atención, comprensión o aceptación de los argumentos (Chaiken, 1987, p. 6).

El procesamiento sistemático de los mensajes persuasivos requiere atención y esfuerzo por parte de los receptores y es, por lo tanto, deliberativo. Es decir, se trata de un proceso controlado que precisa de capacidad y de actividad cognitiva. Sin embargo, el procesamiento heurístico no exige que el receptor preste mucha atención al mensaje o que emplee especial actividad de pensamiento. En este segundo modo de procesamiento, las claves por las que se toma la decisión de aceptar o no el mensaje funcionan de forma muy automática, y muchas veces la persona no será consciente de cómo y por qué ha sido influida. No obstante, una clave heurística, como puede ser que el comunicador sea un experto en la materia, también se puede procesar de forma consciente y sistemática y servir de argumento para tomar una decisión respecto al contenido del mensaje. De ese modo, si un experto en bolsa recomienda invertir en las acciones de determinada empresa, aunque no se comprendan los razonamientos econó-

micos que pueda aducir para ello, el simple hecho de conocer su experiencia puede influir de forma consciente y deliberada en una persona para aceptar su mensaje (Chaiken, 1987).

## El modelo de probabilidad de elaboración

El modelo de probabilidad de elaboración (*Elaboration Likelihood Model*), planteado por Richard Petty y John Cacioppo en los años 80 del siglo pasado, sugiere una aproximación teórica al estudio de la persuasión capaz de unificar la abundante literatura acumulada, tanto desde el punto de vista teórico como de evidencia experimental, en torno a la influencia que ejercen los elementos o variables que actúan en una comunicación persuasiva. En los últimos años, esta aproximación se ha impuesto en los estudios de persuasión debido a que es la perspectiva más completa y a su carácter integrador de otros enfoques.

El postulado fundamental de este modelo es que los mensajes pueden llegar a persuadir a través de dos rutas de pensamiento: **central o periférica**. En algunas ocasiones, la persuasión se debe a que la **persona** cambia sus actitudes después de pensar cuidadosamente en los argumentos relevantes del mensaje, como propone la teoría de la respuesta cognitiva. En otras, el cambio de actitudes se basa en claves heurísticas presentes en ese contexto, de acuerdo con los postulados del modelo **heurístico** (Cacioppo y Petty, 1986, 1987). La primera de estas **vías** o caminos hacia la persuasión se denomina ruta central y la segunda ruta **periférica**.

La persuasión vía ruta central implica que el receptor elabora **cognitivamente** la información disponible, lo que supone prestar atención a todas las claves del **mensaje** y comparar esa nueva información con sus conocimientos previos sobre el tema. Esta forma de procesamiento detallado genera nuevos pensamientos o auto-mensajes en el receptor, que pueden ser favorables o desfavorables hacia el mensaje.

La persuasión vía ruta **periférica** se produce sin que el receptor haya realizado demasiado **esfuerzo** cognitivo al analizar el mensaje (baja elaboración), y en este caso el cambio de **actitudes** se produce debido a la influencia de una serie de claves o heurísticos externos al mensaje.

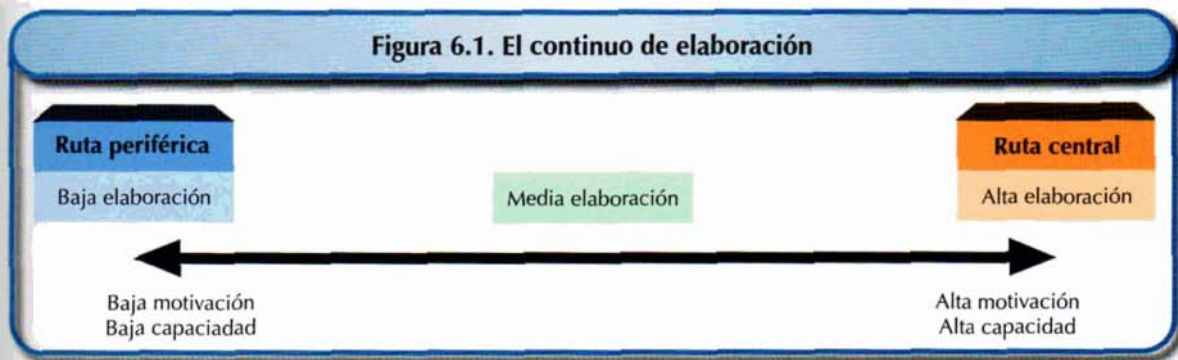
El concepto de elaboración se refiere a que las personas piensen más o menos sobre la **comunicación** recibida y, además, a que la analicen con más o menos detalle, fijando su atención en unos **aspectos** o en otros. Por lo tanto, en la ruta central y la periférica influyen **procesos** diferentes, tanto cuantitativamente (cantidad de pensamientos y de esfuerzo cognitivo) como cualitativamente (se atiende a claves del contexto o se examinan a fondo los argumentos).

En el modelo de probabilidad de elaboración, las dos rutas a la persuasión se conciben como los dos extremos de un continuo de probabilidad de elaboración cognitiva. En uno de los extremos **estaría** la elaboración alta, propia de la ruta central. En el otro extremo **estaría** la elaboración baja, **característica** de la ruta periférica. A lo largo del continuo se dan formas de elaboración intermedia en las que **inter-**



Richard E. Petty.  
Universidad de Ohio.  
Sus investigaciones se han centrado en los factores personales y situacionales que afectan al cambio de actitudes.

vienen claves **periféricas** o **heurísticos** y también procesos **deliberativos** que ocurren sin necesidad de mucho pensamiento en torno al contenido del mensaje (Figura 6.1).

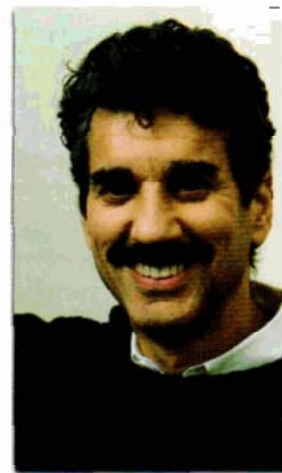


#### **Factores** que **afectan** a la **elaboración del** mensaje

¿Qué hace más probable que el receptor elabore el mensaje? Básicamente, el proceso de elaboración depende de dos variables del receptor: su motivación y su capacidad. Cuanto mayor es la motivación y la capacidad del receptor mayor es la posibilidad de que analice de forma extensa y pormenorizada los aspectos relevantes y centrales del mensaje. Por lo tanto, la elaboración vía ruta central exige que exista motivación y capacidad para pensar. Por otro lado, si no existe suficiente motivación o capacidad es poco probable que los receptores dediquen el esfuerzo necesario para pensar en los contenidos importantes del mensaje, y se centrarán en claves situacionales para aceptarlo o rechazarlo, empleando el procesamiento característico de la ruta periférica (véase Figura 6.1).

En una comunicación persuasiva hay una serie de factores que afectan a la motivación y a la capacidad del receptor, siendo, por lo tanto, determinantes en la **probabilidad** de que elabore el mensaje. En el Cuadro 6.3 se presenta un esquema con algunos de estos factores, con ejemplos que ayudan a ilustrar cómo estas variables pueden influir en el procesamiento del mensaje.

Los **procesos** de influencia se dan tanto por la ruta central como por la periférica. En general, la influencia que ejerce un mensaje es mayor cuando se procesa vía ruta central y el cambio de actitudes que induce es más duradero, predice mejor la conducta futura y es más resistente a mensajes contrarios que si se procesa por la ruta periférica. No obstante, el éxito de la persuasión depende, en definitiva, de la cantidad de pensamientos y de la valencia de estos (favorables o desfavorables a las intenciones del mensaje). Si el mensaje provoca pensamientos (auto-mensajes) a favor de las intenciones del comunicador, cuanto más procesamiento elaborado suscite mayor será la influencia. Por el contrario, si los pen-



John T. Cacioppo.  
Universidad de Chicago.  
Director del Centro de Neurociencia Cognitiva y Social. Es especialista en neurociencia social y en aspectos afectivos y emocionales de las actitudes.

## Cuadro 6.3. Determinantes de la probabilidad de elaboración de un mensaje persuasivo

**Alta motivación**

La persona desea analizar con detalle la información contenida en el mensaje y está dispuesta a realizar el esfuerzo que ello implica.

*Variables que afectan a la motivación:*

- Implicación del receptor.* Cuanto más importante es para el receptor el tema, más probable es que elabore el mensaje detalladamente. Si una persona tiene una enfermedad es muy probable que analice detalladamente cualquier mensaje que informe y dé recomendaciones sobre cómo afrontarla.
- Sentirse responsable de la valoración del mensaje.* Si la persona sabe que deberá rendir cuentas a otros sobre la validez del mensaje o cree que tendrá que debatir sobre el tema, estará más motivada para procesarlo con detalle. Por ejemplo, un dirigente sindical atenderá y tratará de recordar con detalle los argumentos expuestos por el presidente de la Confederación Empresarial, ya que tendrá que valorarlos y debatir sobre ellos en función de su cargo.
- El mensaje proviene de diferentes fuentes, independientes entre sí y que presentan diversos argumentos.* Es importante tener una opinión formada sobre un tema sobre el que hablan muchas personas. Así, ejemplo, cuando surgen temas nuevos sobre los que no se tiene una actitud, al elaborar cognitivamente las opiniones de distintas personas se forma la propia opinión.
- Existe cierta inconsistencia entre las propuestas del mensaje y las actitudes del receptor.* El dirimir las discrepancias sobre un tema a través de la comunicación puede ser motivador. No obstante, para evitar la disonancia cognitiva tendemos a no exponernos a comunicaciones contrarias a nuestras actitudes. Por esa razón, solemos leer la prensa que se aproxima más a nuestra ideología y evitamos la que tiene posturas opuestas en temas políticos o sociales.
- Necesidad de cognición.* Hay diferencias individuales en la motivación para esforzarse en pensar. Se denomina necesidad de cognición a la afición por pensar y a disfrutar haciéndolo. Las personas con alta necesidad de cognición utilizan más la ruta central que la periférica en una situación de comunicación persuasiva.

**Alta capacidad**

La persona posee las habilidades necesarias para analizar el contenido del mensaje y tiene la posibilidad de poder pensar sobre ello.

*Variables que afectan a la capacidad:*

- Conocimientos previos sobre el tema.* Si una persona conoce en profundidad un tema será capaz de l a argumentos relevantes del mensaje y de aceptarla o rebatirlos después de analizarlos. Por el contrario, por muy motivada que esté una persona, la elaboración del contenido del mensaje será pobre si no sabe nada sobre ese tema.
- Oportunidad de pensar sobre el tema.* La distracción o el carecer del tiempo suficiente para ponerse a enjuiciar la información que se recibe puede impedir que el mensaje se elabore suficientemente. Por esa razón, la repetición de los mensajes contribuye a que la persona tenga oportunidad de reflexionar sobre los argumentos del mensaje y, por lo tanto, a aumentar la elaboración en la audiencia. La consistencia empleada por las minorías para ejercer influencia constituye un buen ejemplo de ello.

samientos que provoca son desfavorables a las intenciones del mensaje, cuanto menos pensamientos suscite mejor, ya que la influencia se puede lograr a través de claves heurísticas asociadas al mensaje (por ejemplo, que proceda de una fuente atractiva), es decir, vía ruta periférica y sin que suscite ninguna contraargumentación.

## ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN QUE AFECTAN A LA PERSUASIÓN

Las principales variables que influyen en el proceso de comunicación (comunicador, mensaje, canal, contexto y receptor) pueden afectar a la elaboración del mensaje de diferente manera, de modo que unas veces aumentarán la probabilidad de elaboración, ampliando el procesamiento sobre el mensaje, y otras servirán como clave periférica. El modelo de probabilidad de elaboración destaca este aspecto: cualquiera de los elementos que afectan a la persuasión puede desempeñar diferentes roles en función de las condiciones de probabilidad de elaboración que suscite en el receptor. Es decir, las mismas variables pueden llevar al cambio de actitudes a través de diferentes rutas (Briñol et al., 2001, 2007; Petty y Wegener, 1998). Los elementos del mensaje pueden influir en la persuasión:

- Sirviendo como argumentos, al proporcionar información relevante para evaluar el mensaje.
- Sirviendo como clave periférica.
- Sesgando el tipo de argumentos del mensaje que se procesa, así como la valoración que se hace de ellos.
- Influyendo en la cantidad de pensamiento que la audiencia está dispuesta a dedicar al mensaje.

Tomemos como ejemplo las recomendaciones de un afamado futbolista, que pueden servir como argumento fuerte para la audiencia si se refieren a un calzado deportivo que utiliza habitualmente en sus entrenamientos, pero no si se refiere a un reloj sumergible. También el contexto en el que realice esas recomendaciones afectará al procesamiento de la información, ya que si lo hace en el marco de un anuncio publicitario, por el que se sabe que está cobrando, la credibilidad de su mensaje sobre el calzado o sobre el reloj será mucho menor que si esas declaraciones las hace en el transcurso de una entrevista. Por otra parte, la valoración de esos argumentos se puede ver sesgada por las simpatías de la audiencia hacia ese jugador y, también, por características del mensaje, como la claridad con la que expone sus razonamientos o el número de argumentos que emplea. En el ejemplo utilizado, es mucho más probable que se procesen vía ruta central los argumentos referidos al calzado que al reloj, que influyan favorablemente sus consejos si nos cae simpático, si utiliza muchos argumentos y claramente expuestos y si no sospechamos que intenta persuadirnos.

En los siguientes apartados se describen las principales variables que influyen en el proceso de persuasión al interactuar con los elementos de la comunicación: la fuente persuasiva, o comunicador, el mensaje, el receptor, el canal y el contexto. La contribución de cada una de estas variables al fenómeno de la persuasión se ha determinado después de llevar a cabo múltiples investigaciones experimentales

y de campo, lo que ha permitido contar con amplia evidencia empírica, así como aclarar las controversias suscitadas desde distintos enfoques teóricos. En este capítulo, y teniendo en cuenta los objetivos de este manual, se aborda el tema de forma muy sucinta. El lector interesado puede consultar las siguientes monografías en castellano citadas en la bibliografía recomendada al final del capítulo: Briñol et al. (2001) o León (1992).

## La fuente persuasiva o comunicador

No todas las personas tienen las mismas habilidades para persuadir. ¿De qué depende que un comunicador consiga sus objetivos persuasivos? Dos son las principales características de la fuente que pueden condicionar el proceso de persuasión: su credibilidad y su atractivo.

### *Credibilidad de la fuente*

Nadie seguiría las recomendaciones de una persona a la que se considerara poco capacitada ni se dejaría convencer por alguien poco fiable. Para que un comunicador consiga persuadir es imprescindible que la audiencia le atribuya esa característica de credibilidad. La investigación ha permitido comprobar que la credibilidad de la fuente depende, básicamente, de la experiencia o competencia que se le atribuye, así como de la sinceridad con que se la percibe. Conviene tener en cuenta que estas características que el receptor atribuye pueden no ser reales, ya que existen estrategias empleadas por los expertos en persuasión (por ejemplo, vendedores o publicistas) dirigidas precisamente a conseguir esa apariencia de credibilidad (Cialdini y Trost, 1998).

La competencia que se atribuye a una fuente se puede basar en múltiples características. Muchas de ellas se infieren a partir de claves que son fiables en la mayoría de las situaciones, pero que también pueden ser manipuladas, como se ha visto en epígrafes anteriores al comentar las tácticas de influencia que aluden al principio de autoridad. La competencia que se atribuye a una fuente aumenta cuando se percibe alguna de las siguientes características:

- Posee algún título académico, ocupación o experiencia que le acredita como conocedor del tema.
- Transmite el mensaje de forma fluida, sin excesivas pausas o repeticiones.
- Apoya sus argumentos citando a otras fuentes de prestigio.

Respecto a la sinceridad, nada influye tanto en que se atribuya esta característica a una fuente como que los argumentos que esgrime vayan en contra de sus propios intereses. Si un político, por ejemplo, tratara de convencernos de que apoyáramos una causa que a la larga le costara su puesto, nunca dudaríamos de su veracidad. De forma muy similar influyen en la percepción de la sinceridad del comunicador otros factores, como que se le perciba sin intención de influir, sin ánimo de lucrarse o cuando utiliza argumentos que están en contra de lo que aprueba la audiencia.

### **Atractivo de la fuente**

El atractivo de la fuente, su **belleza** física o su trato agradable, con frecuencia nos **sirve** como clave **heurística** periférica basada en el principio de **simpatía**. Por lo tanto, que **afecte** más o menos a la **persuasión** va a depender de la motivación y de la capacidad del receptor para analizar o ~ elementos que le lleven a una **elaboración** más **profunda** del **mensaje**. Esa es la **razón por** la que cuando **entran** en **conflicto** la credibilidad de la fuente y su **atractivo** resulta **más** persuasiva una fuente **creíble** que una atractiva (Wachtler y Counselman, 1981; citado en Moya, 1999, p.160). La similaridad, la familiaridad, el poder o la fama que ostente, así **como** el que nos halague de algún modo, son factores que pueden **hacer** que una fuente nos resulte **más** **atractiva**.

### **El mensaje**

Es el elemento clave de la persuasión mediante el que el comunicador, utilizando argumentos y en algunos casos **imágenes** o símbolos, intenta ejercer su influencia en relación con un tema. Son **tantos** los elementos que pueden entrar en juego al emitir un mensaje como el número de estrategias que se **pueden** desarrollar para incrementar las **posibilidades** de persuasión. Una distinción que suele hacerse sobre el tipo de mensaje es si apela a **aspectos** racionales o **afectivos** de las **actitudes**. Los mensajes **racionales** se basan en la argumentación y en la lógica, mientras que los emocionales apelan a **aspectos** **afectivos**. La **eficacia** persuasiva de un tipo de mensaje u **otro** depende del **receptor**, del tipo de **componente** de las actitudes que se quiere cambiar (**cognitivo** o afectivo) y de las circunstancias en las que se **emite** el mensaje (Petty y Wegener, 1998). Los mensajes racionales fundamentan **su** **influencia** bien en **aspectos** relacionados con el contenido, como presentar **datos** **objetivos** o argumentos **fuertes** y noved o ~ bien, en **aspectos** formales sobre los que se **estructura** el mensaje como, **por** ejemplo, el que se **planteen** de forma explícita o **implícita** las conclusiones a las que quiere llegar el mensaje, o el **orden** en el que se **presentan** los argumentos más **importantes**. En cuanto a los mensajes emocionales, el aspecto más investigado ha sido el efecto causado por **el** miedo o la amenaza. En el Cuadro 64 se muestra un esquema resumiendo algunas de las conclusiones a las que se ha llegado a partir de las **investigaciones** sobre la influencia de las características del mensaje.



### Cuadro 6.4. Algunas conclusiones sobre la influencia de las variables del mensaje (Briñol et al., 2007)

#### *Novedad de los argumentos*

Incrementa su eficacia persuasiva.

#### *Cantidad de argumentos*

Puede servir como clave heurística porque dará la apariencia de que la propuesta está bien fundamentada. Si el receptor tiene suficiente motivación y capacidad para procesar la información no tendrá en cuenta este aspecto, sino la calidad de los argumentos.

#### *Mensajes unilaterales o bilaterales con refutación*

Se han comparado los mensajes que solamente incluyen el punto de vista defendido por la fuente con los que contienen, además, la visión opuesta. Estos últimos, a su vez, pueden aportar los argumentos que refutan el punto de vista contrario o dejar sin rebatir esa posición. La evidencia empírica muestra que los más eficaces son los que aportan los dos puntos de vista con refutación. No obstante, si no se refuta el punto de vista opuesto, los mensajes bilaterales son menos eficaces que los unilaterales.

#### *Conclusiones explícitas o implícitas*

Es más eficaz que sean los propios receptores los que extraigan las conclusiones que están implícitas en el mensaje, ya que ello implica más elaboración y mayor persuasión. Ahora bien, si la audiencia no tiene la suficiente capacidad o motivación para procesar el mensaje es mejor que las conclusiones sean explícitas.

#### *Mensajes basados en el miedo y la amenaza*

Los mensajes que inducen altos niveles de miedo son eficaces si aportan las recomendaciones para evitar las consecuencias a las que apela la amenaza. Por ejemplo, cuando un anuncio muestra un terrible accidente de tráfico y cómo el uso del cinturón puede salvar la vida del conductor. Cuanto mayor es el miedo que provoca el mensaje, mayor será la influencia en personas con alta autoestima, pero en personas con baja autoestima influyen más los mensajes que inducen niveles moderados de miedo. Una explicación es la relación positiva que se establece entre autoestima y autoeficacia (si la persona cree que puede afrontar de forma eficaz la situación amenazante). Si se piensa que no se puede afrontar de manera efectiva esa experiencia amenazante, una manera de controlar el miedo es reducirlo no creyendo que «la cosa sea tan grave».

### Orden de la argumentación

Cuando la audiencia tenga poca capacidad y motivación (probabilidad de elaboración baja), es mejor situar los argumentos más sólidos al final de la comunicación, provocando el denominado *efecto recencia*: mayor influencia de lo que se procesa en último lugar. Si la probabilidad de elaboración en la audiencia es alta es mejor situar los argumentos fuertes al principio del mensaje, provocando el *efecto primacía*: mayor influencia de lo que se procesa primero.

## El receptor

En último término, el éxito del proceso de **persuasión** estriba en que el receptor acepte o no la **propuesta** del mensaje. Los efectos que causa el **comunicador** o el mensaje van a depender del tipo de pensamiento que suscite en la audiencia (**heurístico** o elaborado), lo que condicionará que la ruta a la **persuasión** sea central o periférica. Además de la capacidad y motivación de las personas para **procesar** más o menos el mensaje, los receptores varían en las actitudes **previas** que tienen hacia el tema del mensaje (**más** o menos positivas), en la convicción con la que lo aceptan, y en las satisfacciones **psicológicas** que el aceptarlo o rechazarlo pueden reportarles (**Johnson**, Maio y **Smith-McLallen**, 2005). Las audiencias difieren **mucho** en todas estas características, pero **también** tienen **muchos** puntos en común. A la hora de procesar un mensaje, a pesar de las diferencias individuales en **los** receptores en cuanto a **capacidad**, motivaciones o valores, son válidas las siguientes premisas generales sobre el ser humano como receptor de un mensaje (León, 1992, p. 199): **a)** es capaz de aceptarlo o rechazarlo libremente, aunque sea con limitaciones; **b)** como individuo es reducible al grupo, pero **tampoco** totalmente autónomo al elaborar una **información**; **c)** es capaz de extraer conclusiones, de acertar y de cometer errores.

Briñol y Petty (2005) organizan los factores **del** receptor que influyen en el **cambio** de actitudes en torno a cuatro necesidades básicas del ser humano: **conocimiento**, consistencia, **valía** personal y **aprobación** social (relacionadas **respectivamente** con los motivos sociales básicos de **comprensión**, control, **potenciación personal** y **pertenencia**, descritos en el **Capítulo 2**). **No** siempre estas motivaciones están presentes de igual forma. El que este tipo de motivaciones estén activadas **habitualmente** o en determinadas ocasiones varía **dependiendo** de las personas y, **también**, para cada persona dependiendo de la **situación**.

**Necesidad de cognición.** Este concepto se define como la motivación de las personas para pensar **sobre** cualquier tema y disfrutar con **ello**. Se puede **medir** mediante una **escala diseñada** por **Cacioppo** y Petty (1982), adaptada al castellano por Falcés, **Briñol**, Sierra, Becerra y **Alier** (2001). G una de las variables que mayor in-



Pablo Briñol es profesor en la Universidad Autónoma de Madrid. Ha colaborado con Richard Petty, investigando cómo influyen en la persuasión y el cambio de actitudes distintos aspectos que afectan a los elementos del mensaje.

cidencia tienen en la elaboración de mensajes. Los altos en necesidad de cognición, comparados con los bajos, se caracterizan por elaborar más el mensaje y por mostrar mayor persuasión ante argumentos fuertes que débiles. Por lo tanto, su cambio de actitudes depende sobre todo de la calidad de los argumentos del mensaje. En general, las personas altas en necesidad de cognición son más difíciles de persuadir y las actitudes que desarrollan predicen bien la conducta, ya que son más resistentes al cambio.

**Necesidad de consistencia.** Como ya se ha comentado en el Capítulo 5, la necesidad de coherencia lleva a las personas a evitar la disonancia. Por esa razón, evitamos la exposición a mensajes contrarios a nuestras actitudes y tendemos a rechazarlos argumentando en su contra. Para evitar la disonancia, ante un mensaje persuasivo, las personas con más necesidad de consistencia generarán más pensamientos favorables a su actitud previa y desfavorables a opiniones opuestas que las personas bajas en necesidad de consistencia. Por lo tanto, será más difícil que cambien de actitudes.

**Necesidad de valía personal.** Se ha comprobado que la autoestima puede actuar como variable moduladora en los procesos de persuasión, ya que puede afectar de modo diferente a la recepción del mensaje y a su aceptación. Por una parte, las personas altas en autoestima (es decir, con una autoestima positiva; véase el Capítulo 12) son más resistentes al cambio porque confían más en su propia opinión. Por otra, son más vulnerables a la persuasión porque serán más receptivas a atender a los demás. Por lo tanto, a más autoestima habría mejor recepción y peor aceptación. Investigaciones recientes apoyan que, en general, la autoestima positiva aumenta la confianza y reduce el procesamiento de la información (Briñol, Gallardo, Horcajo, De la Corte, Valle y Díaz, 2004).

**Necesidad de aprobación social.** Se refiere a la necesidad de afiliación y de aceptación por parte de las personas con las que nos relacionamos. El grupo proporciona al individuo un estándar de comparación que le permite evaluar hasta qué punto sus actitudes y opiniones son acertadas, y le provee de normas sociales que le informan de cómo debe comportarse para que el grupo le acepte (véase el Capítulo 13). Por esa razón, la aceptación del mensaje se puede ver muy influida por aspectos que tienen que ver con procesos grupales de pertenencia como, por ejemplo, que la fuente sea del exogrupo o del propio grupo. Relacionado con la aprobación social, se ha comprobado que en culturas individualistas, como es la estadounidense, las personas se dejan influir más fácilmente por publicidad dirigida a satisfacer necesidades individuales, mientras que en una cultura colectivista, como en el caso de la coreana, los anuncios dirigidos a beneficiar a la familia o al grupo resultaban más persuasivos. Estas diferencias se relacionan con aspectos normativos de valoración social diferentes en las culturas individualistas y colectivistas (Han y Shavitt, 1994, citado en Briñol y Petty, 2005, p. 593; véase el Capítulo 2).

## El canal de comunicación

El canal de transmisión del mensaje alude a las vías de percepción del receptor: visual, auditivo, audiovisual o táctil. No se ha demostrado que sistemáticamente un tipo de canal sea más persuasivo que otro, sino que depende de otros muchos factores del contexto (Chaiken y Eagly, 1976). A partir de las investigaciones sobre el tema se pueden extraer las siguientes conclusiones generales:

- El contacto **directo**, cara a cara, aumenta las posibilidades de influencia.
- Si la **información** es sencilla, la transmisión oral o por medios **audiovisuales** es **más eficaz**.
- Si el **mensaje** es largo y complejo, los medios **impresos** son más eficaces, ya que facilitan que el **receptor** dedique el tiempo o las repeticiones **necesarias** a su **comprensión**.

## El contexto o situación

El contexto se refiere tanto a las características del medio físico en el que se establece la comunicación, como a los factores sociales y circunstancias **personales** que están presentes en esa situación en la **que** se establece una interacción entre la fuente y el receptor. Es decir, pueden intervenir elementos tan variados como, por citar algunos ejemplos, ruidos del ambiente, los otros que están presentes, o el estado de ánimo del receptor en ese momento. **Por** tanto, la complejidad de las interacciones de las **dis**-tintas variables que intervienen es enorme y las características de la situación pueden cambiar el éxito que **llegue** a tener un mensaje en un mismo receptor si este lo recibiera en otro momento o lugar **dife**-rente. Entre las diversas circunstancias que pueden influir, a continuación se resumen las conclusiones a las que se ha llegado al estudiar las variables que se consideran más relevantes (Briñol et al., 2007):

- La **distracción**. En general, la distracción afecta a la posibilidad de elaborar el mensaje. Por esa razón, si el mensaje cuenta con argumentos fuertes la distracción dificultaría la persuasión. Sin embargo, si los argumentos presentados son poco convincentes, la distracción interferiría con la **contraargumentación** del receptor, por lo que las posibilidades de persuasión serían mayores que si no se diera esa circunstancia.
- El **estado de ánimo del receptor**. Cuando una persona está contenta puede atribuir su estado de ánimo positivo al mensaje que ha recibido, lo que contribuiría a su aceptación. En general, cuando se **está** de buen humor se es más proclive a aceptar las demandas de los demás y, por lo tanto, es más fácil que se generen pensamientos favorables al mensaje. **Por** otro lado, el estado de ánimo positivo llevaría a tener más confianza en los propios pensamientos que se tienen como respuesta al mensaje persuasivo, ya sean a favor o en contra.
- **Advertencias** sobre **las intenciones del comunicador**. Cuando el receptor ha sido advertido de las intenciones de la fuente, bien porque conoce que va a intentar convencerle para que modifique su actitud, bien porque **sabe** qué ideas y opiniones va a intentar defender, está más motivado para elaborar argumentos en contra del mensaje y, por consiguiente, es más difícil que sea persuadido.

## CARA Y CRUZ DE LA INFLUENCIA Y LA PERSUASIÓN

Tendemos a creer que nuestra conducta está libre de influencias. A nadie le gusta reconocer que ac-  
túa influenciado por otros, ya que implicaría que somos personas poco consistentes y, como se ha co-

mentado, la coherencia es una norma muy valorada en nuestra sociedad. Sin embargo, no nos cuesta reconocer cómo influyen en la conducta de los demás la publicidad, los medios de comunicación o las intenciones manipuladoras de personas de su entorno.

La publicidad supone un porcentaje muy importante del coste de un producto, y la eficacia de las tácticas de influencia en este sector no se cuestiona, ya que se sabe la repercusión que tiene en las ventas. No obstante, pocas personas reconocerían que su conducta como consumidores está condicionada por la publicidad, o que sus opiniones políticas se ven influenciadas por los medios de comunicación. Esta tendencia generalizada a creer que somos menos vulnerables a los medios de comunicación que la mayoría se ha denominado, dentro del campo de la comunicación, efecto tercera persona (Davison, 1983). La idea central que quiere recoger este término es que la influencia de los medios de comunicación no me afecta a mí (primera persona), ni a ti (segunda persona) que eres similar, sino a otros diferentes (terceras personas). El peligro de negar los efectos de la influencia es que nos impide reconocer qué mecanismos nos hacen más vulnerables a la persuasión.

Si somos capaces de identificar a través de qué procesos llegamos a actuar en contra de nuestras actitudes, de forma que más tarde nos arrepintamos, seremos capaces de encontrar estrategias para resistirnos a manipulaciones que consideramos poco honradas e ilegítimas. Se puede aprender a resistirse a la influencia engañosa distinguiendo entre la influencia legítima e ilegítima, como pusieron de manifiesto Sagarin, Cialdini, Rice y Sema (2002) en una serie de estudios encaminados a entrenar a la audiencia para aceptar la influencia legítima y rechazar la ilegítima. Además, estos autores comprobaron que al eliminar la ilusión de invulnerabilidad a la persuasión fraudulenta, un sesgo enormemente extendido, los participantes aumentaban su resistencia hacia ese tipo de influencia embaucadora.

Generalmente, la influencia social es útil, ya que los mismos principios que sirven para manipular sirven para educar y para aprender sobre el mundo que nos rodea. Desde un punto de vista ético, la influencia y las tácticas que un profesional pueda utilizar, como herramientas para lograrla, no son buenas ni malas. El uso ético de los procesos de influencia depende del fin al que van dirigidos y de la legitimidad de las estrategias que puedan emplearse para alcanzarlo. Las mismas tácticas de influencia que se emplean para vender alcohol o tabaco pueden utilizarse en campañas de marketing social dirigidas a controlar su consumo, a la prevención del SIDA y de los accidentes de tráfico, o a preservar el medio ambiente. La influencia y la persuasión son indispensables para el funcionamiento social y forman parte de los procesos normales presentes en las relaciones interpersonales, grupales y macrosociales, ya que a través de estos procesos se transmiten el conocimiento, la cultura y los valores.



Smith y Engel (1968) comprobaron empíricamente que el mismo coche se valora como más veloz, con mejor mantenimiento y prestaciones si se presenta con una matrícula que si presenta la matrícula dirigida a varones con frecuencia de símbolos sexistas.

## RESUMEN

La influencia social es un tema transversal en toda la Psicología Social. No obstante, se ha desarrollado un corpus teórico y aplicado que específicamente trata de procesos relacionados con la influencia intencionada. El capítulo se divide en dos grandes apartados que se corresponden con una distinción clásica en el área. En la primera parte se analizan los principios básicos de influencia tipificados por Robert Cialdini: *compromiso/coherencia, reciprocidad, validación social, escasez, simpatía y autoridad*. Se describen las diferentes tácticas de influencia sistematizadas de acuerdo con el uso de estos principios. Estas tácticas son eficaces porque se basan en reglas o heurísticos que son útiles y adaptativos en la mayoría de situaciones de interacción social.

La segunda parte del capítulo trata de la influencia a través de mensajes persuasivos, y en ella se presentan las principales aportaciones teóricas que desde la Psicología Social han abordado este tema, dedicando mayor atención a los postulados del *modelo de probabilidad de elaboración del mensaje*, ya que en los últimos años este enfoque se ha impuesto sobre el resto, debido a su carácter integrador de las principales teorías que le precedieron. Desde este modelo, se analiza la influencia de los elementos clave de la persuasión: *la fuente, el mensaje, el receptor, el canal y el contexto*. Con cada uno de estos elementos interactúan una serie de variables que inciden sobre su eficacia en la persuasión, y se describen aquellas a las que la investigación ha concedido más importancia.

Para finalizar el capítulo se incluye una reflexión sobre los aspectos positivos y negativos de la influencia social, subrayando que las técnicas de influencia son éticamente neutras y que el fin al que van dirigidas y cómo se emplean puede ser encomiable o perverso.

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

Briñol, P., De la Corte, L. y Becerra, A. (2001). *Qué es persuasión*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Esta monografía describe el fenómeno de la persuasión de forma sistemática y muy completa. Su lectura complementa y amplía los conocimientos que se han expuesto en este capítulo.

Cialdini, R. B. (2001). *Influence. Science and practice* (4ª ed.). Boston: Allyn & Bacon (versión castellana: *alInfluencia. Ciencia y práctica\**. Barcelona: Servicio Universidad, 1990).

Se trata de un libro clásico que permite conocer en profundidad el enfoque de la influencia social en la Psicología. A pesar del rigor académico del autor, su estilo es muy ameno y divertido. Cada capítulo se ilustra con muchos ejemplos de la vida cotidiana y de estudios científicos.

Joule, R. V. y Beauvois, J. L. (2008). *Pequeño tratado de manipulación para gente de bien*. Madrid: Pirámide.

Un libro que ofrece un amplio panorama de tácticas de influencia, especialmente las que se fundamentan en la coherencia. Escrito en un tono de humor que favorece su lectura. Está lleno de ideas y de referencias a investigaciones que siempre se analizan desde un punto de vista científico.

León, J. L. (1992). *Persuasión de masas*. Barcelona: Deusto.

Este libro profundiza en las técnicas persuasivas utilizadas por los mass media. En él se combinan las perspectivas académica y aplicada del fenómeno de la persuasión.

López Sáez, M. (2003). *Cómo percibimos la influencia de los medios de comunicación: el «efecto tercera persona»*. En J. F. Morales y C. Huici (Dir.), *Estudios de Psicología Social* (pp. 291-314). Madrid: UNED.

En este capítulo se aborda el efecto tercera persona desde una perspectiva psicosocial, analizando los mecanismos psicológicos que regulan este sesgo que lleva a creer que la influencia de los medios afecta solamente a los otros.

López Sáez, M. y Bustillos, A. (2008). *Eficacia del uso de tácticas de influencia social en la propaganda de marketing social*. *Revista de Psicología Social*, 23, 17-28.

Se trata de un artículo empírico en el que se comprueba la eficacia de mensajes persuasivos basados en tres tácticas de influencia («un penique es suficiente», validación social y ambas conjuntamente) para la obtención de donativos para una causa social.

Pratkanis, A. R. y Aronson, E. (1994). *La era de la propaganda. Uso y abuso de la persuasión*. Barcelona: Paidós.

Los autores son expertos en el estudio de las actitudes y analizan en este libro, con multitud de ejemplos, el impacto en el mundo en que vivimos de la propaganda y de los medios de comunicación. La exposición es muy amena y fácil de seguir.

En los capítulos del manual de Psicología Social, que se reseñan a continuación, se tratan más ampliamente los temas que aquí se han expuesto.

Briñol, P., Horcajo, J., Valle, C. y De Miguel, J. M. (2007). Cambio de actitudes a través de la comunicación. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social*, 3ª ed. (pp. 491-516). Madrid: McGraw-Hill.

López-Sáez, M. (2007). Principios básicos de influencia social. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social*, 3ª ed. (pp. 561-587). Madrid: McGraw-Hill.

En el libro *Prácticas* de Psicología Social, los siguientes capítulos ofrecen prácticas relacionadas con influencia social.

Expósito, F. (1998). «Cuando un penique es suficiente». En M. Moya (Coord.), *Prácticas de Psicología Social* (pp. 135-138). Madrid: UNED.

Gaviria, E. (1998). La conformidad a las normas. En M. Moya (Coord.), *Prácticas de Psicología Social* (pp. 191-198). Madrid: UNED.

Moya, M. (1998). Tácticas de influencia. En M. Moya (Coord.), *Prácticas de Psicología Social* (pp. 183-190). Madrid: UNED.

<http://www.migualdad.es/mujer/medios/index.html>

Esta dirección corresponde al Instituto de la Mujer, que tiene un observatorio para analizar los contenidos sexistas que pueden aparecer en medios de comunicación o en mensajes publicitarios.



# RELACIONES INTERPERSONALES ÍNTIMAS

# 7

Fernando Molero Alonso  
Isabel Cuadrado Guirado

## INTRODUCCIÓN

## EL INICIO DE LA RELACIÓN: ATRACCIÓN INTERPERSONAL

- El principio de semejanza
- El principio de proximidad
- El principio de reciprocidad
- El aumento de la atracción bajo condiciones de ansiedad y estrés

## LA CONSOLIDACIÓN DE LA RELACIÓN

- Las distintas clases de amor
- La teoría triangular del amor
- El amor como inclusión de los otros en el yo
- Los estilos de apego en las relaciones de pareja

## LA DISOLUCIÓN DE LAS RELACIONES

- Problemas en la comunicación
- Los celos

## RESUMEN

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Amor romántico  
Atracción interpersonal  
Celos  
Intimidad  
Pasión  
Principio de reciprocidad  
Principio de semejanza

**OBJETIVOS**

El presente capítulo persigue los siguientes objetivos:

- Conocer las aportaciones de la Psicología Social al estudio de las relaciones **interpersonales** íntimas, diferenciándolas de otras aproximaciones no empíricas
- Explicar cuáles son los factores que facilitan o dificultan la atracción **interpersonal**.
- Exponer las distintas clases y concepciones del amor a partir de modelos **psicosociales**.
- Conocer la conexión existente entre los estilos de apego desarrollados en la infancia y las relaciones de pareja en la etapa adulta.
- Describir los procesos que conducen al deterioro y finalización de las relaciones de pareja, **prestando especial atención a los problemas de comunicación y los celos.**

## INTRODUCCIÓN

Como señalamos en el **Capítulo 2**, los seres humanos tenemos una necesidad **ancestral** de formar vínculos positivos, estrechos y duraderos con otros (**Baumeister y Leary, 1995**), es decir, estamos fuertemente motivados para establecer y mantener relaciones **interpersonales**. Por eso **pasamos** la mayor parte del tiempo en compañía de otras personas. Nacemos en el seno de una familia y las relaciones con nuestros padres y hermanos marcan en gran medida nuestra forma de ser. Durante la **infancia y adolescencia**, las relaciones de amistad con nuestros iguales constituyen una **parte** importante en nuestro desarrollo. Más tarde, las relaciones de pareja pasan a **ocupar** un papel central en **nuestra** vida. En definitiva, como señalan **Berscheid y Peplau (1983, p. 19)**, «ningún intento de comprender la conducta humana, tanto individual como colectiva, puede tener éxito **hasta** que comprendamos las relaciones **íntimas o cercanas** que constituyen el **núcleo** de la condición humana.

Según Argyle y Martin (1991), la satisfacción global con la vida tiene mucho que ver con el estado de las relaciones **interpersonales íntimas**, entre las **que** se incluyen las relaciones familiares, de pareja y de amistad. A partir de las investigaciones **revisadas**, los autores mencionados concluyen que las **relaciones** sociales íntimas **afectan** a **tres** de los componentes de la felicidad: el afecto positivo (alegría), la **satisfacción** vital, y la salud **física** y mental. En el **mismo** sentido, en **España**, las encuestas realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2002, 2004) **muestran** que para la **mayoría** de los entrevistados la familia es muy importante (78.5%) o bastante importante (20.4%), declarando, además, estar muy satisfechos con su vida familiar (puntuaciones medias de 82 en una escala de 1 a 10).

La Psicología Social aborda las relaciones interpersonales desde una **metodología científica**. Sin **embargo**, asuntos tales como la amistad o el amor (o su contrapartida negativa, como la **ruptura** o el **divorcio**) han ocupado también a poetas y **literatos** a través de todos los tiempos. **Además**, todas las **personas** tenemos muchos años de experiencia, más o menos afortunada, en el campo de las relaciones **interpersonales** (tantos como nuestra edad). Cabe preguntarse, por tanto, en qué se diferencia el conocimiento científico del que se puede obtener en la literatura o a través de la propia experiencia. La respuesta reside en que el estudio científico se basa en unas hipótesis previas que son puestas a prueba de **manera** sistemática a través de estudios **empíricos** que se ajustan a una determinada **metodología**. Con todo ello, se persigue que el conocimiento obtenido sea fiable y **válido**. **Además**, un requisito **importante** en este tipo de aproximación es que la investigación **pueda ser** replicada de forma independiente por otros investigadores.

Por su parte, el conocimiento personal en el campo de las relaciones **interpersonales** se basa, **generalmente**, en nuestra propia experiencia y, por ello, el rango de situaciones que incluye es limitado. Asimismo, la implicación personal nos impide, en muchas ocasiones, ser observadores imparciales. Por su parte, la literatura romántica o **poética** no **persigue** la búsqueda del conocimiento, sino expresar o **transmitir** sentimientos de una manera estética. La sabiduría popular también expresa a **través** de refranes sus opiniones acerca de las relaciones interpersonales. El problema es que tan **sensatas** opiniones suelen ser contradictorias. Así, tan pronto se **nos** dice que «**cada** oveja con su **pareja**» como que «**los opuestos se atraen**», con lo cual la persona interesada en seguir el **refranero** no sabe bien a qué atenerse. Con esta,

no queremos dar a entender que los contenidos de la literatura, de la sabiduría popular o de nuestra experiencia sean irrelevantes (de hecho, las hipótesis formuladas por los investigadores provienen muchas veces de estos ámbitos), sino que los objetivos perseguidos desde estas perspectivas son diferentes. Como constatará el lector, estas cuestiones pueden y deben ser abordadas desde un punto de vista científico. Un debate ocurrido en los Estados Unidos, que se resume en el Cuadro 7.1, ilustra muy bien esta idea.

### Cuadro 7.1. Debate sobre el estudio científico del amor

Ante la concesión de una ayuda de 84.000 dólares con objeto de estudiar el amor, el senador por Wisconsin William Proxmire se opuso enérgicamente señalando:

*«No sólo no estoy de acuerdo con esta financiación porque nadie, ni siquiera la National Science Foundation, puede sostener que enamorarse es una ciencia. No estoy de acuerdo porque aunque se gastaran 84 millones de dólares no se lograría una respuesta aceptable. Además, estoy en contra del proyecto porque no quiero conocer las respuestas. Creo asimismo que otros 200 millones de norteamericanos quieren también que ciertas cosas de la vida permanezcan en el misterio, y justamente lo que encabeza la lista de cosas que no deseamos saber es por qué un hombre se enamora de una mujer y viceversa. De modo que, señores de la National Science Foundation, dejen de armar barullo con el amor, déjenles estas cuestiones a los poetas».*

Ante estas declaraciones, unos medios de comunicación estuvieron de acuerdo y otros no. Un columnista del *New York Times*, James Reston, escribió: *«Si sociólogos y psicólogos pudiesen lograr siquiera un atisbo de respuesta que explicara qué pautas rigen la pasión amorosa, el matrimonio, la desilusión, el divorcio (y los hijos abandonados), ello sería el mejor modo conocido de invertir los fondos federales desde la compra de Luisiana por Jefferson».*

Debido a su importancia, y por haber sido el aspecto de las relaciones interpersonales más estudiado desde la Psicología Social, en este capítulo nos vamos a centrar principalmente en las relaciones de pareja. Hablaremos en primer lugar de los procesos de atracción que conducen a la formación de la pareja (la mayoría de estos procesos sirven también para explicar las relaciones de amistad). A continuación nos referiremos a los factores que influyen en el mantenimiento y la satisfacción de las relaciones. Finalmente, haremos mención de los procesos que conducen al deterioro y disolución de la relación.

## EL INICIO DE LA RELACIÓN: ATRACCIÓN INTERPERSONAL

El estudio de la atracción interpersonal ha sido objeto de interés para la Psicología Social desde los años 30 del siglo pasado. Las investigaciones sobre atracción tratan de responder a la pregunta de «quién se siente atraído por quién, y por qué razones» (Reis, 1995, p. 57). Según este autor, a partir de la literatura científica existente pueden extraerse cuatro principios importantes relacionados con la atracción interpersonal que desarrollamos a continuación.

## El principio de semejanza

Este principio señala que las personas tienden a sentirse atraídas por otras personas semejantes a ellas. Existe una gran cantidad de investigaciones que demuestran la existencia de una relación positiva entre semejanza y atracción interpersonal. Esta relación es muy clara en el caso de las actitudes. Byrne y sus colaboradores han realizado numerosos experimentos que apoyan esta idea a través del denominado «paradigma del falso desconocido». En ellos el participante en la investigación cumplimenta un cuestionario de actitudes y posteriormente se le informa de las respuestas que un desconocido ha dado al mismo cuestionario. Los resultados muestran que a mayor semejanza en las respuestas, mayor es la atracción expresada hacia dicho desconocido. A partir de los resultados de estos experimentos, Byrne (1971) formuló la denominada ley de la atracción, que sostiene que hay una relación lineal directa entre el nivel de atracción y la proporción de actitudes similares. Los estudios de campo tienden también a confirmar las relaciones entre semejanza de actitudes y atracción. No obstante, como señalan Davis y Rusbult (2001), en las relaciones duraderas la semejanza de actitudes puede deberse no sólo a la coincidencia casual de actitudes, sino también a que alguno de los miembros de la pareja (o los dos) modifican sus actitudes con objeto de que resulten congruentes con las del otro miembro.

Sin embargo, cuando dejamos el campo de las actitudes, la relación entre semejanza y atracción no es tan clara. Esto es lo que sucede, por ejemplo, en el caso de los rasgos físicos o de las características de personalidad (LaPrelle, Hoyle, Insko y Bernthal, 1990). Así, el tener un rasgo físico determinado no significa que busquemos en nuestra pareja ese mismo rasgo; de otro modo el mundo estaría lleno de parejas con rasgos físicos similares (nariz grande, ojos pequeños, y así sucesivamente). No obstante, lo que sí se ha encontrado en diversas investigaciones es que el nivel de atractivo entre ambos miembros de la pareja tiende a ser semejante. A este fenómeno se le denomina «hipótesis del emparejamiento\*» (Murs-tein, 1970).

En el caso de los rasgos psicológicos existen una serie de autores (LaPrelle et al., 1990; Wetzel e Insko, 1982) que sostienen que las personas nos sentimos atraídas por aquellos que tienen las características que nos gustaría tener a nosotros (yo ideal). Desde este punto de vista se mantiene que, por ejemplo, si somos poco expresivos (yo real) y nos gustaría serlo más (yo ideal), nos sentiremos atraídos por las personas expresivas. De ser esto cierto, sólo existiría relación entre semejanza y atracción cuando el yo real y el yo ideal se pareciesen. No obstante, cuando existen discrepancias entre el yo real y el yo ideal nos sentiremos atraídos por aquellas personas parecidas a nuestro yo ideal.

A pesar de que intuitivamente parece plausible, no existe demasiada evidencia a favor del principio de complementariedad, que sostiene que nos sentimos atraídos por personas que presentan rasgos complementarios a los nuestros.

## 7.2. Estudio meta-analítico sobre los efectos de la semejanza en la atracción interpersonal

Debido a la existencia de resultados contradictorios, Montoya, Horton y Kirchner (2008) han llevado a cabo un meta-análisis que sintetiza la investigación realizada sobre los efectos de la semejanza en actitudes o en rasgos de personalidad en la atracción interpersonal, tanto en estudios de campo como de laboratorio (N = 313 estudios). Se incluyeron los estudios que medían la semejanza tanto real —grado en el que una persona es realmente semejante a otra— como percibida —grado en el cual una persona cree que es semejante a otra—. Los resultados pusieron de manifiesto que la semejanza real conduce a la atracción en los estudios de laboratorio, pero no en los estudios sobre relaciones existentes. Por su parte, la semejanza percibida está fuertemente relacionada con la atracción en ambos tipos de estudios. Por tanto, la semejanza percibida ejerce un mayor efecto que la real en los procesos de atracción, lo cual puede tener consecuencias negativas en las relaciones íntimas cuando llega a detectarse la ausencia de semejanza.

Se han formulado diversas explicaciones para dar cuenta de por qué nos sentimos atraídos hacia otras personas parecidas a nosotros. Entre ellas podemos mencionar:

- las personas semejantes a nosotros nos ayudan a validar nuestro autoconcepto y nuestra forma de ver el mundo, lo cual suele ser gratificante (véase el Capítulo 12);
- la interacción con personas semejantes suele ser más agradable, y que es probable que dichas personas compartan nuestros intereses y actividades;
- dado que compartimos los mismos intereses y, quizá, los mismos ambientes, es más probable que tengamos interacciones con personas semejantes a nosotros que con personas diferentes (aquí intervendría también el principio de proximidad que veremos a continuación).

Conviene puntualizar que el principio de semejanza no actúa en todos los casos, y que puede haber determinados aspectos en los que se busque la complementariedad. Por otra parte, no todas las dimensiones de semejanza importan de igual manera a todas las personas. Así, para una persona muy religiosa puede ser crucial que su pareja también lo sea, o para una persona aficionada a los deportes al aire libre puede ser importante que a su pareja le gusten las mismas actividades. Sin embargo, para otras personas las semejanzas o diferencias en estos aspectos pueden ser secundarias.



El principio de semejanza no actúa siempre, ya que en determinados aspectos puede buscarse la complementariedad.

## El principio de proximidad

Cuando las personas viven en la **misma** vecindad, trabajan en el **mismo bloque** de oficinas o **compran** en las mismas tiendas es probable que acaben **convirtiéndose** en amigos o pareja. Esto podría **explicarse** de dos maneras. Por un lado, porque el compartir el **mismo** entorno **proporciona oportunidades** para la interacción social, pudiendo surgir la atracción a partir de dicha **interacción**. Sin embargo, en muchas ocasiones no existe interacción y se observa el mismo efecto: las personas a las que vemos con frecuencia tienden a **«caernos** mejor que las que nos son desconocidas. En este caso la atracción **suele** explicarse por el denominado **efecto** de «**mera exposición**». Como se ha visto en el **Capítulo 5**, según Zajonc (1968), la mera exposición repetida a un estímulo nuevo que en principio nos resulta **neutro** es **condición** suficiente para que **nuestras** actitudes hacia dicho **estímulo** mejoren. Existe una **abundante** evidencia (Bernstein, 1989) a favor de este efecto, y gran parte de ella ha sido obtenida en el campo de la **atracción interpersonal** (véase el Cuadro 7.3).

### Cuadro 7.3. Investigaciones sobre los efectos de la «mera exposición» en la atracción interpersonal

Mita, Dermer y Knight (1977) fotografiaron a numerosos participantes para crear una imagen normal y otra invertida de cada persona. Posteriormente, estas imágenes eran mostradas a los **participantes** y a sus amigos, y se les solicitaba que eligiesen qué fotografía preferían. La mayoría de los **participantes** preferían la imagen invertida, pues era con la que estaban familiarizados en el espejo. Sus amigos, sin embargo, elegían la imagen normal, que era la que a ellos les era familiar.

Moreland y Zajonc (1982) estudiaron si el efecto del aumento de la atracción mediante la mera exposición aumentaría también la percepción de semejanza. Para ello, durante cuatro semanas a los participantes se les mostraba una fotografía de una persona a la que debían evaluar a través de diferentes medidas (p. e., atracción hacia la persona, semejanza con ella). A la mitad de los participantes se les presentó una fotografía de una persona diferente cada semana, pero que les era familiar en la misma medida, por lo que la **evaluaban** igual de atractiva y semejante a ellos. El resto de los participantes veían una fotografía de la misma persona todas las semanas. Esto ocasionaba que esa persona se considerara más familiar cada semana, y los participantes la evaluaban cada vez como más atractiva y más semejante a ellos. Se encontró evidencia a favor de que el efecto de la familiaridad sobre la semejanza percibida estaba mediado por sus efectos sobre la atracción, es decir, la familiaridad aumentaba la atracción y, como consecuencia, aumentaba también la **percepción** de semejanza.

Moreland y Beach (1992) llevaron a cabo el primer estudio acerca de los efectos de la mera exposición sobre la atracción interpersonal en un contexto social natural, concretamente en un aula en la que unos 200 estudiantes asistían a clases de Psicología de la personalidad. Para ello, cuatro mujeres con una apariencia física similar asistían a las sesiones como estudiantes. Cada mujer asistía a un número diferente de sesiones (0, 5, 10 y 15), y para crear los efectos de la mera exposición, ninguna interactuaba con el resto de estudiantes. Al final del curso, a los estudiantes se les presentaban fotografías de las mujeres y medidas sobre la familiaridad, atractivo y **semejanza** percibida de cada mujer. Se encontró que la mera exposición tenía efectos **débiles** sobre la percepción de familiaridad (los participantes no recordaban a las chicas), pero efectos fuertes sobre la atracción y la semejanza percibida (a mayor asistencia de la chica a clase era evaluada como más

semejante y atractiva). Este resultado confirma un hallazgo que ha llamado la atención de los investigadores: que el efecto de mera exposición se produce incluso (y con más fuerza) cuando la persona no es consciente de estar percibiendo el estímulo (Bornstein, 1992; véase el Capítulo 3).

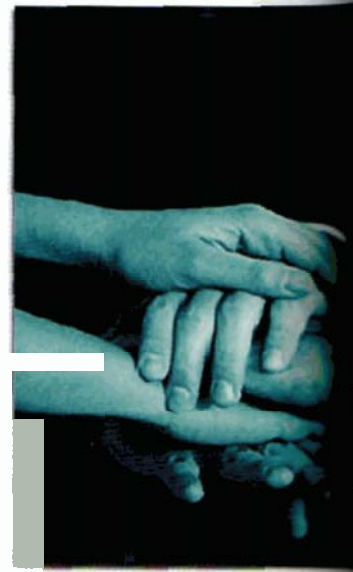
No obstante, estudios clásicos **también** han demostrado que una exposición prolongada a un estímulo, o una actitud inicial negativa hacia el estímulo invierten este efecto, es decir, las actitudes hacia el estímulo empeoran. En este sentido, en el ámbito de las relaciones intergrupales, Crisp, Hutter y Young (2009) han demostrado recientemente que la exposición repetida a estímulos relevantes de un exogrupo empeora la evaluación porque aumenta la amenaza a la identidad de manera **proporcional** a la exposición al **exogrupo**.

## El principio de reciprocidad

Como se ha señalado en el Capítulo 6 la norma de reciprocidad constituye un principio **psicológico básico** que se aplica a muchos comportamientos. En el contexto de las relaciones interpersonales, este principio sostiene que nos sentimos atraídos por aquellas personas a las que creemos agradar. La investigación realizada, tanto a través de experimentos de laboratorio como de trabajos de campo, **confirma** que respondemos positivamente a quienes nos gustan. Debido al motivo básico de **pertenencia**, ser aceptado por los **otros** es una fuente importante de **emociones** positivas; en consecuencia, no es extraño que las personas que nos demuestran aprecio nos rcaigan **bien**.

Desde que Backman y Secord (1959) demostraron **empíricamente** el efecto de la reciprocidad sobre la atracción se han llevado a cabo numerosos estudios. El **realizado** por Sprecher (1998) puso de manifiesto que, & los 17 factores analizados, la reciprocidad era uno de los **predictores más** importantes de la atracción hacia una potencial pareja.

Lehr y Geher (2006) realizaron un experimento con el objetivo de analizar los efectos de la reciprocidad y de la semejanza **actitudinal** en el grado de atracción experimentado por **los/as** participantes hacia parejas **potenciales**. Se encontró que la reciprocidad ejercía un fuerte efecto en la atracción, mientras que la **semejanza en actitudes** lo hacía en menor medida. Por tanto, estos resultados sugieren que la semejanza **actitudinal** **está** subordinada a la reciprocidad en el **desarrollo** de relaciones **íntimas**.



Ser aceptado por otros es una fuente importante de emociones positivas.



## El aumento de la atracción bajo condiciones de ansiedad y estrés

Esta línea de investigación tiene su origen en el experimento clásico de Schachter (1959), en el que se demostró que las personas preferían esperar para la realización de un experimento, de carácter estresante, acompañadas por otras personas a esperar solas. Otras investigaciones, tanto de carácter experimental como estudios de campo, muestran que bajo condiciones de ansiedad y estrés aumenta el deseo de contacto social, sobre todo con las personas que están en la misma situación. El curioso experimento que describimos en el Cuadro 7.4 ilustra este fenómeno.

### Cuadro 7.4. Un experimento sobre el aumento de la atracción en situaciones estresantes

Dutton y Aron (1994) llevaron a cabo un experimento en Canadá cuyo escenario fueron dos puentes muy diferentes que cruzan el cañón del río Capilano, en Canadá. Uno de los puentes es sólido, ancho y de poca altura. El otro, un viejo puente colgante de madera, de 150 metros de largo y unos noventa de ancho, que se tambalea a 70 metros de altura sobre las escarpadas rocas del cañón en cuyo fondo discurre el río Capilano.

Los hombres jóvenes que cruzaban ambos puentes eran interceptados a medio camino por una investigadora que les indicaba que estaba llevando a cabo un estudio y les solicitaba que cumplimentaran un sencillo cuestionario. Después, les ofrecía su número de teléfono y les decía que podían llamarla si necesitaban alguna «aclaración adicional». Nueve de los 32 participantes que eligieron el inestable puente colgante se sintieron lo suficientemente atraídos por la entrevistadora como para llamarla. Sin embargo, de los que cruzaron el puente menos arriesgado, sólo dos sintieron la necesidad de contactar telefónicamente con ella. Lo que ocurría es que, cuando los hombres en el puente más alto eran abordados por la supuesta encuestadora, inconscientemente le atribuían el aumento de su ritmo cardíaco a ella, en lugar de al puente. La conclusión a la que llegan los autores es que cuando las personas están sometidas a un mayor nivel de ansiedad es más probable que se sientan atraídos por la persona con la que comparten esa situación. Cuando se ve a alguien atractivo el corazón se acelera, sube la tensión arterial y el cuerpo se prepara para la acción. Son cambios que todos hemos experimentado y sabemos reconocer. Lo que demostraron Dutton y Aron es que ante una situación en la que procesos similares se producen por otra causa —situaciones de riesgo— aumenta la atracción.

## LA CONSOLIDACIÓN DE LA RELACIÓN

En este apartado pasaremos revista a lo que sucede cuando una relación, basada en una atracción inicial, pasa a convertirse en una relación de pareja con idea de perdurar, al menos durante un cierto tiempo. En primer lugar revisaremos algunas investigaciones realizadas sobre el amor. En segundo lugar abordaremos los estilos de apego en las relaciones de pareja y sus consecuencias sobre la satisfacción en la relación.

## Las distintas clases de amor

Definir el amor es difícil porque esta **palabra** se utiliza para describir el vínculo existente entre las personas en muy diversos ámbitos. Por ejemplo, se dice que existe amor entre padres e hijos, entre hermanos, amor al prójimo, amor a nuestra pareja. Lógicamente, cada uno de estos tipos de amor tiene características diferentes. En este capítulo nos centraremos en el amor en las relaciones de pareja, denominado también en la literatura como amor romántico. Incluso centrándonos **sólo** en este ámbito, el amor sigue resultando difícil de definir (los poetas, con mayor o menor fortuna llevan siglos intentándolo). Una buena solución para una mejor comprensión de este concepto es tratar de analizar sus componentes. Eso es lo que hace Robert Sternberg en su teoría triangular del amor que revisaremos a continuación.

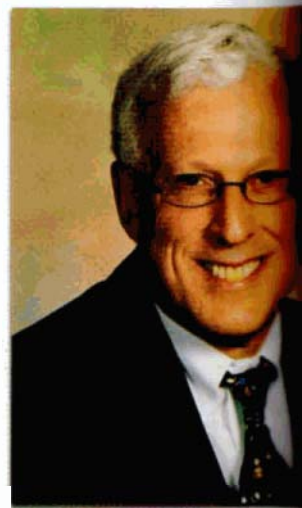
## La teoría triangular del amor

Esta teoría ha alcanzado una gran repercusión. A partir de su revisión de la literatura, Sternberg (1989, 2000) sostiene que el amor tiene tres componentes básicos relativamente independientes entre sí: la intimidad, la pasión y la **decisión/compromiso**.

La intimidad hace alusión a aquellos componentes que se dan en una relación humana que fomentan la proximidad, el vínculo y la conexión entre las personas implicadas en la relación. Este concepto incluye, entre otras características: el deseo de promover el bienestar de la persona amada, sentirse feliz con ella, poder contar con su apoyo cuando uno lo necesita, la existencia de comprensión mutua, el compartir cosas, el dar a la otra persona y recibir de ella apoyo emocional y tener un alto nivel de comunicación.

El segundo componente del amor es la pasión, que se define como un intenso deseo de unión con la otra persona. En una relación romántica la sexualidad es una parte muy importante de la pasión. Lo habitual es que la pasión y la intimidad estén mutuamente relacionadas porque la pasión, si se mantiene durante un periodo de tiempo suficiente, suele conducir a la intimidad. Por otra parte, también la intimidad puede conducir a la pasión. No obstante, también es posible concebir de forma independiente estos dos componentes del amor, ya que no todas las relaciones que alcanzan la intimidad tienen por qué desembocar en pasión o viceversa.

El tercer componente del amor es el de la **decisión/compromiso** de estar juntos. Este componente tiene dos **aspectos**, uno a corto plazo, decidir formar pareja con la otra persona, y otro a largo plazo, el compromiso de continuar la relación. Esta faceta del amor puede parecer más prosaica que los dos componentes anteriores pero es igualmente necesaria, ya que es el elemento que hace perdurar las relaciones a través del tiempo.



Robert J. Sternberg, Profesor de la Universidad de Yale, ex presidente de la APA (American Psychological Association). Entre sus principales investigaciones se encuentran las relacionadas con la inteligencia, la creatividad, el odio y la sabiduría.

Los tres componentes del amor tienen características diferentes. Así, la intimidad y el compromiso son relativamente estables, mientras que la pasión lo es menos. Existe control consciente sobre la intimidad y el compromiso, pero muy poco control sobre la cantidad de excitación emocional (pasión) que nos despierta la otra persona. Por otra parte, la importancia de cada uno de los tres componentes puede variar en una misma relación a lo largo del tiempo. Es probable que la pasión disminuya con el paso de los años, mientras que la intimidad y el compromiso aumenten.

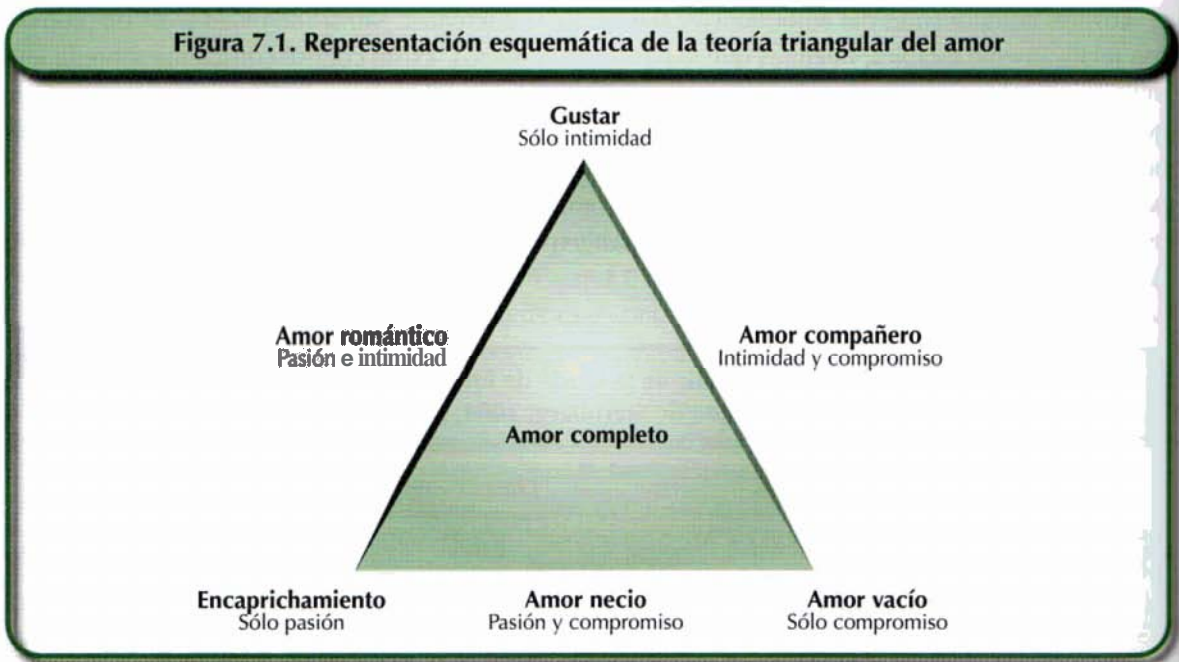
De la combinación de los tres componentes surgen los tipos de amor que se describen en el Cuadro 7.5 y se representan gráficamente en la Figura 7.1.

Cuadro 7.5. Tipos de amor a partir de la teoría de los tres componentes de Sternberg (adaptado de Sternberg, 2004, p. 220)

Tipo de amor	Componente		
	Intimidad	Pasión	Decisión/compromiso
Ausencia de amor	NO	NO	NO
Agrado	SÍ	NO	NO
Encaprichamiento	NO	SÍ	NO
Amor vacío	NO	NO	SÍ
Amor romántico	SÍ	SÍ	NO
Amor compañero	SÍ	NO	SÍ
Amor necio	NO	SÍ	SÍ
Amor completo	SÍ	SÍ	SÍ

A continuación comentamos brevemente los diversos tipos de amor que se presentan en la tabla. Seguro que al lector se le ocurren buenos ejemplos de cada uno de ellos. Cuando no existe ni intimidad, ni pasión, ni compromiso, resulta difícil hablar de la existencia de amor. Por su parte, el denominado «agrade» se produce cuando existe sólo intimidad. Este elemento define en la mayoría de las ocasiones las relaciones de amistad. En las relaciones románticas la intimidad también es importante, pero tiende a combinarse con los otros factores (pasión o compromiso). Por otra parte, podría darse una asimetría en los sentimientos de los dos miembros de la pareja, en los que una persona deseara, además de intimidad, más pasión y compromiso y la otra no. Esto constituiría un síntoma importante de inestabilidad en la relación.

Figura 7.1. Representación esquemática de la teoría triangular del amor



El *encaprichamiento*, o amor a primera vista (pasión sin intimidad ni compromiso), se produce cuando hay una fuerte atracción hacia la otra persona. Puede surgir casi instantáneamente y también disiparse con la misma rapidez.

El *amor vacío*, es decir el compromiso sin intimidad ni pasión, puede producirse, por ejemplo, en los matrimonios de conveniencia, o cuando la pasión y la intimidad han desaparecido entre los miembros de la pareja pero todavía permanecen juntos por el cuidado de los hijos o para pagar la hipoteca.

El amor *romántico*, que combina pasión e intimidad, es decir la atracción física y la vinculación emocional, constituye el prototipo del amor descrito en la literatura y en las películas.

El amor *compañero* combina intimidad y compromiso. Puede darse, por ejemplo, en una pareja en la que tras muchos años de convivencia la pasión ha disminuido pero continúa la vinculación emocional y el compromiso de vivir juntos.

El amor *necio* se produciría cuando la pasión lleva al compromiso sin tener un conocimiento previo de la otra persona (casarse a la semana de haberse conocido). Finalmente, cuando los tres componentes del amor se dan de manera simultánea hablaríamos de amor completo.



El amor romántico combina pasión e intimidad. Es al que se hace alusión en el cine y en la literatura.

## El amor como inclusión de los otros en el yo

La idea de que la intimidad en las relaciones implica un cierto solapamiento entre el yo de los dos miembros de la pareja está presente de forma más o menos explícita en muchas de las teorías acerca de las relaciones interpersonales íntimas. Pero son Aron y sus colaboradores los que exploran específicamente esta cuestión. La inclusión de los otros en el yo se inserta dentro del marco más general del modelo de la expansión del yo formulado por Aron y Aron (1986, 1996). Este modelo sostiene que la expansión del yo es una motivación humana básica que puede manifestarse, al menos, en cuatro planos diferentes y satisfacerse por diversos medios:

- plano material (con la obtención de posesiones e influencia social),
- plano intelectual (por medio del aumento de nuestros conocimientos),
- plano social (a través de la identificación con otras personas), y
- plano trascendente (a través de la comprensión de nuestro lugar en el universo).

Las relaciones interpersonales íntimas, en las cuales cada uno incluye al yo del otro en su propio yo, son un aspecto de la vida donde se puede lograr la expansión en todas y cada una de las áreas mencionadas. Cuando estamos enamorados, nuestro yo se expande para incluir a la persona amada y pasamos a compartir su experiencia, sus aficiones, amistades, conocimientos y recursos. Esta es la razón por la que, según Aron y Aron (1986), estar enamorado constituye una experiencia tan importante para las personas. Además, y puesto que la expansión del yo es reforzante, cuando una persona está enamorada, es previsible que su autoestima y sus sentimientos de autoeficacia (es decir, la confianza en su capacidad para tener éxito en lo que haga) aumenten.

Para investigar empíricamente esta cuestión, Aron, Aron y Smollan (1992) crean una escala gráfica con un único ítem que trata de medir el grado de solapamiento o inclusión que se produce entre el yo de los miembros de una pareja. Dicha escala es conocida como «Escala de inclusión de los otros en el yo» (*Inclusion of Other in the Self Scale; IOS*), y puede verse representada en la Figura 7.2.

**Figura 7.2. Escala de Inclusión de los Otros en el Yo**  
(*Inclusion of Other in the Self Scale, IOS; adaptada de Aron et al., 1992*)

Por favor, rodea con un círculo el dibujo que mejor represente la relación con tu pareja actual



Yo Mi Pareja



Yo Mi Pareja



Yo Mi Pareja



Yo Mi Pareja



Yo Mi Pareja

En su trabajo de 1992, Aron y sus colaboradores encuentran que la IOS, a pesar de tener un único ítem, posee buenos índices de fiabilidad y validez y presenta altas correlaciones con otras escalas de intimidad en las relaciones. Asimismo, se ha confirmado que la inclusión de la pareja en el yo está relacionada con la duración y con la satisfacción de la relación. Desde su creación, la IOS ha sido utilizada en numerosas investigaciones como una medida de intimidad de la relación. Asimismo, también se ha aplicado en el ámbito de las relaciones intergrupales (p. e. Aron y McLaughlin-Volpe, 2001; Aron et al., 2004; Tmp y Wright, 2001; Wright, Aron, McLaughlin-Volpe y Ropp, 1997).

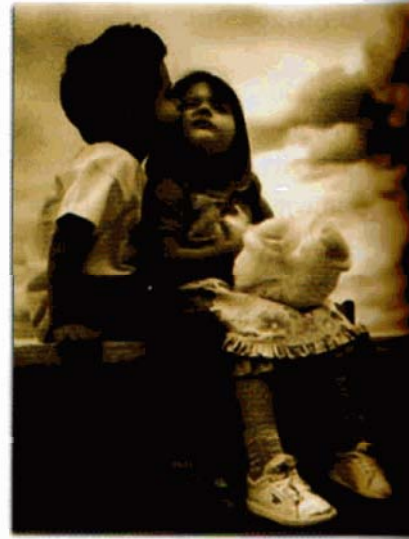
Aron, Paris y Aron (1995) encontraron apoyo para el modelo de la expansión del yo en un estudio longitudinal realizado con dos muestras de estudiantes norteamericanos. Se realizaron dos sesiones con un intervalo de varios meses de diferencia. Las personas que se habían enamorado durante ese periodo de tiempo mostraron cambios significativos en su autoconcepto, aumentando la diversidad de dominios incluidos en él (véase el Capítulo 12). Además, dichas personas mostraron también mayores niveles de autoestima y autoeficacia.

Por su parte, Agnew, Loving, Le y Goodfriend (2004) describen varias investigaciones realizadas con muestras de universitarios en las que se analizaba la relación de la IOS con diversas variables. Los resultados muestran altas correlaciones, en torno a .60, entre dicha escala y el grado de satisfacción existente en la relación. Existen también correlaciones significativas, aunque menores que en el caso anterior, entre la IOS y la semejanza percibida con la pareja en cuanto a las actividades de ocio, metas profesionales y aspectos afectivos de la relación.

También se han explorado aspectos como por qué los amores no correspondidos siguen afectando a las personas durante largo tiempo (Aron, Amn y Allen, 1998). En este estudio, los autores introdujeron diversas variables, entre las que destaca el estilo de apego (seguro, evitador, ansioso; que desarrollaremos a continuación) como uno de los factores que explica el modo en el que afectan las experiencias de amor no correspondido. Asimismo, Aron y colaboradores (Aron, Norman, Aron, McKenna y Heyman, 2000) han evaluado las aplicaciones prácticas del modelo, demostrando que las parejas que se implican en actividades conjuntas excitantes mejoran la calidad de su relación. Recientes desarrollos del modelo inciden en los aspectos cognitivos de la expansión del yo (Aron y Aron, 1996), en los aspectos motivacionales (Amn, Norman y Amn, 1998), y en las interesantes implicaciones de la expansión del yo (Aron, Amn y Norman, 2004).

## Los estilos de apego en las relaciones de pareja

Con independencia del amor y sus componentes, hay otros factores que influyen en la duración y la satisfacción en las relaciones de pareja. Una de las variables más estudiadas en los últimos años es



Una de las principales vías para que se produzca la «expansión del yo» son las relaciones interpersonales, más concretamente, el amor.

los **estilos** de apego. La **teoría** del apego fue formulada inicialmente por **Bowlby (1969/1982)** para **explicar** los diferentes tipos de vínculos que un niño puede establecer con sus cuidadores. A **partir** de la **investigación** de **Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978)** se **demuestra** la existencia de tres posibles **vínculos** o estilos de apego de los niños con sus madres: seguro, evitador y ansioso.

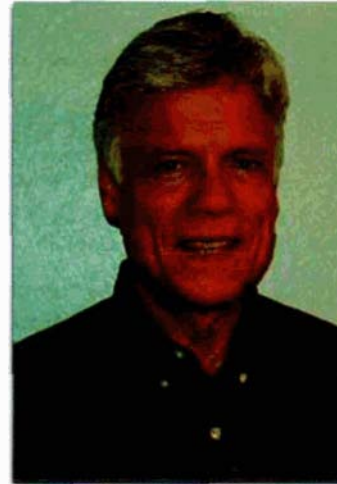
- Los niños con un estilo de apego seguro **muestran** preocupación cuando su madre abandona la sala donde se realiza el experimenta, **pero se recuperan** con rapidez y continúan explorando el entorno con interés. Cuando su madre retorna, la reciben con alegría y afecto.
- Los niños con un estilo de apego evitador muestran poca preocupación cuando su madre se va **y tienden** a evitarla cuando vuelve.
- Los **niños** con un **estilo** de apego **ansioso** muestran una preocupación extrema ante el aparente abandono de la madre y exhiben comportamientos conflictivos o **ambivalentes** ante su regreso, por ejemplo, **aferrándose** a ella y **rechazándola** instantes después.

Unos **años** más tarde, **Hazan y Shaver (1987)** sugieren que el estilo de apego **desarrollado** en la **infancia** puede trasladarse **también** a la edad adulta, en concreto, al ámbito de las relaciones de pareja. En este caso:

- **El** estilo de apego seguro se caracterizaría por la capacidad de la **persona** para establecer relaciones íntimas y sentirse cómoda teniendo una cierta dependencia de la **pareja**, o dejando que la pareja dependa de ella.
- El estilo evitador **se caracterizaría** por manifestar incomodidad cuando las relaciones son demasiado cercanas y desconfianza en **las otras** personas, que le llevaría a evitar depender de ellas y a mostrar una cierta frialdad o incapacidad para expresar los sentimientos.
- La **persona** con un **estilo ansioso** tendería a demandar constantemente mayor intimidad y atención por parte de su pareja y **mostraría** una **preocupación** desmedida ante un posible abandono.

Brennan, Clark y **Shaver (1998)** proponen dos escalas para medir los estilos de apego. Cada una de ellas tiene **18** ítems y miden respectivamente la ansiedad en las relaciones y la evitación de la intimidad. El estilo de apego seguro se **caracterizaría** por una puntuación **baja** en las dos escalas. Desde entonces se han realizado **numerosos** estudios que ponen en relación los **estilos** de apego con diversas variables importantes en las **relaciones** de pareja. La exhaustiva revisión de las **investigaciones** realizadas llevada a **cabo** por **Mikulincer y Shaver (2007)** puso de **manifiesto** la existencia de una serie de conclusiones que se recogen en el Cuadro 7.6.

Muchas de las cuestiones **desarrolladas** hasta ahora en el capítulo se han **investigado** en un **estudio** llevado a **cabo** en **nuestro** país, que **resumimos** en el Cuadro 7.7.



**Phillip Shaver**  
Profesor en la Universidad de California, Davis. Su principal interés de investigación es la aplicación de la teoría del apego en adultos a las relaciones románticas.

**Cuadro 7.6. Características de los estilos de apego a través de los estudios**

Estilo de apego ansioso	Estilo de apego evitador
Relación negativa con autoestima y autoeficacia.	La mitad de los estudios revisados no encuentran relaciones entre este estilo y la autoestima. Relaciones negativas con autoeficacia, pero sólo en algunos ámbitos como, por ejemplo, en el de las relaciones interpersonales.
Estas personas son muy sensibles ante los posibles agravios, desaires y amenazas, y tienden reaccionar de manera desproporcionada ante estos acontecimientos.	Estas personas tienden a negar sus debilidades, suprimiendo las emociones y recuerdos negativos. Sin embargo, estas estrategias no siempre tienen éxito.
	Estas personas tienen menos tendencia a mostrar sus sentimientos o a expresar espontáneamente sus emociones.
Se muestran atraídas hacia otras personas ansiosas con las cuales pueden compartir su ansiedad.	Se muestran atraídas hacia otras personas evitadoras.
Ambos estilos mantienen una relación negativa con la satisfacción en la relación.	
Las personas con estos estilos de apego tienden a describir a su pareja y amigos en términos negativos y también tienen un punto de vista negativo acerca de la humanidad en general.	
Al contrario de lo que ocurre con estos estilos, la seguridad en el apego facilita la formación, consolidación y mantenimiento de relaciones de pareja duraderas y satisfactorias.	

**Cuadro 7.7. Un estudio sobre la atracción interpersonal y otras variables relevantes en las relaciones de pareja.**

Molero y Cuadrado (2008) llevaron a cabo una investigación que perseguía los siguientes objetivos: 1) comprobar la importancia de la semejanza entre la persona y su pareja y la semejanza entre la pareja actual y la pareja ideal a la hora de predecir la duración y la satisfacción con la relación; 2) averiguar hasta qué punto la inclusión de la pareja en el yo está relacionada: a) con la satisfacción y la duración de la relación, y b) con las discrepancias en la autodescripción y la descripción de la pareja real e ideal; 3) explorar la relación de la autoestima y la autoeficacia con: a) la duración y la satisfacción con la relación, b) la IOS, y c) las discrepancias en la autodescripción y la descripción de la pareja real o ideal.



Para cumplir estos objetivos, se administró un cuestionario que contenía diversas medidas de interés a 600 participantes que tenían pareja en el momento de realizar el estudio.

Los principales resultados pusieron de manifiesto que:

- A la hora de predecir la satisfacción con la relación es **más** importante el ajuste entre la pareja real (la **actual**) y la imagen de pareja ideal que tenemos en **nuestra** mente que el parecido percibido entre **nosotros** y nuestra pareja real.
- En el primer periodo de la relación (dos **primeros** años y medio) las discrepancias existentes entre **nosotros**-pareja real y **pareja** real-pareja ideal **no** menores que a partir de ese **momento**. **Tras** este aumento, no vuelven a **modificarse** en el resto del tiempo de la relación.
- Las relaciones negativas halladas entre las **discrepancias** (yo-pareja real, yo-pareja ideal y pareja **real**-pareja ideal) y variables **psicológicas** importantes **como** la **autoeficacia** y la **autoestima** son **más fuertes** cuando existen más diferencias **entre** la **autopercepción** y la percepción **de** la pareja ideal.
- La **escala** de inclusión de **los otros** en el yo (**IOS**; Aron et al., 1992) **resultó** ser el **mejor predictor** de la satisfacción con la relación.
- Existían **correlaciones** bajas entre la semejanza **yo-pareja** actual y la IOS. Esto puede suponer que la inclusión de la pareja en el yo **no** está necesariamente relacionada con la semejanza de rasgos psicológicos, sino con **otros factores** como, por ejemplo, el grado de intimidad o enamoramiento alcanzado por la pareja; dicha intimidad puede alcanzarse aunque los miembros de la pareja tengan diferentes características psicológicas.
- No **existían** correlaciones entre la IOS y el tiempo de relación. Esto nos indica **que** la inclusión de **nuestra** pareja en el yo **no** es un **proceso** gradual en el tiempo, sino **que** puede darse **desde** los **primeros** momentos de la relación. En una relación **de** enamoramiento fuerte, la inclusión de la persona amada en el yo, y por consiguiente la expansión del yo, puede producirse desde el inicio de la relación.
- La satisfacción **existente** en la relación tiene **que** ver de forma positiva con variables que indican bienestar psicológico, como la **autoeficacia** y la **autoestima**.
- La duración de la relación **no** **está** asociada **con** las variables **de** bienestar psicológico. Este resultado **indicaría** que lo importante **no** es tanto la **«cantidad»** de la relación (tiempo de duración) **como** la **«calidad»** (aspectos positivos y **reforzantes** de la relación).

## LA DISOLUCIÓN DE LAS RELACIONES

Las relaciones entre las personas cambian a lo largo del tiempo. **No importa** cuan cercana pueda haber sido una relación de pareja o amistad, para que en un determinado momento la relación pueda volverse conflictiva y desagradable. Por ejemplo, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008), en el año 2007 se produjeron 137.510 disoluciones de matrimonios. El deterioro de las relaciones puede tener consecuencias muy negativas, **no sólo** para los miembros de la pareja, sino **también** para otras personas cercanas (hijos, familia, amigos), y está asociado a **otros** importantes **problemas** sociales como el consumo de alcohol, drogas, o violencia, entre otros.

Los científicos sociales llevan estudiando desde hace tiempo los factores que influyen en la insatisfacción matrimonial y el **divorcio**. Reis y Rusbult (2004) señalan tres grandes aproximaciones a la hora de abordar la disolución de las relaciones:

- 1) La **aproximación sociológica**. Trata de averiguar qué variables **sociodemográficas** pueden predecir la ruptura de las relaciones. Entre ellas, se pueden mencionar la religión, la edad, la **existencia** de divorcios anteriores, la duración del noviazgo, el **estatus** socioeconómico, o la existencia de hijos.
- 2) La **aproximación clínica**. Desde este punto de vista el interés se centra en el diseño de **intervenciones** terapéuticas que permitan mejorar las relaciones de pareja. Esta aproximación ha propiciado, por ejemplo, el surgimiento de métodos de observación **conductual** a través de los cuales se analiza el comportamiento de las parejas mientras intentan **resolver** un conflicto.
- 3) La **aproximación psicosocial**. Es la aproximación adoptada en este capítulo. A través de ella se trata de buscar y contrastar **empíricamente teorías** que permitan explicar la creación, **mantenimiento** y disolución de las relaciones teniendo en cuenta los **aspectos** individuales e interactivos entre los miembros de la pareja.

Aunque estas aproximaciones tienen puntos de vista diferentes, existe un considerable acuerdo entre ellas acerca de las **causas** principales que contribuyen al deterioro de la relación. Dos de las **más importantes** son las que vamos a abordar a continuación: los problemas de **comunicación** y los celos.

## Problemas en la comunicación

Un aspecto que **diferencia** claramente a las parejas cuya relación va bien de aquellas que **tienen problemas** es su estilo de comunicación cuando se produce un asunto conflictivo. Numerosas **investigaciones** demuestran que lo que deteriora la relación no es tanto la existencia de conflicto, inevitable por otra parte en las relaciones humanas, como la manera en la que los miembros de la pareja lo gestionan. Ante una situación **conflictiva**, las parejas que se **llevan** bien exhiben conductas que buscan disminuir el conflicto y hallar soluciones constructivas (por ejemplo, cediendo algo en sus posturas o guardando silencio en ese momento). Por su parte, en las parejas con problemas se produce una **escalada** del conflicto a través de lo que Gottman (1994) llama «los cuatro jinetes del Apocalipsis matrimonial»: crítica, **desdén**, estar a la defensiva y alejamiento. La diferencia en el estilo comunicativo es clara: las parejas con problemas se comunican de manera que se produce un aumento en los sentimientos **negativos**, se fomenta el distanciamiento y se dificulta la solución del problema. Por su parte, las **parejas no problemáticas** afrontan los problemas de forma que los sentimientos negativos disminuyen y se comprometen mutuamente de forma constructiva y respetuosa para resolver el problema.

Gottman y colaboradores (Gottman y Levenson, 1988; Levenson, Carstensen y Gottman, 1994; Levenson y Gottman, 1983) han estudiado las diferencias de **género** en conducta marital, encontrando que

Las mujeres afrontan en mayor medida los **conflictos**, son más expresivas emocionalmente y sus estados de ánimo son **más** extremos que los de los hombres (más negativos o más positivos). Estos, a su **vez**, son **menos** expresivos emocionalmente y **recurren** en mayor medida que las mujeres a conductas **defensivas** y de retirada ante un conflicto. La mayoría de estos resultados se han obtenido investigando **parejas jóvenes**, por lo que se desconoce si **estos** patrones se reproducen en parejas de más tiempo, y si las diferencias de género disminuirían con la edad. La investigación que describimos en el Cuadro 7.8 **explora** estos aspectos.

#### Cuadro 7.8. Una investigación sobre la conducta emocional de matrimonios de larga duración

Carstensen, Gottman y Levenson (1995) investigaron el clima emocional en 156 parejas que diferían en edad y satisfacción marital y que llevaban más de 20 años casados. Para ello, mediante métodos observacionales, codificaron las respuestas emocionales manifestadas por las parejas durante una discusión de un problema marital. Los resultados revelaron que las conductas emocionales expresadas por las parejas variaban en función de la edad, el género y la satisfacción marital. De manera concreta, en las parejas de mayor edad la resolución del conflicto era menos negativa emocionalmente y más cariñosa que en parejas de mediana edad. También se encontraron diferencias entre maridos y esposas, y entre parejas satisfechas y no satisfechas, que iban en la misma dirección de los resultados encontrados en estudios previos con parejas más jóvenes. Así, las esposas se comportaban de una manera más negativa emocionalmente que los maridos, y estos eran más defensivos. Por su parte, los matrimonios infelices mostraban un mayor intercambio de afecto negativo que los matrimonios felices.

## Los celos

El término celos hace referencia a una emoción que surge ante la sospecha real o imaginaria de **amenaza** a una relación que consideramos valiosa.

**Este** fenómeno ha sido explicado principalmente desde dos importantes enfoques: el evolucionista y el cultural. Según la perspectiva **evolucionista** (p. e., Buss, 1989, 1992; Buss, Larsen, Wetten y Semmelroth, 1992), los celos son un mecanismo **adaptativo** cuyo objetivo es garantizar la reproducción y propagación de los propios **genes**. Desde este enfoque, la principal amenaza para los hombres es que su pareja tenga hijos de otro hombre; es decir, la infidelidad más amenazante es la sexual. Para las **mujeres** el hecho de que su pareja se implique emocionalmente en una relación puede poner en peligro los **recursos** necesarios para la supervivencia de su descendencia. Por tanto, en las mujeres los celos se **producirán** en mayor medida ante una infidelidad emocional.

Desde la perspectiva cultural (DeSteno y Salovey, 1996a; Harris y Christenfeld, 1996; Hupka y Bank, 1996) los celos se conciben en función de las normas **sociales** existentes en una determinada cultura y en un momento concreto acerca de la propiedad **sexual**. Es decir, la percepción de amenaza es diferente en hombres y mujeres debido a que en el proceso de socialización adquieren diferentes **creencias so-**

bre el tipo de infidelidad que implicará en mayor medida al otro tipo. Así, los hombres creen que si una mujer mantiene relaciones sexuales con otra persona es porque **está** vinculada emocionalmente con ella, pero no al contrario. Por tanto, la infidelidad sexual es la que **provoca** principalmente los celos. Las mujeres, por su parte, creen que si un hombre es infiel emocionalmente también lo será sexualmente pero no al revés, por lo que perciben como más estresante la infidelidad emocional (Gaviria, 2007).

Aunque estas dos perspectivas parecen a simple vista contrarias, en realidad están abordando el mismo problema desde ópticas distintas. El hecho de que en casi todas las **culturas** estudiadas los hombres adquieran durante la socialización creencias parecidas sobre la infidelidad, y diferentes de las que adquieren las mujeres, es probablemente una muestra de unas tendencias que han evolucionado a lo largo de nuestra historia como especie. Las normas culturales no hacen sino regular y dar forma a esas tendencias (véase el Capítulo 2).

Uno de los aspectos **más** investigados en relación con los celos es las **características** del rival. Desde esta perspectiva, la reacción de celos se genera cuando, mediante la comparación **social**, son cuestionados, frente a un rival, aquellos **ámbitos** que son relevantes para el autoconcepto de la persona (DeSteno y Salovey, 1996b; Dijkstra y Buunk, 1998).

La investigación llevada a cabo por García-Leiva, Gómez-Jacinto y Canto (2001), que se describe en el Cuadro 7.9, está destinada a analizar estos **aspectos**.



Los celos son una emoción que surge ante la sospecha de una relación que real o imaginaria de amenaza a una consideramos valiosa.

### Cuadro 7.9. Una investigación sobre los celos

García-Leiva, Gómez-Jacinto y Canto (2001) estaban interesados en conocer las diferencias de género en las situaciones desencadenantes de celos, así como en el estudio del proceso de comparación inherente a dicha emoción. En su estudio cruzaron dos grandes líneas de investigación: por un lado, la orientada a analizar las diferencias de género según el tipo de infidelidad; por otro, la centrada en el proceso de comparación social en los celos (la comparación social será abordada con detalle en el Capítulo 12). Para lograr su objetivo, 408 hombres y 415 mujeres respondieron ante una hipotética infidelidad (sexual o emocional) de su pareja con un supuesto rival. Se manipularon dos variables relativas a las características del rival: dominancia y atractivo físico. La dominancia (estatus de la persona, tanto a nivel profesional como a nivel social) tenía dos niveles: alto y bajo. Una dominancia alta implicaría poseer unos rasgos de personalidad socialmente deseables y un alto estatus sociocultural. Una dominancia baja indicaría una personalidad no valorada por la sociedad, así como un bajo nivel sociocultural. La variable atractivo (cualidad física de la persona) también tenía dos niveles: alto y bajo. Un atractivo alto reflejaba la capacidad para atraer a otros individuos a través de la belleza en los rasgos físicos. Un bajo atractivo suponía la ausencia del encanto facial y/o corporal en esa persona. El tipo de infidelidad, emocional o sexual, constituía la tercera variable del estudio. A cada participante se le expuso un único tipo de infidelidad.

El análisis de las diferencias entre sexos puso de **manifiesto**:

- a) que las mujeres **sientan** los celos con **más** intensidad;
- b) la tendencia en los hombres a manifestar una preocupación **menor** por la infidelidad emocional, **pero** la **percepción** de amenaza a su **autoestima** ante la infidelidad sexual;
- c) una mayor **sensación** de peligro para la continuidad de la relación por parte de las mujeres ante la infidelidad emocional.

Respecto al proceso de comparación social, se encontró que un rival no valorado, en aquellos campos de autodefinición de cada sexo, suscita un mayor sentimiento de inferioridad. Parece que la autoestima de hombres y mujeres corre mayor peligro ante rivales que no son sobresalientes en aquellos ámbitos que cada género considera como pilar de su identidad. Como indican los autores, esto podría explicarse porque es más aceptable, desde el punto de vista social, que nuestra pareja sea infiel con una persona valorada, ya que una aventura con una persona no deseable supone un mayor insulto y amenaza a la autoestima.

## RESUMEN

El estudio de las relaciones **personales** íntimas ha acaparado la atención de los psicólogos **sociales**, que han tratado & responder a muchas de las cuestiones que todos nos planteamos a lo largo de nuestra vida. Así, puede parecer que el estudio del amor y de la atracción **interpersonal** **son** temas inabordables desde el punto de vista de la Psicología empírica y deben dejarse para poetas y artistas. Sin embargo, como ha tratado de demostrarse a lo largo de este capítulo, la Psicología Social ha realizado importantes aportaciones **en** este ámbito de estudio. El capítulo **se** ha organizado en torno a tres bloques fundamentales. En el primero hemos abordado los procesos de atracción que conducen a la formación de la pareja. En este sentido, **se** han expuesto los cuatro principios más importantes relacionados con la atracción **interpersonal**. En el segundo bloque **se** han analizado cuestiones relacionadas con la consolidación de la relación. Así, **se** han expuesto algunos modelos e investigaciones relacionadas con el estudio del amor y los estilos de apego en las relaciones de pareja. En el último bloque **se** han abordado los **procesos que** conducen al deterioro y disolución de la **relación**, centrándonos en los problemas en la comunicación y en los celos.

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

Molero, F. y Cuadrado, I. (2008). Atracción **interpersonal**: el papel de la semejanza de las **características** psicológicas en la satisfacción y la duración de las relaciones de pareja. En J. F. Morales, C. Huici, E. Gaviria y A. Gómez (Coords.), Método, **teoría** e investigación en *Psicología Social* (pp. 365-375). Madrid: Pearson Prentice Hall.

En este capítulo, el lector interesado podrá **consultar con** mayor detalle una de las investigaciones descritas **en este** tema que estudia **diversos** aspectos **que** influyen **en** la satisfacción y duración de las relaciones de pareja.

Moya, M. (2007). Relaciones interpersonales: funciones e inicio. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed., pp. 333-358). Madrid: McGraw-Hill.

Moya, M. y Expósito, F. (2007). Relaciones **interpersonales** íntimas. En J. E. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed., pp. 359-386). Madrid: McGraw-Hill.

A **través** de estos dos capítulos **se realiza** una exhaustiva revisión del estudio de las relaciones **interpersonales** desde la **Psicología Social**.

Yela, C. (2000). *El amor* desde la *Psicología Social*: ni tan libres ni tan racionales. Madrid: Pirámide.

Este libro **constituye** el **primer** trabajo de síntesis de la literatura **psicosocial** sobre el amor **lle-**  
**vada a cabo** en nuestro país.

<http://www.teleuned.com/teleuned2001/html/>

Programa de radio emitido en Radio UNED el 19 de Noviembre de 2005. Psicología Hoy.

En este programa de radio, cuyo título es «**Factores psicosociales** que influyen en la formación y el mantenimiento de las relaciones de pareja: **el** modelo de la expansión del **yo**», los **autores** revisan algunos de los conceptos e investigaciones **más** relevantes incluidos **en** este capítulo.

# CONDUCTA DE AYUDA

# 8

Ángel Gómez Jiménez  
Elena Gaviria Stewart

## INTRODUCCIÓN

## HISTORIA DEL ESTUDIO DE LA CONDUCTA DE AYUDA DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

## CONCEPTOS BÁSICOS: CONDUCTA PROSOCIAL, CONDUCTA DE AYUDA, ALTRUISMO Y COOPERACIÓN

## TRES NIVELES DE ANÁLISIS EN EL ESTUDIO DE LA CONDUCTA DE AYUDA, LA CONDUCTA PROSOCIAL Y EL ALTRUISMO

- Los orígenes de las tendencias prosociales en las personas
- La conducta de ayuda interpersonal
- La conducta de ayuda grupal

## RESUMEN

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Altruismo  
Altruismo recíproco  
Conducta de ayuda  
Conducta prosocial  
Difusión de responsabilidad  
Efecto del espectador (*bystander effect*)  
Empatía  
Ignorancia pluralista  
Modelo de activación y coste-recompensa  
Norma de equidad  
Norma de reciprocidad  
Norma de responsabilidad social  
Selección de grupo  
Selección por parentesco



**OBJETIVOS**

- Describir qué es la conducta de ayuda y otros conceptos asociados: la conducta prosocial y el altruismo.
- Conocer las explicaciones que se han aportado sobre los orígenes de la conducta de ayuda.
- Descubrir cuáles son los motivos que nos llevan a ayudar a otras personas.
- Averiguar quién es más probable que ayude a los demás y a quién es más probable que ayudemos.
- Examinar las ocasiones en las que es más probable que ayudemos a otros.
- Analizar de qué depende que las personas pidan ayuda cuando la necesitan, y la acepten cuando la reciben.
- Explicar qué es la conducta de ayuda planificada.

## INTRODUCCIÓN

La conducta prosocial, la conducta de ayuda y el altruismo han captado la atención de los psicólogos sociales desde hace décadas. En este capítulo comenzaremos con una breve historia del interés que la Psicología Social ha mostrado por estas cuestiones. En segundo lugar, definiremos algunos conceptos clave relacionados con la conducta prosocial. Posteriormente, pasaremos a describir la investigación que se ha llevado a cabo en este campo.

Basándonos en el guión utilizado por Penner, Dovidio, Piliavin y Schroeder (2005, ver también Dovidio, Piliavin, Schroeder y Penner, 2006) en su reciente revisión del tema, en el siguiente epígrafe del capítulo distinguiremos tres niveles de análisis para organizar la información. El primero es el «nivel micro», que se centra en conocer el origen de las tendencias prosociales. Recorreremos las explicaciones aportadas por las teorías de la evolución, la neurociencia, la genética, y los psicólogos del desarrollo. El segundo es el «nivel meso», en el cual el centro de interés es la conducta de las personas que dan o reciben ayuda dentro de un contexto interpersonal específico. En este nivel se sitúan las investigaciones que han tratado de responder a las preguntas de por qué y cuándo ayudamos, quién es más probable que ayude, a quién, y por último, si todo el mundo quiere que se le ayude. El tercero es el nivel macro, que incluye las conductas prosociales que se dan en un contexto grupal y de organizaciones de cualquier tipo.

## HISTORIA DEL ESTUDIO DE LA CONDUCTA DE AYUDA DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

En 1908, William McDougall escribió un manual introductorio de Psicología Social donde examinaba el impacto ejercido por las variables sociales en el comportamiento. Una de esas variables era la conducta prosocial. McDougall afirmaba que dicho comportamiento se producía como consecuencia del instinto parental. Sin embargo, debido a que la corriente dominante en aquella época era el conductismo, basado en la psicología como ciencia del comportamiento, en la que sólo tenía cabida el estudio de la conducta manifiesta como reacción a los estímulos del medio físico, biológico y social, la idea de una causa interna no observable, como el instinto, no tuvo mucho eco en la disciplina. Tras un vacío de casi sesenta años, no fue hasta los setenta del siglo pasado cuando se comenzaron a escribir monografías sobre el tema, y hasta mediados de los ochenta cuando el altruismo y la conducta de ayuda empezaron a aparecer como áreas de interés en los manuales de Psicología Social.

Lo llamativo es que un solo hecho hizo que la conducta de ayuda resultase atractiva para su estudio por parte de la Psicología Social. Muchos autores coinciden en señalar la muerte, en 1964, de Kitty Genovese como el momento a partir del cual se disparó el interés por el estudio de la conducta de ayuda, aunque ya se había empezado a investigar a finales de los años 50 (ver Cuadros 8.1a y 8.1b). Tras el vacío de los años precedentes, en los 15 años siguientes a este acontecimiento se publicaron más de mil trabajos de investigación sobre el tema.

Este suceso llamó la atención de dos psicólogos sociales, Latané y Darley, quienes comenzaron a investigar el *efecto del espectador*, que abordaremos más adelante. Su principal objetivo era determinar *cuándo* las personas ayudaban y *cuándo no lo hacían*. Entre los años 70 y 80, el interés se centró en averiguar *por qué* se ayuda, lo que originó un debate sobre si se hacía por intereses personales o porque **realmente** se estaba motivado para satisfacer las necesidades del otro. Fue en los años noventa cuando se comenzó a estudiar por qué los individuos forman grupos para ayudar a otros y cuál es la mejor **forma** de gestionar el **comportamiento** de ayuda planificado. En este capítulo haremos un repaso de las **explicaciones** que los teóricos han dado sobre la génesis del comportamiento de ayuda, y de dicho comportamiento cuando se realiza en el ámbito de la interacción interpersonal o en un contexto **grup**al o intergrup

### Cuadro 8.1a. El asesinato de Kitty Genovese

El 13 de marzo de 1964, Catherine (Kitty) Genovese fue atacada por un asaltante con un cuchillo cuando regresaba a su apartamento de Nueva York, a las 3 de la madrugada. Ella gritó diciendo que la apuñalaban. Mientras los vecinos miraban desde las ventanas, Kitty estuvo intentando escapar durante 35 minutos. Cuando el atacante se marchó, alguien llamó a la policía, y al rato ella murió. A pesar de haber 38 personas presenciando el incidente desde las ventanas de sus apartamentos, ninguna fue capaz de llamar a la policía hasta transcurridos 30 minutos desde su inicio. Se produjo una emergencia y nadie intervino para ayudar (Traducido y adaptado de Cherry, 1995, pp. 17-18). Las siguientes fotos muestran la imagen de Kitty Genovese y el lugar donde se produjo la agresión.



«La apatía en el apuñalamiento de la mujer del barrio de Queen conmueve a los inspectores de policía» (New York Times, 27-3-1964).

«37 personas que vieron un asesinato no llamaron a la policía» (New York Times, 27-3-1964).

«¿Quién puede explicar tal indiferencia en nuestros conciudadanos neoyorquinos?... lamentablemente, admitimos que no sabemos la respuesta» (New York Times, 28-3-1964).

### Cuadro 8.1b. Revisión del caso de Kitty Genovese: la parábola de los 38 testigos

Recientemente, Manning, Levine y Collins (2007) se han basado en materiales de archivo sobre el asesinato de Kitty Genovese para argumentar que en realidad no hubo evidencia de la presencia de 38 testigos, de que dichos testigos vieran el asesinato, ni de que permanecieran inactivos. Manning y sus colaboradores presentan datos justificando que, por ejemplo, no todas los testigos vieron el ataque (algunos sólo lo oyeron), parte del ataque se produjo dentro de un edificio (con lo cual, los testigos no pudieron verlo durante 30 minutos), etc. No se trata de juzgar aquí si la historia de los 38 testigos fue «exactamente como la contaron» concretamente dos periodistas. Lo importante es que a partir de dicho evento, o de dicha narración, como de una histórica línea de investigación que ha dado como fruto una mejor comprensión de los procesos psicosociales implicados en la inhibición de la conducta de ayuda en presencia de otras personas.

## CONCEPTOS BÁSICOS: CONDUCTA PROSOCIAL, CONDUCTA DE AYUDA, ALTRUISMO Y COOPERACIÓN

Los términos «conducta prosocial», «conducta de ayuda» y «altruismo» se utilizan con frecuencia de forma intercambiable. Sin embargo, hay diversas características que los distinguen.

Conducta *prosocial* es un término general que se refiere a todos los comportamientos que benefician a los demás, gracias a los cuales la sociedad funciona mejor, como, por ejemplo, cumplir las normas o reciclar la basura. Puede estar basada en una mezcla de motivos altruistas y egoístas. La conducta de ayuda es más específica. Es cualquier acción que beneficia o mejora el bienestar de una o varias personas en particular, como, por ejemplo, ayudar a levantarse a alguien que se ha caído. El altruismo es mucho más concreto. Tendría un componente adicional a las conductas prosocial y de ayuda, y es que la motivación de la persona que realiza la ayuda se caracteriza por el énfasis en las necesidades del otro. Una conducta altruista es una acción que proporciona beneficios a otro sin la expectativa de recibir nada a cambio, y cuyo fin último es aumentar el bienestar de quien o quienes reciben la ayuda. Un último concepto relacionado es el de cooperación. La cooperación incluye a dos o más personas que trabajan conjuntamente hacia una meta común que les beneficiará a todos. En este capítulo nos vamos a centrar en los otros tres procesos.

Hay que tener cuidado de no confundir estos términos. De hecho, uno de los grandes debates sobre el comportamiento de ayuda y el altruismo se refiere a si realmente somos capaces de ayudar a los demás sin pretender obtener nada a cambio. En los últimos años se ha acabado aceptando que el altruismo existe, a pesar de que, como veremos posteriormente, siga quedando algún detractor de esta postura.

## TRES NIVELES DE ANÁLISIS EN EL ESTUDIO DE LA CONDUCTA DE AYUDA, LA CONDUCTA PROSOCIAL Y EL ALTRUISMO

A continuación revisaremos las principales líneas teóricas que han tratado de explicar los orígenes y el desarrollo de las tendencias prosociales de las personas. En segundo lugar, nos centraremos en la conducta de ayuda a nivel interpersonal. En tercer y último lugar, dedicaremos un espacio muy breve a la conducta de ayuda **grupal** e intergrupal.

### Los orígenes de las tendencias prosociales en las personas

En este apartado recogemos la investigación que se centra en averiguar los orígenes de las tendencias prosociales en los seres humanos, y haremos una breve referencia a su desarrollo a lo largo de la vida del individuo.

#### **Las teorías de la evolución**

Desde las **teorías neodarwinistas** de la evolución (a las que se ha hecho alusión en el Capítulo 2), el altruismo no se define en términos motivacionales, como en Psicología Social, sino en función de sus consecuencias. Los tres mecanismos principalmente propuestos desde esta perspectiva para explicar por qué las personas ayudan a los demás son la selección por parentesco, el altruismo **recíproco** y la selección de grupo. Las tres explicaciones coinciden en afirmar que las tendencias prosociales existen en los humanos porque estamos genéticamente predispuestos a actuar prosocialmente, y por el éxito que ha acompañado a lo largo de la evolución a las personas y grupos que han realizado este tipo de comportamientos.

¿Ayudamos más a nuestros hermanos, o hijos, que a los desconocidos? La perspectiva de la selección por parentesco se basa en que lo realmente importante para la supervivencia de una especie es el éxito en la transmisión **genética** a los miembros de la generación siguiente (Hamilton, 1964). Por tanto, la respuesta a la pregunta anterior desde este enfoque sería un rotundo **Sí**. Por ejemplo, los padres que prefieren el bienestar de sus hijos antes que el propio tienen mayor probabilidad de que sus **genes** se conserven, ya que sus hijos se encargarían de continuar la transmisión de esos **genes**. Esto se denomina eficacia biológica **inclusiva**, y es lo que explica que este tipo de conductas no se hayan extinguido con los que las realizaban. La literatura muestra que existe una correlación entre el porcentaje de **genes** que dos individuos comparten y la voluntad de ayudarse entre sí, así como que las personas están más dispuestas a ayudar a sus familiares que a quienes no lo son (Barret, Dunbar y Lycett, 2002).

Sin embargo, estos trabajos han recibido diversas críticas. Algunas de ellas se refieren a que los resultados podrían explicarse también por el funcionamiento de la norma de **responsabilidad social** (hay que ayudar a los que dependen de nuestra ayuda), o a que la concepción de «familia» no es igual en todas las culturas. El problema con la perspectiva de la selección por parentesco es que está excesiva-

mente centrada en el nivel genético, y no permite explicar fenómenos que se dan a otros niveles. Es bastante probable que, en tiempos de nuestros **ancestros**, haya sido tan adaptativa para la supervivencia y la propagación de los propios **genes** ayudar a un pariente directo como a un miembro no emparentado del **grupo**, si esto suponía que el grupo sobreviviera y prosperara, lo cual en definitiva habría beneficiado al individuo y a sus **genes**, como se verá más adelante. Este es probablemente el origen de muchos **principios** o normas que regulan la conducta prosocial.

En un estudio en el que se intentaba determinar en qué condiciones influye más el parentesco o las normas morales, **Burnstein, Crandall y Kitayama** (1994) pedían a participantes de dos culturas **diferentes** (norteamericanos y japoneses) que eligieran a quién querían ayudar entre varias personas (parientes y **no parientes**), en una situación en la que dichas personas les hacían una petición de bajo riesgo o **implicación** (que les hicieran un recado), o de alto riesgo o implicación (que les salvaran de un incendio). Los resultados, semejantes para ambas culturas, mostraron que en situaciones de vida o muerte (cuando la **eficacia** biológica inclusiva se ve reducida si muere el pariente) predominan los criterios de **parentesco** mientras que en situaciones cotidianas de bajo riesgo la gente se rige por criterios de tipo moral y **por** normas sobre lo que es socialmente valorado, como ayudar al más necesitado o al más **vulnerable** (ayudando más, por ejemplo, al enfermo que al sano y al pobre que al rico).

Otro mecanismo propuesto desde la perspectiva **evolucionista** para explicar cómo ha podido **evolucionar** el comportamiento de ayuda, en este caso entre personas que **no están** emparentadas, a pesar de suponer un cierto perjuicio para el altruista, es el altruismo recíproco. Trivers (1971) acuñó este **término** para **referirse** a que un individuo puede tomar la decisión de ayudar a otro o no hacerlo bajo la previsión de que el otro le devuelva a **él** o a sus parientes la ayuda en un futuro. Este mecanismo está **íntimamente** relacionado con la norma de **reciprocidad**, a la que ya se ha hecho referencia en los dos capítulos anteriores.

La norma de reciprocidad aplicada a este contexto prescribe que deberíamos ayudar a quienes nos ayudan. **Regan** (1971) mostró cómo el simple hecho de que un sujeto experimental (que **realmente** era un cómplice del investigador) le trajera un refresco a otro entre dos sesiones de un **experimento** hizo que este último le comprase más paletas para un sorteo. Diversos autores han **sugerido** que el carácter aparentemente universal & la norma de reciprocidad es una evidencia de su naturaleza innata. La norma de reciprocidad es **muy** fuerte y existen **numerosos** datos que **muestran** su influencia en culturas diferentes (**Gergen, Ellsworth, Maslach y Sipel, 1975; Schroeder, Penner, Dovidio y Piliavin, 1995**).



El principio de reciprocidad, además de ser un **plac**, también **aplic** en otras especies, y los estudios con primates **muestran** que los que para su supervivencia dependen en mayor medida de la cooperación, comparten su comida con los que la compartieron con ellos en el pasado (de Waal, 1996).

La literatura en este campo muestra que las personas están más dispuestas a ayudar a quienes les han ofrecido su ayuda anteriormente pero que, además, ayudar a otros incrementa el **estatus** de una persona dentro de su comunidad. Existe incluso una teoría que defiende que, en ocasiones, ciertas personas están dispuestas a realizar acciones de ayuda muy costosas a pesar de que saben que dicha ayuda no se les devolverá. Que los receptores de la ayuda sean conscientes de que quien la realiza tiene los recursos y la habilidad suficientes para poder llevarla a cabo conlleva que perciban a esa persona con un mayor **estatus** (McAndrew, 2002).

Un tercer mecanismo para explicar la evolución del comportamiento de ayuda es la selección *de grupo*. Desde esta perspectiva, el éxito evolutivo se puede dar a nivel individual pero también a nivel **grup**al. Según esta teoría, cuando dos grupos compiten entre sí, aquel que tenga más personas dispuestas a sacrificarse por su grupo, o a **cooperar** entre sí, será capaz de quedar por encima de un **grupo** en el que predominen las personas egoístas. Aunque durante mucho tiempo esta idea, sugerida inicialmente por Darwin, ha sido desechada por falta de apoyo empírico, actualmente ha sido **retomada** para contrarrestar el excesivo énfasis en los **genes** como único nivel de selección (Caporael, 2001; Sober y Wilson, 1998; Wilson y Wilson, 2007).

La propuesta de considerar que las tendencias prosociales pasan de generación a generación vía **genes** tiene dos implicaciones. Primera, debería haber procesos fisiológicos o neurológicos que favorecieran que la conducta altruista tenga lugar. Y segunda, al menos algunos de los mecanismos que **facilitan** la conducta prosocial son heredados. De ahí el interés de tener en cuenta las bases biológicas y genéticas de la conducta prosocial.

### ***Bases biológicas y genéticas de la conducta prosocial***

Desde esta perspectiva se asume que en la mayoría de las ocasiones no parece que las personas **realicen** la conducta prosocial reflexivamente, aunque sí existe un estado afectivo o emocional que antecede a dicha conducta. Los acercamientos a la conducta prosocial desde esta perspectiva se han centrado sobre todo en un estado afectivo en particular, la **empatía**.

La **empatía** como estado afectivo es la capacidad de experimentar las mismas emociones que otra **persona** a la que se está observando (más adelante nos referiremos al componente cognitivo de esta emoción). Es algo ya aceptado en la literatura que muchas respuestas empáticas preceden a conductas prosociales, y que la empatía aparece en los humanos desde la más temprana infancia, lo cual llevaría a pensar que es algo innato (puede consultarse una reciente y excelente revisión del tema en el artículo de de Waal, 2008).

Preston y de **Waal** (2002) elaboraron el modelo de percepción-acción para tratar de explicar la **empatía** desde el punto de vista de la neuroanatomía. Según este modelo, si una persona presta atención al estado emocional de otra, se activa en su cerebro una representación de dicho estado emocional que genera una respuesta asociada a él. Como las personas pasan mucho tiempo con sus familiares y amigos, el beneficio biológico de ayudarles sería el resultado de una organización enormemente adaptativa de su sistema nervioso que les predispondría a experimentar empatía y a realizar conductas prosociales.

A pesar de todo, no se ha identificado una zona concreta del cerebro donde esté localizada la **empatía**. De hecho, los investigadores no hablan de «**zonas**», y menos de **rórganos**, sino de sistemas in-

terconectados para una habilidad concreta. Se ha localizado en la corteza cerebral un grupo de **neuronas** con la capacidad de descargar impulsos, tanto cuando una persona observa a otra realizar un movimiento, como cuando es el propio individuo quien lo hace. A estas neuronas se las ha denominado «neuronas espejo». Forman parte de un sistema de «percepción/acción», de modo que la observación de movimientos de la mano, boca o pie de otro, activa en el observador las mismas regiones de la corteza motora que si él mismo estuviera realizando esos movimientos (Blakemore y Decety, 2001), a pesar de que esta activación motora no se transforme en movimiento.

Algunos psicólogos del desarrollo han criticado el modelo de «percepción-acción» considerando que la relación que establece entre los procesos **neurológicos** y la respuesta **empática** es demasiado simple y no tiene en cuenta los cambios a lo largo del desarrollo del individuo.

En el Cuadro 8.2 se exponen algunas variables que influyen en el desarrollo de la conducta de ayuda en las personas.

### Cuadro 8.2. Desarrollo de la conducta de ayuda durante la vida del individuo

En el desarrollo de la conducta prosocial en general intervienen fundamentalmente tres procesos: la maduración **socio-cognitiva**, la socialización y el aprendizaje a través de la **interacción** con los iguales. Los tres están relacionados entre sí, de manera que hay determinadas **cosas** que no se pueden aprender hasta alcanzar un **cierto** nivel de maduración **cognitiva** y, al mismo tiempo, el **progresivo** conocimiento de lo que es valorado y rechazada socialmente, **así como** la experiencia de lo que resulta apropiado en cada situación, adquirida en la **relación** con **otros**, van modelando la visión del mundo, de los demás y de uno mismo (Gaviria, 2003). La **socialización** y el aprendizaje **enseñan** al niño los **beneficios** del comportamiento **prosocial** y, una **vez** que lo ha aprendido, **actuará prosocialmente** sin necesidad de **recompensas externas** o indicaciones expresas de los adultos. Por otra parte, el actuar de forma **prosocial repetidas veces** puede hacer que los **niños** lleguen a atribuirlo a que son **altruistas** (cuando su nivel de maduración **cognitiva** les permita hacer atribuciones de ese tipo), y esta **autoatribución** les impulsará a **comportarse** en esa dirección aun en ausencia de **refuerzos externos** (Grusec, 1991).

En resumen, aunque nacemos con una predisposición a sentir **empatía** hacia los **demás**, esa tendencia no se traduce en conducta altruista de **forma** automática, sino que son necesarios procesos madurativos y **experiencia**, igual que lo **son** para otras conductas como andar, hablar o enamorarnos.

## La conducta de ayuda interpersonal

### ¿Por qué ayudamos a los demás?

En las **décadas de los 80 y 90** del siglo pasado, la principal preocupación de los **psicólogos** en el área de la conducta de ayuda fue determinar **por qué** ayudamos a los **demás**. Se propusieron principalmente **tres** mecanismos explicativos: el aprendizaje, los valores morales sociales y personales, y la activación **o la emoción**.



La explicación basada en el aprendizaje propone que las personas aprenden a ayudar por los principios del refuerzo y el modelado. Según el principio del refuerzo, aprenderemos a ayudar si somos recompensados por ello. Simplemente diciendo «**gracias**», aumentamos la probabilidad de que la persona que ha realizado el comportamiento de ayuda vuelva a ayudar, y no sólo a nosotros, sino también a **otras** personas. En cuanto al modelado, los programas de televisión, por ejemplo, podrían fomentar la **conducta** de ayuda a través de modelos que se comportan prosocialmente. Como se verá en el siguiente capítulo, a través de este proceso también se aprenden conductas agresivas.

En lo referente a los valores morales sociales y personales, normas tales como la responsabilidad social y la reciprocidad, a las que ya nos hemos referido, u otras de carácter más personal, como por **ejemplo**, ayudar como un medio para mantener una imagen positiva de uno mismo, para conseguir **alcanzar** los propios ideales o satisfacer necesidades personales, pueden ser motivos suficientes para ayudar.

Esta perspectiva postula que hay unas normas que tenemos interiorizadas y que nos dictan **cuándo** deberíamos ayudar a una persona. Desde este enfoque, los factores sociales son más importantes **que** los biológicos para explicar el comportamiento prosocial.

Schwartz (1977) trabajó sobre la diferencia entre las normas sociales y las personales. Este autor **sugiere** que las personas construyen las normas para situaciones específicas, por lo que podrían ser **diferentes** en el mismo individuo en distintas situaciones. No obstante, las personas con estructuras de **valores** más estables tenderían a comportarse igual en la mayoría de las situaciones. Más **adelante**, Schwartz y Howard (1981) proponen su modelo procesual de altruismo, con cinco pasos:

- (1) Atención: la persona se da cuenta de que alguien necesita ayuda, se selecciona una acción **altruista** y el individuo se autoatribuye la competencia necesaria para llevarla a cabo.
- (2) Motivación: el individuo se construye una norma personal y se genera el deber moral de **ayudar**.
- (3) Evaluación: la persona compara los costes y los beneficios de ayudar.
- (4) Defensa: la persona puede hacer una evaluación anticipada de qué sucedería si no toma la **decisión** de ayudar, lo cual obviamente reduce la probabilidad de hacerlo.
- (5) Conducta: es el resultado de la decisión final, en la cual puede influir un efecto boomerang, **por** el cual las personas con gran probabilidad de comportamiento altruista no ayudarán si **piensan** que intentan aprovecharse de ellos.

Además de estas normas morales sociales y personales, la gente también se guía por normas de justicia social. Una de las principales es la de equidad: dos personas que hacen una misma contribución deberían tener la misma recompensa. Existen estudios que muestran que las personas que han recibido más recursos, o que han ganado más dinero en un juego, tienden a dar parte al que ha perdido para **tratar** de restaurar la equidad (Schmitt y Marwell, 1972; Walster, Walster y Berscheid, 1978).

Las normas de reciprocidad y justicia social parecen comunes a todas las sociedades. En cambio, según algunos autores, la norma de responsabilidad social (debemos ayudar a quienes dependen de **nuestra** ayuda) no es universal (Miller y Luthar, 1989). Mientras que en unas culturas se cumple habitualmente la norma moral de ayudar a quien lo necesita, en otras depende más del contexto y de las atribuciones

que se hagan de por qué se necesita la ayuda. Por ejemplo, se ha estudiado cómo influye el que se trate de una cultura individualista o colectivista (véase el Capítulo 2). Bontempo, Lobel y Triandis (1990) encontraron que, aunque no había diferencias en cuanto a la intención de ayudar entre una muestra de estudiantes norteamericanos (cultura individualista) y otra de estudiantes brasileños (cultura colectivista) cuando debían responder públicamente, en privado los primeros estaban mucho menos dispuestos a hacerlo que los segundos, sobre todo si prestar ayuda suponía un coste personal elevado, y mostraron poco entusiasmo por cumplir con lo que se esperaba de ellos, mientras que los brasileños afirmaban disfrutar con ello. La conclusión de los autores es que en las culturas colectivistas las personas tienen mucho más interiorizadas las normas del propio grupo; en cambio, los miembros de culturas individualistas cumplen esas normas por la presión de la deseabilidad social (en el Cuadro 85 se ofrece una visión algo distinta de las diferencias culturales en relación con la conducta de ayuda).

El tercero de los mecanismos propuestos para explicar por qué ayudamos, es decir, la activación y la emoción, tiene que ver con la importancia de los aspectos emocionales en el comportamiento de ayuda. Las personas se activan ante el malestar de los demás, y esto ocurre en todas las culturas (Eisenberg y Fabes, 1991). Cuando las emociones se activan, las personas pueden ayudar a los demás, pero pueden hacerlo por dos motivos distintos: para reducir su propio malestar, lo cual se interpretaría como una motivación egoísta, o porque se ponen en el lugar del otro y quieren aliviar el malestar de esa persona, es decir, por una motivación altruista. El principal defensor del primer argumento es Robert Cialdini, y del segundo Daniel Batson.

Desde la perspectiva de la motivación egoísta, el equipo de Cialdini propuso el modelo *del alivio* del estado negativo (Cialdini, Kenrich y Baumann, 1982). Según este modelo, las personas ayudan para o bien tener un premio, evitar un castigo, o librarse de un estado emocional negativo. Cuando experimenta sentimientos de culpa o de tristeza al ser testigo del daño sufrido por otra persona, el individuo se siente motivado a reducir su propio estado emocional negativo. Una forma de hacerlo es ayudando, si cree que eso le hará sentirse mejor, pero si encuentra otra posibilidad para reducir dicho malestar, no ayudará. Según este modelo, el estado emocional negativo puede producir comportamiento de ayuda independientemente de a qué se atribuya el problema de la víctima (ya que se pone el énfasis en uno mismo), y la conducta de ayuda sólo es una alternativa más para solucionar la activación negativa. Los defensores de esta perspectiva no sólo plantean que la motivación por la cual ayudamos es egoísta, sino además que no existe relación entre la conducta de ayuda y la motivación empática (Cialdini, Brown, Lewis, Luce y Neuberg, 1997). Sin embargo, parece consistentemente probado que la preocupación empática produce un comportamiento de ayuda motivado altruistamente.

Existen diversas definiciones de empatía. Empatía es la capacidad que consiste en inferir los pensamientos y sentimientos de otros, lo cual genera sentimientos de simpatía, comprensión y ternura (Batson et al., 1997). También se ha definido como una habilidad social que permite a la persona anticiparse a lo que otras personas piensan y sienten, para poder comprender y experimentar su punto de vista. En general se acepta que existen dos tipos de empatía: *cognitiva* y emocional. La *empatía cognitiva* se refiere a tomar la perspectiva de la otra persona, es decir, ponerse en su lugar. La *empatía emocional* tiene dos variantes y consiste en experimentar las mismas respuestas emocionales que experi-

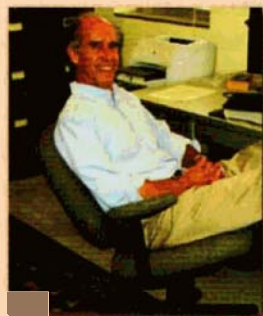
menta la otra persona (**empatía** paralela), o reaccionar emocionalmente ante las experiencias que esa otra persona está viviendo (**empatía reactiva**). El primero de los tipos de **empatía (cognitiva)** es lo que suele conocerse **con** ese mismo nombre, es decir, empatía, o también toma de perspectiva. La empatía emocional se conoce como simpatía, respuesta emocional o toma de perspectiva **afectiva**.

Existen pruebas de que la **empatía** produce efectos positivos tanto cuando se utiliza en un **con**texto interpersonal (véase el Cuadro 8.3) como cuando se aplica en un contexto **intergrup**al (Cuadro 8.4).

### Cuadro 8.3. La empatía produce efectos positivos cuando se utiliza en un contexto interpersonal

Bakon y sus colaboradores (1997) realizaron tres estudios donde inducían empatía hacia una mujer joven con SIDA, un vagabundo o un sentenciado a muerte. Los resultados mostraron que en los dos primeros **casos** mejoraron las actitudes de los participantes no sólo hacia el individuo en cuestión, sino hacia el grupo afectado como un todo. En el tercer caso, no se **produjo** un cambio inmediato, pero las actitudes hacia el condenado mejoraron una o dos semanas **después**. **Batson** ha **r e alizado** más estudios en años posteriores demostrando que es posible mejorar la actitud hacia un individuo mediante la inducción experimental de empatía, y que **los** beneficios se extienden al grupo al que ese individuo pertenece. El problema es que las actitudes **no** siempre se convierten posteriormente en comportamientos, tal y **como** se ha puesto de manifiesto en el Capítulo 5.

Sin embargo, **Batson, Chang, Orr** y Rowland (2002) realizaron un estudio donde mostraron que inducir empatía también tenía un **reflejo** en el comportamiento. A los participantes se les presentaba una entrevista con una adicta a la **heroína**, y después se les solicitaba su opinión acerca de unos fondos que una determinada Agencia del Senado debía destinar a la ayuda de otros drogadictos. Mientras que a unos sujetos se les decía que fueran objetivos al escuchar el mensaje, a otros se les hacía que **to**masen la perspectiva de la drogadicta. Cuando se indujo empatía en los **participantes**, no **sólo** mejoraron su **actitud** hacia otros drogadictos sino que también estuvieron de acuerdo con realizar una ayuda económica mayor para otros drogadictos que aquellos a los que no se les había inducido la empatía.



Daniel Batson.  
Universidad de Kansas. Fue  
alumno de John Darley, con

experimento del «buen samaritano» que describiremos más adelante. Es el principal defensor, dentro de la Psicología Social, de la idea de que el verdadero altruismo existe en el ser humano, con la condición de que se active su capacidad para la empatía, que es, según este investigador, la fuente motivacional del comportamiento altruista.

#### Cuadro 8.4. La empatía produce efectos positivos cuando se aplica en un contexto intergrupar

Stephan y Finlay (1999) realizaron una revisión de los estudios que apoyaban que utilizar la **empatía** en **contextos intergrupales** podía reducir el prejuicio y mejorar las relaciones entre los **grupos** (aspectos que se abordarán en los Capítulos 11 y 13 de este manual). Argumentaban que el **efecto positivo** de la **empatía** en un **contexto intergrupar** se puede deber a que podría reducir las diferencias intergrupales y la ansiedad de **miembros** de cada grupo ante una **posible** situación de **interacción**, ya que al tener que **ponerse** en «la **pie** del **otro** grupo éste se vería como más cercano».

Finlay y Stephan (2000) proporcionaron información a 141 estudiantes sobre los incidentes de **discriminación** que se producen habitualmente **en contra** de los **afroamericanos**. Compararon una condición de **control** (en la que no se pedía a los participantes que **empatizaran** con el otro grupo) con otra de **manipulación** (toma de **perspectiva**), en la que se les pedía que empatizaran con los miembros del grupo discriminado. **Sujetos** que participaron en la condición de manipulación mostraron menos prejuicio hacia los **afroamericanos** que los que se **sometieron** a la condición de control.

Una de las ventajas de la empatía es que se puede entrenar a las personas para que la **sientan** a través de ejercicios de **role-playing** (Barak, 1990; Erera, 1997). Lo que se hace es utilizar unas **instrucciones** para que el sujeto empatice con alguna persona (como **decirle**, por ejemplo, «**Trate de ponerse** en el lugar de la otra persona», «**Intente** sentir lo que estaría sintiendo cierta persona en determinada situación», y si además se le pide que lo visualice o que lo escriba, todavía puede resultar más eficaz). Después se compara a los sujetos que han recibido este tipo de instrucciones con otros a los cuales no se les ha realizado la manipulación **empática**. Los resultados muestran que se ayuda más a otras **personas** cuando se han recibido instrucciones para **empatizar** con ellas.

En resumen, en las explicaciones de por qué la gente ayuda a otros se combinan **factores** de tipo **emocional** y **cognitivo**, tan relacionados entre sí que **sólo** tiene sentido separarlos por **razones** de claridad **expositiva**. El aprendizaje de las **normas** sociales nos hace esperar determinadas recompensas o **castigos** sociales por actuar de manera **prosocial** o dejar de hacerlo. Por otra parte, las normas personales nos hacen experimentar una activación emocional desagradable cuando no actuamos de acuerdo con **nuestros** criterios de responsabilidad y obligación de ayudar a otros. En cuanto a los factores **emocionales** propiamente dichos, su **efecto** motivador de la ayuda depende de cómo se interprete la activación fisiológica que se siente en un **determinado** momento. Si se trata de emociones negativas, como la **ira** o el desprecio, la motivación resultante es la de no **ayudar**. Si son emociones negativas de **otro** tipo, como **inquietud**, **wisteza**, o culpabilidad, la motivación es egoísta y la conducta de ayuda tiene como fin reducir **ese** malestar emocional en quien la realiza. En cambio, si la persona interpreta su activación como **preocupación empática** por el **problema** de la otra **persona**, la motivación es **altruista** y la conducta de ayuda tiene la finalidad de reducir el malestar **de** quien la recibe.

**¿Quién** es más probable que ayude a otros?

Dos aspectos concretos han llamado la atención de los psicólogos sociales en relación con esta cuestión: ¿ayudan más las mujeres o los hombres?, y ¿se ayuda por igual en todas las culturas? La respuesta a la segunda pregunta, como veíamos en un apartado anterior, es negativa. En cuanto a la primera, la respuesta depende de diversas variables, como veremos a continuación.

Hay una inconsistencia general en la literatura sobre si los hombres ayudan más que las mujeres o sucede al contrario. Aunque diversos estudios muestran que las mujeres son más empáticas que los hombres y que los hombres son más indiferentes que las mujeres, correspondiendo con el estereotipo de que las mujeres son el género prosocial, sin embargo, en las medidas fisiológicas y no verbales de la empatía no se han encontrado diferencias de género. La conclusión que parece extraerse de las investigaciones realizadas sobre esta cuestión es que realmente depende del tipo de ayuda y del rol social (la función que la persona desempeña independientemente de que sea hombre o mujer). Respecto al tipo de ayuda, se asume que en situaciones peligrosas, que requieren iniciativa y una intervención activa, es más probable que intervengan los hombres. Un meta-análisis de 99 estudios empíricos confirmó que los hombres ayudaban más que las mujeres en este tipo de situaciones (Eagly y Crowley, 1986). Además, la probabilidad de recibir ayuda en estos casos era mayor para las mujeres que para los hombres. La otra respuesta nos la da tener en cuenta el rol social. Por ejemplo, pensemos en una **mujer bombero, policía o médico**. A pesar de enfrentarse a situaciones peligrosas **y/o** de emergencia, **no** debería haber diferencias en su tendencia a ayudar con respecto a un hombre, porque forma parte de su trabajo.

Respecto a si se ayuda por igual en todas las culturas, en un apartado anterior hemos visto que existen diferencias culturales en este tipo de comportamiento. El Cuadro 8.5 aporta más datos en esta línea y matiza un poco las conclusiones del estudio de Bomtempo et al. (1990).

#### **Cuadro 8.5. El papel de la cultura y el ambiente en la conducta de ayuda** (Itziar Fernández Sedano)

Nuestra **disposición a prestar** ayuda a un **desconocido** puede variar considerablemente en función de un conjunto de **factores** como, por ejemplo, las variables **ecológicas**, los indicadores **socioeconómicos**, los rasgos de personalidad, o los valores culturales. En este **sentido**, a nadie se le escapa que en ciudades con **una** elevada densidad de población, **altas puntuaciones** en criminalidad, climas **inhóspitos**, y contaminación ambiental **y/o** acústica, las personas tienden a no ofrecer **su** ayuda a un extraño, entre otras causas, porque viven en un contexto ambiental hostil.

Levine (véase Levine, Norenzayan y Philbrick, 2001; van der Vliert, Huang y Levine, 2004) apunta, a través del **análisis** de la conducta de ayuda y del comportamiento **cooperativo**, cómo el clima y la densidad de **población** (indicadores pertenecientes al contexto **ecológico**, como se expuso en el Capítulo 2), pueden estar influyendo sobre la conducta de ayuda y el voluntariado. Así, a mayor densidad de población se presta me-

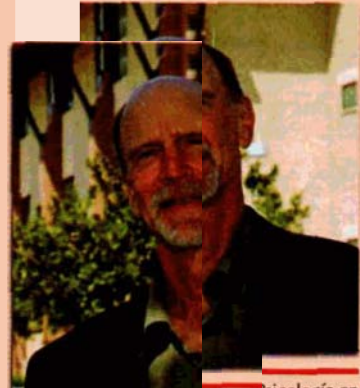
nos ayuda a un desconocido (puede consultarse el meta-análisis de 65 estudios de Steblay, 1987, citado en Levine et al., 2001). Este resultado es congruente con el efecto del espectador y de la difusión de responsabilidad que se analizan en este capítulo.

Ahora bien, afirmar que el ambiente condiciona nuestros comportamientos altruista, prosocial y de cooperación es ser excesivamente determinista y no tener en cuenta otros factores que explicarían, por ejemplo, por qué una ciudad como Calcuta, con una alta densidad de habitantes por kilómetro cuadrado y condiciones medioambientales desfavorables, presenta altas puntuaciones en conducta de ayuda en comparación con otras ciudades analizadas en la investigación transcultural de Levine y sus colaboradores (2001).

En los estudios observacionales realizados por el equipo de Levine en 23 ciudades de los cinco continentes, los investigadores analizaron tres conductas espontáneas de ayuda que no supusieran una situación de emergencia: avisar a un peatón al que se le había caído un bolígrafo, ayudar a una persona escayolada a recoger unas revistas del suelo y acompañar a un ciego a cruzar una calle. Los resultados mostraron que la disposición a ofrecer ayuda a un desconocido presentaba un perfil casi similar para las tres conductas analizadas en cada una de las ciudades estudiadas, pero también existía diversidad cultural (puede verse una clasificación de las diferentes ciudades en los artículos de Levine et al., 2001; y Levine, 2003). Una conclusión que puede extraerse de estos trabajos es que no podemos suponer que una variable aislada (por ejemplo, el clima o el paso rápido al caminar) pueda ser determinante en nuestra conducta de ayuda, ya que la explicación es multicausal.

Esta multicausalidad queda patente en el capítulo de Carrera, Caballero y Oveja (2003), en el que presentan diferentes relaciones entre la conducta de ayuda y variables de tipo socioeconómico, cultural y psicológico. Así, las personas pertenecientes a países con un elevado índice de desarrollo humano, es decir, con unas buenas condiciones económicas, sanitarias y educativas, se caracterizan por prestar poca ayuda a un desconocido. De este resultado se desprende que las personas que viven en contextos más pobres (recuérdese el caso de Calcuta) tenderían más a ofrecer su ayuda a un extraño. De hecho, los resultados de un análisis multinivel realizado con muestras pertenecientes a 33 países pusieron de manifiesto una relación positiva y estadísticamente significativa entre el voluntariado y el clima inhóspito y el bajo nivel de ingresos de un país. Es decir, las personas con escasos ingresos económicos y que, además, viven en climas desagradables se caracterizaron por un comportamiento más cooperativo.

Respecto a los valores culturales, y tras lo expuesto hasta ahora, podríamos pensar que en las sociedades colectivistas, puesto que suelen ser más pobres que las individualistas, se prestará más ayuda a los desconocidos. Al mismo tiempo, dado que los individualistas están más centrados en el éxito y el logro, y se caracterizan por un mayor desarrollo social y un ritmo de vida más acelerado, lo esperable sería que ofrecieran ayuda con menos frecuencia que los colectivistas. Esto es lo que obtenían Bond y sus colegas en el estudio que se ha comentado en otro apartado de este capítulo. Sin embargo, otros resultados de investigación no muestran una asociación significativa entre la dimensión cultural individualismo-colectivismo y la conducta de



Robert V. Levine es profesor de Psicología en la Universidad Estatal de California, Fresno. Además, ha sido profesor visitante en Brasil, Japón y Suecia. A lo largo de su carrera ha dirigido investigaciones transculturales sobre la conducta de ayuda.

ida. Una posible explicación es que los colectivistas establecen diferencias más marcadas entre el endogrupo y el exogrupo que los individualistas y, como consecuencia, pueden cooperar más con miembros de endogrupo, pero suelen ser más competitivos y distantes con las personas desconocidas. En cambio, los individualistas, en caso de prestar ayuda, no tienen tanto en cuenta la pertenencia grupal del que la necesita.

¿Cómo se explica, entonces, que en el estudio transcultural de Levine et al. (2001) se encontrara que ciudades caracterizadas por valores colectivistas, como, por ejemplo, Río de Janeiro y San José de Costa Rica, mostraban un elevado índice de conducta de ayuda ante un desconocido, en contraste con culturas individualistas (por ejemplo, Nueva York ocupó uno de los últimos puestos del ranking)? La explicación que proponen Levine y sus colaboradores es que las culturas colectivistas latinas enfatizan la «simpatía» (algo que no ocurre con las culturas colectivistas asiáticas; por ejemplo, los patrones de ayuda encontrados por Levine en Río de Janeiro y en Singapur muestran una importante diferencia porcentual, 9333% y 48%, respectivamente).

Según Triandis, Marín, Lisansky y Betancourt (1984), en las sociedades latinas se valora la capacidad de ser simpático», de mostrar simpatía y empatía hacia los otros. La siguiente cita ilustra en qué consiste esta capacidad: «Ser cortés en América Latina quiere decir ser simpático, hacerse querer. En un contexto en el que la opinión de los demás es tan importante, la seducción se inscribe en las normas de convivencia: cuando uno dice "buenos días" lo acompaña de una frase valorizante ("¡qué bien te ves!"); se hacen comentarios agradables, aunque nadie se los cree realmente; se hacen porque es la costumbre. De la misma manera, ciertas frases afirmativas no implican un compromiso sino que son sólo un rito ("te llamo uno de estos días", o "espero que nos volvamos a ver"); nadie las interpreta como mentiras.» (Vásquez y Araujo, 1990, pp. 59-60).

En definitiva, el individualismo-colectivismo no presenta una influencia simple sobre la conducta de ayuda, ya que variables como la pertenencia grupal y la simpatía pueden estar mediando entre los valores culturales y los comportamientos prosociales.

En conclusión, a través de la conducta de ayuda vemos cómo los valores culturales, las variables socioeconómicas y el ambiente se entrelazan entre sí. Hay que tener en cuenta, además, como señala Levine (2003), que en muchos contextos lo adaptativo es no ayudar. Por ejemplo, en ciudades como Tel Aviv, donde existe una elevada incidencia de terrorismo, no es habitual, ni recordable, que una persona recoja ningún objeto sin asegurarse previamente de su procedencia, ya que este acto de prestar ayuda sin tomar precauciones puede tener un fatídico desenlace.

### ¿A quién es más probable que ayudemos?

El comportamiento de ayuda también está influido por las características de la persona que necesita dicha ayuda. La literatura muestra que, en general, ayudamos más a quienes encontramos atractivos y/o nos gustan, a quienes son similares a nosotros, a las personas de nuestro propio grupo (aunque en esto existen importantes diferencias culturales, como hemos visto), y a quienes juzgamos merecedores de nuestra ayuda.

Respecto al atractivo físico, Benson, Karabenick y Lerner (1976) realizaron un estudio en el cual simulaban que una persona había dejado olvidada en una cabina de teléfonos una solicitud para ingresar en un instituto. El impreso estaba relleno y listo para ser enviado. Cuando la foto que aparecía en la

solicitud correspondía a una persona atractiva había más probabilidad de que el que la encontrase la enviara (47%) que si no era atractiva (35%).

Para mostrar el efecto que tiene el que otros nos gusten o no sobre la decisión de ayudarles, Shaw, Borrough y Fink (1994) realizaron un estudio en el cual un hombre llamaba por teléfono a alguien y le aseguraba que lamentaba haberse equivocado de número. Le explicaba que estaba utilizando su última moneda y pedía el favor de que quien contestaba llamase al número correcto y diera un mensaje a su pareja. El teléfono al que debía llamar era en realidad el de otro cómplice del experimentador. En la mitad de los casos el que pedía el favor decía que su pareja era una mujer y en la otra mitad decía que su pareja era otro hombre (por lo tanto, era homosexual). Cuando daba a entender que era homosexual, quien contestaba al teléfono ayudaba en menos ocasiones (tanto si éste era hombre como si era mujer) que cuando era heterosexual. Obviamente, en la época en que se realizó este estudio la actitud hacia la homosexualidad era bastante más negativa de lo que es ahora, pero nos sirve para ilustrar el mensaje que queríamos transmitir: ayudamos más a personas que nos gustan.

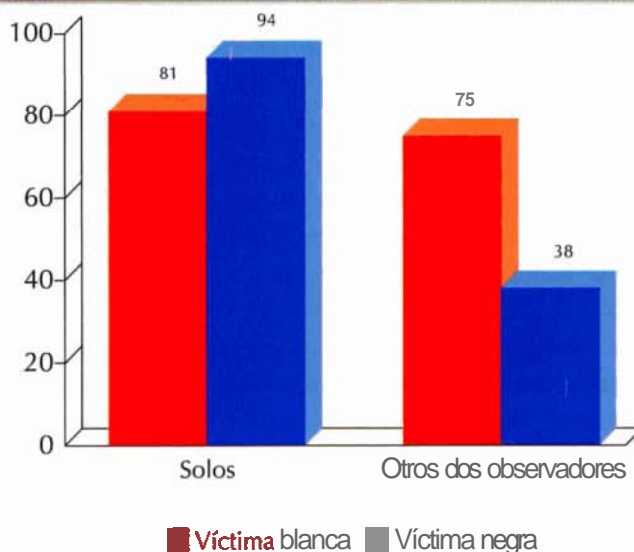
En cuanto a la semejanza, que, como hemos comprobado en el capítulo anterior, está positivamente relacionada con la atracción interpersonal, también ejerce efectos beneficiosos en la conducta de ayuda. Así, se tiende a ayudar más a un extraño pero que es del propio país (ya que, al fin y al cabo, compartimos con él la pertenencia a una categoría, es decir, tenemos algo en común con él) que si además de extraño es extranjero, aunque a este respecto existen diferencias entre culturas (véase el Cuadro 85). En general, si el que necesita ayuda es similar a nosotros tenderemos a ayudar, pero si no podemos hacerlo, o si el otro se nos parece demasiado, su problema nos puede recordar que eso mismo nos podría ocurrir a nosotros, lo que nos produce una desagradable sensación de amenaza, como se vio en el Capítulo 4 al explicar la atribución defensiva. Para defendernos de ella, podemos distorsionar nuestra percepción de la otra persona, viéndola como diferente a nosotros (es decir, evitando o negando esa amenaza), o bien culparla de lo que le sucede, proceso que se conoce como atribución de responsabilidad a la víctima. Puesto que la probabilidad de ayudar a alguien suele ser mayor si su problema es debido a causas ajenas a él, al hacerle responsable nos distanciamos de esa persona y justificamos nuestra falta de solidaridad. Además, centrándonos en la causa de lo ocurrido, controlamos la sensación de amenaza.

Una cuestión íntimamente ligada a la semejanza es la de la convivencia de las diferentes etnias y nacionalidades en las grandes ciudades debido a la inmigración. En un estudio clásico, Gaertner y Dovidio (1977) hicieron que un participante blanco escuchara «por casualidad» un accidente grave que sufría una persona que trataba de enviarle un mensaje desde una sala contigua a la suya. Las variables que se manipulaban en el estudio (variables independientes) eran dos, con dos niveles cada una: (1) el número de testigos (en unas condiciones el participante creía ser el único en haber oído el accidente, mientras que en otras se le decía que otras dos personas también lo habían oído) y (2) el grupo étnico de la víctima (en unos casos se decía que ésta era blanca y en otros que era negra). Según el fenómeno de la difusión de responsabilidad (que, como veremos más adelante, consiste en la inhibición del comportamiento de ayuda ante la presencia de otras personas porque todos piensan que otro ayudará), los participantes deberían ayudar más a la víctima cuando creían estar solos, ya que no habría otras personas que pudieran hacerlo.



El resultado fue, efectivamente, que ayudaron más en la condición en que estaban **solos** (cumpliendo la hipótesis). Sin embargo, ayudaron más cuando creían que la víctima era negra que cuando creían que era blanca (en contra de lo que cabía esperar a **partir** de los estudios sobre semejanza). No obstante, cuando creían que había otros dos observadores, ayudaron en más ocasiones cuando la víctima era blanca que cuando era negra (a pesar de estar influidos por la difusión de responsabilidad). Véanse los resultados en la Figura 8.1. Por tanto, **sólo** se confirma el efecto de semejanza cuando hay observadores. Gaertner y **Dovidio** interpretan que, cuando el sujeto cree ser el único testigo, la norma sobre lo que hay que hacer en esa situación **está** muy clara, y su propia imagen se vería perjudicada si violara las normas **personales** de obligación moral negándose a ayudar a alguien por ser de otro grupo étnico. Sin embargo, cuando hay más personas, no ayudara la víctima puede justificarse porque hay otros que pueden hacerlo (difusión de responsabilidad) en lugar de por racismo, con lo que las normas personales y la propia **imagen** como persona no racista quedan a salvo. Esta sería, precisamente, una manera de comportarse **característica** de los racistas **avenidos**, que se describirá con detalle en el Capítulo 11.

**Figura 8.1.** Resultados del estudio de Gaertner y Dovidio (1977) sobre conducta de ayuda y racismo (porcentajes de participantes que ayudaron)



En cuanto a la *ayuda preferente a las personas del propio grupo* frente a la que se presta a las de otros grupos, Levine, Prosser, Evans y Reicher (2005) mostraron que era posible conseguir que este tipo de **discriminación** disminuyese **significativamente** apelando a una categoría social de orden superior que fuese capaz de englobar a más de un grupo. En concreto, lograron que los participantes en su estudio, todos hinchas del *Manchester United*, ayudaran casi tanto a una víctima que llevaba una camiseta del *Liverpool* (el

equipo rival) como a una que vestía los colores de su propio equipo, y **significativamente** más que a una que llevaba una camiseta lisa. Por supuesto, esto no fue así en un primer experimento, donde los **participantes** prácticamente ni se acercaban al hincha del *Liverpool* (en realidad un cómplice de los investigadores) que estaba tirado en el suelo **retorciéndose** de dolor. El cambio se produjo cuando se les **hicieron** salientes a los sujetos, mediante las **instrucciones** del experimentador, los **aspectos positivos** de ser un buen seguidor de un equipo de fútbol. A partir de entonces, cualquiera que llevara la camiseta de un equipo de fútbol, fuera del *Manchester* del *Liverpool*, se convertía en «uno de los **nuestros**». A **pesar** de este cambio sustancial en la **conducta** de los participantes, el principio que la guía es el mismo: la gente está **predispuesta** a ayudar a los miembros de su **grupo**. La **diferencia** está en cómo se defina el **grupo**. Por eso, una estrategia para **conseguir** que las personas **están** dispuestas a ayudar a **ellos** es resaltar **identidades** que sean inclusivas en lugar de exclusivas. **Este es el** objetivo de la estrategia de **recategorización** que será descrita en el **Capítulo 13**.

Por último, **también** es más probable que las personas ayuden a **quienes** se considera que **merecen ayuda**, **probablemente** porque se **activa** la norma de responsabilidad **social**. **Bickman** y **Kamzan** (1973) **encontraron** que en un supermercado era más probable dar dinero para comprar alimentos de primera **necesidad** que otro tipo de alimentos cuando alguien solicitaba ayuda. **Piliavin, Rodin** y **Piliavin** (1969) **advertieron** que era más probable que se ayudase a una persona en el metro si **parecía enferma** que cuando parecía **drogada**. En este sentido, también se pueden hacer **inferencias** a través de la **teoría** de la **atribución**, **como** se ha comprobado en el **Capítulo 4**. Es más probable que ayudemos a alguien si creemos que el problema que tiene **está fuera** de su **control**. Las atribuciones que hacemos afectan a **nuestras reacciones** **emocionales** hacia la **persona** que necesita ayuda. Por ejemplo, algunos estudios han indicado que los **estudiantes mostraban** más simpatía y **menos** imitación hacia un amigo que había **tenido** un problema académico que estaba **fuera** de su control, que cuando **había** sido responsable del problema. Pensemos en una **situación** en la que un **amigo nuestro** suspende un **examen** porque, aunque ha sacado un 5.5 sobre 10, el **profesor** decide que se aprueba a partir de la **hora** **media** de todo el **grupo** de clase (y en **nuestro grupo** la media fue de 6). Esa decisión **estaría** fuera del control de nuestro amigo. Sin **embargo**, imaginemos que hubiera sacado un 3.5 por no haber estudiado. Seguramente, nos será mucho más **fácil empatizar** con él en el primer caso que en el segundo.

### ¿Cuándo ayudamos?

El primer modelo que **trató** de explicar cuándo ayudamos a los demás **surgió** de las **investigaciones** realizadas tras el incidente de Kitty **Genovese**. Se **trata** del modelo de **decisión sobre la intervención** en emergencias, **desarrollado** por Latané y **Darley** (1970). Según estos autores, en el caso de Kitty **Genovese** los vecinos podrían haber pensado que alguien había llamado al servicio de emergencias y por eso no lo hicieron (ver Cuadro 8.6).

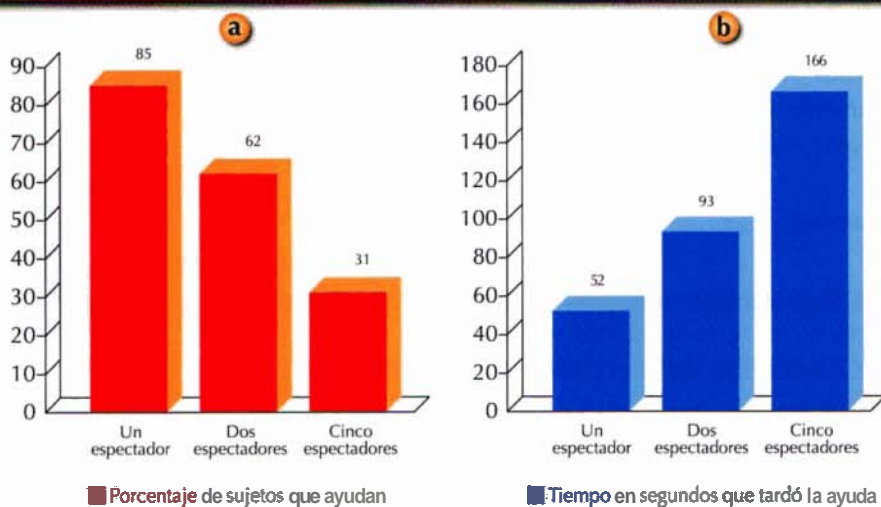


John Darley (Universidad de Princeton). Ha recibido numerosos premios a lo largo de su carrera por su labor investigadora y divulgadora de la Psicología. La mayor parte de su investigación se ha centrado en decisiones y acciones que tienen implicaciones morales, siendo su aportación más conocida los estudios realizados junto a Bibb Latané sobre las decisiones que toman las personas en situaciones de emergencia.

## Cuadro 8.6. El efecto del espectador

En 1968 Darley y Latané habían realizado un experimento en el que manipulaban el número de observadores en una situación de emergencia, para poner a prueba su hipótesis de que cuantas más personas haya presentes, menos probable será que alguna de ellas ayude. A cada sujeto se le decía que iba a participar en una discusión acerca de los problemas de los estudiantes en una gran ciudad, y se le hacía pasar a una sala de forma individual indicándole que la discusión se llevaría a cabo a través de un interfono. La variable independiente es el número de sujetos que se le decía participarían con él en la discusión desde otra sala (1, 2 ó 5). El procedimiento consistía en que cada persona hablaría durante dos minutos. Lo que el sujeto escuchaba eran grabaciones, pero él creía que formaba parte de un grupo real. Ante de comenzar la discusión, uno de los supuestos participantes reconocía que, aunque le daba vergüenza decirlo, a veces sufría ataques epilépticos por el estrés que le producía la gran ciudad. Cuando todos los «participantes» habían utilizado sus dos minutos, aquel que comentó los ataques decía, de manera entrecortada y simulando ahogarse, que iba a sufrir un ataque. La reacción de los sujetos ante esta situación se midió de dos formas (variables dependientes): el porcentaje de sujetos que salieron de la habitación para ayudar a quien decía sufrir el ataque, y el tiempo que tardaban en reaccionar los que decidieron hacerlo. Los resultados, que se muestran en la Figura 8.2a, indican que cuantos más participantes había supuestamente en el experimento, menor fue el porcentaje de sujetos que intentó ayudar. Además, cuando alguien trató de hacerlo, tardaron más tiempo aquellos que estaban en la situación en la que creían que había más personas, como muestra la Figura 8.2b. Esto demostraba que cuantas más personas están presentes en una situación de ayuda, es menor la probabilidad de que alguien se decida a ayudar y tardará más tiempo en hacerlo. Es lo que se conoce como el «efecto del espectador» (*bystander effect*).

Figura 8.2. Porcentaje de participantes que ayudaron a quien decía sufrir un ataque epiléptico (a) y tiempo que tardaron en tomar la decisión de ayudar (b).



Como consecuencia de estos resultados, **Latané y Darley** (1970) elaboraron un modelo que proponía que el hecho de que una persona ayude o no depende de una serie de decisiones, que incluyen reconocer que algo pasa y que la **situación requiere** que alguien ayude, tomar la responsabilidad personal de ayudar, **considerarse** capaz y decidir cómo hacerlo. El modelo consta de cinco pasos, cada uno de los cuales lleva a **no** intervenir en la **situación**, o bien al paso siguiente. **Sólo se realizará** la conducta de ayuda si se dan **todos los pasos**. El Cuadro 8.7 expone dichos pasos, y la Figura 8.3 los muestra esquemáticamente.

Bibb Latané (Ciencia Humana Science). Ha sido profesor en las universidades de Columbia y Ohio, entre otras, y actualmente dirige el Centro de Ciencia Humana, una entidad benéfica de investigación multidisciplinar encaminada a mejorar la calidad de vida a través de la ciencia y la educación. Fue premiado por la American Association for the Advancement of Science junto a John Darley por su trabajo sobre el «efecto del espectador».



### Cuadro 8.7. Los cinco pasos del modelo de decisión sobre la intervención en emergencias

#### Paso 1

¿Algo pasa? Lo primero de lo que ha de darse cuenta una persona es de que algo extraño está sucediendo. Si estamos pendientes de otras cosas, la falta de atención puede inhibir los actos prosociales.

En uno de los clásicos estudios para mostrar cómo la preocupación puede influir sobre los actos prosociales, Darley y Batson (1973) realizaron un experimento con estudiantes seminaristas donde manipulaban dos variables independientes: el tipo de tarea que se les encomendaba (preparar y dar una charla sobre cuestiones profesionales o sobre la parábola del buen samaritano, dependiendo de la condición experimental) y la información sobre el tiempo que tenían los participantes para llegar al edificio donde debían dar la charla, tratando de influir así en la presión del tiempo (una vez preparado lo que iban a contar, a unos se les comunicaba al marcharse que les sobraba tiempo, a otros que llegarían puntuales y a otros que ya llegaban tarde). La variable dependiente era si los participantes ayudaban o no a una persona (cómplice de los experimentadores) que se encontraba en el trayecto de un edificio al otro, tirado en el suelo tosiendo y quejándose. Los sujetos a los que se dijo que llegaban tarde ayudaban menos, y esta variable tuvo más fuerza que el tipo de tarea (hablar sobre temas profesionales o sobre la parábola del buen samaritano), la cual no influyó sobre la decisión de ayudar o no. El 66% de los sujetos a los que se les dijo que llegaban pronto ayudó, el 45% de los que llegaban puntuales, y sólo el 10% de los que llegaban tarde. Este estudio muestra que las personas se preocupaban más por no llegar tarde que por ayudar a alguien que les necesitaba, incluso aunque fueran seminaristas y tuvieran que hablar sobre la conducta de ayuda y su importancia.

## Paso 2

Lo que **está** pasando... ¿Es una emergencia? Interpretar si lo es o no dependerá de cómo **responden** otras personas a dicha situación y de que **esté** claro o **no que es** una emergencia.

La reacción de los demás **nos** puede afectar por dos vías: la influencia normativa y la **influencia** informativa (Deutsch y Gerard, 1955). Como se verá en el Capítulo 13, **según** la influencia normativa, la persona se pliega a lo que hace la mayoría, bien por el 'qué **dirán**' o por los **beneficios** que le puede **reportar**. La influencia informativa suele producirse cuando los **individuos** tienen que interpretar una situación ambigua, para lo cual tienen en cuenta lo que hacen y dicen las personas **semejantes** a ellos.

Cuando la situación no **está** muy clara, el temor a interpretar como emergencia algo que no lo **es**, y a sentirnos **ridículos**, puede influir **en que no lo interpretemos** como tal. Si existe información entremezclada, es decir, tanto indicios de que todo va bien como de que algo pasa, las personas tienden a hacer **más caso** a los **primeros**. Latané y Darley (1970) realizaron un **nuevo** experimento. Mientras **los** participantes cumplimentaban un cuestionario **en una sala**, ésta comenzaba a llenarse de humo, que aparecía a través de un **orificio** de ventilación. La variable independiente tenía **3 niveles**: (1) el sujeto estaba solo, (2) **con otros dos participantes** o (3) **con dos cómplices** del experimentado que se **comportaban** como si nada estuviera sucediendo. La pregunta (es decir, la variable dependiente) **era cómo reaccionarían los** participantes ante un signo de peligro en cada una de las condiciones. Los resultados **apoyaron la hipótesis de la influencia informativa**: mientras que el 75% de los **sujetos** que estaban **solos salió** de la habitación, ninguno de los que estaban con los cómplices lo **hizo**, y **sólo el 38%** de los que estaban con **otros dos participantes** **salió**. Para explicar lo **ocurrido en esta** última condición, Darley y Latané acuñaron el término ignorancia **pluralista**. Se trata de un **sesgo** consistente en **inhibir** la expresión de una actitud o emoción porque se **piensa** que la mayoría no la comparte, aunque en realidad no sea así. A pesar de que todos **los** participantes en el experimento querían saber qué pasaba, no deseaban parecer **nerviosos** ante los demás y se **mostraban** aparentemente tranquilos. Al ver que los **otros** no parecían preocupados, cada participante sacaba la conclusión de que **no habla nada que temer**, y el **resultado de todo** este juego de disimulos era **la** inhibición de la acción.

## Paso 3

¿Se **asume** la **responsabilidad** de actuar? A **pesar** de darse cuenta de que algo sucede (paso 1), y de reconocer que lo que ocurre es una emergencia (paso 2), es posible **que la persona no intervenga** si no se considera responsable de ayudar. La presencia de otras personas puede ejercer un efecto inhibitorio de la **acción que se conoce** como **difusión de responsabilidad** y consiste en pensar **que alguien** acudirá en ayuda de la víctima. Recuerde el caso de Kitty Genovese. **Parece ser que tendemos** a pensar que el **que tiene el rol de líder** será el **que asumirá la responsabilidad** (Baumeister, Chesner y Senders, 1988). Por tanto, **es posible llegar a este punto y no continuar con el siguiente paso**.

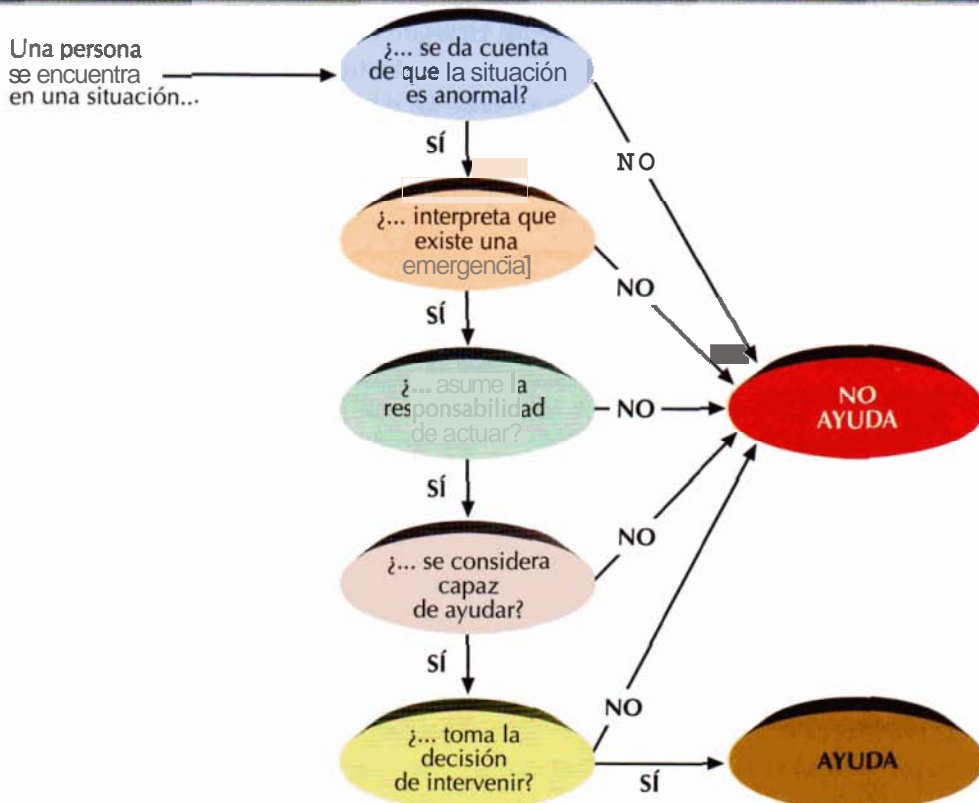
**Paso 4**

¿Se considera la persona capaz de ayudar? Un individuo puede llegar hasta aquí y creer que debe ayudar. Sin embargo, si no se cree capaz o no sabe cómo hacerlo, tampoco ayudará.

**Paso 5**

Tomar la decisión de ayudar. Aunque se hayan dado todos los pasos anteriores, es posible que no se lleve a cabo la conducta de ayuda **porque** los costes de ayudar sean demasiado grandes. ¿Por qué ocurre **esto**? Una de las explicaciones es la aprensión a la evaluación. Nos preocupa que **otros** vean cómo nos **comportamos** o que juzguen **nuestras** reacciones negativamente (Baumeister, 1982).

**Figura 8.3. Representación esquemática del modelo de decisión sobre la intervención en emergencias**



El segundo modelo que trata de explicar cuándo ayudamos a los demás (o cuándo no lo hacemos) es el de activación y **coste-recompensa** (Dovidio et al. 1991; Piliavin, Dovidio, Gaertner y Clark, 1981). Según el modelo, las **personas** están motivadas para maximizar sus recompensas y minimizar sus costes. Primaría el propio interés y, ante una situación en la que alguien requiere ayuda, analizarían el contexto antes de decidir, sopesarían los costes y las **recompensas** y tomarían la decisión que mejor satisficiera sus intereses personales. **Ayudarían** si los beneficios (**recompensas** menos costes) de ayudar son mayores que los de no ayudar, aunque esto no explica todas las situaciones, por ejemplo, las ocasiones que requieren una decisión rápida. Es posible que los costes de no ayudar sean mayores que los de realizar la ayuda (los demás podrían formarse una mala imagen de nosotros, por ejemplo). Por otra parte, cuando pensemos que nuestra capacidad para realizar la ayuda es alta, consideraremos que los costes de ayudar son bajos y será más probable que ayudemos.

Fue con **estas** premisas con las que Piliavin y colaboradores (1981) y Dovidio y colaboradores (1991) elaboraron su modelo sobre cómo la relación entre costes y beneficios lleva a la persona a ayudar o a no hacerlo. El objetivo del modelo de activación y coste-recompensa es predecir si una persona ayudará o no y cómo ayudaría en **caso** de hacerlo. Para que se produzca la ayuda, en primer lugar la persona tiene que sentirse activada al conocer el problema de otro, e interpretar **esa** activación desagradable como debida a eso y no a otra razón. La consecuencia de **esa** interpretación es que sólo ayudando al otro podrá reducirse el malestar que nos provoca su problema. La segunda parte del modelo recoge el tipo de respuesta que dará el observador en función de su percepción de los costes de ayudar (bajos o altos) frente a los de no hacerlo (bajos o altos). El Cuadro 8.8 recoge las diferentes combinaciones posibles.

**Cuadro 8.8. Modelo de activación y coste-recompensa**

		COSTES DE AYUDAR	
		BAJOS	ALTOS
COSTES DE NO AYUDAR	BAJOS	En este caso, que la persona decida ayudar o no depende de variables de personalidad, de normas individuales, de la relación entre las personas, etc.	En esta situación se tiende a negar el problema o a evitarlo.
	ALTOS	Cuando se produce esta combinación, lo más habitual es <b>directa e inmediatamente</b> .	Se busca la ayuda indirecta (pedir a otros que lo hagan). También se puede reinterpretar la situación para reducir los costes de no ayudar (atribución de responsabilidad a la víctima, difusión de la responsabilidad, etc.).

### La ayuda desde el punto de vista del que la necesita

Para saber hasta qué punto las personas desean que otros les ayuden es necesario diferenciar entre la ayuda que se pide y la que se recibe sin solicitarla.

Respecto a la ayuda que se pide, según Nadler (1991), que una persona decida o no pedir ayuda depende de:

- (1) características personales, como edad, género, *personalidad, etc.* A los hombres les cuesta más pedir ayuda que a las mujeres, las personas tímidas se resisten a pedir ayuda a alguien del sexo contrario, los jóvenes piden ayuda a los mayores, y las personas de clase alta piden ayuda más que las de clase baja.
- (2) la naturaleza del problema y el tipo de ayuda que se necesita. Si el problema de una persona está directamente relacionado con su imagen personal y social, será menos probable que solicite ayuda a otros. Por otra parte, el no poder devolver el favor al otro cuando creemos que se espera de nosotros que lo hagamos es un factor disuasorio a la hora de pedir ayuda.
- (3) las características del posible donante de la ayuda. Se suele acudir a personas semejantes en lugar de a quienes consideramos muy diferentes. Sin embargo, hay autores que defienden que pedir algo a alguien que es diferente es bueno porque se supone que tiene algo que a uno le falta.

Aunque hay personas que necesitan ayudar a otros para sentirse bien, no todos los comportamientos de ayuda son positivos para el que los recibe. En ocasiones se puede reaccionar de forma negativa, especialmente cuando se percibe una amenaza a la autoestima, cuando existen unos costes excesivos para agradecer dicha ayuda (recordemos la norma de reciprocidad), y cuando la ayuda provoca una sensación de pérdida de libertad en quien la recibe. Varias teorías tratan de explicar la causa de estas reacciones negativas.

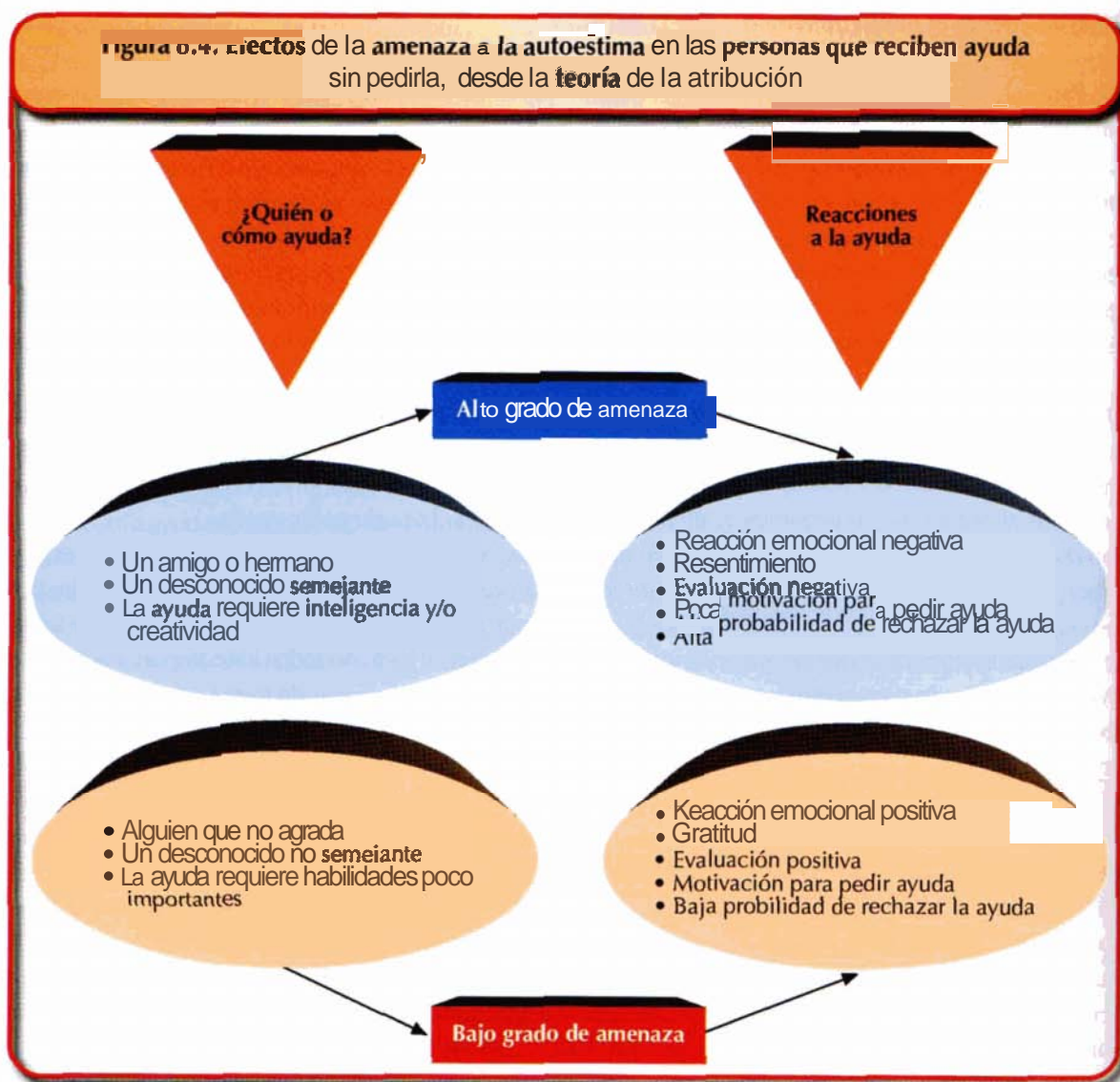
De acuerdo con la teoría de la atribución, las personas están motivadas para buscar una explicación de por qué necesitan ayuda y por qué otros se la ofrecen. Mantendrán una autoestima positiva si son capaces de atribuir su necesidad de ayuda a causas externas o incontrolables más que a deficiencias personales (Fisher, Nadler y Whitcher-Alagna, 1982; Tessler y Schwartz, 1972). También es importante la atribución que se hace sobre la conducta de las personas que ayudan: si creemos que nos ayudan por buena voluntad o que lo hacen pensando en que somos incompetentes, el efecto sobre la autoestima en la persona que recibe la ayuda fue esquematizado por Barn y Byrne (1998) y se presenta en la Figura 8.4.

Los costes del agradecimiento pueden explicarse desde la teoría del intercambio social. Las reacciones a la recepción de ayuda reflejan los beneficios de recibirla, pero también los costes de aceptarla. Cuando la ayuda es en una sola dirección puede crear una sensación de diferencia de poder. Por este motivo, las personas están más dispuestas a pedir ayuda cuando piensan que podrán devolver el favor (Fisher et al., 1982). Pero si no pueden o no quieren devolverlo, tratarán de evitar que les ayuden o reaccionarán de manera negativa, actuando, por tanto, en consonancia con la norma de reciprocidad.

Recibir ayuda sin quererlo también puede producir pérdida de libertad, y esto se ve explicado por la teoría de la reactancia. Como se explicó en el Capítulo 6 a propósito del efecto de las prohibiciones y la censura, de acuerdo con esta teoría (Brehm, 1966), las personas quieren maximizar su libertad per-



Figura 0.4. Efectos de la amenaza a la autoestima en las personas que reciben ayuda sin pedirla, desde la teoría de la atribución



sonal de elección. Es posible que un receptor de ayuda crea que está perdiendo parte de su libertad, por ejemplo, porque le gustaría pedir ayuda a otro que cree solventaría mejor su problema. También el hecho de quedar obligado a corresponder a la ayuda recibida puede provocar un sentimiento de pérdida de libertad. Como consecuencia, se pueden producir sentimientos de hostilidad hacia los que proporcionan la ayuda (Gross, Wallston y Piliavin, 1979).

Ayudar a otros es una conducta positivamente valorada en la mayoría de las sociedades. Sin embargo, ser dependiente de la ayuda de los demás está considerado menos favorablemente. Para evitar esa amenaza,

algunas personas pueden renunciar a la idea de **buscar** ayuda. En el contexto **intergrupar**, la relación de **poder** entre los **grupos** es una **variable crucial**. Nadler (2002) presentó un modelo de las **relaciones intergrupales** de ayuda como relaciones de **poder** basándose en dos **premisas**. La **primera** es la teoría de la identidad **social** (Ellemers, Spears y Doosje, 1999; Tajfel, 1978), que se desarrollará detalladamente en el Capítulo 12. Basándonos en esta teoría, cualquier información que hiciera sentir a los miembros de un grupo que son **inferiores** a los de otro supondría una **amenaza** para su identidad. La segunda premisa del modelo de Nadler (2002) es que las relaciones de ayuda **están** influidas por las relaciones de poder. Según esto, los miembros de un grupo de **estatus** alto ayudarían a los de uno de **estatus** bajo, no llevados por una motivación **altruista**, sino por mantener su ventaja social. Sería una forma de demostrarles que realmente **son superiores** a ellos. Si los miembros del grupo de **estatus más** bajo aceptan la ayuda, podrían estar **reconociendo** su inferioridad.

## La conducta de ayuda grupal

Durante muchos años ha habido una resistencia entre los psicólogos sociales a tener en cuenta el potencial de los **grupos** para promover la conducta de ayuda (Manning et al., 2007). La influencia que el grupo ejerce en sus **miembros** solía considerarse contraria a cualquier tendencia prosocial, ya sea porque hace que éstos se vuelvan impulsivos, irracionales e incluso violentos, especialmente en el contexto de una multitud (Zimbardo, 1969), o porque inhibe la acción, como **hemos** visto en este capítulo al hablar de la difusión de la responsabilidad. No obstante, esa tradición está cambiando, sobre todo a partir del auge de las organizaciones de voluntariado. El Cuadro 8.9 muestra las características & los comportamientos de ayuda que se suelen dar en contextos **grupales** y de organizaciones de cualquier tipo.

**Cuadro 8.9. Características de los tipos de comportamientos que se incluyen dentro de la conducta de ayuda grupal**

- 1 Son comportamientos que se dan a lo largo de varios meses e incluso años.
- 2 Se producen dentro de grupos u organizaciones.
- 3 Buscan un beneficio tanto para el que da como para el que recibe.
- 4 Las investigaciones en este nivel prestan especial atención al contexto en el que se producen los comportamientos de ayuda.
- 5 En esas investigaciones raramente se utiliza la metodología experimental.

**La conducta de ayuda *planificada*: el *voluntariado***

El voluntariado es un comportamiento de ayuda con carácter no obligatorio, que se lleva a cabo planificadamente y a través de la gestión de una organización, y que no es puntual, sino que se desarrolla por un período de tiempo relativamente extenso. Ha de estar planificado, es decir, deben existir unos objetivos que cumplir, unos medios materiales y humanos para llevarlos a cabo, una programación, temporalización y reparto de tareas, una evaluación formativa y **sumativa** de las tareas que se realizan, etc. De hecho, no son muchas las diferencias con el trabajo remunerado (ver Gómez y Martínez, 2002). Una de las diferencias con la conducta de ayuda interpersonal es que esta última suele incluir un sentimiento de obligación **personal** hacia el receptor. Sin embargo, los voluntarios no conocen en muchas ocasiones a las personas que se beneficiarán de su comportamiento.

El voluntariado presenta cuatro características (Penner, 2002): es una conducta a largo plazo, es una acción pensada y planificada, es una ayuda no obligatoria y se produce bajo un marco organizacional.

En Gómez (2006) el lector interesado encontrará más información sobre qué lleva a las personas a hacerse voluntarias, qué les mantiene realmente realizando este tipo de comportamiento durante largos períodos de tiempo y cuáles son las consecuencias del voluntariado para los propios voluntarios.

## RESUMEN

Los objetivos del presente capítulo eran aclarar algunos conceptos referentes a la conducta prosocial que en el lenguaje cotidiano suelen confundirse, y presentar las investigaciones más relevantes que los psicólogos sociales han llevado a cabo para esclarecer las causas, los motivos y los determinantes situacionales de la conducta de ayuda.

Conducta prosocial, altruismo y conducta de ayuda no son sinónimos. Mientras el término «prosocial» incluye todo tipo de comportamientos beneficiosos para los demás y para la sociedad, independientemente de que la motivación sea altruista o egoísta, únicamente aquellas conductas de ayuda que buscan el beneficio del otro y no sólo el propio pueden considerarse altruistas. En la relación de ayuda intervienen factores que afectan, por un lado, al donante y por otro, al receptor. Diversos aspectos de la situación, entre ellos la presencia o ausencia de otros observadores y las características de la persona que necesita ayuda, se combinan con otras variables individuales, como la motivación o el cálculo de costes y beneficios a la hora de determinar si una persona actuará para ayudar a otra o no. En todo el proceso se hallan implicados factores afectivos y cognitivos en continua interacción.

La capacidad para el altruismo parece tener una base biológica, que hemos heredado de nuestros ancestros a través de la tendencia a la empatía. Esta emoción, que nos hace sentir preocupación por el malestar del otro y nos impulsa a ayudarle, fue probablemente el mecanismo que propició que el altruismo se transmitiera de una generación a otra a lo largo de nuestra historia evolutiva. Pero nacer con una tendencia a la empatía no significa que ayudar a los demás sea algo automático. Esa tendencia debe moldearse a través del desarrollo socio-cognitivo del individuo, del aprendizaje de las normas de la sociedad en la que vive y de la interacción con sus semejantes.

Por otra parte, tampoco es automático pedir ayuda a otros cuando tenemos un problema. Tanto en la decisión de pedir ayuda como en la reacción una vez recibida intervienen una serie de factores relativos a la persona que necesita la ayuda, a la naturaleza del problema y el tipo de ayuda que requiere y al potencial donante de la ayuda. El que ésta sea percibida o no como algo beneficioso por el que la recibe y, por tanto, el que su reacción sea positiva o negativa, depende sobre todo del balance entre el apoyo que supone para él y la amenaza a su autoestima.

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

Carrera, P, Caballero, A y Ocejja, LV. (2003). Altruismo y conducta **prosocial**. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 605-629). Madrid: Pearson/Prentice Hall.

Expone un análisis del altruismo y la **conducta** prosocial en un manual centrado en la cultura y la educación que a buen **seguro** es un excelente complemento de **los aspectos** analizados en el presente **capítulo**.

Dovidio, J.F, Piliavin, J A, Schroeder, D. A y Penner, L A. (2006). *The Social Psychology of prosocial behavior*. Mahwah: Erlbaum.

El manual más reciente sobre la conducta prosocial.

Gaviria, E. (1999). Altruismo y conducta de ayuda. En J. F. Morales y C. Huici (Coords.), *Psicología Social* (pp. 85-99). Madrid: McGraw-Hill.

Ofrece una **visión** general de la conducta de ayuda y el altruismo, incidiendo en algunos **aspectos** esbozados en este capítulo.

DeWaal, F. B. M. (2008). **Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy**. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300.

<http://poa33.uned.es/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.59.103006.093625>

Excelente revisión de la relación entre altruismo y empatía, haciendo hincapié en sus raíces **ancestrales**.

<http://www.humboldt.edu/~altruism/home.html>

Esta dirección **corresponde a un Instituto** para el estudio de la Personalidad Altruista y la Conducta Prosocial. En ella aparecen publicaciones sobre altruismo, aspectos relacionados, y más de 40 **enlaces donde se puede profundizar sobre** el tema.

<http://www.socialpsychology.org/peace.htm>

En esta dirección **pueden encontrar enlaces** sobre «Paz», «No violencia», «Terrorismo», y temas relacionados.

# CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL AL ESTUDIO DE LA AGRESIÓN

# 9

Ana V. Arias Orduña

## INTRODUCCIÓN

## LA AGRESIÓN. ALGUNAS CUESTIONES CONCEPTUALES

## SUPUESTOS BÁSICOS DEL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LA AGRESIÓN

## TEORÍAS PSICOSOCIALES

Teoría del aprendizaje social. Aprendizaje vicario  
Teoría de la escalada de violencia  
La espiral del silencio: la agresión pública y silenciosamente tolerada

## ANTECEDENTES DE LA AGRESIÓN. EVIDENCIA EMPÍRICA

Factores procedentes del entorno físico, estímulos físicas y ambientales como antecedentes de la agresión  
Antecedentes motivo-emocionales  
Antecedentes socio-motivacionales

## MECANISMOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE AGRESIÓN

La activación Como intensificador de la agresión afectiva  
Transferencia de la activación y cólera  
Cognición y emoción en la transferencia de excitación  
El motivo de venganza  
Mecanismos cognitivo-motivacionales  
Mecanismos grupales instigadores de la agresión

## FACTORES PSICOSOCIALES DE RIESGO

La experiencia de violencia

## RESUMEN

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Afecto negativo,  
Agresión afectiva  
Agresión instrumental  
o activación  
Frustración  
Modelado

### OBJETIVOS

- Conocer los aspectos básicos que caracterizan el estudio de la agresión desde la Psicología Social.
- Analizar los supuestos básicos de la agresión desde esta disciplina, y las propuestas teóricas más relevantes.
- a** Identificar los mecanismos implicados en el proceso de agresión.
- Analizar las aportaciones teóricas a la luz de la evidencia empírica más significativa.

## INTRODUCCIÓN

Las Naciones Unidas (ONU) en 1999 recuerdan uno de los principios en los que se basa el Programa de Acción para la Cultura de la Paz: «la paz no es sólo la ausencia de conflicto, sino que también requiere un proceso positivo de participación dinámica donde el diálogo sea alentado y donde los conflictos sean resueltos en el espíritu de la comprensión mutua y la cooperación» (Naciones Unidas, 1999, p. 2).

La declaración de principios de la ONU, y las posteriores iniciativas europeas, ponen de manifiesto, por un lado, un reconocimiento de la gravedad que han adquirido los problemas derivados de la falta de desarrollo de la pat. Por otro, una esperanza en la mayor preparación de las sociedades actuales respecto a épocas precedentes para lograr el éxito en la promoción de culturas no violentas y para el desarrollo de relaciones internacionales basadas en la paz y la cooperación.

La Psicología Social proporciona la evidencia científica que confirma, en la línea de lo reconocido por la ONU, que los factores sociales y culturales son determinantes en los comportamientos. A lo largo de las últimas décadas, numerosas investigaciones han analizado las manifestaciones agresivas en contextos tan variados como la agresión interpersonal y familiar, la violencia en entornos escolares y laborales, las manifestaciones violentas en eventos deportivos, la coacción o el terror ejercido por bandas y grupos organizados, y la violencia social. Estos estudios han revelado procesos y mecanismos comunes de la agresión que permiten una caracterización general del fenómeno. También han evidenciado que los diferentes contextos en los que se produce la agresión proporcionan ciertas peculiaridades que determinan la variedad de agentes que participan en un episodio de agresión concreto (agresores, observadores y víctimas), los factores implicados en el proceso (emocionales, motivacionales y cognitivos) y las consecuencias personales y colectivas de la violencia que, a su vez, suelen contribuir a prolongar el proceso de agresión (deseo de venganza, escalada de violencia, humillación colectiva). Por otro lado, desde una perspectiva aplicada, los factores sociales son parte esencial de las condiciones que pueden favorecer la prevención de las conductas agresivas y el desarrollo de soluciones no violentas de los conflictos. Las aportaciones de la Psicología Social proporcionan teorías y explicaciones de los comportamientos agresivos que se producen en el ámbito público y privado, y que se realizan por y sobre individuos y/o grupos.

El presente capítulo constituye una recopilación de las aportaciones teóricas y empíricas de la Psicología Social al estudio de la agresión. El capítulo se divide en tres grandes bloques. En el primer bloque se introduce una definición de agresión. Esta definición permite delimitar el fenómeno de estudio, y con ello conocer los criterios que se tienen en cuenta para identificar operativamente estos comportamientos. A continuación, se presentan las teorías clásicas acerca del origen y mantenimiento de la agresión. De esta forma se identifica la perspectiva de la Psicología Social en el estudio de este fenómeno y los supuestos básicos desde los que aborda su estudio. El segundo bloque del capítulo presenta las principales aportaciones empíricas que describen los efectos de ciertos antecedentes de la agresión (físicos, motivo-emocionales, socio-motivacionales), y las explicaciones de sus efectos. El bloque concluye con un análisis detallado de los mecanismos psicológicos y sociales relevantes para la agresión. Esta amplia sección del capítulo aporta una visión del proceso de agresión interpersonal y grupal. Fi-



nalmente, el tercer bloque se ocupa de señalar los factores de riesgo psico-social que predisponen a las personas a desarrollar patrones relativamente estables de interacción agresiva.

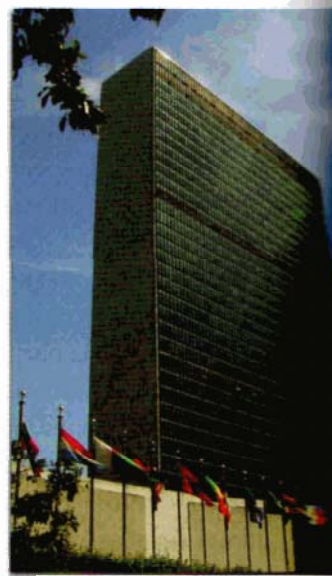
## LA AGRESIÓN. ALGUNAS CUESTIONES CONCEPTUALES

Se entiende por agresión cualquier forma de conducta *dirigida a dañar* o injuriar a otro ser vivo que está motivado a evitar tal trato (Baron y Richardson, 1994, p. 7). Con esta definición se pretende excluir de este concepto aquellas conductas dirigidas hacia otros que puedan provocar algún daño pero que se realizan sin esa intención. Esta cuestión se ilustra claramente en los daños que con frecuencia se producen durante los juegos infantiles. En estos casos, es muy probable que los niños más corpulentos no se percaten de la mayor fragilidad de los pequeños, quienes, en el transcurso del juego, pueden sufrir algún daño. La falta de intención y de previsión de consecuencias por parte de los más fuertes es lo que hace que se considere una conducta no agresiva. Por el contrario, se incluyen conductas que teniendo la intención de provocar un daño, fracasan en lograr este objetivo. Los intentos frustrados de difamar, difundiendo rumores, o los intentos fallidos de aterrorizar sí serían casos de agresión.

La intención de hacer daño es, sin duda, el elemento central de la definición de este tipo de comportamientos y, aunque en la vida cotidiana es frecuente que una misma conducta esté guiada por diferentes motivaciones y metas, las investigaciones sugieren diferenciar dos tipos de agresiones en función de las dos metas más comunes perseguidas con este tipo de comportamientos: agresión *afectiva* u hostil y agresión instrumental. La primera se correspondería con las acciones cuyo fin último es provocar un daño. La segunda, que es la más frecuente, se caracteriza por ser una agresión dirigida a conseguir algún objetivo o un fin que no es el daño en sí mismo. Es decir, en este caso, el daño que se provoca (o la amenaza de daño) es un medio para conseguir algún otro fin, sea el sometimiento de la víctima, su colaboración, o un beneficio de cualquier tipo.

En términos generales, la agresión afectiva se considera impulsiva, dirigida por la ira y sin que previamente se hayan anticipado consecuencias más allá de la propia venganza. Por ello, se puede decir que es más irracional que la instrumental. Finalmente, hay que señalar que este tipo de agresión suele ser reactiva, ya que, con frecuencia, es precedida de una instigación previa. Por el contrario, la característica central de la agresión instrumentales que se realiza tras anticipar consecuencias reforzantes o para evitar castigos. Por tanto, no precisa de estímulos instigadores previos y, en este sentido, se considera deliberada, racional y no guiada por la ira.

En el contexto natural es frecuente encontrar ejemplos de estos tipos de agresiones. Con sólo revisar algunas de las noticias que aparecen en los medios de comunicación se pueden identificar las motivaciones hostiles y las instrumentales en las interpretaciones que se hacen de ciertos acontecimientos.



Naciones Unidas proclamó el año 2001 el Año Internacional para la Cultura de la Paz (1997, 20 de noviembre, Resolución 52/19). En 1998 proclamó el periodo que abarca los años 2001 a 2010 como la Década Internacional para una Cultura de la Paz y la No-violencia para los niños de mundo entero (10 de noviembre, Resolución 53/25).

Por ejemplo, cada cierto tiempo se informa en los medios de asesinatos cometidos por uno de los vecinos de la víctima. Es muy común que el conflicto entre **los afectados** tuviera su origen en una **disputa** remota que no se resolvió a favor del agresor, y que desde **entonces** los **enfrentamientos** entre ambas partes se repitieran hasta que, finalmente, uno de ellos terminó con la vida del otro. En estos casos, se interpreta que el deseo de venganza, es decir, el **deseo** de producir un **daño** desencadenó el desenlace violento. Este ejemplo ilustra la **motivación básica** que **subyace** a la agresión hostil.

Frente a **este** ejemplo, en algunas ocasiones, los medios de comunicación han informado de otro tipo de agresiones. Este es el caso de ciertos robos en **los** que, a pesar de que las **víctimas** no se resistieron, **los atacadores actuaron** con **extrema** violencia. **Pues bien**, en **esos casos**, las autoridades han interpretado que la violencia responde a una motivación **instrumental**, ya que su único objetivo era atemorizar a las futuras víctimas para poder **actuar** con mayor impunidad en sucesivos atracos.

Como puede **verse** en estos dos ejemplos, la distinción entre la agresión hostil y la instrumental se basa en a motivaciones diferentes y sugiere diferencias también en las **expectativas** de consecuencias y en los antecedentes **situacionales**.

La **agresión** se puede caracterizar en función de diferentes **parámetros**; por ejemplo, la modalidad de respuesta (verbal o física), su visibilidad (abierta o encubierta), el tipo **de daño** que produce (físico o psicológico), la frecuencia con la que ocurre (puntual o repetida), la duración de sus consecuencias (transitorias o duraderas) o los agentes implicados (individual, interpersonal o **grupos/colectivos**).

Un **término estrechamente relacionado** con el de agresión es el de **violencia**. **Este** concepto se refiere a las formas extremas de agresión física. Concretamente, se plantea que la violencia consiste en **infligir fuerza** intensa a seres vivos o **propiedades** con el **propósito** de **destruirlos, castigarlos o controlarlos** (Geen, 1995, p. 669). Es por tanto, un concepto **más restringido** que el de agresión y debe **entenderse** como un **subtipo** de agresión.



La agresión afectiva se caracteriza por una elevada hostilidad o activación emocional.

## SUPUESTOS BÁSICOS DEL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LA AGRESIÓN

Dos son **los supuestos** de los que parte la Psicología Social en su estudio de la conducta agresiva. El primero de **ellos** es que el comportamiento agresivo es un comportamiento **«normal»**, que forma parte del repertorio de conductas habituales de las personas. **Esto** no supone negar la existencia de comportamientos violentos fruto de anomalías o patologías, sino destacar que, en ausencia de **enfermedad**, los seres **humanos** tienen la capacidad de responder agresivamente. **Numerosas** contribuciones de las ciencias **biológicas** y evolutivas ilustran **convenientemente esta** cuestión. Veamos a continuación sus principales aportaciones, que clarifican su función **adaptativa** y los mecanismos que participan en el **proceso** de agresión.

Las modernas teorías que propugnan el **origen innato** de la **agresión** son esenciales para **interpretar** su valor adaptativo para el individuo y para la propia especie. La capacidad de comportarse agresivamente ha permitido a los seres vivos enfrentarse a situaciones de peligro que amenazaban la **propia vida** o la de sus semejantes. En este sentido, las tres perspectivas predominantes en su **estudio son** la Psicología Evolucionista, la Etología y la Sociobiología (para más detalles, véase Gaviria, 1998 y 1999).

Estas teorías, además, **propone**n ciertos mecanismos innatos que participan en el proceso de agresión. **Dichos** mecanismos se asocian a ciertas emociones relevantes para la supervivencia; en concreto **propone**n la existencia de una conexión cerebral cólera-miedo, **estrechamente** relacionada con las manifestaciones **agresivas** (Blanchard, Blanchard y Takahashi, 1977). Posteriormente se verá con mayor detalle este enfoque.

Por otro lado, las **teorías del impulso** y las **teorías biológicas** de la agresión incorporan en sus explicaciones los mecanismos motivacionales subyacentes a estos comportamientos (recuérdese que la motivación es un mecanismo esencial para iniciar y dirigir cualquier tipo de acción). El primer tipo de teorías señalan el motivo de hacer **daño**, y el segundo, el motivo de satisfacción inmediata. Por tanto, ambas difieren en el tipo de motivación concreta. Además, se diferencian en los factores que según una y otra teoría provocan estos estados motivacionales. Las teorías del impulso consideran que la motivación es una reacción a eventos del entorno (como los que provocan frustración o dolor). Las teorías biológicas relacionan la motivación con los procesos de **activación-inhibición** asociados, **respectivamente**, a la acción de la dopamina, sobre la necesidad de satisfacción urgente, y de la serotonina, que inhibe la conducta (véase, en este sentido, Gray, 1976 y 1987).

La perspectiva biológica ha propuesto otras teorías; no obstante, la evidencia empírica no ha conseguido corroborar sus predicciones. Este es el caso de la hipótesis de los niveles de testosterona en sangre, según la cual la mayor frecuencia de agresiones por parte de los hombres que de las mujeres se podría explicar precisamente porque aquéllos tienen niveles superiores de esta hormona. No obstante, la evidencia **sólo** ha podido encontrar efectos sobre reacciones emocionales de irritabilidad y **cólera**, pero no sobre la conducta agresiva. Por lo tanto, esta teoría no será considerada en este capítulo.

Las contribuciones realizadas desde la perspectiva evolutiva ofrecen una **upanorámica** de la **normalidad** del comportamiento agresivo. Sus estudios de campo acerca de la frecuencia con la que se producen estas conductas y las diferentes manifestaciones que predominan a lo largo del ciclo vital ponen de manifiesto que están estrechamente unidas al desarrollo evolutivo (véase, en el Cuadro 9.1, la **teoría** de la madurez bio-social de la agresión que se deriva de estos estudios).

Por **otro** lado, el segundo supuesto de la Psicología Social en el estudio de la conducta agresiva **afirma** que la cultura regula el uso de la agresión en las relaciones **interpersonales** y sociales. Recuérdese **que** la importancia de la cultura en **nuestros** comportamientos se ha **puesto** de manifiesto especialmente en el **Capítulo 2**. Se plantea **así que** los mecanismos innatos relacionados con la agresión están modulados por la cultura: la violencia se transmite culturalmente, de generación en generación, y lo hace tanto de forma **activa** como pasiva, dotándola de significados, promocionando que **sea** más o menos frecuente y que predominen unas formas concretas de agresión sobre **otras**; también modulará las condiciones para su **ejercicio** y la elaboración de expectativas sobre sus consecuencias.

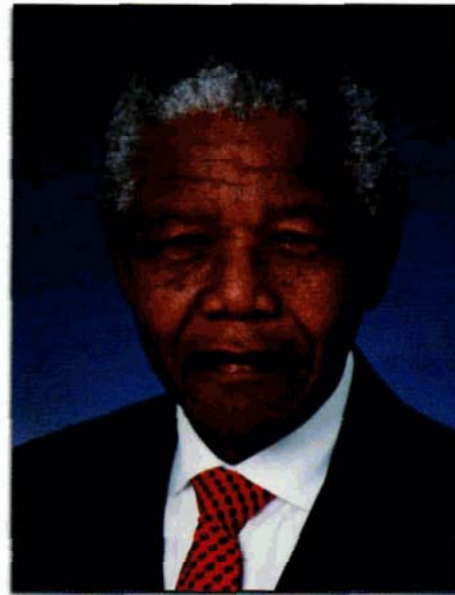
### Cuadro 9.1. Perspectiva evolutiva: teoría de la madurez bio-social de la agresión

Esta teoría sugiere que la agresión es una consecuencia conductual, entre otras, de la adquisición de nuevas habilidades físicas y sociales que permiten estas manifestaciones. Las conductas agresivas, por tanto, son fruto de la fuerza recién adquirida, de la creciente autonomía física y de la mayor independencia social. Estas adquisiciones permiten al niño explorar con mayor eficacia el entorno físico y social, pero también, derivado de esta exploración, el niño se va enfrentando a nuevas experiencias sociales que, cuando no son positivas, son afrontadas de forma agresiva. No obstante, las conductas agresivas van reduciéndose a medida que el niño va adquiriendo experiencia social, habilidades y estrategias de afrontamiento más aceptadas socialmente (véase Nagin y Tremblay, 1999; Tremblay, 2002).

La importancia de la cultura en estos comportamientos se pone de manifiesto en numerosas investigaciones. El meta-análisis realizado por Rohner (1976), con 130 estudios, investiga la conducta agresiva en 101 sociedades y encuentra que la cultura era el predictor más importante de la conducta agresiva. Otros estudios revelan las diferentes connotaciones que adquieren los mismos comportamientos realizados en diferentes países. Por ejemplo, el uso de la ironía se considera relativamente dañino en España, Polonia y Estados Unidos, y muy agresivo en Japón e Irán. Por el contrario, el uso individual de la agresión para castigar a otros se considera muy adecuado en Japón e Irán y resulta inaceptable en España, Polonia y Estados Unidos (Ramírez y Fujihara, 2001). También, los estudios de Rodríguez Mosquera, Manstead y Fischer (2002) confirman que en la cultura española, en comparación con países del norte de Europa, se reacciona con mayor intensidad a las amenazas al honor familiar.

Finalmente, hay que destacar que, dentro de cada sociedad, la cultura no es completamente homogénea sino que coexisten distintos códigos o normas de violencia. Esta diversidad pone de manifiesto el hecho de que compartir un marco general de normas, valores y actitudes no es incompatible con la existencia de subculturas más proclives a la violencia (véase a este respecto el Cuadro 9.2).

Considerados conjuntamente estos dos supuestos, lo innato y lo cultural, se comprende que la evolución y el desarrollo de las civilizaciones no hayan provocado en ningún caso la extinción de este tipo de conductas, sino una transformación de sus significados y manifestaciones. En concreto, se ha ido progresando cada vez más hacia un recharo de la agresión y la violencia en las relaciones interpersonales y colectivas, al tiempo que se ha delegado en las instituciones el control de los procesos de violencia y los instrumentos disponibles para tal fin.



Nelson Mandela.

«La violencia es un legado que se reproduce a sí mismo a medida que las nuevas generaciones aprenden de la violencia de las anteriores, las víctimas aprenden de sus agresores y se permite que perduren las condiciones sociales que favorecen la violencia.» (Mandela, 2002, p. 7. Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud)

## Cuadro 9.2. Subcultura de la violencia y su articulación

**La subcultura de la violencia**

Este concepto se refiere a la existencia, dentro de determinadas sociedades, grupos, bandas o colectivos, de las condiciones, los códigos y las manifestaciones específicas bajo las que el uso de la violencia o la agresividad está regulado, legitimado e incluso ritualizado. Se han identificado diferentes fenómenos que se fundamentan en una subcultura de la violencia, entre ellos la violencia de género, la violencia entre bandas, y la participación en grupos terroristas.

**Actitudes hacia la agresión y violencia**

La subcultura de la violencia se caracteriza por el desarrollo de actitudes que promueven la violencia y que articulan su práctica. Las actitudes relevantes para la agresión son de tres tipos. Las actitudes pro-violencia, que se relacionan con las creencias que justifican la agresión o las que culpabilizan a la víctima. Las actitudes de desaprobación de la violencia; que adoptan dos formas: el rechazo de la conducta agresiva y la evaluación negativa de los agresores. Y, finalmente, las actitudes pro-víctima, que son aquellas que reflejan empatía y apoyo hacia las víctimas.

Tal y como cabe esperar, las actitudes pro-violencia se relacionan positivamente con la agresión, las actitudes de desaprobación de la violencia lo hacen inversamente, y las actitudes pro-víctima se relacionan con la manifestación de conductas de ayuda, empatía y apoyo hacia las víctimas.

**Los rituales compartidos en torno a la violencia o el miedo**

La subcultura de la violencia recurre con frecuencia a los rituales de agresión, que consisten en una serie de conductas estereotipadas que se utilizan en ciertas condiciones y que ayudan a enfrentarse de manera experta a las dificultades de las situaciones. Con frecuencia, los rituales están asociados a los comportamientos grupales y particularmente, a los comportamientos de las bandas. Estos rituales cumplen dos funciones: por un lado, dan seguridad para enfrentarse a los acontecimientos amenazante o novedosos y, por otro, ayudan a prevenir actos de agresividad descontrolada. La lógica que subyace a este efecto inhibitor es que unas pequeñas muestras de violencia por parte de los miembros de distintas bandas pueden evitar que se llegue a sus demoshaciones más extremas, ya que al permitir una manifestación reducida se previene la violencia fuera de control. No obstante, esta interpretación, relacionada con la «hipótesis de catarsis», no está libre de críticas y de evidencia en contra.



Para pertenecer a una banda juvenil, como los Netas o los Latin King, necesario pasar previamente una serie de pruebas y hacer un ritual de juramento de compromiso con el grupo.

## TEORÍAS PSICOSOCIALES

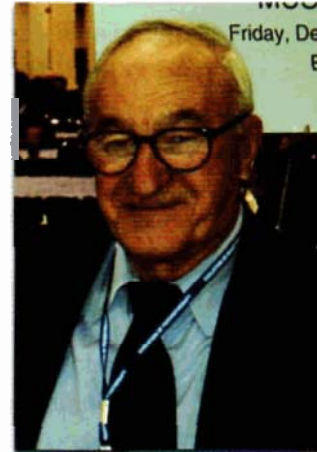
Veamos a continuación algunas de las **propuestas** teóricas más señaladas. Estas **teorías** reflejan dinámicas sociales que **contribuyen**, tanto de forma activa como pasiva, al **desarrollo** y mantenimiento de la agresión y ayudan a comprender el efecto de las **interacciones** sociales en la cronificación de las **interacciones** agresivas.

### Teoría del aprendizaje social. Aprendizaje vicario

Estrechamente relacionado con los supuestos básicos del estudio **psicosocial** de la agresión, la teoría del aprendizaje social propone que la agresión, al igual que el resto de las **conductas** del repertorio de comportamientos de las personas, se adquiere, mantiene y desarrolla según los principios del aprendizaje social.

El modelado permite a las personas aprender **observando** cómo se **comportan** otros, como hemos tenido ocasión de comprobar en el capítulo anterior. Por observación es posible aprender el tipo de **comportamiento** apropiados en diferentes situaciones, el tipo de personas con las que debemos **comportarnos** de una u **otra** forma y el tipo de consecuencias que tienen dichos **comportamientos**. Bandura, Ross y Ross (1963) fueron **pioneros** en demostrar experimentalmente que el comportamiento agresivo se **adquiere** por aprendizaje social. Estos autores construyeron una situación experimental en la que un **primer grupo** de niños observaba a un adulto golpeando a un muñeco hinchable. Por otro lado, un segundo grupo observaba a un adulto **que se** relacionaba de forma no agresiva con el muñeco. Pues bien, cuando posteriormente unos y otros muchachos tuvieron la oportunidad de jugar con el mismo **muñeco**, los niños que habían observado el modelo agresivo fueron más agresivos que **los** que no habían observado este tipo de conducta. Los procesos que explican **estos** resultados son dos: por un lado, el modelado, **especialmente** si el modelo **es** relevante para el observador. Este mecanismo es el **responsable** del aprendizaje de **los** comportamientos observados. En segundo lugar, la **imitación**, mecanismo por el que posteriormente se reproduce la conducta aprendida.

El aprendizaje vicario o por observación depende, además, de las **características** del **modelo**, de forma que el grado en el que el modelo y el **observador** son **semejantes**, la simpatía que despierta y el estatus-poder que ostenta favorecen la imitación de su **conducta**. **También** las consecuencias de la conducta observada desempeñan una **función** en el **proceso**. Así, la intensidad o la cantidad de refuerzo que recibe el **modelo** —es decir, **los beneficios** que le proporciona su conducta— alienta el **aprendizaje** y su **imitación**, especialmente en condiciones similares y ante **interlocutores semejantes** a los observados. Por el contrario, las conductas agresivas que no van seguidas de consecuencias o, incluso, son castigadas, reducen la frecuencia de la agresión por parte del observador, aunque no tanto como no **haberlas** observado, es



Albert Bandura, Catedrático en la Universidad de Stanford (Estados Unidos). Sus contribuciones a la Psicología son indiscutibles. Destacan las relacionadas con el aprendizaje social y la autoeficacia.

decir, como no haberlas aprendido. En definitiva, cuanto más positivas sean las consecuencias para el modelo, mayor probabilidad habrá de que el observador incorpore esa conducta y que la repita en futuras ocasiones.

## Teoría de la escalada de violencia

Se entiende por escalada de **violencia** la dinámica que se genera cuando, una vez que se inician acciones agresivas o violentas, la parte afectada tiende a responder con violencia. La lógica que subyace a esta tendencia es que las personas o grupos implicados consideran que la agresión o la amenaza de agresión puede actuar como un elemento que disuade al oponente de una agresión posterior. No obstante, la evidencia confirma que esta pauta de relación lleva a un intercambio de agresiones sucesivas que tienden a aumentar en frecuencia e intensidad. Es decir, cronifica las relaciones hostiles y obstaculiza seriamente las posibilidades de alcanzar una solución al conflicto generado.

La escalada de violencia puede iniciarse bien a partir de una agresión aislada que es seguida de una respuesta agresiva de mayor intensidad, y así sucesivamente, o bien a partir de repetidas acciones de exclusión social y de humillación hacia una de las partes, que finalmente son respondidas con una violencia de gran intensidad. Tal y como Morales (2003) ilustra, este proceso se encuentra en el núcleo de algunos de los terribles asesinatos ocurridos en los últimos años, como son los acaecidos en diferentes centros educativos de Estados Unidos. El autor interpreta estos asesinatos como la respuesta definitiva y brutal al padecimiento de repetidos actos de exclusión y al sentimiento de humillación sufrido por los agresores a lo largo del tiempo.

## La espiral del silencio: la agresión pública y silenciosamente tolerada

Este término fue acuñado por Noelle-Neumann (2003) para describir las corrientes de opinión que se producen como consecuencia de la falta de expresión de opiniones diferentes a las que los hechos parecen apoyar. En el contexto de la agresión, la espiral o conspiración del silencio es el proceso por el que la no intervención y el silencio de los observadores de agresiones o de actos violentos son interpretados como una señal de conformidad, de modo que lo que es sólo opinión de una parte llega a ser considerado como una manifestación de aceptación generalizada. Esta situación, cuando se produce de forma sostenida, dificulta cada vez más la expresión de posiciones contrarias a este tipo de acciones, y en este sentido promueve la violencia: la víctima pierde la esperanza de encontrar apoyo para evitar y defenderse de tal trato, los agresores persisten en su conducta impunemente y los observadores van desarrollando diversas estrategias



Elisabeth Noelle-Neumann. Universidad Johannes Gutenberg, Mainz, Alemania. Sus trabajos sobre la formación y evolución de la opinión pública, que, dos décadas después, presentó como la teoría de la espiral del silencio.

de afrontamiento, que pasan por evitar el verse comprometidos (evitan el contacto con la víctima, hablar de lo ocurrido o hacer manifestaciones al respecto) y por dar señales pasivas o activas de simpatía hacia los agresores (participan en diversas actividades con ellos y justifican sus acciones, minimizando la gravedad de lo ocurrido).

## ANTECEDENTES DE LA AGRESIÓN. EVIDENCIA EMPÍRICA

Hasta ahora hemos señalado la importancia de la cultura y de ciertas dinámicas sociales que encuadran el análisis de la agresión y la violencia. A continuación nos centraremos en los antecedentes próximos de este tipo de comportamientos, es decir, los factores situacionales y del contexto que participan en el proceso de agresión. Presentaremos los resultados empíricos que describen sus efectos y la forma en la que operan.

### Factores procedentes del entorno físico. Estímulos físicos y ambientales como antecedentes de la agresión

Los antecedentes físicos y ambientales relacionados con la agresión son de naturaleza aversiva. Entre ellos, los más estudiados son el ruido, la temperatura ambiental extrema, el hacinamiento y el dolor. Son varios los aspectos que tienen en común estos factores ambientales instigadores de agresión:

- 1) No son sus características objetivas las que determinan su relación con la tendencia a agredir sino alguno de sus aspectos subjetivos. Como se señalaba en el Capítulo 2, esa subjetividad, es decir, la interpretación que la persona hace de los estímulos del contexto, es clave para entender su influencia en la conducta. Piénsese, por ejemplo, en el efecto que produce la música entre un grupo de personas que bailan en una discoteca frente al que produce la misma música en los vecinos que intentan dormir.
- 2) Los mecanismos propuestos para explicar las relaciones entre estos factores ambientales y la tendencia a agredir son similares.

Mencionemos algunos resultados y conclusiones que ilustran ambos aspectos.

Respecto al ruido, se ha encontrado que:

- a) es la imposibilidad de predecirlo y la falta de control sobre él lo que resulta más estresante;
- b) el ruido continuado tiene un efecto acumulativo que mina la tolerancia a la frustración, lo que a su vez se relaciona con la tendencia a reaccionar de forma agresiva (Glass y Singer, 1972).

Si tenemos en cuenta el hacinamiento:



- a) se comprueba que no es la densidad, es decir, el número de personas por unidad de espacio, sino la experiencia subjetiva displacentera asociada a la densidad (es decir, el hacinamiento propiamente dicho), la variable que se asocia a la tendencia a agredir. Dicha experiencia varía en función de otras variables psicosociales.
- b) los resultados también sugieren que el hacinamiento afecta más a los hombres que a las mujeres.

**Respecto** a la temperatura, la teoría de la ley térmica de la delincuencia predice una relación lineal entre temperatura y agresión. A pesar de que se ha confirmado esta tendencia en diversos estudios de archivo y laboratorio, la hipótesis más aceptada es que la relación entre ambos factores es **curvilínea**. Concretamente,

- a) el estudio transcultural realizado por Van de Vliert, Schwartz, Huismans, Hofstede y Daan (1999) a partir de los datos de 136 países, evidenció una tendencia **curvilínea** en la relación entre el clima y la violencia, siendo el clima muy frío el que se relaciona con niveles menores de violencia (por ejemplo, Finlandia), los climas cálidos con los niveles más altos, y los climas extremadamente calurosos (por ejemplo, Malasia) con niveles moderadamente altos.
- b) los estudios de laboratorio con experimentos de agresión real muestran una relación no lineal. Baron y sus colaboradores manipularon el grado de afecto negativo a través de las condiciones experimentales de **provocación (alta/baja)** y de temperatura (**extrema/moderada**), y encontraron una relación en forma de U invertida entre el afecto negativo que **provocaba** la combinación de estas condiciones y la agresión. Es decir, los mayores niveles de agresión se producían en condiciones moderadas de afecto negativo (**provocación alta + temperatura moderada** o **provocación baja + temperatura extrema**). Cuando el afecto es **escasamente** aversivo o **extremadamente aversivo**, la tendencia a agredir disminuye.

Respecto al dolor, los resultados más destacados indican que:

- a) el dolor no sólo se relaciona con la conducta agresiva sino que, cuando se tiene la oportunidad de dañar, genera un mayor deseo de hacer daño incluso a aquellos que no son causantes directos del dolor (Berkowitz, Cochran y Embree, 1981).
- b) el dolor provoca emociones negativas asociadas a la agresión, como irritabilidad y cólera, según confirman los estudios desarrollados en laboratorio. Además, estas emociones son mayores cuando se anticipa a la persona que va a ser sometida a una experiencia dolorosa (Berkowitz, 1983).

## Antecedentes motivo-emocionales

### *La frustración como antecedente de la agresión*

Con frecuencia, los estudios sobre los antecedentes de la agresión han propuesto la existencia de una relación directa entre un estímulo antecedente y una conducta agresiva. Pero, generalmente, la evi-

dencia **empírica** ha ido sugiriendo relaciones **más complejas**, incorporando diferentes factores **moduladores** en las relaciones propuestas inicialmente. Este ha sido el caso de la hipótesis de la **frustración-agresión**. Originalmente, **Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939)** postularon que la agresión siempre era consecuencia de la frustración y que la frustración llevaba necesariamente a la agresión. Es decir, según estos autores, **cualquier estímulo** o acontecimiento que **obstaculiza o bloquea** la **consecución** de una meta genera frustración y esta frustración **desencadenará** inevitablemente una reacción agresiva.

**Posteriormente**, Berkowitz, en sucesivas revisiones de la **teoría** original, propone que la relación entre frustración y agresión es **indirecta**. En su primera revisión sugiere que la frustración **afecta a la agresión** a través de la **activación o arousal** que **provoca** (Berkowitz, 1969). En su segunda revisión, incorpora el **afecto** negativo como otro mecanismo por el que **indirectamente** la frustración puede **desencadenar** agresión. En este caso, se plantea que la **frustración desencadena** una reacción emocional de cólera caracterizada por manifestaciones expresivo-motoras propias (como son enrojecimiento, elevación de la tasa **cardíaca**, apretar los puños, gritar, atacar y otras), y que, mediante **los** procesos de **condicionamiento** clásico, **esta** reacción activa en la memoria el **conjunto** de **cogniciones**, experiencias **pasadas** y guiones de acción relevantes para la agresión (Berkowitz, 1983).

En el Cuadro 9.3 sintetizamos algunas de las **implicaciones** de cada una de las propuestas.

### Cuadro 9.3. Principales implicaciones de las teorías de la frustración-agresión

- La hipótesis original de la **frustración-agresión** suponía una relación directa entre **frustración** y **agresión**, siendo la **frustración** el antecedente **necesario** para que se dé agresión y siendo la agresión la reacción inevitable ante la frustración.
- La propuesta de la activación o **arousal** como mecanismo mediador entre frustración y agresión permite concebir la frustración como uno de los muchos **factores** que, de forma indirecta, favorecen la manifestación de agresión. Estos factores tendrían en común que **aportan** activación al organismo, lo que a su vez facilitaría la **respuesta** agresiva. A diferencia de la **teoría** original, la frustración no desencadena de forma inevitable una reacción agresiva, sino que la energía que aporta propiciará que las tendencias de acción de cada **persona** tiendan a manifestarse. En este sentido, recordando la propuesta de **Geen (1995)**, la frustración sería un caso más entre los estímulos que, **por ser activantes** y **por ser aversivos**, propician las reacciones agresivas. Es decir, cualquier estímulo **activante** (o **estresante**) y aversivo podría tener efectos **similares** a los que provoca la frustración.
- Finalmente, la propuesta que afirma que el **afecto negativo** es un mecanismo mediador entre la frustración y la agresión remite a procesos de condicionamiento clásico, a través de los cuales se desencadenan las respuestas físicas y motoras previamente **asociadas** a las emociones y **cogniciones** relevantes para la agresión.

### **Las** emociones *como* antecedentes de la **agresión**

Las teorías clásicas de la agresión ya plantearon que los estados emocionales son importantes variables intervinientes en las interacciones sociales agresivas. Algunas de estas teorías proponen la existencia de mecanismos innatos asociados a emociones relevantes para la supervivencia. Estos mecanismos, a su vez, se han incorporado a algunas de las explicaciones desarrolladas para dar cuenta del efecto de los antecedentes de la agresión. Por ejemplo, Blanchard y colaboradores (1977) elaboran el modelo del *cálculo* emocional de la agresión a partir de un mecanismo innato. Este mecanismo sería la conexión cerebral cólera-miedo. Según el modelo, la primera emoción estaría unida al ataque ofensivo y la segunda al ataque defensivo.

La propuesta original de Blanchard y colaboradores sugiere que la acción de este mecanismo se ve modulada por procesos cognitivos de distinto tipo que determinarán la manifestación de conductas agresivas o de huida. Entre éstos proponen la existencia de procesos de evaluación, de control **observacional** y de reevaluación de la situación que permiten el análisis de los costes-beneficios derivados de las posibles reacciones. De esta forma, si ante una situación que produce cólera se llega a concluir que la agresión es una forma eficaz de alcanzar el objetivo es probable que se llegue a agredir. En cambio, si se concluye que los riesgos son muy altos, es posible que se opte por otro tipo de reacción. Igualmente, si ante una situación que desencadena miedo se anticipa el éxito mediante la huida, es probable que ésta sea la reacción que desencadene, pero si, por el contrario, la huida no es posible, se propiciará en mayor medida una conducta de ataque defensivo.

Al margen de estos mecanismos específicos, se ha propuesto que varias emociones podrían **explicar** los efectos de distintos factores sobre la agresión. Desde esta perspectiva se sugiere que los **afectos** negativos, tales como la ira, la agitación, el estado de ánimo depresivo o la irritación, podrían **instigar** reacciones agresivas ante una provocación (Berkowitz, 1983). Por otro lado, se ha propuesto que las emociones positivas, tales como la alegría o la empatía, podrían inhibir las tendencias agresivas (Myers, 1987). Los estudios han constatado de forma sistemática el efecto mediador de estos dos tipos de **emociones** (positivas y negativas) sobre la manifestación de conductas agresivas.

Numerosos estudios han puesto de manifiesto que la cólera está estrechamente vinculada a la **agresión afectiva** o reactiva, ya que incide sobre alguno de los factores instigadores de la agresión mencionados a lo largo de este texto. La cólera (o la ira) es una emoción intensa que se caracteriza por el **deseo** o la motivación para dañar y que puede instigar la agresión, al menos, a través de cinco vías, tal como se recoge en el Cuadro 9.4.

En términos generales se sugiere que, al igual que hay ciertas emociones que facilitan la agresión, existen otras, como la empatía, que inhiben la conducta agresiva. El mecanismo que explicaría esta relación sería la incompatibilidad entre estas emociones y las respuestas agresivas. Concretamente, **Feshbach** (1989) plantea que observar las **señales** de malestar de víctimas de agresión provoca malestar emocional empático en el observador (empatía paralela, según se expuso en el capítulo anterior), lo que, a su vez, inhibirá las posteriores respuestas agresivas (instrumentales y hostiles) y facilitará las conductas de ayuda hacia otras víctimas. Este efecto, además, será más intenso a medida que aumente la

#### Cuadro 9.4. Formas en que la cólera (o la ira) afecta a la agresión

- ❑ La cólera reduce la inhibición de la agresión. Por un lado, porque aporta una justificación para la venganza agresiva. Por otro, porque la experiencia de cólera forma parte de los elementos clave que intervienen en los procesos de decisión que llevan a la agresión. Finalmente, la experiencia de cólera puede inhibir los procesos de razonamiento y los juicios morales que ayudan a analizar e interpretar una determinada situación.
- ❑ La cólera hace más persistente en el tiempo la intención agresiva, y aumenta el recuerdo de los eventos instigadores y del estado de activación que generó el estímulo original. Esto es así porque la ira dirige la atención hacia este tipo de estímulos y aumenta la profundidad de su procesamiento.
- ❑ La ira, al igual que otras emociones, es utilizada como clave informativa, es decir, adquiere un valor informativo que es utilizado por el que la siente para identificar las causas, la culpabilidad y las posibles formas de respuesta. Este efecto adquiere una importancia especial en situaciones sociales ambiguas, ya que será la experiencia de ira en sí misma la que ayudará a resolver la ambigüedad promoviendo interpretaciones hostiles.
- ❑ La cólera «prima», es decir, preactiva pensamientos agresivos, guiones (esquemas), y conductas expresivo-motoras de agresión. Una vez primadas, estas estructuras de conocimiento orientan la atención hacia los estímulos relacionados con la ira en mayor medida que hacia estímulos neutros, y son utilizadas para la interpretación de lo que ocurre y para la selección de respuestas agresivas ante la situación.
- ❑ La cólera aporta energía para la realización de conductas ya que aumenta los niveles de *arousal*. Esto, unido a que la cólera prima aspectos relacionados con la agresión, sugiere que la energía derivada de la cólera promoverá con mayor probabilidad conductas expresivo-motoras de agresión.

intensidad y la inmediatez de las señales de dolor, y también podría actuar ante el hecho de considerar o imaginar las consecuencias dañinas de una posible agresión. Los resultados de los estudios parecen confirmar la relación negativa entre empatía y agresión o entre empatía y delincuencia.

## Antecedentes socio-motivacionales

### Ataque interpersonal

El ataque **interpersonal** es, quizá, el instigador más potente de la agresión. Incluye una diversidad de estímulos que provienen de otras personas en forma de insultos, menosprecio y otras formas de agresión verbal y física. En términos generales, cuando los humanos son provocados tienen deseos de dañar. No obstante, al igual que ocurría con otros estímulos, el ataque interpersonal adquiere su carácter instigador por cuestiones subjetivas, en este caso cuando se percibe como una provocación. **Por** tanto, los efectos del ataque interpersonal nos obligan nuevamente a considerar la **interacción** entre factores

situacionales y personales. Los primeros, conformando un contexto social instigador de la agresión, y los segundos, modulando diferencialmente la percepción, activación, codificación e interpretación del contexto, así como las reacciones al ataque consideradas oportunas. Es decir, la agresión no es una simple reacción fruto de una secuencia estímulo-respuesta (ataque-agresión) sino que en todos los casos pone de manifiesto la presencia de variables intermedias y moduladoras de tal relación. El análisis de los mecanismos implicados en el proceso de agresión, a los que nos referiremos más adelante, ilustra convenientemente la acción de estas variables.

### **La exclusión social**

La exclusión social se refiere a la negación de derechos sociales y de oportunidades vitales fundamentales. Es decir, todos aquellos procesos sociales que comprometen las posibilidades de participación social de ciertos individuos, grupos, colectivos y/o sociedades. En este capítulo consideramos la exclusión como una forma de agresión y, a su vez, como un agente elicitor de agresión.

Respecto a la primera, la exclusión constituye un conjunto de procesos sociales, tales como el ostracismo, la marginación, el rechazo, la descalificación, la denigración, la estigmatización e incluso actos de violencia, y de situaciones que resultan de estos procesos (aislamiento, marginación, pobreza, desigualdad cultural, económica o social, entre otros).

Hay tres contextos públicos en los que la exclusión adquiere dimensiones propias: el contexto laboral (exclusión que entonces se denomina *mobbing*), el contexto escolar (denominado *bullying* o *matonaje*) y la que ejerce una sociedad en su conjunto (denominada estructural). Esta última se considera una forma global de exclusión social, ya que se realiza desde los ámbitos sociales que estructuran la sociedad (instituciones o normas sociales, entre otros).

Queremos señalar que la exclusión no debe confundirse con el rechazo interpersonal. Las diferencias provienen de dos aspectos fundamentales. Primero, la exclusión *sólo* es posible en virtud de la participación (activa y/o pasiva) del resto de los miembros integrados de la comunidad (Morales, 2003). Segundo, la naturaleza social —y no individual— de la agresión se pone de manifiesto cuando se observa que la situación de exclusión de las víctimas genera respuestas de evitación por parte del resto de los miembros de la comunidad (Goldstein, 2002). El temor a convertirse, a su vez, en víctimas del ostracismo alienta en ellos respuestas activas y/o pasivas de rechazo y devaluación (Leary, Robin, Smith y Phillips 2003).

Por otra parte, la exclusión se ha relacionado con los conflictos gestionados de forma destructiva y con las agresiones extremas. Los estudios ya mencionados de Leary et al. (2003) y de Morales (2003) así lo revelan. Estos estudios analizan los antecedentes que precedieron a asesinatos masivos cometi-



El *bullying* o matonaje implica una agresión psicológica, verbal o física de niños hacia sus iguales. Ocurre a lo largo del tiempo, de forma repetida e implica un desequilibrio de poder.

dos en distintos centros **escolares** y en ambos casos se confirma que los **agresores** habían sido **víctimas** sistemáticas de rechazo y mofas por parte de sus compañeros, y que los **profesores** de los centros **sentían** tales insultos y desprecios. Esta situación de exclusión había generado en los agresores sentimientos duraderos de **humillación** e injusticia que habían sido definitivos en el deseo de vengarse y de **acabar** con sus propias vidas. En el **Capítulo 14** tendrá ocasión de constatar la **relevancia** del estudio de los antecedentes en este tipo de **comportamientos** de cara a la solución de **problemas** sociales.

### **La violación de normas:**

Estrechamente **relacionado** con la percepción de (in)justicia, se ha **señalado** que el incumplimiento o la **trasgresión** de normas es un tercer factor socio-motivacional que con probabilidad suscita **reacciones** agresivas.

Las **normas** **tienen** una **calidad** moral prescriptiva y se refieren a las obligaciones, derechos y **privilegios** que gobiernan la conducta de los miembros de **los** grupos. Su incumplimiento suscita un deseo de reparación de tal injusticia. Se ha propuesto que las **normas** cumplen varias funciones para los miembros del grupo o la comunidad. La primera es crear unas condiciones **predecibles** y controlables que les permitan cooperar entre **sí** en lugar de luchar y competir. Las **normas**, entonces, establecen un marco común de reglas concretas de relación y de actuación. Incluso, regulan las **formas** en que se **castigarán** las **trasgresiones** de las normas. Una segunda función es la de describir la realidad aportando información acerca de **cómo** deben ser las **cosas**, de lo que es aceptado y no aceptado, de lo que **será castigado** o premiado y **cómo**.

La evidencia **empírica** confirma que la violación de normas (por ejemplo, incumplir una promesa, atentar contra la justicia basada en la equidad, igualdad o **necesidad**, o el **abuso** de poder dirigido a mantener o a situar a otro en una posición de desventaja) genera sentimiento de ira, **agresión** y deseos de reparación de la injusticia. En ocasiones, la necesidad de reparación adopta la forma de querer dañar al causante de la situación. No obstante, **los** estudios demuestran en **todos** estos casos que la vulneración de una norma y la consecuente **percepción** de injusticia no **provocarán** reacciones agresivas si se juzga que tal infracción está justificada.

## **MECANISMOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE AGRESIÓN**

A lo largo de las páginas anteriores se han ido presentando diferentes antecedentes que sugerían diversos mecanismos moduladores de la agresión. A continuación veremos con **más** detalle alguno de tales mecanismos. El objetivo de este análisis es presentar el proceso por el que la conducta agresiva llega a manifestarse. La lectura de este **apartado** permitirá al lector identificar la acción de las fuerzas **psico-sociales** que en un momento dado pueden confluir y favorecer la **conducta** agresiva.

## La activación como intensificador de la agresión afectiva

Para explicar la relación entre los antecedentes mencionados y la agresión es importante tener en cuenta que los primeros, es decir, la frustración, el ruido, el hacinamiento y otros, aportan activación o energía para la acción y que, en este estado de activación, la conducta resultante será agresiva **sólo** si la persona está predispuesta a actuar de esta forma frente a otras alternativas de conducta. De otro modo, estas circunstancias aportarían energía para realizar aquella conducta para la que está predispuesto el organismo o la persona.

Veamos con detalle cómo sería el procedimiento para estudiar el efecto de la activación sobre la conducta agresiva. Supongamos que, para hacer más probable la agresión frente a otras conductas alternativas, permitimos a una persona que observe un modelo que se comporta agresivamente con un muñeco hinchable (recuérdese el estudio, ya mencionado, de Bandura y sus colaboradores). Además, creamos un estado de activación o *arousal* sometiendo a esa persona a una interacción competitiva de tiempo de reacción. En estas condiciones se mide la respuesta agresiva cuando se le da la oportunidad de comportarse realmente o de forma imaginada de esta manera.

El estudio de Christy, Gefland y Hartmann (1971, citado en Morales y Arias, 1999) confirma el efecto de la activación en la conducta agresiva, ya que no se encontraron diferencias entre los grupos que al competir resultaron vencedores o vencidos, sino entre los que tuvieron que competir y los que no competieron. Es decir, el mecanismo diferencial no fue la frustración por perder o el deseo de venganza sino la simple activación derivada de la competición.

## Transferencia de la activación y cólera

Zillmann, Indiana, Katcher y Milavsky (1972) acuñaron la expresión transferencia de *excitación*. Este concepto, aplicado a la agresión, y tal y como se ilustra en sus estudios, sugiere que la energía producida por un estímulo inicialmente irrelevante para la agresión puede añadirse al *arousal* elicitado por otro estímulo, próximo en el tiempo, que sí es relevante para la agresión. Es decir, que se acumulan ambas energías para la realización de una conducta agresiva. Zillmann y sus colaboradores pusieron a prueba esta teoría. Concretamente, sometieron a un grupo de participantes, inicialmente provocados por un colaborador del experimentador, a una actividad física de diferente grado (montar en bicicleta estática con una intensidad baja o alta). Después del ejercicio, se les dio la oportunidad de vengarse de su agresor. Los resultados indican que los participantes que habían pedaleado con mayor intensidad eran los que mostraban mayor tendencia a vengarse. Un dato relevante en estos estudios es que la **intensi-**



La activación derivada de la competición favorece las conductas agresivas.

dad de la **provocación** moduló los efectos, es decir, la tendencia a vengarse **era** mayor **cuanto** más fuerte **había** sido la provocación. Además, el tiempo de demora de la venganza deba **ser** tal que la **excitación** no se hubiera extinguido.

Algunas de las **conclusiones** que se derivan del estudio del efecto del **arousal** y su transferencia en las **manifestaciones** de agresión se **recogen** en el Cuadro 9.5.

#### Cuadro 9.5. El efecto del *arousal* y su transferencia

- ❑ La relación entre **numerosos factores instigadores**, como la frustración, la provocación o los **estímulos** del ambiente físico, y la **agresión** está medada por el nivel de **arousal** que provocan.
- ❑ En determinadas **condiciones**, aumentar el nivel de **arousal** en una **persona predispuesta para la agresión** puede aumentar la tendencia a agredir.
- ❑ La **teoría** de la **transferencia** de excitación **predice que, en determinadas condiciones**, dos fuentes de activación pueden acumular sus efectos aportando mayor energía para la realización de conductas dominantes en la persona. El **arousal** producido por un estímulo puede ser transferido a otro **instigador** situacional al **atribuir**, erróneamente, que la activación se debe al segundo.
- ❑ **Respecto a la agresión**, este tipo de conductas será más probable si uno de los estímulos elicit emociones relevantes para la agresión (ira, o deseo de venganza), y cuanto más intenso sea el instigador de esta emoción.
- ❑ En todo caso, la transferencia de excitación será posible si la oportunidad para realizar la conducta agresiva se produce en un intervalo de tiempo tal que aún no se haya extinguido la «activación residual», es decir, la provocada por el estímulo inicialmente no relevante para la agresión.

## Cognición y emoción en la transferencia de excitación

### *El etiquetaje cognitivo*

Los resultados mencionados **podrían** sugerir que al someter a una segunda fuente de activación a una persona que ya ha recibido un ataque **interpersonal** ésta actuará inevitablemente de **forma** agresiva. **Pues** bien, el estudio de los mecanismos **cognitivos** y emocionales sugieren que **incluso** en **estas** condiciones, es decir, ante una **provocación** que desencadena enojo o ira en la persona, y ante una **segunda** fuente de **excitación**, la **transferencia** se **producirá sólo** si los mecanismos **cognitivos** y /o emocionales confirman la pertinencia de esta conducta o, dicho de otra forma, si las cogniciones que acompañan a tal **activación** son relevantes para la agresión. La teoría del **etiquetaje cognitivo** sugiere que ante un estado de **activación** serán las **cogniciones** disponibles las que **etiquetarán** la emoción como relevante para la agresión o no. En **estas** condiciones, si la persona atribuye la excitación a la provoca-



ción, la activación será etiquetada como **cólera**, aportando energía a las conductas agresivas disponibles. Si la persona atribuye la excitación a una causa no relevante para la agresión, por ejemplo, en el caso anterior (estudio de Zillmann et al., 1972), al propio ejercicio físico, será menos probable que la **excitación** se etiquete como cólera y, como consecuencia, también la **conducta** agresiva será menos probable.

Por tanto, según la teoría del etiquetaje, la **condición** que facilita el efecto de la transferencia de excitación es que la excitación residual debe ser etiquetada como emoción negativa consecuencia de una **provocación**, ignorando la verdadera fuente de la excitación.

### ***La cólera en la transferencia de excitación***

Una visión complementaria a la anterior **prioriza** la relevancia de la emoción en la transferencia de activación. Esta perspectiva propone que el **etiquetaje** no es una condición necesaria para que la **excitación** producida por un estímulo irrelevante se experimente como **cólera**. De hecho, algunos autores plantean que la **propia** emoción de cólera **actúa** como fuente de información que **guía** el **procesamiento cognitivo** de la **información** (ya nos hemos referido a esto en un apartado anterior). Según esta perspectiva, la experiencia de cólera: a) guía a las **personas** en la interpretación de sus causas, en la atribución de culpabilidad, y en la elección de alternativas de respuesta oportunas; b) además, es una fuente de **información** para clarificar el significado de **las** situaciones ambiguas; c) finalmente, facilita las interpretaciones de la situación y de las intenciones desde una perspectiva hostil.

Por último, algunos autores consideran la cólera como una respuesta emocional que se expresa **física** -activación o emoción de cólera— cognitiva y comportamentalmente, y que todo ello se **desencadena** por mecanismos puramente **asociativos**. Estos autores, por tanto, consideran el **efecto del condicionamiento clásico**, por el que, incluso en ausencia de **etiquetaje** de la activación como **cólera** y en ausencia de un procesamiento consciente de su efecto, la respuesta de cólera está asociada a **respuestas físicas** y comportamentales relevantes para la agresión (Berkowitz, 1983).

Estos planteamientos, considerados conjuntamente, llevan a Zillmann a complementar su propuesta de la transferencia de la activación con la teoría de los dos factores —**cognitivos** y **emocionales**— en el proceso de agresión (Zillmann, 1971, Zillmann y Bryant, 1974).

### **El motivo de venganza**

Ya se ha señalado a lo largo del texto que el deseo de venganza es **central** en la agresión **afectiva** o **reactiva**. Los pensamientos **rumiativos** y la idea de vengarse van acompañados de una fuerte **sobrecarga** emocional que activa los aspectos relevantes para la agresión. Este estado es el que hace que la persona **esté** orientada a conseguir el reconocimiento o la compensación que ase merecen (meta de **retribución**). Como consecuencia, la percepción de lo ocurrido y el procesamiento de la información **relacionada** con el conflicto se asocian al deseo de vengarse del **provocador**. Topalli y O'Neal (2003) plantean

que el motivo de venganza es la consecuencia de que el preceptor: 1) experimente ira, 2) atribuya responsabilidad y/o intencionalidad al provocador, y 3) crea que el acto de venganza es posible y está pendiente.

## Mecanismos cognitivo-motivacionales

A lo largo de los epígrafes anteriores se ha ido sugiriendo la importancia que los mecanismos cognitivos tienen en el proceso de agresión. Recuérdese cómo los procesos atributivos contingentes a un ataque interpersonal se conformaban como los elementos determinantes de la experiencia de arousal-cólera y de los deseos de agredir. En el Cuadro 9.6 se presentan una serie de creencias, expectativas e ideologías, que se han relacionado con las manifestaciones agresivas.

**Cuadro 9.6. Mecanismos cognitivo-motivacionales de la agresión**

### Creencias en un mundo hostil

Son creencias que expresan desconfianza y una percepción del mundo como amenazante. Se expresan de diferentes formas. Por ejemplo, «las personas van a lo suyo, no puedes esperar nada de nadie», «no puedes fiarte de nadie porque te decepcionará», o «hay dos tipos de personas, las que ganan y las que pierden, y es preferible estar entre las primeras». Estas creencias pueden enmarcar las relaciones, así como guiar las expectativas y el propio comportamiento en un sentido claramente hostil (véase Morales y Arias, 2001, para ilustrar este proceso en las relaciones intergrupales).

### Creencia en un mundo justo

Esta creencia, que afirma que las experiencias de las personas son la consecuencia de sus actos, puede, en determinadas condiciones, desencadenar procesos de justificación y aceptación de la violencia, por ejemplo, ante situaciones de exclusión o acoso. En estos casos, este tipo de creencias subyacen a procesos de culpabilización de la víctima, expresado en ideas tales como «cada uno tiene lo que se merece» o pensamientos del tipo «cuando el río suena...». El trabajo ya mencionado de Leary y colaboradores ilustra los efectos de estas creencias en el sentimiento social e institucional de la agresión y en la participación activa o pasiva de los más integrados en la comunidad en estas prácticas.

### Creencias normativas o normas sociales

Son creencias aceptadas **socialmente** por las que se transmiten la **aceptación** y aprobación de la **agresión**. Por ejemplo, cuando se **enseña** que los golpes deben ser respondidos con golpes para lograr así el respeto, o las creencias que defienden la legitimidad de la **venganza personal**. Como **exponíamos** en un apartado anterior, el empleo de determinadas formas de **agresión** puede considerarse adecuado en **unas** culturas e inaceptable en **otras**.

### Esquemas procedimentales

**Actúan** como **scripts** o guiones de acción (**Abelson, 1976**), y **contienen** la **información** acerca de las formas adecuadas de **enfrentarse** a los **eventos** a los que la **persona** está expuesta. Estos **esquemas** de acción indican cómo debe sentirse la persona que, por ejemplo, está expuesta a una **provocación**. Informan, considerando lo que **le está** ocurriendo, de la **pertinencia** o no de las conductas agresivas (véase el Capítulo 3 para más detalle).

### Consideración de las consecuencias futuras

La **agresión** puede ser el resultado de anticipar **consecuencias** positivas en dos sentidos. En ocasiones, **anticipar** que la **agresión** va a posibilitar el éxito en la competición o el **logro** de beneficios puede ser **determinante**. En **otras** ocasiones, las consecuencias se **refieren** a la satisfacción de los **objetivos** que el individuo persigue (**Nisbett, 1993**), la **autoestima** que se **refuerza** una **autoestima** positiva **amenazada** (**Baumeister, Smar y Boder, 1996**); o para despenar respeto y temor después de haber **experimentado** humillación (**Horowitz y Schwartz, 1974**). En estos casos la consideración de consecuencias futuras puede alentar el **motivo de venganza**.

## Mecanismos grupales instigadores de la agresión

Las relaciones entre grupos son, con frecuencia, **conflictivas** (véase el Capítulo 13 sobre **Procesos** grupales y relaciones intergrupales). No obstante, la tendencia a resolver estos conflictos de forma agresiva no es una característica que defina las relaciones intergrupales, sino que está determinada por la orientación dominante del grupo hacia la violencia, es decir, por la tendencia de ciertos grupos a considerar la agresión y la violencia como una alternativa en sus interacciones cotidianas.

Es más probable que aquellos grupos en los que la violencia es valorada y **sirve** para estructurar gran parte de las actividades (por ejemplo los grupos ultras o los «**Maras**») opten por la agresión como estrategia para solucionar conflictos. Este es el caso de determinadas bandas juveniles o grupos **terror-**

ristas que utilizan la violencia como forma de coaccionar a sus oponentes o rivales. En estos **grupos** se crea una atmósfera social en la que las prácticas de agresión intergrupales son habituales (Morales, 2003).

### Dinámicas **intragrupales** de **agresión**

La agresión puede ejercerse entre los miembros del propio grupo (agresión **intragrupal**) o bien **en las** relaciones con otro u otros grupos (agresión intergrupales). Los factores intragrupales relevantes para la agresión son, con frecuencia, de dos tipos. Por un lado, los relacionados con la adquisición de **liderazgo** o de alto **estatus** dentro del grupo, y **los** relacionados con el estilo de **liderazgo**. Y, por otro, aquellos que surgen cuando el propio grupo o los líderes se sienten amenazados, bien por agentes externos, bien **por** conflictos internos que amenazan la posición de poder de los líderes ya establecidos (Javaloy, Rodríguez y Espelt, 2001).

La pugna por el poder dentro de un grupo puede llevar a estrategias más o menos agresivas de coacción, como son el uso de la amenaza o el establecimiento de coaliciones dirigidas a garantizar el éxito de la propia opción y el fracaso de otras alternativas (Morales y Navas, 2004). Por otro lado, **en un grupo** que se define a partir de la violencia, la agresividad es un requisito necesario para el alto **estatus**. Los líderes y los miembros más valorados posiblemente serán los representantes del grupo definido en términos de violencia, **servirán** como modelos de acción y reforzarán la agresividad y la identificación con la violencia frente a otras alternativas.

Se ha constatado que el desarrollo de grupos potencialmente hostiles y agresivos es más probable en situaciones de crisis política, identitaria y social. Cuando este tipo de grupos se organiza en torno a un líder que simboliza las metas del grupo (es decir, la persona con la que los seguidores se identifican o a la que identifican con la perfección, y en quien se inspiran), la agresión puede alcanzar un significado especial y una importancia central en las relaciones grupales. En este tipo de grupos, el recurso a la violencia hacia el exterior o la propia autoinmolación parece ser consecuencia de las relaciones sociales que se han ido generando y que, en un momento dado, **llevan al líder** del grupo a decidir que la acción colectiva violenta, incluida la autoinmolación, es deseable o inevitable (Morales y Arias, 2001). La ruptura con el exterior, conseguida directamente mediante el aislamiento físico del grupo, o mediante la ruptura de vínculos ajenos al grupo, posibilitan el desarrollo de comunidades cerradas que se caracterizan por la **despersonalización**, el compromiso total y el carácter hermético y cohesivo del grupo en torno a una ideología compartida (Javaloy et al., 2001).

En estos **casos**, los grupos se organizan de forma autocrática, con una fuerte estructura jerárquica en la que los procesos de influencia social, tales como la presión hacia la uniformidad (Asch, 1952), la obediencia a la autoridad (Milgram, 1974), los procesos de desindividuación dentro del grupo (Zimbardo, 1969), la imitación y la sugestión (LeBon, 1947), y los procesos de validación social (Festinger, 1950), actuarán como formas de presión intragrupal para lograr mayor identificación, cohesión y aceptación de las normas agresivas del grupo. Estas comunidades ilustran el fenómeno del pensamiento de grupo (Janis, 1972), de forma que progresivamente restringen las críticas a las **opi-**

niones establecidas, serán más propensas a la polarización grupal, a la ilusión de invulnerabilidad del grupo si permanece unido, y a la creencia de moralidad superior del propio grupo frente al resto. Es frecuente, además, que aparezcan miembros que vigilan las conductas de los compañeros, y se disemine el temor a ser considerado un desviado o un mal cumplidor de la norma (véase Arias, 2003, para una descripción de las dinámicas coactivas en grupos cerrados, así como el Capítulo 13 del presente manual para un mayor desarrollo de algunos de los aspectos abordados en este párrafo).

Por otro lado, las dinámicas intragrupalas pueden, a su vez, desencadenar relaciones intergrupales agresivas, como ocurre cuando la pérdida de consenso dentro del grupo estimula el desarrollo de conflictos externos para fortalecer de nuevo la unidad y la cohesión (Javaloy et al., 2001) o cuando se percibe que desde el exterior se está recibiendo un ataque que atenta contra la integridad del grupo, sus valores o su sistema de vida (Morales y Arias, 2001).

Además, las manifestaciones de agresión no se restringen a los grupos extremos. Muy al contrario, las perspectivas de estudio predominantes ponen de manifiesto que este tipo de comportamientos **agresivos** está muy presente en las relaciones de grupos sociales que, en principio, no se definen por el uso de la violencia. De hecho, las características del pensamiento de grupo, señaladas anteriormente, son típicas en las dinámicas intragrupalas. La diferencia entre unos grupos y otros es el grado en que **llegan** a incapacitar a sus miembros para desarrollarse fuera del grupo o para establecer relaciones **intergrupales** no destructivas.

### *Dinámicas intergrupales de agresión*

Las tres tradiciones predominantes en el estudio de la agresión en las relaciones intergrupales, la **teoría** realista del conflicto, la teoría de la identidad social (ambas desarrolladas en el Capítulo 13) y la **teoría** de la comparación social (que se aborda en el Capítulo 12), señalan algunos de los mecanismos que habitualmente operan en las relaciones **grupales** agresivas.

Desde la teoría realista del conflicto se ha señalado que las relaciones entre grupos marcadas por la competición del tipo **asuma-cero** (es decir, aquella en que para que uno gane el otro tiene que **perder**) por los recursos valorados y escasos, desencadenan con mayor facilidad el rechazo, la hostilidad y la discriminación intergrupal. En estas condiciones, el miedo y la percepción de amenaza, sea ésta real o no, del bienestar del propio grupo, o de uno mismo como miembro del grupo, **pueden** facilitar soluciones agresivas a esta situación. Esta circunstancia es especialmente clara cuando la amenaza **recae** sobre el bienestar o la situación de poder de los líderes y los miembros de mayor **estatus** dentro del grupo.

La **teoría** de la identidad **social** sugiere también mecanismos desencadenantes de conductas **agresivas**, **prejuiciosas** y diferenciadoras entre los miembros del propio grupo y los de otros. Desde esta **teoría** se predice que los mecanismos que sirven para producir cohesión **grupal** pueden, en determinadas condiciones, actuar como instrumentos de exclusión y agresión intergrupal. De esta forma, el favoritismo **endogrupal** no sólo se manifestaría en la tendencia a favorecer a los miembros del propio grupo frente a los no miembros (Tajfel, Billig y Bundy, 1971), sino que podría desencadenar manifestaciones más

agresivas de rechazo social hacia los no miembros. La primera de estas tendencias puede ser consecuencia de la simple categorización social; la segunda, de la pérdida de cohesión interna o de la percepción de amenaza a la identidad social del propio grupo (véase el Capítulo 13).

La teoría de la comparación social (Festinger, 1950) identifica los mecanismos y condiciones que pueden llevar a la manifestación de acciones colectivas violentas dirigidas a cambiar la situación social. Algunas de las principales aportaciones desde esta perspectiva consisten en haber señalado el papel que pueden tener los sentimientos de ilegitimidad, injusticia y frustración en las manifestaciones de violencia. Asimismo, ponen de manifiesto que los mecanismos de comparación social adquieren una relevancia especial en situaciones en las que aparecen desigualdades sociales.

Los procesos de comparación social han llegado a ser centrales en las teorías del conflicto realista y de la identidad social mencionadas anteriormente. Los procesos de comparación sirven a la teoría realista del conflicto para predecir agresión social cuando los miembros de una sociedad experimentan un desequilibrio entre sus necesidades o expectativas de metas y lo que consiguen. Algunos autores hablan de la agresión social que se manifiesta cuando se desencadena frustración sistémica. Esta expresión se refiere al descontento que produce ese desequilibrio (Feierabend y Feierabend, 1972) y puede llevar a la violencia sociopolítica. En este contexto, otros autores hablan de privación relativa, para explicar las revueltas sociales que surgen cuando los miembros de una sociedad culpan al sistema político del desajuste entre el bienestar que habían esperado, o que les parece minimamente aceptable, y el bienestar alcanzado (Curr, 1970). Un ejemplo del sentimiento de privación relativa se encuentra en la violencia colectiva urbana desencadenada en octubre de 2005 en la periferia de París y ciudades vecinas. El antecedente inmediato de estos disturbios fue la muerte de dos jóvenes, de origen maliano el primero, y tunecino el segundo, cuando, huyendo de la policía, se electrocutaron al esconderse en un transformador. Los disturbios comenzaron la noche del día 27 de octubre, primero en el barrio de Clichy-sous-Bois, situado en la periferia parisina y los días siguientes se extendieron a las ciudades colindantes. Los incidentes, que fueron protagonizados por jóvenes —en su gran mayoría descendientes de la inmigración colonial— son explicados por algunos autores que los han analizado como un sentimiento de descontento con el Estado producido por el desajuste entre las expectativas generadas por el ideal republicano francés, de igualdad y fraternidad, y la realidad de una juventud que vive sin expectativas de presente y futuro (véase a este respecto el análisis que realiza Wiervorka; Cuadro 9.73.

Por otro lado, son los procesos de comparación social los que, según la Teoría de la Identidad Social, están en la base del desarrollo de una identidad social inadecuada. En estos casos, el resultado negativo de comparar al propio grupo con otro u otros grupos en una dimensión valorada socialmente produce un malestar que puede desencadenar la acción social violenta dirigida a recuperar una identidad social positiva. Estos procesos se analizarán con más detalle en los Capítulos 12 y 13.



Las altas expectativas generadas por el ideal republicano francés provocaron un sentimiento de privación relativa y malestar entre los colectivos de jóvenes, que se sentían excluidos en un país que propugnaba la igualdad.

**Cuadro 9.7. Privación relativa. Octubre de 2005.**  
Violencia colectiva y **urbana** en los suburbios franceses

Wieviorka analiza los disturbios de octubre de 2005 en Francia como una reacción al fracaso del sistema francés de integración de los inmigrantes. A pesar de que este fracaso es común al resto de Europa, considera que las altas expectativas generadas por el ideal republicano francés provocan mayor malestar entre los colectivos que, de hecho, están excluidos. Dicho en palabras del propio autor (Michel Wieviorka, 2006, p. 116):

«En toda Europa hay paro, precariedad, dificultades sociales y episodios de racismo y de discriminación. En toda Europa, las identidades particulares quieren ser reconocidas en el espacio público. Al igual que en todas partes, los sistemas políticos nacionales dan una imagen de encontrarse sobrepasados, por una parte, por la globalización o la construcción europea y, por otra parte, por el auge de identidades que no saben cómo tratar. Sin embargo, lo que es único en Francia es la fuerza del ideal republicano: esa promesa hecha a todos los individuos, a todos los ciudadanos, que accedieron a la igualdad, que se beneficiaron de la libertad, y que vieron abrirse la solidaridad, la fraternidad. La especificidad francesa es su Estado y sus intelectuales, que hacen y repiten hasta la saciedad esta promesa, aunque no es considerada para todos. En otros países se espera menos del Estado y de las instituciones, simplemente porque no prometen tanto. La excepción francesa está ahí, en las frustraciones exacerbadas por un ideal republicano que ya no se traduce ni en realidades ni en perspectivas de futuro».

## FACTORES PSICOSOCIALES DE RIESGO

El desarrollo de cada uno de los aspectos mencionados en el capítulo ha permitido identificar la presencia de factores situacionales, culturales o personales que ocasionalmente pueden afectar a las manifestaciones agresivas. No obstante, es preciso señalar que, con frecuencia, se identifica una constelación de factores instigadores de agresión que confluyen sobre una misma persona. La evidencia encontrada es contundente: este tipo de situaciones somete a las personas a experiencias vitales relevantes para la agresión, pudiendo hablar de la existencia de auténticos factores *psicosociales* de riesgo o *síndromes* culturales de violencia (Triandis, 1996).

Tal y como sugieren los resultados de investigación, algunos de los factores que con mayor frecuencia confluyen se derivan de las primeras experiencias con la familia, por ejemplo, la incapacidad de los padres para desarrollar vínculos afectivos seguros con sus hijos (recuerde los estilos de apego expuestos en el Capítulo 7), o la exposición a patrones de socialización en la familia que carecen de autoridad, es decir, que desarrollan un estilo frío y simultáneamente no demandante o laxo.

Además, es frecuente también que a estas circunstancias se añadan experiencias de violencia en la comunidad (por ejemplo, la derivada de las bandas armadas, ya comentada), en la propia familia o en la sociedad amplia (como la violencia en los medios de comunicación, la guerra, el terrorismo o el totalitarismo). Finalmente, los resultados confirman que es frecuente que los niños que conviven con la

violencia padezcan simultáneamente otras adversidades, como con pobreza, **malnutrición**, **hacinamiento**, **abuso** de sustancias, falta de cuidados **médicos**, desempleo de los padres, **psicopatología** familiar, desorganización e inestabilidad familiar y ausencia de **estimulación** cognitiva.

A continuación, se desarrolla con algún detalle las implicaciones generales de la experiencia temprana de violencia.

## La experiencia de violencia

### La *experiencia* directa de violencia

La exposición a un ambiente violento convierte al niño en una víctima de la violencia en un doble sentido. En primer lugar, por los efectos sobre su desarrollo emocional y **psicosocial**. Estas experiencias inciden en la **manifestación** de desórdenes **conductuales** y emocionales, y afectan a su **visión del mundo** y de sí mismo, a sus ideas acerca del significado y el **propósito** de la vida, a sus expectativas de felicidad futura y a su desarrollo moral (Ney, Fung, Wickett, 1994).

En segundo lugar, un ambiente violento, sea en la propia familia, o el que se vive en la comunidad o barrio del niño, compromete la capacidad de los padres para satisfacer las necesidades de cuidado y apoyo, bien porque sean los propios progenitores los agresores o **víctimas**, bien porque la violencia en la comunidad les lleve a sentirse atemorizados e **indefensos**.

Los **efectos** de las experiencias de violencia son diversos. En **términos** generales, se ha encontrado que la hostilidad emocional entre los padres se relaciona positivamente con la conducta agresiva y antisocial de los hijos. Por **otro** lado, parece que, de los diferentes tipos de maltrato, el **abuso** físico es el que más se relaciona con la **conducta** agresiva y **antisocial** entre los **jóvenes** (Coie y Dodge, 1998). Los niños que han sido **agredidos** físicamente por sus padres, asaltan y agreden más a los cuidadores y a sus iguales que los niños abusados sexualmente o los niños rechazados o no abusados. Algunos estudios sugieren que estas **conductas** están relacionadas con el deseo de protegerse y prevenir futuros **maltratos**, y no tanto con el desarrollo de conductas **antisociales** o conductas **proactivas** dirigidas a **dañar a otros** (McCord, 1983).

### La *experiencia* indirecta de violencia. La *agresión* observada en los medios de comunicación

Respecto a la agresión, uno de los debates de mayor actualidad en las sociedades modernas está **protagonizado** por la cuestión de los posibles efectos que tiene la violencia que se muestra en los medios



El ambiente violento afecta al desarrollo emocional y social del niño.



de comunicación. Algunos estudios revelan que más del 40% de los niños de entre 6 y 10 años que se exponían con gran frecuencia a la violencia televisada, quince años después habían delinquido o cometido actos violentos. Este porcentaje es significativamente superior al encontrado entre los jóvenes que no fueron observadores intensos de violencia en los medios; en este caso, el porcentaje de infracciones o jóvenes violentos alcanzó el 22% (Huesmann, Moise-Titus, Podolski y Eron, 2003).

Existe cierto consenso por el que se considera que los *mass media* no sólo son producto de la vida social que como tal reflejan la realidad, sino que actúan sobre ella, promoviendo y difundiendo aspectos que regulan la vida de las personas y sus visiones del mundo. Se considera así que la *televisión*, el cine, la radio, la prensa escrita y más recientemente, la comunicación por Internet ofrecen un amplio abanico de episodios de violencia, real o de ficción, que no sólo ilustran un variado repertorio de conductas o manifestaciones concretas de este tipo, sino que transmiten las normas, valores y actitudes (véase el Capítulo 5 sobre Actitudes) en las que estas acciones se fundamentan y que promueven este tipo de comportamientos.

Es claro, en este sentido, que el modelado, la imitación y el aprendizaje operante son herramientas útiles para explicar que la violencia presentada en los medios de comunicación puede promover el aprendizaje de comportamientos agresivos concretos y su puesta en práctica. Además, se ha propuesto que estas experiencias pueden reducir la reacción que, de otro modo, produciría la visión del sufrimiento de las víctimas y de los actos violentos en sí mismos.

A pesar de las cuestiones planteadas hasta el momento, no se puede presuponer que los *espectadores* son receptores pasivos y uniformes de la información o de las imágenes que observan. En este sentido, numerosos estudios han puesto de manifiesto que estos efectos se reducirán sustancialmente en función de la situación que rodea la exposición y en función del marco cultural en el que se produzcan. Respecto a la situación, se ha encontrado que, si durante la exposición a esta forma de violencia se *enfatiza* la naturaleza irreal o ficticia de las imágenes, entonces se reduce considerablemente su efecto. Huesman et al. (2003) así lo constataron cuando observaron en sus estudios que un simple comentario de los padres afirmando que el programa o las imágenes eran *irreales* redujo su impacto en los *niños*. Por otro lado, respecto al marco cultural, se han encontrado diferencias transculturales en los efectos que produce la violencia en los medios de comunicación. Estas diferencias se han explicado a partir de la existencia de diferentes normas y valores sociales en cada cultura, en unos casos más afines a la violencia y, en otros, más reacios a este tipo de *comportamientos*.

En definitiva, los resultados comentados sugieren, por un lado, que los medios de comunicación pueden, en determinadas ocasiones, fomentar la violencia y las normas, valores y actitudes que la *sustentan*. Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que esta forma de exponerse a la violencia afectará en mayor medida si el contexto y las características de la cultura promueven el uso de la violencia y la *imitación* de las conductas presentadas.

### RESUMEN

El capítulo parte de dos supuestos fundamentales que caracterizan el estudio de la agresión desde la Psicología Social. En primer lugar, se considera que la conducta agresiva forma parte del repertorio normal de las personas y, por ello, no es necesariamente un indicador de patología. En segundo lugar, se hace especial énfasis en la naturaleza social de las manifestaciones agresivas, tanto en la adquisición como en las dinámicas que cultural y socialmente participan en el proceso de agresión, bien potenciando las expresiones agresivas, bien inhibiendo estas expresiones.

Hay dos ejes que articulan el presente tema: por un lado, la existencia de una serie de mecanismos psicosociales que pueden explicar los efectos facilitadores o inhibidores de ciertos factores sobre la conducta agresiva. Por otro, la presencia de una serie de dimensiones ecológicas, culturales y societales que pueden estar conformando las diferencias individuales en la exposición a tales mecanismos. La confluencia de un conjunto de factores estructurales y de las experiencias personales derivadas de tales factores se relaciona con las manifestaciones agresivas y ha llevado a algunos autores a hablar de síndromes culturales (Triandis, 1996).

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

Arias, A. V. (2003). Grupos coercitivos: Características y contextos. En J. F. Morales y C. Huici (Dirs.), *Estudios de Psicología Social* (pp. 395-435). Madrid: UNED.

Este capítulo presenta las dinámicas sociales que caracterizan las relaciones entre los miembros de grupos extremos, aquí denominados grupos coercitivos.

Morales, J. F. (2003). El estudio de la exclusión social en la Psicología Social. En J. F. Morales y C. Huici (Dirs.), *Estudios de Psicología Social* (pp. 509-538). Madrid: UNED.

Este capítulo proporcionará al lector un interesante análisis de los elementos que caracterizan la exclusión social. Se podrán identificar dos tipos de relaciones intergrupales, por un lado, las que pueden servir tanto a la integración como a la exclusión y por otro, las que se caracterizan por ser herramientas fundamentales de exclusión.

Morales, J. F. y Arias, A. V. (2001). Martes Negro, Psicología y Paz. *Revista de Occidente*, 246, 67-83.

Este artículo presenta un análisis del terrorismo que revela la racionalidad que se oculta detrás de este tipo de acciones violentas. Las dinámicas grupales que aquí se presentan ilustran cómo la violencia y la coacción son partes sustanciales de las relaciones que estas organizaciones establecen con otros grupos, pero también de las relaciones que sustentan la vinculación de sus miembros con la organización.

Página de la Fundación Mundial sobre la cultura de Paz:

<http://decade-culture-of-peace.org/esp/index.html>

Página de la Fundación Mundial sobre la cultura de Paz en la que facilitan los vínculos a diversos documentos, entre ellos, el Informe Mundial sobre la Cultura de Paz (2001-2010) de las Naciones Unidas.

Minnesota Center against Violence and Abuse:

<http://www.mincava.umn.edu/>

En esta dirección se ofrecen vínculos a documentos y textos educativos de amplia temática y enfoque.

### Otros recursos. Programas de radio

*La justicia en las relaciones intergrupales.* Ana V. Arias y Encarnación Nouvilas.

<http://teleuned.uned.es/teleuned2001/html/r-radio.htm> - Programa de radio de la UNED emitida el 21/12/2003.

En este programa, se discuten algunas teorías clásicas de la justicia en las relaciones grupales y se presenta evidencia empírica de la naturaleza multidimensional de este concepto.

*Multiculturalismo. Tolerancia* o reconocimiento. J. **Francisco** Morales y Ana V. Arias.

<http://teleuned.uned.es/teleuned2001/html/r-radio.htm> - Programa de radio de la UNED emitido el 23/02/2003.

En este programa se **plantea** que las **sociedades** tolerantes se definen por el **trato** que dan a sus ciudadanos. El **profesor** Morales **destaca** el valor de la experiencia de dignidad que confieren este tipo de **sociedades** y **discute** sobre la **importancia** de evitar el **trato institucional** humillante.

*El líder político en la era mediática,* J. **Francisco** Morales, Orlando D'Adamo y Ampam **Martínez**. Cuenta también con la presencia de Alfonso **Gueira**.

<http://teleuned.uned.es/teleuned2001/html/r-radio.htm> - Programa de Televisión de la UNED emitido el 26/05/2006.

Este programa de **televisión** analiza, entre otros aspectos, la **cara oscura** del **liderazgo** que se refleja en lo que los autores **llaman** **liderazgo destructivo**. **Aporta** una visión interesante de cómo el ejercicio del **liderazgo puede**, en determinadas ocasiones, desencadenar acciones **violentas** y decisiones sesgadas.

# ESTEREOTIPOS

# 10

M<sup>a</sup> del Prado Silván Ferrero  
Isabel Cuadrado Guirado  
Mercedes López Sáez

## INTRODUCCIÓN

## NOCIONES BÁSICAS EN EL ESTUDIO DE LOS ESTEREOTIPOS

Qué son los estereotipos  
Procesos implicada en la formación y el mantenimiento de los estereotipos

## MEDIDA DE LOS ESTEREOTIPOS

Lista de adjetivos  
Estimación de porcentajes  
Razón diagnóstica  
Otras medidas de estereotipia

## FUNCIONES DE LOS ESTEREOTIPOS

## MODELO SOBRE EL CONTENIDO DE LOS ESTEREOTIPOS

## LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Definición y componentes  
La dimensión descriptiva y prescriptiva de la estereotipos de género y sus funciones

## RESUMEN

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Categorización social  
Dimensión descriptiva de los estereotipos de género  
Dimensión prescriptiva de los estereotipos de género  
Estereotipia  
Estereotipia de rasgo (aplicado estereotipos de género)  
Estereotipia de rasgos físicos (aplicado a estereotipos de género)  
Estereotipia de rol (aplicado a estereotipos de género)  
Estereotipo  
Estereotipos de género  
Género  
Homogeneidad exogrupal  
Rasgos expresivos/comunales  
Rasgos instrumentales/agentes

### OBJETIVOS

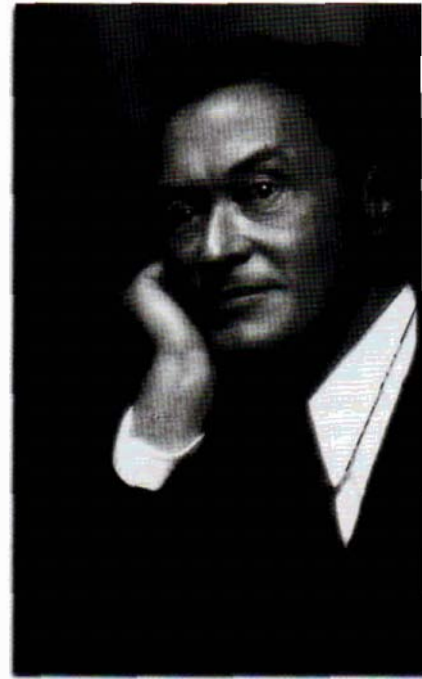
- Conocer en qué consisten los estereotipos.
- Comprender los mecanismos por los que se forman y mantienen los estereotipos.
- Conocer las diversas formas de medir los estereotipos de modo explícito.
- Describir las funciones individuales y sociales que cumplen los estereotipos.
- Presentar las dos dimensiones básicas identificadas en el modelo sobre el contenido de los estereotipos.
- Comprender qué son los estereotipos de género, sus componentes, dimensiones y funciones.

## INTRODUCCIÓN

Si nos piden que definamos los rasgos más **característicos** de los holandeses, probablemente diremos que son **rubios**, de ojos claros, altos y, también, que son fríos y que su medio de transporte preferido es la bicicleta. Si no conocemos a ningún **holandés**, nuestra imagen sobre ellos se basará en las creencias compartidas que tenemos sobre este grupo, es decir, estaremos haciendo uso del estereotipo. Baumeister y Bushmann (2008) señalan que sabemos más de otros grupos debido a la información que nos proporcionan los miembros de nuestro propio grupo que por la experiencia directa. Esta manera de proceder, que aquí hemos ejemplificado con los holandeses, la empleamos habitualmente con la mayoría de los exogrupos.

El término estereotipo tiene su origen en la tipografía, y se refiere a un molde fijo de caracteres que reproducen, mecánica y sucesivamente, una página impresa. La primera aplicación de este concepto a las ciencias sociales se debe a la obra del periodista Walter Lippmann (1922). Según este autor, experto en política, la opinión pública se genera por un curioso procedimiento de repetición de las mismas imágenes en el pensamiento de las personas, similar al proceso de estereotipia de las imprentas. Por analogía, Lippmann **enfaticaba** la rigidez de nuestras creencias referidas a los grupos sociales y hacía hincapié en el carácter reiterativo y automático con el que las reproducimos. Así, afirmaba que no vemos antes de definir, sino que definimos antes de **ver**. También destacaba **otros** aspectos de los estereotipos, como su marcado tono afectivo, su origen social, y su función justificada de la naturaleza de las relaciones entre grupos y naciones. Las ideas de este trabajo pionero configuraron, en cierto modo, las perspectivas teóricas que caracterizaron las investigaciones en este campo (Ashmore y del Boca, 1981).

Actualmente, los estereotipos son uno de los tópicos mejor conocidos en Psicología Social, habiéndose investigado este concepto en relación con grupos sociales muy diferentes (**étnicos**, nacionales, de clase social, de género, de edad, con discapacidades o enfermos de **SIDA**, por citar algunos ejemplos). A lo largo de este capítulo abordaremos las contribuciones más destacadas, estructuradas en torno a dos bloques. En el primero, presentaremos una serie de **aspectos generales** relacionados con el estudio de los estereotipos. Comenzaremos definiendo qué son, y expondremos los **procesos** implicados en su formación y mantenimiento. A continuación, abordaremos cómo se miden los estereotipos, su utilidad funcional, y las características de su contenido. En la segunda parte aplicaremos estos conocimientos a un **área** de gran interés en la actualidad como son los estereotipos de género. De esta forma, se podrá comprobar las consecuencias derivadas del uso de **los** estereotipos en un ámbito concreto.



Walter Lippmann (1896-1957).  
Periodista y escritor. Fue el primer autor que aplicó el concepto de estereotipo a las ciencias sociales. Muchas de sus ideas influyeron notablemente en la investigación posterior.

## NOCIONES BÁSICAS EN EL ESTUDIO DE LOS ESTEREOTIPOS

### Qué son los estereotipos

Existen tantas definiciones de estereotipo como autores que se han aproximado a su estudio (véase Gómez, 2007). En general, los estereotipos se consideran un conjunto de creencias compartidas sobre las características de un grupo social. Estas creencias hacen referencia a lo que pensamos sobre ciertos grupos, por lo que pueden contener elementos tanto positivos como negativos (p. e. las personas mayores son más lentas, pero más sabias). Se considera que los estereotipos constituyen un tipo específico de esquema cognitivo que ejerce una fuerte influencia en el procesamiento de la información social que recibimos (véase el Capítulo 3). Así, cuando aplicamos un estereotipo a los miembros de un determinado grupo, lo que hacemos es utilizar las expectativas previas y creencias que tenemos sobre ese grupo, para explicar su comportamiento.

A continuación se resumen algunos de los aspectos definitorios de los estereotipos, para facilitar la comprensión de este concepto (Fiske, 2004):

- a) simplifican o exageran los rasgos atribuidos a un grupo,
- b) sirven para justificar o racionalizar las reacciones afectivas y conductuales hacia un grupo,
- c) al tratarse de estructuras cognitivas, son rígidos y resistentes al cambio, aunque se obtenga información que los desconfinne,
- d) desde una perspectiva cultural, conviene destacar su carácter consensado, en la medida en que son creencias compartidas por los miembros de una cultura.

Cualquier aproximación al concepto de estereotipo requiere precisar las relaciones y diferencias que establece con los términos prejuicio y discriminación. Como se verá en el Capítulo 11, el prejuicio es una actitud que implica, de algún modo, una valoración negativa de los miembros de determinados grupos. Según se explicó en el Capítulo 5, cualquier actitud consta de tres tipos de componentes cognitivo, afectivo y conductual. El componente cognitivo del prejuicio lo constituyen los estereotipos, el afectivo las emociones suscitadas por el grupo, y el conductual la discriminación dirigida a sus miembros. Por tanto, en línea con lo que se expone en el Capítulo 11, y como señala Fiske (2004), conviene separar conceptualmente los términos estereotipo, prejuicio y discriminación que, si bien pueden estar relacionados, en ningún caso son redundante.

También hay que tener en cuenta la importancia de diferenciar los aspectos culturales y compartidos de los estereotipos de aquellos individuales. Así, los estereotipos pueden expresarse como las creencias culturales sobre las características de los miembros de un grupo o como las creencias personales sobre esas características. Por ejemplo, en un estudio realizado en el País Vasco sobre los estereotipos de los gitanos (la minoría étnica que más se ha discriminado en España), se comprobó que la mayor parte de la muestra los describía con algunos rasgos neutros, como tradicionales (49%) y religiosos (39%), aunque la mayoría de los atributos eran negativos: machistas (42%), incultos (24%), desconfiados (21%), su-



persticiosos (21%) y sucios (18%). Estos datos reflejan ese contenido compartido, pero no todas las personas asumen esas creencias en igual medida, encontrándose, en la muestra analizada, diferencias en las opiniones individuales sobre la asignación de esas características (Qlobina, 2003). El concepto de **estereotipia** se utiliza para referirse al grado en el que una persona **asume** esas creencias **estereotipadas** y **compartidas**.

## Procesos implicados en la formación y el mantenimiento de los estereotipos

Desde la Psicología Social se han propuesto diferentes explicaciones sobre el origen de los estereotipos (véase Gómez, 2007). Una de las más aceptadas defiende que su origen descansa en un **proceso cognitivo** básico que realizamos de forma **automática**: la **categorización**. Este **proceso** básico y general permite organizar la complejidad del **entorno** que nos rodea a partir de diferentes conjuntos que **comparten** características (p. e., plantas, animales, minerales). Por supuesto, no **sólo** clasificamos **objetos**, **también** **categorizamos** a **otros** seres **humanos**. En este sentido, se aplica el término **categorización social** para hacer referencia al **proceso** que permite clasificar a las personas en grupos en **función** de las **características** que tienen en **común** (p. e., etnia, edad, **sexo** o nacionalidad). Así, a través de la **pertenencia** **grupal** **asignamos** a una persona las características atribuidas a todos los miembros de su grupo. Por **ejemplo**, definiremos a un alemán como **disciplinado** y trabajador en virtud de su nacionalidad. En el Cuadro 10.1 se recogen algunos de Los motivos que nos conducen a realizar **categorizaciones sociales**.

### Cuadro 10.1: ¿Por qué categorizamos la realidad social de la **forma** en que lo hacemos? (Elena Gaviria)

La vida **social** plantea riesgos **además** de recompensas, de forma que los individuos deben **ser selectivos** a la hora de decidir con quién entablar amistad, **relaciones** románticas, **negocios**, a quién evitar, etc. A veces esas **decisiones** se pueden basar en la **experiencia** **directa** de **interacción** con el **otro**, pero esto no siempre es posible ni, en **determinados** casos, recomendable. **Entonces** nos fijamos en **sus** rasgos externos (físicos o conductuales) **para** **clasificarlo** **dentro** de alguna categoría conocida y, a partir de ella, extraemos las **inferencias** que **nos** permitan decidir cómo comportarnos con esa persona. Aunque esto a primera vista parece muy laborioso, la **categorización social** es un **proceso** **cognitivo** bastante automático que **permite** **procesar** **gran** cantidad de **información** de forma rápida y eficaz. **Por otra parte**, **tampoco** se trata de un logro exclusivo de la prodigiosa **mente** **humana**, sino que se manifiesta en **muchas** **otras** **especies**. **Por ejemplo**, muchos **primates** distinguen **perfectamente** entre categorías de parentesco (qué individuos son de qué familia), de estatus (qué individuos son **dominantes** sobre qué otros) y **grupales** (quiénes son de mi grupo y quiénes no).

Los **psicólogos** **evolucionistas** sostienen que nuestra capacidad para categorizar la **realidad social** ha evolucionado porque **resultó** (útil) para nuestros **ancestros** en su **lucha** por la **supervivencia** y la **reproducción**. En un ambiente en el que la **cooperación** era vital, **poder** **discriminar** entre el **amigo** y el **enemigo**, entre el que

colabora y el que se **aprovecha** del **trabajo de otros**, por **ejemplo**, y hacerlo **de forma** rápida, **puede** haber supuesto la diferencia entre la vida y la muerte.

Siguiendo este razonamiento, **Neuberg** y **Cottrell** (2006) sugieren, y la literatura apoya esta sugerencia, que las personas tenderemos a hacer **categorizaciones sociales** en relación con determinadas dimensiones más fácilmente que con otras, en concreto, en relación con aquellas características que hayan aportado información relevante para la eficacia biológica **inclusiva** (para la propagación de los propios **genes**) de los seres humanos desde tiempos **ancestrales**, como el **sexo**, la **edad** (individuos de distintas edades suponen diferentes oportunidades y desafíos) o la pertenencia **grupal**.

Pero la categorización **social** es **sólo** el paso previo a nuestra conducta hacia **los** miembros de una determinada categoría. Por ejemplo, según los psicólogos **evolucionistas**, el hecho de clasificar a otros como miembros del **endogrupo** o del **exogrupo** activa dos circuitos cerebrales o programas de **toma** de decisiones muy diferentes (**Krebs** y **Denton**, 1997). Los **procesos cognitivos** que se activan cuando **categorizamos** a alguien como miembro del **exogrupo** dan lugar a percepciones y caracterizaciones **globales**, abstractas y negativas, que tienden a provocar conductas defensivas, **competitivas**, explotadoras o agresivas, mientras que **los procesos** cognitivos que se activan cuando categorizamos a otros como miembros del **endogrupo** son más complejos. Tendemos a discriminar **entre los** miembros del **endogrupo** en función de su potencial para contribuir a nuestra eficacia biológica (no todos son igual de fiables, igual de sociables, igual de capaces a la hora de colaborar, igual de próximos en su parentesco con nosotros, etc.). De **ahí** que la visión del **endogrupo** no sea tan homogénea como la del **exogrupo**.

Sin embargo, **esos** programas cognitivos que usamos para **categorizar** a los demás son flexibles y sensibles al contexto; **sólo** así pueden resultar **útiles** en unas condiciones sociales a menudo cambiantes: la forma en que vemos a los otros puede variar de hoy a mañana, y el que hoy es nuestro amigo, mañana puede no **serlo**. Desde esta perspectiva, el principio **que** en última instancia regula nuestra **categorización** de los demás se basa en un juicio implícito (no consciente) sobre si será más **ventajoso** para **nosotros** cooperar o competir con ellos. Cuando lo que conviene es cooperar, vemos al otro con la lente **endogrupal**, pero si nuestros intereses entran en conflicto y es **necesario** competir, cambiamos rápidamente la lente y le convertimos en miembro del **exogrupo**.

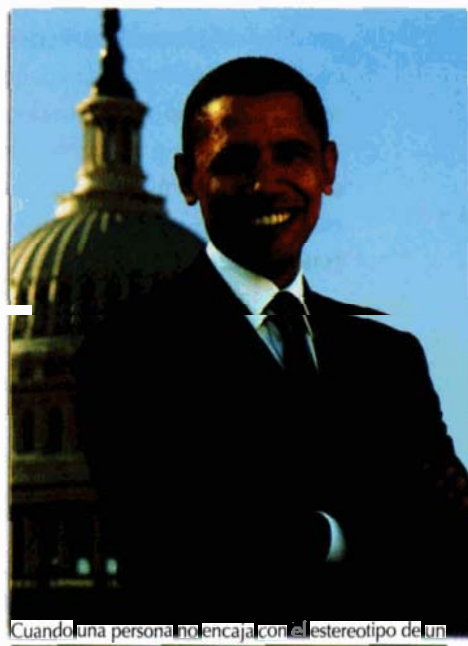
Para Tajfel (1969, citado en Morales y Moya, 1996, p. 168), este proceso de categorización «introduce simplicidad y orden donde hay complejidad y variación casi al azar. Solamente nos ayuda si **las** diferencias difusas se transforman en diferencias claras, o si se crean nuevas diferencias que antes **no** existían». Esta diferenciación entre **grupos** es la base de la estereotipia.

La categorización de las personas por su pertenencia **grupal** genera diversos efectos automáticos, que afectan a procesos cognitivos, afectivos y motivacionales. Uno de estos efectos cognitivos se denomina homogeneidad **exogrupal**, y consiste en un sesgo que lleva a percibir a los miembros del otro **grupo** —**exogrupo**— más semejantes entre sí, y a los miembros del grupo al que pertenecemos —**endogrupo**— de forma **más** diferenciada (véase el Capítulo 13). Siguiendo con el ejemplo anterior, tendemos a pensar que «**los** alemanes son todos iguales, visto uno vistos todos; sin embargo, los españoles son **diferentes** entre **sí**». Una explicación cognitiva de este sesgo es que conocemos a muchos miembros de **nues-**

tro grupo por experiencia directa, mientras que el conocimiento de los miembros de exogrupos se debe, en buena medida, al aprendizaje cultural indirecto. Pero los estereotipos no sólo afectan a procesos cognitivos. La mayoría tienen connotaciones afectivas (positivas o negativas) y motivacionales que influyen en esa categorización, lo que origina que se distorsione la realidad y se tienda a exagerar las diferencias entre los grupos y a subestimar las variaciones entre los individuos que pertenecen a un mismo grupo.

El siguiente aspecto clave en el origen de los estereotipos hace referencia a cómo se adquieren o aprenden. Los estereotipos se aprenden a través del proceso de socialización y su transmisión se produce de diversas formas. Podemos adquirirlos a través de nuestros padres, amigos o los medios de comunicación (aprendizaje sociocultural), así como a partir de las propias vivencias y experiencias personales con los miembros de otros grupos. En este proceso no hay que olvidar la influencia del factor motivacional, según el cual, en función de nuestros intereses, podemos percibir como inferiores a los miembros del exogrupo. Por ejemplo, pueden magnificarse algunos componentes del estereotipo femenino (debilidad, sensibilidad), si existe interés en continuar excluyendo a las mujeres de determinados puestos de trabajo.

Ahora bien, una vez formados y adquiridos, ¿cuáles son los procesos que contribuyen al mantenimiento de los estereotipos? Como hemos indicado, se trata de estructuras rígidas difíciles de modificar, aunque exista información que los desconfirme. De hecho, cuando una persona no encaja con el estereotipo de un grupo, solemos incluirla en otra categoría o subtipo –categoría especial que incluye a quienes no se ajustan al estereotipo convencional (Richards y Hewstone, 2001). Por ejemplo, es probable que a Barack Obama se le haya incluido en un subtipo dentro de la categoría de afroamericano (p. e. culto y competente). Al clasificar a las personas, se pueden utilizar conjuntamente diferentes categorías (edad, etnia, sexo, profesión, etc.). En la investigación en torno a los subtipos de hombres y mujeres se han encontrado algunos patrones consistentes (Deaux, Winton, Crowley y Lewis, 1985; Six y Edes, 1991). En los subtipos de mujer se diferencia entre profesionales, amas de casa, atletas y mujeres sexy; entre los de hombre se incluyen machistas, hombres de negocios, atletas y hombres de familia. Las características de la situación pueden primar que se usen determinados subtipos al percibir a una persona. Así, se ha comprobado que en un contexto profesional, una mujer puede percibirse menos competente si es atractiva que si no lo es (Glick, Larsen, Johnson, y Branstetter, 2005). Los estereotipos funcionan como esquemas que nos con-



Cuando una persona no encaja con el estereotipo de un

grupo, solemos incluirla en otra categoría o subtipo. Según este proceso, es bastante probable que a Barack Obama se le haya incluido en un subtipo específico dentro de la categoría de los afroamericanos, o que se le considere un caso atípico.

ducen a ignorar de forma sutil la información inconsistente con nuestros estereotipos hasta hacerla consistente con ellos (p. e. Kunda y Oleson, 1995). También es posible que reinterpretemos esa inconsistencia,

o que consideremos el caso inconsistente como atípico. Por ejemplo, si nuestro estereotipo de los médicos incluye la creencia de que son distantes, cuando nos encontremos con uno que se comporta de forma más cercana, lo más probable será que atribuyamos esa conducta inconsistente con el estereotipo a una causa personal aludiendo, por ejemplo, a que está en el inicio de su carrera profesional, o que consideremos que se trata de un médico diferente a los demás. En ninguno de los casos modificamos nuestro estereotipo sobre ese grupo.

Se ha comprobado que existe la tendencia a procesar la información congruente con el estereotipo en lugar de la incongruente. Es decir, prestamos más atención a la información que confirma nuestras expectativas previas y no atendemos a la que las contradice, salvo que la incongruencia sea muy fuerte. La **correlación ilusoria**, expuesta en el Capítulo 3, es un ejemplo de este proceso. Recordemos que consiste en percibir asociaciones entre variables que realmente no están relacionadas. Este sesgo se ha explicado por la distintividad de determinados grupos así como por la distintividad de determinados atributos, especialmente las características negativas (Hamilton y Sherman, 1989). Por lo general, la relación se establece entre miembros de grupos minoritarios y conductas infrecuentes, que suelen ser de signo negativo. Así, es **más** fácil que asociemos una conducta negativa (p. e. robar o tener bajo rendimiento escolar) a un grupo minoritario (p. e. los inmigrantes) que a los españoles. Con frecuencia, en los medios de comunicación aparecen esas asociaciones, lo que contribuye a que, cuando se ha establecido la correspondencia con un determinado grupo, se asignen esas características a todos sus miembros, pasando, así, a formar parte del estereotipo de ese grupo.

Una vez seleccionada la información congruente con los esquemas previos, el estereotipo resulta realmente útil, no sólo para describir a todos los miembros de otros grupos, sino también para guiar nuestro comportamiento hacia ellos, lo que contribuye a configurar esa realidad. De ese modo, si el estereotipo de los inmigrantes incluye la creencia de que tienen un nivel escolar más bajo que los españoles, es posible que los profesores se comporten con ellos en función de esa creencia, y éstos disminuyan su rendimiento, tal y como sugiere el proceso de la **profecía autocumplida** descrito en el Capítulo 3.

Por tanto, en la mayor parte de las ocasiones las personas estereotipamos de manera automática o **sesgada**, lo que implica que en numerosas circunstancias no prestemos atención a la información **desconfirmatoria**, incongruente o inconsistente con el estereotipo.

Hasta ahora, hemos hecho referencia a **procesos** que afectan a los estereotipos en el nivel explícito, es decir, cuando se forman y mantienen de forma consciente. Sin embargo, una línea que ha cobrado fuerza en los últimos años, desde la propuesta de Greenwald y Banaji (1995), sostiene que los estereotipos funcionan no sólo en el nivel explícito sino también en el implícito. En este nivel, los estereotipos **actúan** como creencias que no reconocemos, pero una vez activados pueden determinar el comportamiento manifiesto hacia quienes se dirigen. El problema que presentan es que, como funcionan de una manera inconsciente, no los podemos identificar fácilmente, aunque esto no impide que influyan en nuestras creencias sobre las características que suponemos poseen los miembros de una categoría. De hecho, existen investigaciones que muestran que los estereotipos **implícitos** predicen mejor las expresiones sutiles de prejuicio (véase el Capítulo 11) que las medidas explícitas obtenidas a través de **autoinformes** (Dovidio, Kawakami, Johnson, Johnson y Howard, 1997).

En resumen, los estereotipos tienen su origen fundamentalmente en la categorización social y una vez formados, se transmiten y aprenden a través de diferentes fuentes. Cuando ya se han establecido las características atribuidas a los grupos, el estereotipo guía la selección de la información congruente con su contenido por medio de una serie de procesos, tanto explícitos como implícitos, que contribuyen a su mantenimiento.

## LA MEDIDA DE LOS ESTEREOTIPOS

La medida de los estereotipos ha tenido como objetivo, bien evaluar el contenido cultural de los estereotipos, bien valorar el grado de estereotipia de los individuos. Como hemos indicado, estos dos aspectos, aunque relacionados, son diferentes. El contenido de los estereotipos se refiere a las creencias compartidas en una cultura sobre qué características o atributos poseen la mayoría de los miembros de determinado grupo social. La estereotipia, sin embargo, describe el grado en el que una persona aplica esas creencias al evaluar a los miembros de ese grupo y cómo se utilizan a la hora de realizar inferencias o juicios sobre ellos.

Como sucede con otros muchos conceptos psicosociales, es frecuente que el investigador tenga que elaborar instrumentos específicos adaptados a los objetivos de su estudio, teniendo en cuenta qué quiere medir, así como el contexto y la población en la que va a tomar esa medida. No obstante, se han desarrollado una serie de técnicas, específicas para la medida de los estereotipos, que pueden servir como base para elaborar un instrumento concreto. Entre estas medidas destacan las listas de adjetivos, la estimación de porcentajes y la razón diagnóstica. Cada una de ellas presenta ventajas e inconvenientes (Allen, 1996) y su uso adecuado depende del objetivo de la investigación. En el Cuadro 10.3 se resumen unos ejemplos sobre las características de los métodos más utilizados.

### Lista de adjetivos

Esta técnica se ha utilizado, fundamentalmente, para averiguar el contenido de los estereotipos. El estudio seminal de este tipo de medida lo realizaron Katz y Braly (1933) con muestras de estudiantes estadounidenses, a los que pidieron que seleccionaran, de una lista de 84 adjetivos, aquellos que consideraban más típicos de los diez grupos evaluados (estadounidenses de origen europeo, estadounidenses de origen africano, alemanes, turcos, ingleses, italianos, irlandeses, japoneses, judíos y chinos). Entre otros resultados, este estudio permitió comprobar que el contenido del estereotipo de los estadounidenses blancos (a los que describían con atributos como trabajadores, inteligentes y materialistas) era más positivo que el de los negros (a los que se atribuían características como supersticiosos, holgazanes y despreocupados).

Este mismo procedimiento ha sido utilizado en múltiples investigaciones. Concretamente, en nuestro país se ha empleado por diferentes investigadores para analizar el contenido de los estereotipos na-

cionales y regionales (p. e. Javaloy, Bechini y Cornejo, 1990; Sangrador, 1996). Entre estos estudios destaca, por su envergadura, el llevado a cabo por José Luis Sangrador, con una muestra nacional de 2.500 personas distribuidas proporcionalmente por las diferentes comunidades autónomas analizadas (Sangrador, 1996). En esta investigación, a partir de una selección de rasgos obtenidos en estudios previos, se elaboró una lista de 80 adjetivos. El procedimiento consistía en pedir a cada uno de los entrevistados que eligieran los cinco adjetivos que consideraba más típicos o característicos de cada uno de los grupos analizados. Los resultados de este trabajo, brevemente resumidos en el Cuadro 10.2, han permitido conocer con qué frecuencia se aplica cada uno de los adjetivos a los diferentes grupos. Como puede observarse en ese cuadro, el contenido de los estereotipos es muy diferente, tanto en cuanto al significado de los rasgos como a la cantidad de atributos que lo componen.

Es bastante habitual que la lista de adjetivos se obtenga a partir de estudios previos que emplean una técnica de respuesta abierta, pidiendo a los componentes de una muestra que generen libremente características que describen a los miembros del grupo, seleccionándose, posteriormente, aquellos rasgos que se mencionan con mayor frecuencia. Este tipo de técnica tiene la ventaja de que permite obtener características que no están sesgadas por las creencias previas de los investigadores que elaboran una lista (Allen, 1996).

**Cuadro 10.2. Resumen comparativo de los estereotipos sobre los habitantes de diferentes comunidades autonómicas, españoles y europeos con «máxima» saliencia transversal.**  
(Sangrador, 1996, p. 144)

Al analizar el contenido de los estereotipos de un grupo, aplicando la técnica de elección de adjetivos que mejor le describen, un rasgo puede considerarse especialmente relevante no sólo porque se le atribuya al grupo en un elevado porcentaje, sino porque se aplica mucho más a ese grupo étnico que al resto. En ese caso, se puede hablar de «máxima saliencia transversal» cuando un adjetivo es mucho más utilizado para describir a un grupo étnico que a los demás (Sangrador, 1996, p. 108-109).

A continuación, se describen los rasgos con «máxima saliencia transversal», por orden decreciente de porcentaje, para los diferentes grupos étnicos analizados por Sangrador (1996). Además de estos rasgos distintivos, a todos los grupos se les asignaban en un lugar destacado otras características, como «buena gente» o «amantes de su tierra».

**Andaluces**

alegres, abiertos, graciosos, juerguistas, amables, exagerados, charlatanes, vagos, cariñosos, sencillos, bebedores, religiosos.

**Aragoneses**

testarudos, nobles, brutos, leales.

**Castellanos**

serios, conservadores, honrados, sobrios.

**Catalanes**

tacaños, trabajadores, independientes, cerrados, emprendedores, egoístas, individualistas, materialistas, ambiciosos, antipáticos.

**Gallegos**

supersticiosos, desconfiados, hogareños, aventureros, humildes.

**Madriñeos**

chulos, orgullosos, fanfarrones, clasistas.

**Valencianos**

(ningún rasgo de máxima saliencia transversal).

**Vascos**

separatistas, fuertes, violentos, extremistas, comilones, tradicionalistas, idealistas.

**Españoles**

buena gente, amantes de su tierra, hospitalarios, generosos, solidarios, serviciales, machistas, apasionados.

**Europeos**

fríos, inteligentes, responsables, prácticos, cultos.

## Estimación de porcentajes

La técnica de la lista de adjetivos mide el contenido compartido de los estereotipos, pero plantea el problema de que no permite identificar hasta qué punto una persona suscribe esas creencias culturalmente compartidas o no, es decir, no permite estimar el grado de estereotipia de los individuos. Para solucionar este problema, uno de los métodos que se ha utilizado es la estimación del porcentaje de miembros de un determinado grupo que posee una característica o atributo. El procedimiento consiste en pedir a los par-

participantes del estudio que indiquen el porcentaje de individuos del grupo que posee cada atributo. Este procedimiento, sugerido inicialmente por Brigham (1971), puede utilizarse con un doble objetivo. Por un lado, permite medir de forma escalar (con un rango de 0 a 100) la estereotipia (véase, por ejemplo, López y Lisbona, 2009) y por otro, se puede emplear para comprobar hasta qué punto un rasgo o característica se considera estereotípico o no. En este último caso, es factible calcular algún índice de estereotipia que mida si existen creencias compartidas sobre la asignación de un atributo, y que puede estimarse en función, por ejemplo, de que la mayoría de la muestra lo adjudique en una proporción superior al 80%.

### La razón diagnóstica

Podemos considerar, por ejemplo, que el 80% de los españoles son cultos, pero, ¿se puede concluir que ese rasgo forma parte del estereotipo de los españoles o se le asigna igualmente a los franceses y alemanes? La razón diagnóstica se concibe como una medida de estereotipia que permite predecir la probabilidad de asignar una característica más a un grupo que a otro (Allen, 1996; McCauley, Stitt y Segal, 1980). Para calcular esa razón, se divide el porcentaje de miembros de un grupo que se supone tiene una determinada característica (por ejemplo, el 75% de los marroquíes son religiosos) por el porcentaje de personas que, en general, se supone que tienen esa característica (por ejemplo, 50%). Si la razón obtenida en la muestra es estadísticamente superior a uno (cuanto mayor sea, más representativa), esa característica es importante para representar al grupo. En este caso, el porcentaje de marroquíes que se perciben como religiosos es mayor que el que se atribuye a las personas en general (la razón diagnóstica sería 1,5). Por el contrario, si es inferior a uno, ese atributo no representa al grupo; resultado que obtendríamos si se piensa que el rasgo ambicioso es menos probable en los marroquíes (por ejemplo, 20%) que en la población general (por ejemplo, 60%). Además de evaluar la proporción en la que un rasgo es estereotipado o no para un grupo, esta técnica permite obtener una medida individual de estereotipia, a partir de la suma de las razones diagnósticas de los diferentes rasgos estereotipados.

Este tipo de medida se ha empleado para evaluar el contenido de estereotipia de género en muestras estadounidenses (Martin, 1987) y españolas (López y Lisbona, 2009; López, Morales y Lisbona, 2008), ya que permite paliar algunos de los problemas asociados a las medidas generales de estos estereotipos. Así, por ejemplo, de los datos derivados de esta medida se puede deducir que, si se cree que la proporción de mujeres que poseen un rasgo (por ejemplo, sensible) es el doble que la de hombres, en ausencia de otros datos específicos de una persona, la probabilidad de que se le asigne más esa característica a una mujer que a un hombre será el doble en cualquier contexto.

### Otras medidas de estereotipia

Puesto que los estereotipos constituyen la base cognitiva de las actitudes hacia un grupo, las mismas técnicas que se emplean para medir actitudes, tanto implícitas como explícitas, pueden utilizarse para



medir estereotipia En el Capítulo 5 se detalla el procedimiento para el uso de **diferentes técnicas** de medida de actitudes. Por ejemplo, Gardner (1973, citado en Huici, 1994, p. 306) propuso el diferencial semántico para valorar el contenido de estereotipos, así como para medir diferencias individuales. Con este procedimiento, se considera que un rasgo forma parte del estereotipo cuando la media de las puntuaciones asignadas se desvía significativamente de la media teórica. Igualmente, se puede utilizar este procedimiento con escalas tipo Likert de diferentes rangos. Una de ellas puede ser la estimación de porcentajes que es, en realidad, una escala de un rango de 0 a 100.

Imagine que se ha evaluado a los alemanes en una serie de rasgos mediante una escala que oscila de 1 a 7 y las puntuaciones medias obtenidas han sido: **amistosos/hostiles (4); trabajadores/perezosos (1) y ordenados/desordenados (2)**. Según estas puntuaciones, el estereotipo de los alemanes incluye los rasgos trabajadores y ordenados, ya que son los más polarizados, es decir, los que obtienen puntuaciones más extremas, mientras que el rasgo amistoso no formaría parte del estereotipo, porque se sitúa en la media teórica de la escala. Por otro lado, se puede calcular un índice de estereotipia individual sumando las puntuaciones en las escalas que definen el estereotipo. Suponga que en la tarea que acabamos de describir una persona ha otorgado las puntuaciones señaladas y otra las puntuaciones de 6, 2 y 3, respectivamente. A partir de estos datos, es posible calcular las diferencias entre ambas acerca del estereotipo que mantienen sobre los alemanes.

### Cuadro 10.3. Métodos de medidas explícitas utilizados en el estudio de los estereotipos

#### Lista de adjetivos

*Describa los rasgos que mejor definen a los andaluces  
Señale, en la siguiente lista, los cinco adjetivos que mejor describen a los andaluces*

#### Estimación de porcentajes

*¿Qué porcentaje de andaluces cree usted que es hospitalario?*

#### Razón diagnóstica

*Estime el porcentaje de andaluces que son hospitalarios  
Estime el porcentaje de personas hospitalarias en la población general*

#### Diferencial semántico o atributos bipolares

*Señale en qué medida los andaluces son:  
antipáticos -3 -2 -1 0 1 2 3 simpáticos*

**Escala tipo Likert**

Utilizando una escala de 1 (nada) a 7 (totalmente), evalúe a los andaluces en la r a r a ~ ~ j . . . ~  
que presentamos a continuación: hospitalarios, simpáticos,...

En este apartado se han aportado ejemplos de medidas explícitas de estereotipia. En el Capítulo 5 se **detalla** el procedimiento de medidas implícitas, concretamente la preactivación o "priming" y el Test de asociaciones implícitas (IAT), aplicadas a **actitudes**, por lo que, a continuación, consideraremos únicamente algunos ejemplos de medición implícita utilizada para medir los estereotipos que se activan **automáticamente**.

Tanto el priming como el IAT se han empleado en estudios sobre estereotipos de diferentes **grupos**: raciales (Winttenbrink, Judd, y Park, 2001), de edad (Dijksterhuis, Aarts, Bargh y van Knippenberg, 2000), de género (Blair y Banaji, 1996) o de estatus (Puertas, Rodríguez-Bailón y Moya, 2002). Por ejemplo, en Estados Unidos, Winttenbrink y sus colaboradores (2001) encontraron que, tras activar subliminalmente la palabra «negro», los participantes blancos **reconocían** más rápidamente palabras relativas al estereotipo de este grupo social (p. e. atlético, agresivo), lo que indica que existe activación automática de dicho **estereotipo**, siendo más acusada en las personas con mayor prejuicio racista. Por otra parte, Blair y Banaji (1996) comprobaron que los **estereotipos** de género se activaban cuando se «primaban», y que los efectos de la estereotipiaproducta por el «priming» se reducían, o incluso **desaparecían**, cuando se suscitaban aspectos relacionados con la **desconfirmación** de esos estereotipos. Esta **investigación** apoya la propuesta de que los estereotipos de **género** funcionan de forma **automática**, pero que esos efectos automáticos pueden controlarse e incluso eliminarse. Estas medidas **implícitas** se han utilizado con frecuencia **junto a otras explícitas**, tanto para comprobar la relación que mantienen **entre sí**, como por su utilidad para predecir **conductas** relacionadas con estereotipos y prejuicios hacia los **grupos** (Fazio y Olson, 2003).

## FUNCIONES DE LOS ESTEREOTIPOS

En un apartado anterior se ha señalado la utilidad del proceso cognitivo de categorización para clasificar a las personas en diferentes grupos en virtud de una serie de características comunes, recalcando su funcionalidad para la especie. Por otra parte, se ha visto que en este proceso también se originan errores y **sesgos** de estereotipia. Pero los estereotipos no sólo se utilizan para categorizar. También sirven para explicar importantes conflictos que están ocurriendo en muchos países, o para justificar, por ejemplo, que a las mujeres les resulte difícil acceder a un **puesto de responsabilidad**, la lentitud en la **plena** integración de los niños **inmigrantes** en los colegios, o el rechazo de los empresarios a contratar en su plantilla a personas con discapacidad. Por ello, se puede afirmar que los estereotipos no sólo **reflejan** la realidad social, sino que sirven para explicarla y, a veces, contribuyen a crearla (Sangrador, 1996).

Las funciones de los estereotipos se pueden dividir en dos grandes bloques: las individuales o psicológicas y las sociales (Tajfel, 1981). Las funciones psicológicas de los estereotipos no son meramente cognitivas, sino también motivacionales. En líneas generales, hemos subrayado que los estereotipos sirven en el nivel individual, para ordenar y estructurar la percepción a través de la categorización. Por lo tanto, en la medida que actúan como esquemas sociales, cumplen una función de simplificación de la realidad, de forma que permiten reducir el esfuerzo cognitivo que supondría procesar el gran flujo de información que recibimos constantemente. Esos esquemas nos facilitan la organización y el uso eficaz de información relevante sobre un grupo. Así, a pesar de que los sesgos que originan pueden llevar a percepciones erróneas, los estereotipos nos aportan información sobre la conducta esperada de una persona, en contextos diferentes, en función de su pertenencia grupal (p. e. pueden explicar las actitudes y comportamientos diferentes de jóvenes y ancianos), con el consiguiente ahorro de esfuerzo cognitivo. Aunque no son ni mucho menos exactos, no hay que descartar la existencia de un «fondo de verdad» en los estereotipos que, par muy exagerado, incompleto, o simplificado que sea, advierte de la existencia de una base real. En este sentido, como señala Ryan (2002), los estereotipos pueden ser precisos y útiles. Esto no implica que sean siempre, ni frecuentemente, precisos, ni que su uso no sea perjudicial.

Los estereotipos suelen tener connotaciones positivas o negativas y rara vez son neutros (Sangrador, 1996). Normalmente, se trata de exageraciones y generalizaciones que pueden ocasionar problemas para los miembros del grupo estereotipado negativamente. La amenaza del estereotipo constituye un buen ejemplo de ello. Este fenómeno hace referencia a la disminución en el rendimiento en situaciones en las que las personas se sienten amenazadas por la posibilidad de que su desempeño confirme —a otros o a ellos mismos— un estereotipo negativo sobre las capacidades de su grupo (Steele, 1997; véase Schmader, Johns y Forbes, 2008, para una revisión). En el Cuadro 10.4 se expone con más detalle este proceso.

**Cuadro 10.4. «Soy mujer, negra y pobre, luego se me dan mal las tareas intelectuales»  
(Elena Gaviria)**

Aunque parezca mentira, no es lo mismo que un chico suspenda un examen de matemáticas y que lo suspenda una chica. Sin tener más información sobre estos hechos, en el primer caso, el resultado se suele atribuir a la falta de esfuerzo; en el segundo a que «a las chicas se les dan mal las matemáticas». No se trata de una interpretación atípica, propia de sexistas fanáticos, sino de un fenómeno tan frecuente que ha merecido la atención de diversos investigadores, no sólo por el interés del fenómeno en sí, sino por el efecto que producen en los sujetos estereotipados tales interpretaciones, en concreto, un descenso real del rendimiento y, a la larga, un desinterés total por el tema o, incluso, un riesgo para la salud.

Pero ¿en qué consiste exactamente este fenómeno? Se produce cuando, en la situación concreta en la que se realiza la actividad, se hace saliente la pertenencia grupal, dejando muy claro en qué categoría se clasifica a la persona, cuando ésta se identifica con ese grupo o categoría, y cuando esa categoría se describe, explí-

cita o implícitamente, como poco competente en ese ámbito, es decir, **está estereotipada** como incompetente para ese tipo de tareas. De ahí que este fenómeno se conozca como «**amenaza del estereotipo**» (Steele, 1997; Steele, Spencer y Aronson, 2002).

Los estudios realizados hasta ahora han mostrado cómo las personas rinden mal en una tarea cuando se hace saliente de alguna forma su pertenencia a un **grupo** estigmatizado (por ejemplo, haciéndoles consignar al principio el **sexo** o la raza a que pertenecen), y cómo esas mismas personas rinden igual que las demás cuando dichas condiciones desaparecen.

El lado «**justo**» de este fenómeno es que nadie está libre de semejante amenaza. Todo es cuestión de dar con las circunstancias apropiadas para provocarla. Así, se ha **encontrado** que afecta a los negros en tareas intelectuales, a las mujeres y a los latinos en tareas matemáticas, a los hombres en tareas relacionadas con **sensibilidad** emocional, a los blancos en **pruebas** atléticas... en fin, todo **depende de** la categoría que saquemos a relucir, y de con quién nos comparemos. Por ejemplo, en situación de amenaza, los hombres **occidentales** rinden más en tareas matemáticas que las mujeres **occidentales**, pero menos que los hombres asiáticos. Y se da la paradoja de que las mismas mujeres asiáticas rinden menos cuando se hace saliente su **género** y más cuando se hace saliente su etnia.

A pesar de ser un efecto tan ampliamente **documentado**, **no se sabe** muy bien qué mecanismos **intervienen en** él. No se trata de una reducción del esfuerzo para afrontar la tarea, ni de que **exista** presiones **externas** para que las **personas se ajusten** al estereotipo negativo de su grupo. Más bien parece **tratarse de una combinación** de factores **cognitivos** y **motivacionales**, de un **descenso** en las expectativas de **eficacia** unido a un aumento de ansiedad o **estrés**.

Estos efectos se han encontrado **no sólo** en estudios de laboratorio, sino en situaciones reales y desde edades muy tempranas. El contexto escolar es especialmente propicio, dado su **énfasis** en la **evaluación** de las capacidades. Además, la **multiculturalidad** que **caracteriza** actualmente los **centros educativos** supone un campo abonado para este tipo de **amenazas**. Algunas de las soluciones que se han propuesto son **inculcar** en los individuos la idea de que la inteligencia no es una entidad fija, sino maleable, presentar las **pruebas académicas** de forma que no hagan salientes las diferencias **grupales**, poner **énfasis** en la capacidad de todos los alumnos para lograr notas más altas, activar en el **grupo** estigmatizado su pertenencia a una categoría que no esté negativamente relacionada con la tarea (por ejemplo, en una prueba de matemáticas, hacer saliente la comparación entre clases o colegios, no entre sexos, **de forma** que las chicas no se sientan amenazadas por el **estereotipo** negativo que se tiene de las mujeres para ese tipo de tareas), o fomentar las **oportunidades** de contacto y amistad entre **etnias**. Puede verse una buena revisión de la investigación sobre amenaza del estereotipo en Maass y Cadinu (2003).

Además de la categorización, **Tajfel** (1981) considera que los estereotipos cumplen la función **psicológica** de proteger el sistema de valores del individuo, ya que las categorías sociales están cargadas de valor para las personas; de ahí la resistencia a cambiar aquellos estereotipos que pueden afectar a **nuestra** autoestima o a nuestra ideología. Este planteamiento entronca con las funciones sociales **señaladas por Tajfel**: a) búsqueda de una identidad positiva, b) justificación de acciones contra otros grupos, y c) explicación de la realidad social.

Una de las consecuencias de los estereotipos es que afectan a nuestra propia identidad social (a nuestra yo) y, por esa razón, también tienen consecuencias motivacionales que influyen en nuestra autoestima. Tendemos a acentuar la semejanza entre las personas de nuestro grupo así como las discrepancias que tenemos con las de otros grupos, de modo que las diferencias «nosotros-ellos» sean patentes. De esta forma, una de las funciones sociales de los estereotipos es, precisamente, clasificar diferencialmente a los miembros del endo y el exogrupo, fomentando la visión positiva de nuestro grupo en comparación con los otros, es decir, produciendo «favoritismo endogrupal» (p. e. los europeos son más cultos y los americanos más materialistas). Como se verá con detalle en los Capítulos 12 y 13, para la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) este supuesto es básico para comprender la identidad social de las personas y las relaciones intergrupales.

La percepción de los miembros de unos grupos de forma más negativa que los de otros facilita la justificación y racionalización de ciertas conductas discriminatorias. Por ejemplo, la sobreprotección a las mujeres se explica por el estereotipo femenino (véase el Capítulo 11), o la negativa de ofrecer un puesto de trabajo a un gitano puede basarse en las creencias estereotipadas hacia este grupo étnico (p. e. incultos y sucios), claramente nocivas, que se comparten en nuestra sociedad. Es precisamente ese carácter compartido lo que hace que los estereotipos sirvan para explicar acontecimientos sociales: cómo actúan los grupos por qué lo hacen y cómo se conforma y mantiene la estructura social. Las guerras, los ataques terroristas y en general, las diferencias estructurales (p. e. de clase social o de género), basadas en la discriminación y en el desprecio del otro por su pertenencia grupal, constituyen un triste ejemplo de esta función.

Los estereotipos también cumplen una función de control social (Fiske, 1993), que se refiere a la relación existente entre el poder y la forma de estereotipar. De este modo, mientras que los grupos de menor poder se forman impresiones más detalladas de los más poderosos, éstos tienden a tener imágenes más estereotipadas de los grupos inferiores.

Finalmente, algunos autores (p. e. Jost y Banaji, 1994) aluden a la función ideológica de justificación y legitimación de un sistema u organización social que pueden cumplir los estereotipos. La teoría de la justificación del sistema se refiere a los procesos por los cuales se manueñen y hacen legítimas convenciones sociales a expensas de los intereses personales y del grupo. Es fácil comprender que a las personas que están en situación de privilegio les parezca justo el *statu quo*, pero no que lo aprueben las personas que pertenecen a grupos desfavorecidos por su situación social o económica. Para estos grupos, esa situación no contribuye a tener una autoestima positiva. En este caso, lo que hacen los miembros de los grupos desfavorecidos es mantener los estereotipos de los grupos dominantes, aunque no compartan la visión negativa del endogrupo, de manera que se preserve el orden social establecido. Según esta teoría, los estereotipos mantienen y justifican un sistema social determinado que sigue favoreciendo a los grupos dominantes. Como se verá en el Capítulo 11, el sexismo permite mantener y justificar las desigualdades entre hombres y mujeres en perjuicio de éstas.

## MODELO SOBRE EL CONTENIDO DE LOS ESTEREOTIPOS

Las características o atributos que se asocian a los miembros de un grupo se refieren a diferentes **facetas** del ser humano, como rasgos de personalidad (trabajadores, amables, inteligentes, alegres), rasgos físicos (rubios, altos, atléticos) o roles y ocupaciones (amas de casa, deportistas, artistas). Asimismo, el contenido de los estereotipos puede variar en función de los cambios sociales y a lo largo del tiempo, ofreciéndonos la Historia múltiples ejemplos de cómo cambian las creencias sobre grupos. Por ejemplo, antes de la llegada de Hitler al poder, los alemanes no tenían una visión tan negativa de los judíos como la que se desarrolló a partir de la propaganda nazi. Del mismo modo, la incorporación de las mujeres al mercado laboral ha producido un cambio en los roles sociales a los que tradicionalmente se les asociaba, lo que, a su vez, ha supuesto un cambio en las creencias estereotipadas sobre roles de género. Debido a esa variabilidad que caracteriza el contenido de los estereotipos, su estudio no se ha abordado de una forma sistemática, ya que se pensaba que difícilmente se podrían encontrar principios generales homogéneos a cualquier tipo de estereotipos, mientras que en el estudio de los procesos implicados en la estereotipia sí se ha investigado cómo se puede generalizar a través de distintas situaciones y contextos.



El contenido de los estereotipos puede variar a lo largo del tiempo y en función de los cambios sociales. Así, antes de la llegada de Hitler al poder, los alemanes no mantenían un estereotipo tan negativo de los judíos

Recientemente, **Susan Fiske** y su equipo han iniciado una línea de investigación sistemática en torno al contenido de los estereotipos, basada en el postulado de que las creencias estereotipadas sobre un grupo se fundamentan en las relaciones estructurales que mantienen los grupos, así como en las funciones que cumplen los estereotipos en las relaciones interpersonales y **grupales** (Fiske, Cuddy, Glick y Xu, 2002; Fiske, Xu, Cuddy y Glick, 1999). Según el modelo del contenido de los estereotipos, propuesto por estos autores, las creencias estereotipadas también se rigen por unos principios que permiten agruparlas en torno a dos dimensiones:

- a) competencia o capacidad instrumental, que aglutinaría características asociadas a inteligencia, habilidad para alcanzar metas prestigiosas o racionalidad, y
- b) sociabilidad o afectividad, en la que se agruparía aquel contenido que se refiere a características relacionadas con aspectos como amistad, simpatía o sensibilidad.

Ambas dimensiones ya habían aparecido de forma consistente en investigaciones anteriores sobre percepción de personas, así como en estudios realizados con grupos nacionales. Asimismo, como veremos más adelante, la competencia y la sociabilidad reflejan las dos dimensiones clásicas que se han obtenido en el ámbito de los estereotipos de género: **instrumental/agente**, y **expresivo/comunal**.

De acuerdo con el modelo, puesto que a los miembros de un grupo se les puede considerar altos o bajos, tanto en competencia como en sociabilidad, estas dos dimensiones se pueden combinar dando lugar a cuatro posibles categorías: competentes y sociables, competentes y fríos, sociables e incompetentes, fríos e incompetentes (véase el Cuadm 10.5). Por lo tanto, los estereotipos pueden ser mixtos y contener características positivas y negativas conjuntamente, es decir, pueden ser ambivalentes. Según el modelo, esta **ambivalencia** se refleja en que una alta competencia suele estar acompañada de baja sociabilidad, mientras que una alta sociabilidad suele ir acompañada de baja competencia. Como se verá en el Capítulo 11, algunas formas de sexismo hacia las mujeres constituyen un claro ejemplo de esa ambivalencia.

Desde una perspectiva práctica y funcional, estas dos dimensiones permitirían al perceptor clasificar a las personas de acuerdo con la probabilidad de que sus intenciones sean amigables u hostiles y de su mayor o menor capacidad para alcanzar objetivos. Por otra parte, Fiske y sus colaboradores postulan que los estereotipos culturales sobre las características de sociabilidad y competencia de los grupos dependen de las estructuras sociales. Su hipótesis se basa en dos premisas:

- 1) que los grupos se perciben como más competentes si tienen alto **estatus** y poder, y como **más** incompetentes si su **estatus** y poder es bajo, lo que contribuiría a justificar el *statu quo* del sistema Uost y Banaji, 1994), y
- 2) los grupos se perciben como sociables y **afectivos** siempre que no compitan con nuestro grupo. A partir de estos supuestos, concluyen que el **estatus** y la competitividad determinarían si las emociones hacia los grupos son positivas o negativas, así como el tipo de emoción (p. e, envidia, **compasión**, desprecio o admiración) que los grupos suscitan.

Por lo tanto, teniendo en cuenta, por un lado, las relaciones estructurales de **estatus** y **competitividad** entre los grupos, que determinarían las reacciones emocionales hacia ellos, y por otro, los estereotipos que originan en función de si se perciben sociables y competentes o no, se puede predecir qué tipo de emociones incitará cada grupo y el tipo de prejuicio que inducen. En el Cuadro 10.5 se presenta el tipo de emociones (**en** negrita) y de prejuicio asociados a las categorías derivadas de las dimensiones de competencia y sociabilidad, así como los grupos a los que se les asocia, a partir de los resultados obtenidos en los estudios pioneros de los autores de este modelo (Fiske et al., 1999, 2002).

Todos estos planteamientos se han demostrado de forma consistente en diferentes estudios realizados dentro y fuera de Estados Unidos (Cuddy, Fiske y Glick, 2007, 2008; Fiske y Cuddy, 2006; Fiske, Cuddy y Glick, 2002; Fiske et al., 2002, 1999). Asimismo, en muestras españolas, se ha encontrado que la activación de las dimensiones de competencia y sociabilidad se produce de manera automática en relación a dos aspectos, como son el poder (Betancor, Rodríguez, Rodríguez, Leyens y Quiles, 2005; Puertas et al., 2002) y los estereotipos de género (Lemus, Moya, Bukowski y Lupiáñez, 2008).

Hasta aquí se han tratado aspectos generales de los estereotipos, como son su definición, medida, contenido y funciones. Debido a la importancia que revisten, **así como** al interés que suscitan los estereotipos relacionados con el significado y las consecuencias que tiene ser mujer u hombre en el mundo contemporáneo, el siguiente epígrafe está destinado a abordar el estudio de los estereotipos de **género**.

**Cuadro 10.5. Ejemplo de cuatro tipos de exogrupos.**  
 Combinación del estatus y la competitividad y las formas de prejuicio correspondientes en función de la percepción de sociabilidad y competencia (adaptado de Fiske et al. 2002, p. 881)

SOCIABILIDAD	COMPETENCIA	
	Baja	Alta
Alta	<b>Prejuicio Paternalista</b> Bajo estatus, no competitivos <b>Compasión, simpatía</b> (Ancianos, discapacitados, amas de casa)	Admiración Alto estatus, no competitivos <b>Orgullo, admiración</b> (Endogrupo, grupos aliados)
Baja	<b>Prejuicio despectivo</b> Bajo estatus, competitivos <b>Desprecio, aversión, ira, resentimiento</b> (Receptores de ayudas sociales, pobres)	<b>Prejuicio envidioso</b> Alto estatus, competitivos <b>Envidia, celos</b> (Asiáticos, judíos, ricos, feministas)

**Cuadro 10.6. Resumen de los resultados obtenidos utilizando el modelo de contenido de los estereotipos**

- ❑ Los grupos estudiados se agruparon según las dimensiones de competencia y sociabilidad.
- ❑ La mayoría de los grupos eran valorados más altos en una dimensión que en la otra.
- Se encontró una relación positiva entre el estatus percibido y la competencia: la mayoría de los grupos de alto estatus se valoraron como competentes pero fríos (por ejemplo, los asiáticos en Estados Unidos, a los que se les considera muy competentes pero poco afectivos y sociables).
- ❑ Se encontró una relación negativa entre sociabilidad y competencia: la mayoría de los grupos con alta sociabilidad se valoraron como incompetentes (por ejemplo, los negros e hispanos en Estados Unidos).
- La competitividad con un grupo genera emociones negativas (p. e., envidia o desprecio).
- En función del estatus y de la competitividad que se establecía con el grupo, el tipo de emociones y de prejuicio variaba.



## LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

### Definición y componentes

No es difícil recordar situaciones en las que se realizan afirmaciones del tipo: «**las** mujeres son más emocionales y sensibles que los hombres, o «**los** hombres son más egofstas e individualistas que las **mujeres**». En no pocas ocasiones a dichas afirmaciones les siguen otras como «**no** se puede generalizar, ni todos los hombres son iguales, ni todas las mujeres **tampoco**». **Efectivamente**, aunque esto último es cierto, no es menos cierto que todos mantenemos creencias sobre las características que poseen hombres y mujeres por el simple hecho de pertenecer a uno de estos dos grupos. Así, tendemos a pensar, por ejemplo, que las mujeres son más emocionales, sensibles, débiles, amantes de los **niños**, comprensivas, tiernas, o afectuosas que los hombres. Del **mismo** modo, nos inclinamos a creer **que** los hombres son más independientes, ambiciosos, dums, agresivos, competitivos, egoístas, o individualistas que las mujeres. Esto no quiere decir que hombres y mujeres sean de este modo, sino que, comparativamente, tendemos a percibirlos así. Este conjunto de creencias compartidas socialmente sobre hombres y **mujeres**, que se suelen **aplicar** de manera **indiscriminada** a todos los miembros de cada uno de estos grupos, es lo que conocemos como estereotipos de género. En la investigación sobre el género, lo relacionado con la dimensión femenina recibe el nombre de expresivo o comunal y lo relacionado con la dimensibn masculina se denomina *instrumental* o agente (Bakan, 1966; Parsons y Bales, 1955).

El estudio de los estereotipos de género se inició en la década de los 70 del siglo pasado y en la actualidad, constituye un área que ha experimentado una notoria expansión. Los numerosos y excelentes trabajos (tanto de campo como de laboratorio) llevados a cabo en las décadas de los 80 y los 90, permitieron la consideración en los tribunales de la **literatura psicosocial** existente sobre estereotipos de **género** (p. e. el conocido caso de Ann Hopkins contra *Price Waterhouse*; véase, p. e. Cuadrado, Navas y Molem, 2006). El crecimiento de los estudios sobre los estereotipos de género ha sido imparable, lo que nos ha permitido conocer ampliamente aspectos sobre su desarrollo, contenido, procesos y consecuencias, en los que nos centraremos a continuación.

Las primeras investigaciones que confirmaron empíricamente la existencia de los estereotipos de **género** se **llevaron a cabo** hace más de tres décadas (Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson y Rosenkrantz, 1972; Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman y Broverman, 1968). En ellas se les solicitó a un primer grupo de estudiantes que indicaran cinco características que, a su juicio, describieran a una **xmujer típica** y cinco que describieran lo que la mayoría de las personas consideraban una **rmujer típica**. Posteriormente debían repetir esta tarea pensando en el «**hombre típico**». Los investigadores obtuvieron un listado de 122 adjetivos bipolares (p. e. independiente vs. dependiente). En una segunda fase, una muestra de hombres y otra de mu-



Ann Hopkins. En su **lucha legal** contra *Price Waterhouse* se demostró que los estereotipos de género desempeñaron un papel fundamental en el rechazo de la compañía a que fuera la **única socia** mujer. Importantes psicólogas sociales formaron parte del proceso (p. e. Susan Fiske).

jeros debían indicar el grado en el que cada uno de esos adjetivos bipolares era aplicable a un hombre típico, a una mujer típica y a sí mismos. Aquellos rasgos seleccionados por más del 75% de la muestra como rasgos que describían a las personas de uno u otro sexo se consideraban estereotípicos. Los resultados revelaron que existían 41 atributos que diferenciaban claramente a mujeres y hombres, de los cuales, 29 eran más característicos de los hombres (p. e., agresivo, independiente) y 12 de las mujeres (p. e., preocupada por los sentimientos de los demás, con necesidad de protección).

Posteriormente, Deaux y Lewis (1984) investigaron los componentes que las personas utilizaban para diferenciar a los hombres de las mujeres (es decir, los componentes de los estereotipos de género), comprobando que éstos no están referidos únicamente a rasgos (que son los que normalmente asociamos con los estereotipos de género), sino también a roles, ocupaciones y características físicas.

La estereotipia de rasgo hace referencia a las características que se considera que definen de manera diferente a hombres y mujeres. Aquí entrarían los ejemplos presentados hasta el momento (p. e., las mujeres son más emocionales, sensibles, se preocupan más por los demás, y los hombres son más agresivos, independientes, competitivos). La estereotipia de rol incluye las actividades que se consideran más apropiadas para hombres y mujeres. Así, según los estereotipos, tradicionalmente las mujeres están más preparadas para cuidar de los hijos y realizar tareas domésticas, mientras que los hombres lo están para realizar actividades fuera de casa. Las ocupaciones también están estereotipadas; por ejemplo, se espera que haya más mujeres maestras, peluqueras, enfermeras o trabajadoras sociales porque estas actividades se consideran típicamente femeninas, mientras que esperamos que las profesiones de piloto, mecánico, bombero, o carpintero sean desempeñadas por hombres, pues son típicamente masculinas. Finalmente, existen ciertos rasgos físicos que se consideran más característicos de mujeres (p. e., voz suave, complexión ligera) y otros de hombres (p. e., son más altos, más fuertes, tienen la voz grave).

Estos componentes son relativamente independientes, pero basándose en uno de ellos las personas extienden sus juicios a los otros tres. Así, una vez asignada una etiqueta de género a una persona, realizamos inferencias sobre la apariencia de esa persona, sus rasgos de personalidad, sus conductas de rol y su ocupación. De este modo, la información sobre un componente afecta al resto, ya que tratamos de mantener consistencia entre ellos. Por ejemplo, si nos dicen que un hombre se encarga de las tareas del hogar y del cuidado de los hijos es bastante probable que le describamos como una persona emocional y sensible. Y si nos dicen que una mujer es una ejecutiva, probablemente la describamos como competitiva, fría y calculadora. En no pocas ocasiones, cuando uno de los componentes del estereotipo no encaja con el resto, tendemos a pensar «yo no me la/lo imaginaba así». En el Cuadro 10.7 describimos dos estudios llevados a cabo en nuestro país en los que se investigan varias cuestiones de las planteadas hasta el momento.

Es importante precisar, como ya se ha comentado, que los estereotipos de género, al igual que el resto de los estereotipos, no existen únicamente a nivel general, sino que las investigaciones han demostrado la existencia de **subtipos** de hombres y mujeres sobre los que existen estereotipos concretos (véase, p. e., Deaux y La France, 1998). Por ejemplo, en el caso de las mujeres algunos **subtipos** estereotipados son las tradicionales, las independientes, las *sexys*, las profesionales, las deportistas, o las feministas. En-

### Cuadro 10. 7: Estudios sobre los estereotipos de género en muestras representativas de la población española

La investigación realizada por López-Sáez y Morales (1995) con una muestra representativa de la población española se centra en el estudio de la estereotipia de rasgo y la de rol. Para medir la estereotipia de rasgo, a los participantes se les presentaba un listado de 20 rasgos (véase López-Sáez, 1995) y se les solicitaba que indicaran la proporción de mujeres y hombres que, a su juicio, poseían o mostraban cada uno de esos rasgos. Para medir la estereotipia de rol, los autores emplearon una escala de 15 ítems sobre dilemas a los que se enfrenta la mujer (p. e., ¿debe ser el padre o la madre quien pida permiso en el trabajo para cuidar a un hijo enfermo?). Los resultados revelaron la existencia de diferencias en estereotipia de rasgo, es decir, había una serie de rasgos asignados más frecuentemente a las mujeres (p. e., amantes de los niños, tiernas) y otros asignados con más frecuencia a los hombres (p. e., actúan como líderes, amantes del peligro). También se encontraron diferencias en estereotipia de rol: los participantes consideraban que las mujeres debían dedicarse más a cuidar de los niños y realizar labores domésticas, y los hombres al trabajo asalariado fuera de casa. No obstante, estos últimos resultados estaban moderados por cuatro variables: edad, nivel educativo, hábitat y sexo. Los análisis pusieron de manifiesto que las personas de más edad, con nivel educativo bajo, que viven en ciudades pequeñas y son hombres mostraban mayor tendencia a considerar que mujeres y hombres deben realizar diferentes actividades. Estas variables, sin embargo, no influyen en la estereotipia de rasgo, es decir, habla un fuerte consenso sobre el contenido de este tipo de estereotipos.

Con objeto de estudiar la evolución de los estereotipos de género, los autores compararon estos datos, obtenidos en 1993, con otra aplicación llevada a cabo en 2001, también con una muestra representativa de la población española (López-Sáez, Morales y Lisbona, 2008). Los resultados pusieron de manifiesto que entre 1993 y 2001 el contenido de los estereotipos de rasgo no se ha modificado, es decir, continúan asignándose más rasgos expresivo-comunales a las mujeres que a los hombres, y más rasgos instrumental-agentes a éstos. Respecto a los roles, se halló un descenso en la estereotipia, más acusado en el componente de rol laboral que en el familiar (los análisis permitieron establecer la existencia de estos dos factores).

tre los hombres destacan los atléticos, los obreros y empleados de oficina, los ejecutivos, o los «machos». Al final del capítulo siguiente se describe una investigación en la que se evalúa a tres subtipos de mujer: tradicional, sexy e independiente.

A las mujeres a las que se les considera competentes por su profesión se les atribuyen menor rasgos de la dimensión de afectividad y sociabilidad. Del mismo modo, a las mujeres que destacan por su atractivo físico se les considera menos competentes que a las poco atractivas.



## La dimensión descriptiva y prescriptiva de los estereotipos de género y sus funciones

Además de lo señalado hasta el momento sobre las dimensiones de expresividad/comunalidad e **instrumentalidad/agencia**, los estereotipos de género tienen otras dos dimensiones con funciones diferenciadas. Cuando nos referimos a las características que se adscriben a hombres y mujeres estamos haciendo alusión a la **dimensión** descriptiva de los estereotipos. Es decir, con esta dimensión se hace referencia a cómo creemos que son hombres y mujeres. La segunda dimensión de los estereotipos de género, denominada dimensión prescriptiva, tiene un carácter normativo y preceptivo e indica cómo deberían ser y comportarse hombres y mujeres. Ahora el acento se pone en las creencias sobre las características que son deseables y se esperan de cada sexo. No cabe duda de que los estereotipos de género son más normativos que otros como, por ejemplo, los de edad o etnia. Por ejemplo, el estereotipo femenino incluye prescripciones como que una mujer debería ser dócil, tener habilidades **interpersonales**, cooperar con los demás, y aspectos similares. La **trasgresión** de esta prescripción puede dar lugar a fuertes sanciones sociales (Fiske, 1998). Imaginemos, por ejemplo, cómo evaluamos a una mujer que se comporta de modo agresivo, duro y competitivo. Normalmente esta evaluación es negativa, porque esperamos que las mujeres sean cálidas, sensibles, dulces. Por su parte, si es un hombre el que se comporta de forma cálida, sensible y dulce, también rompe las prescripciones asociadas a su género (el estereotipo de los hombres incluye prescripciones acerca de que deben ser agresivos, fuertes, **competitivos**) y puede ser objeto de ciertas evaluaciones negativas.

En este sentido, Burgess y Borgida (1999) destacan funciones diferenciadas para el componente descriptivo y el prescriptivo. Según estas autoras, el componente descriptivo de los estereotipos de género tiene una función cognitiva: actúa organizando y estructurando el flujo de información sobre hombres y mujeres al que hacemos frente diariamente. Es decir, la dimensión descriptiva de los estereotipos simplifica el procesamiento de la información, mediante la representación esquemática de la realidad. En contraste, el componente prescriptivo de los estereotipos de género está relacionado con intereses **motivacionales**. Concretamente, puede **servir** para mantener, reforzar o justificar la estructura de poder social existente que favorece a los hombres, recompensando a las mujeres que se conforman a roles de género tradicionales y sancionando a las mujeres (y a los hombres) que violan esas prescripciones. Por tanto, es la dimensión prescriptiva de los estereotipos de género la que cumple la función de justificación y mantenimiento del *statu quo* que los convierte en un elemento discriminatorio y de resistencia al cambio. Los estereotipos de género cumplen de este modo una función de mecanismo de control que determina lo que es normal, lo que es aceptable y lo que se desvía de la norma.

Del mismo modo, Burgess y Borgida (1999) señalan que los procesos por los que las dos dimensiones de los estereotipos de género dan lugar a la discriminación son diferentes. Concretamente, indican que los aspectos descriptivos dan lugar a una forma de discriminación «**fría**» que no está tan basada en los prejuicios de género como la que se deriva de los aspectos prescriptivos. Es un tipo de discriminación que suele producirse sin hostilidad y sin que exista una intención abierta de discriminar. En contraste, los aspectos prescriptivos dan lugar a una discriminación intencional hacia las mujeres que tras-

greden las prescripciones de su rol de género. Se trata de un tipo de discriminación «caliente» -basada en hostilidad o resentimiento— que, según Fiske (1998), está relacionada con la amenaza percibida por los hombres y posee una fuerte carga emocional, tomando la forma de evaluaciones interpersonales negativas y llegando incluso al acoso sexual. Aquí entrarían las discriminaciones a las mujeres en el mercado laboral. Este tipo de discriminación suele proceder de los prejuicios de género, y es más probable que sea efectuada por hombres, debido a que permite mantener las desigualdades de poder que les favorecen en la sociedad. En contraste, los hombres y las mujeres pueden ser igualmente propensos a discriminar basándose en el componente descriptivo, porque se trata de representaciones culturales que son compartidas por personas de ambos sexos. Por otra parte, la discriminación procedente del componente prescriptivo es más fácil de detectar que la derivada del componente descriptivo debido a que es más explícita.

Huici (1984) ha estudiado los estereotipos de género desde la óptica de las funciones individuales y sociales que cumplen. Por ejemplo, comprobó que al valorar las ocupaciones se produce un sesgo a favor de los hombres, sobrevalorándose más el mismo trabajo cuando lo realiza un varón que cuando lo lleva a cabo una mujer. Esta autora resalta, también, la función de justificación, es decir, la vinculación existente entre el contenido de los estereotipos de género y las prácticas discriminatorias. El no asociar a las mujeres con la dimensión de competencia (instrumental-agente), y sí con la afectiva, sirve para justificar la ausencia de mujeres en posiciones de poder en las organizaciones.

Respecto a la evolución en el contenido de los estereotipos, los estudios que han tratado de sintetizar los resultados de las numerosas investigaciones realizadas al respecto (p. e. Twenge, 1997; Spence y Buckner, 2000) revelan que, con el paso del tiempo, al evaluar a las mujeres han ido aumentando los rasgos masculinos instrumentales que se les asignan, manteniendo a su vez los rasgos femeninos o expresivos con los que se las asocia. Los hombres, sin embargo, se siguen definiendo con características instrumentales, y no han variado respecto a las expresivas.

## RESUMEN

En este capítulo hemos tratado de aproximarnos a varias cuestiones relevantes sobre el estudio de los estereotipos: qué son, cómo se forman y mantienen, cómo se miden y para qué sirven, así como las dimensiones básicas de su contenido. En general, los estereotipos pueden definirse como un conjunto de creencias compartidas sobre diversos grupos sociales, que son difíciles de modificar, aunque recibamos información que los desconfirmen. Los principales métodos desarrollados para medir su **expresión explícita** se basan en las siguientes técnicas: la lista de adjetivos, la estimación de porcentajes, la razón **diagnóstica** o las escalas. También se emplean técnicas, como la **preactivación o priming** o el test de asociaciones implícitas, que miden los aspectos implícitos de los estereotipos.

El análisis funcional de los estereotipos ha puesto de manifiesto que cumplen funciones individuales y sociales: simplifican la realidad social, ayudan a diferenciarse favorablemente del **exogrupo**, justifican acciones **contra** los miembros de otros grupos, ejercen un control social y **sirven** para explicar la realidad social y justificar el sistema social imperante.

Las investigaciones en torno al modelo del contenido de los estereotipos han comprobado que se estructura en torno a dos dimensiones: la competencia y la sociabilidad. Asimismo, el contenido de los estereotipos se relaciona con la **estructura** de poder y **estatus** de los grupos, de forma que los grupos de mayor **estatus** se perciben **más** competentes y menos sociables que los de menor **estatus**. A su vez, las respuestas **emocionales** originadas por los **miembros** de un grupo **variarán** en función no **sólo** del nivel de competencia y sociabilidad percibida en los grupos, sino de su **estatus** y de la competitividad que se establece con ellos. Estas relaciones dan lugar a diferentes **formas** de prejuicio: paternalista, despectivo o envidioso.

El capítulo finaliza con un **análisis** de un tipo concreto de **estereotipos**, los estereotipos de género. A partir de los contenidos presentados, **podemos concluir** que los estereotipos de género son un conjunto de creencias compartidas socialmente referidas a **rasgos** de personalidad, roles, características físicas y ocupaciones que **se aplican** a hombres y mujeres de forma generalizada, y que tienen dos dimensiones (descriptiva y **prescriptiva**) que cumplen **funciones** diferenciadas y que dan lugar a conductas **discriminatorias** a través de procesos diferentes.

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). Prejuicio: causas, efectos y formas de contrarrestarlo. En R. A. Baron y D. Byrne (Eds.), *Psicología Social* (10ª ed., pp. 217-260). Madrid: Pearson

En este capítulo se **presenta** la estereotipia como un mecanismo **cognitivo** que puede afectar al modo en que procesamos la información **sobre** otros **grupos**. Aunque está **incluido** dentro de un capítulo más **amplio**, dedicado al prejuicio, ayuda a **comprender** cómo se estructura esta relación a través de las diversas investigaciones que expone.

Páez, D. (2004). Relaciones entre **grupos**, estereotipos y prejuicio. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubiellos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 752-769). Madrid: Pearson/Prentice Hall.

Se recomienda la lectura de este **capítulo**, especialmente porque presenta varios trabajos que sirven de ejemplo para el estudio de **los** estereotipos sobre **diversos** **grupos** sociales.

Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. En J. F. Morales, M. Moya, E. Caviriae I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª Ed, pp. 243-266). Madrid: McGraw-Hill.

En este capítulo se **exponen** los aspectos más destacada de los estereotipos de género: definición, componentes, dimensiones y funciones. También se aborda el origen de la formación de los estereotipos **de** género y su variación en función de **diversos** aspectos **contextuales** y temporales. Finalmente, se ponen de manifiesto los poderosos efectos de los estereotipos **de** género, tanto en el acceso limitado **de** las mujeres a **puestos** directivos, como respecto al mantenimiento de ideologías **sexistas** hacia mujeres y hacia hombres.

Puertas, S. Rodríguez-Bailón, R. y Moya, M. (2002). Procesamiento automático y medición implícita de los **estereotipos** relacionados con el poder. *Revista de Psicología Social*, 17, 69-84.

En esta **investigación** se analizan los estereotipos implícitos asociados a **poderosos** y no poderosos, aplicando el modelo **teórico** del contenido de los estereotipos y, **metodológicamente**, el test de asociaciones implícitas (IAT) como medida implícita de la asociación de estas **dos** **categorías** a las dimensiones de competencia y sociabilidad. Su lectura puede ayudar a comprender cómo se emplea el IAT **en** el campo de los estereotipos.

[http://www.um.es/analesps/v24/v24\\_1/05-24\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v24/v24_1/05-24_1.pdf)

A través **de** este enlace podrá acceder al artículo publicado por Vázquez y Martínez (2008) en la revista Anales de Psicología, y que lleva por título «Factores implicados en el cambio de **estereotipos: Variables endógenas y exógenas**». A lo largo del **capítulo** hemos hecho hincapié en la resistencia al cambio de los estereotipos, lo que no significa que en determinados casos no se modifiquen, como ha demostrado la **Psicología Social** desde los años 80 del siglo pasado. En este sentido, las autoras revisan los **tres** modelos **sociocognitivos** más destacados **sobre** el cambio de los estereotipos y analizan **diversos** factores, tanto **endógenos** —relativos al **perceptor**— como **exógenos** —relativos al **contexto**—, implicados en dicho cambio. El artículo finaliza con una **revisión** crítica de los instrumentos **de** medida utilizados para evaluar la **modificación** de los estereotipos.

# EL ESTUDIO PSICOSOCIAL DEL PREJUICIO

# 11

Isabel Cuadrado Guirado

## INTRODUCCIÓN

## ALGUNAS CLAVES SOBRE EL PREJUICIO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

## EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN EL ESTUDIO PSICOSOCIAL DEL PREJUICIO RACIAL: TRES CORRIENTES

## ENFOQUES Y CONCEPCIONES EN EL ESTUDIO DEL PREJUICIO DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

## MODELOS CONTEMPORÁNEOS EN EL ESTUDIO DEL PREJUICIO

El prejuicio racial  
El prejuicio sexista

## RESUMEN

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Discriminación  
Prejuicio  
Racismo ambivalente  
Racismo aversivo  
Racismo moderno  
Sexismo (clásico)  
Sexismo benevolente a benévolo  
Sexismo hostil



### OBJETIVOS

- Conocer cómo se ha investigado el prejuicio desde la perspectiva **psicosocial**.
- Comprender la evolución experimentada en el estudio del prejuicio desde la Psicología Social.
- Analizar las diferentes concepciones y enfoques en el estudio del prejuicio desde la Psicología Social.
- Conocer las nuevas formas de expresión del prejuicio racial en la **actualidad**.
- Analizar el sexismo, tanto en su vertiente más tradicional como en sus formas **contemporáneas** de expresión.
- Presentar la teoría **de sexismo** ambivalente como un modo de comprender la coexistencia de evaluaciones positivas y negativas hacia las mujeres.

## INTRODUCCIÓN

Conocer a fondo el fenómeno del prejuicio es esencial para mejorar la convivencia entre diferentes grupos sociales. Desde la Psicología Social se han realizado importantes aportaciones en esta **línea**. Si bien existen numerosos tipos de prejuicio (p. e. hacia los homosexuales o los discapacitados), en este capítulo nos centraremos en el estudio del prejuicio hacia miembros de minorías **étnicas** y hacia mujeres, desde el punto de vista **psicosocial** -aunque somos conscientes de la existencia de otras perspectivas que pueden y deben ser complementarias a este enfoque-.

En la actualidad la inmigración está presente en la mayoría de las sociedades desarrolladas, por lo que resulta obvio que aprender a convivir con este fenómeno es **algo** fundamental para nuestra experiencia cotidiana. En nuestro propio país, en los últimos años hemos observado cómo el número y la **representatividad** de los inmigrantes han aumentado extraordinariamente. Sam y Berry (2006) señalan que una de las consecuencias directas de la inmigración es la emergencia de sociedades culturalmente plurales. En estas **sociedades** las personas y los **grupos** necesitan aprender a vivir juntos. **Lógicamente**, la **convivencia** con personas de otras **etnias** ocasiona que el prejuicio, o sus manifestaciones, surjan con más intensidad.

Asimismo, un hecho frecuente y cotidiano en la mayor parte de las culturas consiste en dividir el mundo entre lo relacionado con los hombres y lo relacionado con las mujeres. Pertenecer a una de estas dos categorías (hombre o mujer) tiene un poderoso impacto en cómo orientamos nuestras vidas, en el modo en el que tratamos a las personas, o en las expectativas que tenemos sobre ellas (Beall, Eagly y Sternberg, 2004). En este sentido, la mayoría de las sociedades actuales presentan como rasgo **estructural** la dominancia masculina. Esta estructura **asimétrica** de las relaciones de género, en la que los hombres ocupan una posición dominante y las mujeres una subordinada, condiciona numerosos aspectos de las relaciones entre hombres y mujeres y favorece la existencia del prejuicio hacia las mujeres, es decir, del sexismo.

A lo largo de este capítulo abordaremos el estudio tanto del prejuicio étnico como del sexismo. En primer lugar, presentaremos los aspectos **definitorios** del estudio del prejuicio desde la Psicología Social, para pasar a continuación a describir brevemente la evolución que ha **experimentado** dicho estudio a lo largo de los años. Posteriormente, revisaremos los enfoques predominantes en el **análisis** del prejuicio desde nuestra disciplina. A continuación, haremos incidencia especialmente en el estudio del prejuicio racial en la actualidad, centrándonos en las nuevas formas, cuyo abordaje dista del que se podía llevar a cabo cuando se mantenían abiertamente ideas tan anticuadas y/o **políticamente** incorrectas a día de hoy como la creencia en la superioridad de unas «razas» sobre otras. Finalmente, abordaremos los enfoques actuales en el estudio del sexismo, otra forma de prejuicio ampliamente investigada en la literatura psicosocial. A lo largo de todo el capítulo trataremos de acompañar la exposición teórica con la descripción de estudios llevados a cabo en nuestro país. Esta decisión atiende a que el prejuicio depende ampliamente del contexto en el que se produce. Por tanto, los resultados de estudios llevados a cabo en Estados Unidos, u **otros** países **europeos**, no siempre son aplicables a España. No obstante, se expondrán teorías y modelos psicosociales desarrollados en otros países que han servido de base para la elaboración de propuestas en nuestro país, o han dado lugar a estudios realizados en España.

A continuación, y con objeto de situar adecuadamente al lector, expondremos brevemente algunas claves que nos ayudarán a comprender en qué consiste el estudio del prejuicio desde la perspectiva psicosocial, para pasar a analizar posteriormente la evolución general de los estudios sobre el prejuicio desde dicha perspectiva.

## ALGUNAS CLAVES SOBRE EL PREJUICIO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

Las relaciones que se establecen entre diferentes grupos, así como el estudio del prejuicio y la discriminación, han ocupado un lugar preeminente en la Psicología Social desde sus inicios. Desde esta perspectiva, el estudio del prejuicio puede abordarse tanto a nivel individual, como interpersonal, intergrupal y societal (descritos en el Capítulo 1 de este manual).

En general, el estudio más extendido del prejuicio tiene una serie de aspectos definitorios que otorgan una especial relevancia al análisis psicosocial de este fenómeno. El primero de ellos es su *orientación social*: se trata de un fenómeno que se origina en los procesos grupales, y que está inevitablemente unido al contexto de las relaciones entre grupos (que serán objeto del Capítulo 13), y que:

- es dirigido a grupos (o a personas en cuanto miembros de un grupo determinado),
- tiene una *orientación* socialmente compartida (la mayoría de las personas de un grupo determinado están de acuerdo en las características negativas que se atribuyen a un exogrupo), y
- al dirigirse de unos grupos hacia otros, tiene una naturaleza claramente intergrupal. De hecho, el tipo de relaciones intergrupales que se establecen influye claramente en la dirección, nivel e intensidad del prejuicio (Brown, 1998).

El segundo aspecto definitorio del estudio psicosocial del prejuicio es que suele centrarse en los juicios previos negativos o *desfavorables*, es decir, en los juicios que implican una *evaluación* cargada afectiva y *negativamente*, aunque, como se expuso en el capítulo anterior, el prejuicio varía en función de la sociabilidad y competencia percibida de los grupos, dando lugar a formas de prejuicio diferentes: paternalista, despectivo o envidioso.

Por otra parte, el estudio del prejuicio desde la perspectiva psicosocial permite abordarla desde el punto de vista de las cogniciones, las emociones y la conducta. Como veremos en posteriores epígrafes, la consideración del *prejuicio como actitud negativa* ha sido muy común, ya que permite contemplar estos tres componentes aplicando el amplio bagaje teórico y empírico acumulado sobre el estudio de las actitudes desde esta disciplina (aspecto que ha podido comprobarse en el Capítulo 5).

Partiendo de estas consideraciones, el lector no tendrá problema en comprender algunas de las definiciones psicosociales clásicas del prejuicio, como la formulada por Allport (1954, p. 9), que lo concibe como una antipatía u hostilidad basada en una generalización defectuosa o inflexible, o la pro-

puesta por Ashmore (1970, p. 253), que define el prejuicio como «una actitud negativa hacia un grupo definido **socialmente** y hacia cualquier **persona percibida** como miembro de ese **grupo**».

El prejuicio implica tal grado de complejidad que requiere contemplarlo desde una multiplicidad de perspectivas. Así, como hemos indicado y comprobaremos a lo largo de estas páginas, debido fundamentalmente al **desarrollo** de teorías y líneas de investigación diferentes centradas en los enfoques **individual/interpersonal** (p. e. personalidad autoritaria, frustración, **categorización**) vs. **social/intergrupala** (p. e. aprendizaje social, **competición intergrupala**, búsqueda de identidad social positiva), **no** existe una **única teoría psicosocial** que pueda ofrecernos una explicación completa del prejuicio. En el Cuadro 11.1 se presenta un análisis desde la **perspectiva evolucionista**. Remitimos al lector **interesado** en ampliar **información** sobre los diferentes modos de abordar el estudio del prejuicio a Molero (2007a).

### Cuadro 11.1. El prejuicio como respuesta funcional ante la percepción de amenaza social (Elena Gaviria Stewart)

Algunos psicólogos sociales se han interesado por el origen evolutivo del prejuicio. La perspectiva **evolucionista** sostiene que muchos estereotipos, prejuicios y tendencias discriminatorias son el resultado de mecanismos psicológicos que han evolucionado porque proporcionaban beneficios adaptativos a nuestros ancestros, protegiéndoles a ellos y a sus parientes de amenazas sociales concretas:

- amenazas contra la salud (p. e. peligro de contagio de alguna enfermedad)
- ☐ amenazas contra la integridad física
- amenazas contra los recursos que les proporcionaba su propio grupo (territorio, propiedades, nivel económico)
- amenazas contra las estructuras y los procesos que favorecen el buen funcionamiento del grupo (reciprocidad, confianza mutua, valores comunes, estructuras de autoridad que garanticen la organización de los esfuerzos individuales y el reparto de los recursos grupales, mecanismos de socialización, y otros similares).

En los seres humanos, como en otros animales, ha evolucionado una sensibilidad a la presencia de claves que anuncian amenazas para el bienestar, así como la tendencia a responder a esas claves con reacciones emocionales y asociaciones **cognitivas** que operan conjuntamente impulsando conductas concretas, diseñadas para mitigar el impacto potencial de la amenaza.

La relación entre una clave y una supuesta amenaza es de carácter fundamentalmente **heurístico**, es decir, se basa en meras probabilidades, puesto que su función es facilitar la reacción rápida ante la posible amenaza, lo que a veces puede dar lugar a errores. Por ejemplo, aunque un hombre que se acerca a nosotros corriendo puede normalmente plantear un peligro físico real, también puede venir para proporcionar ayuda.

Ahora bien, el que nazcamos siendo sensibles a claves que implican algún tipo de amenaza no significa que esa sensibilidad esté ya programada hacia señales concretas. Aunque probablemente existen algunas a las que somos automáticamente sensibles, como lo sugiere el hecho de que la reacción inmediata ante ellas es igual en todas las culturas e, incluso, en otras especies (sobre todo, claves relacionadas con amenazas a la salud y la seguridad física, como cuando un individuo desconocido se nos acerca rápidamente), la mayoría adquiere su significado gracias a nuestra capacidad innata para aprender de **forma** especialmente rápida aquellas **características** que predicen amenazas potenciales dentro de **nuestro** propio contexto.

Por ejemplo, no sería coherente decir que el prejuicio racial es producto de la evolución, puesto que el contacto con grupos étnicos diferentes es algo demasiado reciente en la historia de la especie humana como para que haya podido sufrir los efectos de la selección natural. Lo que probablemente sí ha evolucionado es el aparato psicológico que es sensible a las amenazas potencialmente planteadas por otros grupos (exogrupos), perspicaz en cuanto a qué clases generales de claves implican pertenencia a exogrupos (p. e., forma de hablar, rasgos físicos, costumbres), e inclinado a aprender qué características específicas dentro del ambiente racial señalan la pertenencia a exogrupos concretos.

Desde este punto de vista, la gente no tiene prejuicios contra ciertos grupos por sí mismos, sino por las amenazas que perciben en esos grupos. Esto es lo que sostienen Cottrell y Neuberg, dos psicólogos sociales defensores del enfoque del prejuicio como respuesta funcional ante la percepción de amenaza.

Estos autores llevaron a cabo una serie de estudios en los que analizaban las percepciones de amenaza, los prejuicios, las reacciones emocionales y las inclinaciones conductuales de estudiantes estadounidenses de origen europeo hacia un amplio número de grupos de distintas características étnicas, nacionales, religiosas, ideológicas y de orientación sexual (Cottrell y Neuberg, 2005; Neuberg y Cottrell, 2002), y encontraron que diferentes grupos evocaban percepciones de amenaza muy distintas, que se asociaban con patrones emocionales y tendencias conductuales también diferentes. Por ejemplo, según las respuestas de los participantes, los individuos afroamericanos y los de origen mejicano les evocaban percepciones de mayor amenaza contra la integridad física, mayores niveles de miedo y una mayor inclinación a conductas de protección, como llevar armas, aprender técnicas de defensa personal o votar a favor de un aumento de la vigilancia policial. En cambio, los fundamentalistas cristianos y las feministas activistas eran percibidos como amenazantes para los valores y la libertad personal, y evocaban perfiles emocionales caracterizados por niveles relativamente altos de perturbación moral y de ira, e intenciones de conducta encaminada a proteger los propios valores y la libertad, como sacar a sus hijos de colegios donde enseñaran personas pertenecientes a esos grupos, impedir a los niños que leyeran libros o vieran programas de televisión sobre ellos, y protestar contra la participación de esas personas en organismos gubernamentales encargados de elaborar leyes y políticas sociales.

Estos resultados se vieron confirmados por dos estudios experimentales en los que se hacía creer a los participantes que un número considerable de personas pertenecientes a diversos grupos (ficticios) se estaban trasladando a vivir en la misma zona donde ellos residían, y se manipulaba el tipo concreto de amenaza que la uno de estos grupos supuestamente planteaba (Wilbur, Shapiro y Neuberg, 2004; citada en Neuberg y Cottrell, 2006).

Aparte de demostrar la especificidad emocional del prejuicio, estos estudios ponen de manifiesto que no es la naturaleza de los grupos en sí lo que causa esa reacción, sino las amenazas que se perciben en ellos (al controlar estadísticamente el efecto de la amenaza percibida en los diferentes grupos, el tipo de grupo apenas predecía la respuesta emocional de los participantes, mientras que el carácter de la amenaza sí tenía poder predictivo después de controlar el tipo de grupo). Según los autores, esto sugiere una continuidad entre prejuicios sociales y los mecanismos evolucionados más básicos (no sociales) que vinculan amenazas específicas con emociones y tendencias conductuales concretas, lo que explicaría por qué los prejuicios determinados por grupos cambian con el tiempo e incluso, desaparecen. Este énfasis en la especificidad de las amenazas y de las emociones, y en la relación entre percepción de amenaza, experiencia emocional y tendencia conductual es lo que diferencia este enfoque de otros que también explican el prejuicio como respuesta a la amenaza percibida, como la teoría integrada de la amenaza, de Stephan y Stephan (2000).

Las afirmaciones realizadas hasta el momento nos llevan a considerar un hecho sobradamente conocido por los psicólogos sociales: la importancia de tener en cuenta que el prejuicio puede adoptar diversas formas y manifestaciones, así como tener orígenes diferentes, en función del grupo con el que se interactúa (inmigrantes, gitanos, homosexuales, mujeres, etc.). En este sentido, desde la Psicología Social se propone que para comprender y abordar el fenómeno del prejuicio es necesario tener en cuenta las características concretas de los grupos implicados, así como la naturaleza del contexto social, político y cultural en el que tienen lugar las relaciones intergrupales (Bourhis y Leyens, 1996; Stephan, 2008). A lo largo de este capítulo se tratará de poner de relieve la importancia de estos aspectos.

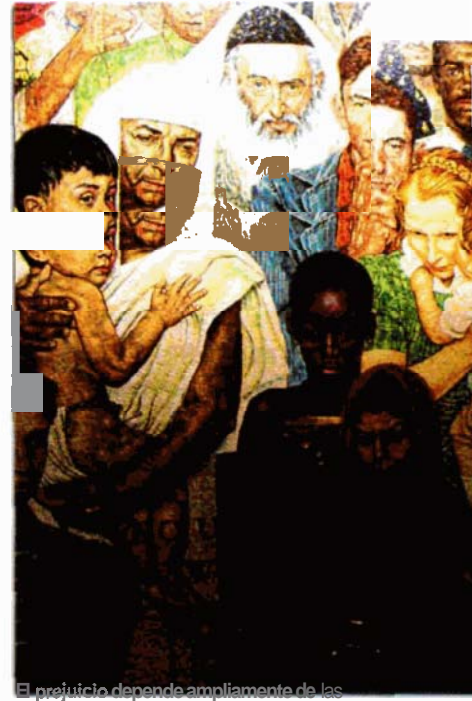
Una vez destacados algunos de los factores clave que caracterizan el estudio del prejuicio desde la perspectiva psicosocial, a continuación pasamos a resumir la evolución que ha experimentado dicho estudio a lo largo del tiempo.

## EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN EL ESTUDIO PSICOSOCIAL DEL PREJUICIO RACIAL: TRES CORRIENTES

Como señala Dovidio (2001, p. 829), «la naturaleza y expresión del prejuicio y el racismo dependen de diversos procesos dinámicos». Este autor examina cómo los desarrollos sociales e históricos han influido en el análisis del prejuicio, ya que este tipo de estudio es sensible a las normas del contexto social inmediato, a las motivaciones y metas de un perceptor (abordadas en el Capítulo 3), a las acciones de la persona que lo mantiene, a factores tanto de naturaleza individual como de corte histórico, político y económico, así como a la orientación desde la que se contempla este fenómeno.

Basándose en el exhaustivo análisis histórico que realiza Duckitt (1992) del estudio del prejuicio desde 1920 hasta 1990 y extendiéndolo una década más, Dovidio (2001) propone que es posible identificar tres corrientes en el análisis psicosocial del prejuicio racial, que reflejan las diferentes asunciones y paradigmas que han imperado a lo largo de los años.

La primera, que resume la investigación realizada entre 1920 y 1950, representa el prejuicio como una psicopatología, una aberración peligrosa del pensamiento normal. En 1950 el prejuicio era considerado un problema social. en muchos casos un tipo de «cáncer social». En esta etapa, los estudios se centraban en medir y describir el problema y comprender su origen (p. e., relaciones familiares, procesos psicodinámicos). Así, en este período la atención se dirige a identificar, a través de tests de personalidad y actitudes, quién es prejuicioso. De este modo, los esfuerzos para manejar el problema se centrarían en este tipo de personas, suponiendo que el resto de la sociedad funciona con normalidad.



El prejuicio depende ampliamente de las

características que presentan los grupos implicados y del contexto en el que se producen las relaciones intergrupales.

La segunda corriente en la conceptualización e investigación del prejuicio, que iría de 1950 a 1990, comienza con una asunción opuesta: el prejuicio está basado en procesos normales, no en procesos anormales. En esta etapa los estudios están destinados a conocer cómo los procesos normales asociados con la socialización y las normas sociales subyacen al prejuicio y ayudan a su transmisión. Así, surgen en los años 70 dos importantes aproximaciones. Por una parte, a un nivel macro, la de la teoría de la identidad social (Tajfel, 1970; Tajfel y Turner, 1979), que ponía de manifiesto el importante papel que desempeñan la categorización, la identidad social y la personal (que se abordarán con detalle en el siguiente capítulo) en los procesos subyacentes al prejuicio. La evidencia revelada en el paradigma del grupo mínimo (que se describe en el Capítulo 13), en el cual la mera asignación de personas a grupos, basándose en criterios arbitrarios era suficiente para producir discriminación a favor de los miembros del propio grupo (favoritismo endogrupal) y a veces contra los miembros del otro grupo (hostilidad exogrupal), reforzaba la concepción emergente del prejuicio como un proceso normal a través del cual obtener una imagen del yo (o autoconcepto) y una identidad social positivas.

En la segunda aproximación de esta segunda corriente, a un nivel más micro, el desarrollo de nuevas teorías e instrumentos en la investigación sobre cognición social enfatizaban la normalidad (e incluso la inevitabilidad para algunos) del prejuicio. Como se puso de manifiesto en el Capítulo 3, desde esta perspectiva, el prejuicio, la estereotipia, los sesgos, se concebían como el resultado de procesos cognitivos normales asociados al hecho de manejar y almacenar el gran flujo de información que recibimos diariamente. Como la categorización social era un elemento central en este proceso, esta perspectiva cognitiva e intraindividual complementaba la perspectiva motivacional y grupal aportada por la teoría de la identidad social para reforzar la concepción sobre la normalidad del prejuicio. En esta etapa la cuestión clave es ¿quién no es prejuicioso realmente? En este periodo surgen teorías basadas en sesgos sutiles y no intencionados, como el racismo simbólico (Kinder y Sean, 1981), el racismo moderno (McConahay, 1986), o el racismo aversivo (Gaertner y Dovidio, 1986), entre otras, algunas de las cuales abordaremos posteriormente.

Como señala Dovidio (2001), aunque son distintas e identificables de muchos modos, el comienzo de una corriente está íntimamente relacionado con el fin de la anterior. De hecho, esta segunda corriente comienza dentro de la primera. Así, los trabajos de Sherif y sus colegas con chicos en campamentos de verano (que se describen en el Capítulo 13) pusieron de relieve el fomento del prejuicio y la hostilidad entre dos grupos a través de la competición, así como su disminución mediante la creación de metas comunes. Ello demostró la conexión entre el prejuicio y las relaciones funcionales entre grupos.

La tercera corriente en la investigación del prejuicio, que comienza a mediados de la década de 1990 y caracteriza la mayor parte de la investigación actual, enfatiza los aspectos multidimensionales del prejuicio y se beneficia de nuevas técnicas para estudiar procesos que antes ya se habían identificado pero no se podían medir. Por ejemplo, en la mayoría de las nuevas aproximaciones al estudio del prejuicio



John Dovidio. Profesor en la Universidad de Va. Sus intereses de investigación se centran en las relaciones intergrupales, el prejuicio y la estereotipia, la conducta de ayuda, el altruismo y la comunicación verbal. Sobre todos estos aspectos ha publicado numerosos trabajos.

cio que surgieron en la corriente anterior (p. e., racismo moderno, racismo **aversivo**) se asume la existencia de creencias y sentimientos negativos inconscientes. **Pero** es en este periodo en el que se han desarrollado nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas destinadas a comprender y medir las creencias y actitudes implícitas (es decir, automáticas e inconscientes). Todo ello permite la evaluación de diferencias individuales en actitudes raciales —tanto explícitas como implícitas— (véase el Capítulo 5) y puede ayudar a distinguir a los racistas irracionalistas de los racistas modernos o **aversivos** y de las personas realmente no prejuiciosas. A su vez, ello permite el desarrollo de aproximaciones dirigidas a combatir las formas sutiles de prejuicio.

Además, la corriente actual de investigación considera los procesos **interpersonales** e **intergrupales** más explícitamente de lo que se había hecho hasta el momento. Es decir, mientras la investigación previa se centraba ampliamente en la naturaleza de las actitudes de los perceptores (p. e. blancos) y la relación de estas actitudes con las evaluaciones, decisiones y acciones que llevaban a cabo, actualmente se consideran las respuestas y adaptaciones de las **víctimas** del prejuicio, así como las consecuencias del **prejuicio** en las interacciones entre los perceptores y las víctimas. De este modo, ahora se comprenden mejor las consecuencias de la estigmatización como más dinámicas y complejas, y se investiga ampliamente cómo los grupos objeto de prejuicio se adaptan y afrontan la estigmatización (para un análisis más detallado del estudio del prejuicio y el estigma social, véase Molero, 2007b).

## ENFOQUES Y CONCEPCIONES EN EL ESTUDIO DEL PREJUICIO DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Cuando una persona se comporta de manera extremadamente prejuiciosa **normalmente** tendemos a explicar su conducta haciendo referencia a su **personalidad**, que con frecuencia **tildamos** de «**especial**» o incluso patológica. En este caso, estamos explicando el prejuicio a nivel individual. En esta **línea** se sitúa la conocida «**teoría** de la personalidad autoritaria» desarrollada por Adorno, Frenkel-Brunswick, **Levinson** y **Sanford** (1950). De manera muy breve, según esta teoría, los niños que habían sido objeto de una educación severa y conforme a los códigos morales convencionales experimentaban sentimientos hostiles y agresividad hacia sus padres que desplazaban hacia personas que consideraban más débiles o inferiores. De este modo, estas condiciones familiares crean un tipo de personalidad caracterizada por una excesiva deferencia o admiración hacia la autoridad, rigidez de pensamiento y sobre todo, una actitud de hostilidad hacia los grupos minoritarios o de menor **estatus** (p. e. inmigrantes, homosexuales o mujeres), que se convierten en «**chivos** expiatorios» sobre los que descargar sus frustraciones.

Una extensión de esta teoría es la del «**dogmatismo**» de Rokeach (1956), según la cual las características anteriores (intolerancia y rigidez mental) no son exclusivas de la **política** de derechas —única variante del autoritarismo abordada desde el enfoque de la personalidad autoritaria— sino que también podemos encontrarla en la extrema izquierda. Ambos enfoques (y **otros** enmarcados en **aproximaciones** individuales) han recibido importantes críticas teóricas y **metodológicas**, por **la limitación** fundamentales que obvian la importancia de los factores situacionales en el prejuicio. Si no, ¿cómo ex-



plicar que haya lugares y épocas donde se dé con mayor o menor profusión el prejuicio, o su uniformidad —o inexistencia— en ciertas sociedades o grupos? Parece estar claro que las numerosas variables del contexto determinan el prejuicio en mucha mayor medida que los factores de personalidad. Así, como señala Brown (1998, p. 67), «esta perspectiva puede ser útil para explicar el prejuicio en sus formas más extremas, pero es limitada porque no permite explicarlo en sus manifestaciones cotidianas más comunes. Es decir, se trata de un fenómeno demasiado extendido y frecuente como para reducir su análisis únicamente a procesos individuales.

En este sentido, desarrollos teóricos recientes (Kreindler, 2005) defienden que las diferencias individuales en las que se intenta basar la explicación del prejuicio son realmente un producto de dinámicas grupales. Es decir, esta autora critica las aproximaciones de la personalidad al estudio del prejuicio y expone un modelo que explica estas variables individuales en términos de procesos grupales. Así, el «modelo dual de procesos grupales sobre diferencias individuales en prejuicio (*Dual Group Processes Model of Individual Differences in Prejudice*; Kreindler, 2005) concibe la personalidad prejuicios autoritaria como un fenómeno intragrupal que implica el rechazo de personas percibidas como «desviadas» que amenazan la permanencia o la legitimidad de las normas sociales. Por tanto, este modelo pone el acento en la importancia de los procesos grupales en el estudio y explicación del prejuicio.

En general, los enfoques más utilizados en el análisis de este fenómeno han sido las concepciones del prejuicio como actitud negativa y como conflicto intergrupar. Respecto a esta última perspectiva, cabe señalar que las mismas teorías que se han utilizado para explicar las relaciones intergrupales son las que también se han aplicado en la explicación del prejuicio. Estas teorías (teoría del conflicto realista, teoría de la identidad social, y teoría de la categorización del yo) se abordarán en los dos capítulos siguientes, cuando se expone la identidad social y el conflicto intergrupar, por lo que no nos detendremos en ellas. Asimismo, las alternativas sugeridas desde la Psicología Social para la disminución del conflicto intergrupar, abordadas al final del Capítulo 13, también serían aplicables a la reducción del prejuicio (para un análisis detallado, véase Molero, 2007a y b).

Respecto a la consideración del prejuicio como actitud, las definiciones clásicas del prejuicio (p. e. Allport, 1954; Ashmore, 1970), ya presentadas y vigentes en los análisis actuales, coinciden en conceptualizarlo como una actitud negativa hacia un determinado grupo social o hacia sus miembros por el hecho de pertenecer a ese grupo. Esta conceptualización ha permitido aplicar a este campo el amplio bagaje teórico y empírico acumulado en Psicología Social sobre las actitudes (véase Morales, 1996, y Navas, 1997, para un análisis detallado del prejuicio como actitud negativa).

Si aplicamos las principales características utilizadas para definir las actitudes (véase el Capítulo 5) al ámbito del prejuicio, podemos considerar los siguientes aspectos clave en este fenómeno:

- Se trata de un juicio que implica una evaluación cargada afectiva y negativamente,
- en el que el objeto actitudinal son uno o varios exogrupos y sus miembros.
- Es un fenómeno relativamente estable y duradero en el tiempo y
- la actitud prejuiciosa, una vez formada, influirá, mediará y guiará el comportamiento del individuo hacia los miembros de los exogrupos.

Por supuesto, también sería aplicable al estudio del prejuicio la tradición existente en Psicología Social acerca de la estructura de las actitudes (Devine, 1995; Fiske, 1998). Desde esta aproximación, el prejuicio, como cualquier actitud, estaría formado por tres componentes: un componente afectivo—sentimientos y emociones que suscitan las personas a las que se dirige el prejuicio—, un componente cognitivo—denominado estereotipo— y un componente conativo o conductual—conocido como discriminación—.

El **componente afectivo** se define por los sentimientos, estados de ánimo y reacciones emocionales que experimentan las personas en relación con los objetos de actitud. Dado que el prejuicio es básicamente una evaluación desfavorable de un grupo social y sus miembros, las reacciones emocionales serán predominantemente negativas.

El componente **cognitivo** se define por la información o el conocimiento que las personas creen que tienen sobre los objetos actitudinales, es decir, por las creencias. Estas creencias pueden ser positivas o negativas dependiendo de que el tipo de evaluación que hace el individuo sobre el objeto actitudinal sea favorable o desfavorable. Como el tipo de evaluación característica del prejuicio es desfavorable, las creencias hacia los grupos objeto de prejuicio son fundamentalmente negativas. Como hemos señalado anteriormente, el componente cognitivo del prejuicio se denomina estereotipo (objeto de análisis del Capítulo 10), y se define como el conjunto de atributos que utilizan las personas para definir o caracterizar a los miembros de un grupo social (Ashmore y Del Boca, 1981).

Finalmente, el componente conativo o **conductual** hace referencia a la intención de conducta o a las acciones (positivas o negativas) que las personas llevan a cabo en relación con el objeto actitudinal. En el caso del prejuicio, la intención de conducta o la propia conducta hacia un determinado grupo social o sus miembros será predominantemente negativa, por la misma razón que lo son las emociones y las creencias. Este componente ha sido denominado por los distintos autores *discriminación*, y se define como «cualquier conducta que niega a los individuos o grupos de personas una igualdad de tratamiento\* (Allport, 1954, p. 51). Dicho comportamiento no está basado en las capacidades o méritos de una persona, ni en su conducta particular, sino en su pertenencia a un grupo concreto.

Desde la perspectiva del modelo de los tres componentes se asume que la discriminación hacia un exogrupo procede de una actitud negativa o prejuiciosa hacia él. De hecho, el modelo predice que habrá un alto grado de consistencia—aunque no perfecta— entre los componentes afectivo, cognitivo y conductual del prejuicio. Es decir, las personas que tienen sentimientos negativos hacia los miembros de ciertos grupos, tendrán también un estereotipo negativo sobre esos grupos y además los discriminarán. Sin embargo, aunque existe una cierta evidencia a favor del modelo, esta relación no aparece en todas las situaciones y circunstancias. De hecho, podemos mantener estereotipos culturales negativos de ciertos grupos y, sin embargo, no experimentar emociones negativas. O podemos sentir emociones negativas hacia esos grupos pero no mostrar una conducta discriminatoria. Por tanto, no puede establecerse una relación causa-efecto generalizada entre los tres componentes de las actitudes **prejuiciosas** (Devine, 1995). El trabajo que describimos en el Cuadro 11.2 se centra en conocer y comparar dos de los tres componentes de las actitudes prejuiciosas hacia dos colectivos minoritarios presentes en nuestro país: gitanos e **inmigrantes** africanos.

### Cuadro 11.2. Un estudio sobre la relación entre los componentes afectivo y cognitivo de la actitud prejuiciosa

Navas y Cuadrado (2003) realizaron un estudio con el objetivo de conocer las actitudes que una muestra de **autóctonos adultos** de un municipio de la provincia de **Almería** mantenía hacia el colectivo de gitanos, y hacia los colectivos de **inmigrantes** magrebíes y subsaharianos. Se estudiaron dos de los componentes de la actitud —el componente afectivo (emociones) y el componente cognitivo (estereotipo)—, así como las relaciones entre ellos.

Los resultados obtenidos apoyaron la existencia de estos dos componentes de la actitud (afectivo y **cognitivo**) y la estrecha relación existente entre ellos. Así, las personas que experimentaban emociones positivas hacia un determinado grupo (magrebíes, subsaharianos o gitanos), también le asignaban rasgos positivos, y a la inversa. En segundo lugar, los datos revelaron que el prejuicio, al igual que cualquier actitud, cambia en función del objeto actitudinal, en este **caso** los distintos **grupos** sociales. Así, se encontró que los participantes, a pesar de residir en el mismo lugar y de haber sido entrevistados en un momento temporal concreto, **diferenciaban** claramente entre los tres exogrupos objeto de estudio, manifestando sentimientos y estereotipos **diferentes** hacia cada uno de ellos. Según las autoras, esto demuestra la especificidad de la actitud prejuiciosa y la necesidad de tener en cuenta variables **contextuales** en la explicación del prejuicio (p. e., la naturaleza de las relaciones que se establecen entre los grupos en un momento concreto y en un lugar determinado). El hecho de que existan estereotipos y sentimientos negativos hacia cualquier **exogrupo** es preocupante en sí mismo, pero lo es más por la relación que estos dos componentes de las actitudes pueden tener con el componente **conativo/conductual**. La investigación al respecto (**Cuddy, Fiske y Glick, 2007; Dovidio, Brigham, Johnson y Gaertner, 1996**) ha demostrado que el componente más importante para predecir la **discriminación** es el afectivo, **más** que el cognitivo (estereotipo).

## MODELOS CONTEMPORÁNEOS EN EL ESTUDIO DEL PREJUICIO

Actualmente, en las sociedades occidentales casi nadie reconoce abiertamente ser prejuicioso o **rechazar** a otros grupos. ¿Significa esto que el prejuicio ha desaparecido? Desafortunadamente la respuesta es negativa y podríamos señalar con cierta facilidad ejemplos que así lo corroboran. De hecho, los datos revelan que las desigualdades entre distintos grupos étnicos o de género no han disminuido en los últimos años. El prejuicio sigue estando presente. Lo que ocurre es que ahora se valoran ideales democráticos, igualitarios y tolerantes, y se rechaza e **inhibe** la expresión abierta de actitudes y/o comportamientos discriminatorios en función del sexo, la etnia, la cultura o la religión. Sin embargo, ello no impide que las personas discriminen de forma más sutil e indirecta, o que mantengan sentimientos y estereotipos negativos hacia determinados grupos. Es decir, el prejuicio directo, abierto y manifiesto ha sido sustituido por nuevas formas de prejuicio, más encubiertas. De este modo, continuamos discriminando a grupos minoritarios, pero apelamos para ello a causas no prejuiciosas (p. e., «**los inmigran-**

tes no comparten **determinados valores** de nuestra **sociedad**», «**las mujeres son insustituibles** en el hogar», o a las ideas que **los/as** homosexuales pueden inculcar a un **niño** son diferentes a **las** que le transmitiría un **heterosexual**). Así, el odio y la hostilidad manifiesta, **característicos** del prejuicio tradicional, que conducían a la **realización** de **conductas destructivas** u hostiles contra los miembros de los grupos inferiores, se transforman en las nuevas formas de prejuicio en una cierta incomodidad, **inseguridad** e incluso miedo, que nos hace evitar el contacto con los miembros del **exogrupo** (Gaertner y Dovidio, 1986), negar los sentimientos positivos hacia ellos (Pettigrew y Meertens, 1995), o experimentar **ambivalencia** (Glick y Fiske, 1996; Katz, 1981).

## El prejuicio racial

Durante las tres últimas décadas se han desarrollado diversas teorías que tratan de dar respuesta a la evolución —o aparente desaparición— del prejuicio racial (en el que nos centraremos a continuación, para pasar posteriormente a desarrollar el prejuicio **sexista**). La mayor parte de **las** teorías o explicaciones sobre las nuevas **formas** de prejuicio racial fueron formuladas en **Estados Unidos**: racismo **aversivo** (Dovidio y Gaertner, 1986), racismo moderno (McConahay, 1986), racismo **ambivalente** (Katz, 1981) o **modelo** de disociación (Devine, 1989). Otras propuestas, como el modelo de prejuicio **sutil** y manifiesto (Pettigrew y Meertens, 1995), se han desarrollado en Europa, teniendo en cuenta las características distintivas del prejuicio en nuestro continente (para un análisis detallado, véase Zick, Pettigrew y Wagner, 2008). A continuación describimos estos **modelos**.

### Racismo aversivo

El modelo de racismo **aversivo**, desarrollado por Gaertner y Dovidio (1986), se **basa** en el conflicto existente entre la negación por parte de los blancos de **ser** prejuiriosos y los sentimientos y creencias negativas inconscientes que **mantienen** hacia los **afroamericanos**, transmitidas de generación en generación y potenciadas **institucionalmente** durante muchos años. Estos **sentimientos negativos** no **reflejan** una hostilidad manifiesta hacia **los** negros, sino que incluyen una cierta incomodidad, inseguridad e **incluso** miedo. Realmente, el racista **aversivo muestra** un favoritismo endogrupal **más que** un rechazo **exogrupal**, lo que es **más** difícil de reconocer y menos amenazante para su **autoconcepto** de **persona** no **prejuiciosa**. Aunque no defiende, como el racista tradicional, la inferioridad **genética** de los negros (u otros grupos minoritarios), sí refleja una creencia en la superioridad cultural de los blancos (o **grupos** mayoritarios). Como la discriminación ocurre en forma de favoritismo endogrupal, **es** también bastante **difícil** de abordar legalmente, porque es sutil, y no se **capta** fácilmente. Por tanto, la **ambivalencia** que experimentan los racistas **aversivos está** basada en la existencia simultánea de **sesgos** raciales inevitables y de adherencia a principios no **discriminatorios**.

Por otra parte, en comparación con los racistas antiguos o tradicionales (que muestran modelos de **discriminación** directos y manifiestos), las acciones de los racistas **aversivos** son más variables e **incon-**

sistentes. Así, en ocasiones discriminan (manifiestan sus sentimientos negativos), y en otras no lo hacen (lo que refleja sus creencias igualitarias). Como conscientemente reconocen y defienden valores igualitario~y realmente aspiran a ser uno prejuiciososn, no discriminarán en situaciones en las que existan normas sociales claras y en las que la discriminación sería obvia para ellos mismos y los demás. En estos contextos se encuentran especialmente motivados a evitar sentimientos, creencias y conductas que puedan asociarse a racismo. Sin embargo, debido a que también poseen sentimientos negativos, en otras ocasiones los expresarán, pero de un modo sutil, indirecto y racional. Lo harán cuando puedan justificar o racionalizar una respuesta negativa basándose en factores distintos a la etnia, manteniendo de este modo su autoconcepto de personas no prejuiciosas. Por tanto, en el marco del racismo aversivo la situación es un factor crítico que afecta a la expresión de sesgos raciales.

De manera más concreta, **¿cuál** es el modo de comportarse de un racista aversivo? Es decir, **¿cómo** podemos reconocerlos? Estas serían sus principales características, según Dovidio y Caertner (2004, p. 8):

- En contraste con los racistas tradicionales, defienden un tratamiento igualitario y justo hacia todos los grupos.
- A pesar de sus buenas intenciones conscientes, inconscientemente experimentan incomodidad hacia los negros (u otros grupos minoritarios), por lo que intentan evitar contactos interraciales.
- Cuando el contacto interracial es inevitable, experimentan ansiedad e incomodidad, por lo que tratan de retirarse de la situación en cuanto les es posible.
- Como parte de su incomodidad se debe a la preocupación por comportarse de forma **inapropiada** y prejuiciosa, se adhieren estrictamente a reglas y códigos de conducta establecidos en las situaciones interraciales que no pueden evitar.
- De forma consciente, y cuando les sea posible controlar la adecuación de su conducta, tratarán de no discriminar.

Los autores del modelo y otros investigadores han encontrado evidencia a favor del racismo aversivo en diferentes momentos, con diferentes muestras, en distintas situaciones y con distintos paradigmas de investigación. Por ejemplo, en situaciones de prestar ayuda a otras personas (recuérdese el estudio de Caertner y Dovidio, 1977, sobre la ayuda a una víctima negra y a una blanca, que describíamos en el Capítulo 8), de apoyo a políticas públicas a favor de los afroamericanos, en decisiones legales (estudios de juicios simulados), en procesos de selección de personal para un trabajo, etc. (puede consultarse una descripción excelente de estas investigaciones en Dovidio y Caertner, 2004). El resultado es que, aunque este tipo de racismo pueda ser sutil y no intencionado, las consecuencias pueden ser tan dramáticas como las del racismo tradicional, es decir, una amenaza al bienestar de los grupos minoritarios y la restricción de oportunidades.

**¿Cuál** es la diferencia entre esta forma de racismo y otras formas contemporáneas como el racismo moderno o el simbólico? Estas propuestas también defienden la existencia de un conflicto entre la negación de prejuicio personal y los sentimientos y creencias negativas inconscientes, pero son **caracte-**

**risticos** de personas que mantienen actitudes políticas conservadoras. Sin embargo, el perfil del racista aversivo se corresponde con una persona progresista, que mantiene abiertamente creencias no **prejuiciosas**, con buenas intenciones hacia las minorías, pero que inconscientemente expresa sentimientos negativos de una manera indirecta, sutil y justificable (Dovidio y Gaertner, 2004, pp. 6-7). Los racistas modernos o simbólicos, a **diferencia** de los aversivos, no **empatizan** con las minorías, consideran directamente que la discriminación no **existe en** la actualidad y creen que, más bien, los gobiernos favorecen a los grupos **minoritarios**. En resumen, puede decirse que tanto los «**conservadores**» como los «**liberales**» discriminan, pero de forma diferente.

Como es **fácil** suponer, los racistas aversivos aparecen como personas no prejuiciosas en las medidas **&** autoinforme (p. e. cuestionarios tradicionales). Afortunadamente, las técnicas utilizadas en el campo de las actitudes para medir actitudes implícitas o no **conscientes** (descritas en el Capítulo 5) han permitido profundizar más en el estudio de este tipo de prejuicio, revelando que la mayoría de los estadounidenses blancos establecen asociaciones inconscientes negativas con los **afroamericanos**.

Los autores del modelo **también** defienden que las actitudes conscientes se expresan de forma deliberada, y son respuestas deseables sobre las que **podemos sopesar** los costes y beneficios de los diferentes cursos de acción, mientras que, como es **lógico**, la influencia de las actitudes inconscientes es más difícil de controlar. **El resultado es** que el racista aversivo emite mensajes mixtos en los contactos **interraciales**, que pueden ser **percibidos** por las personas pertenecientes al grupo objeto de prejuicio. La investigación que describimos en el Cuadro 11.3 ilustra perfectamente estos aspectos.

### Cuadro 11.3. Un estudio sobre el racismo aversivo en los contactos interraciales

Dovidio, Kawakami y Gaertner (2002) realizaron un estudio en el que **evaluaban** la percepción de participantes blancos y negros **sobre** los **contactos** interraciales que mantenían durante el estudio. Midiéron las respuestas conscientes de los participantes blancos mediante una escala de **autoinforme**, y las inconscientes mediante técnicas destinadas a medir actitudes implícitas. Los experimentadores creaban una situación en la que una persona blanca y una negra mantenían una conversación **sobre** un tema no relacionado con cuestiones raciales. Se **grabaron estas interacciones**, y **posteriormente** fueron codificadas. Un grupo de evaluadores codificaban las respuestas verbales y no verbales de los **participantes** blancos, y otro grupo evaluaba las impresiones generales que tenían los participantes (tanto blancos como negros) de esa interacción. Se **encontró** que las actitudes conscientes de los participantes **blancos mostraban** un perfil de personas no prejuiciosas que coincidía con sus conductas controlables mostradas en la interacción y con las impresiones que tenían sobre el modo en que se habían comportado. Sin embargo, sus actitudes raciales inconscientes predecían el prejuicio que mostraban en sus conductas no verbales (incontrolables) y coincidían con las percepciones de sus **compañeros negros** acerca de la interacción. De hecho, los participantes blancos indicaban que la interacción había sido satisfactoria y se sentían bien **con sus** contribuciones, mientras que sus **compañeros negros** decían estar relativamente **insatisfechos** e incómodos con la conducta de su **compañero**. Es decir, a **pesar** de las buenas

intenciones de los participantes blancos, las impresiones que transmitían no eran tan buenas como ellos creían. Lo curioso es que ambos miembros de la diada creían que la impresión que tenían de la interacción era compartida por su compañero. Las diferencias se debían a que los participantes basaban sus impresiones en aspectos diferentes de sus actitudes, es decir, dissociando o separando las actitudes conscientes de las inconscientes. Estas diferentes perspectivas que tienen blancos y negros pueden producirse diariamente entre grupos mayoritarios y minoritarios en situaciones cotidianas y pasar inadvertidas. De este modo, los mensajes mixtos que transmiten los racistas aversivos fomentarían una mala comunicación en los contactos interraciales, y podrían producir impresiones divergentes en las personas que participan en la interacción, disminuyendo la eficacia de estas interacciones, tanto en situaciones de tarea como en situaciones sociales.

Como el lector puede suponer, intervenir sobre este tipo de prejuicio no es fácil, ya que en general las actitudes explícitas pueden cambiar y evolucionar de manera relativamente fácil, pero las implícitas, al estar basadas en aprendizaje desde la infancia y en reacciones automáticas, son mucho más difíciles de modificar. No obstante, **Dovidio** y **Caertner** (2004) sugieren diferentes estrategias para combatir el racismo aversivo, tanto a nivel individual como intergrupar. Algunas son consideradas por los propios autores más eficaces que otras. En general, los estudios ponen de manifiesto que hacer que las personas sean conscientes de su prejuicio es un método muy eficaz para reducirlo en quienes defienden explícitamente principios **igualitarios** y a la vez poseen **sesgos implícitos**—es decir, las características de los racistas **aversivos**—. Por su parte, a nivel grupal, y con objeto de reducir el sesgo endogrupal que caracteriza al racismo aversivo, los autores defienden fundamentalmente, y presentan suficiente evidencia teórica y empírica a favor de su adecuación, adoptar la estrategia de la **recategorización**. Esta estrategia, que se describirá en el Capítulo 13, consiste en inducir a miembros de grupos diferentes a imaginar que forman parte de un único grupo y no de grupos separados.

Este modelo se ha formulado y puesto a prueba principalmente para el estudio de las **dinámicas** entre **afroamericanos** y blancos en Estados Unidos. Sin embargo, es importante señalar que también se da este tipo de prejuicio en otros contextos y hacia otros grupos minoritarios (p. e., hacia las mujeres y hacia los homosexuales). Es decir, muchos de los principios del racismo aversivo son aplicables a las respuestas de los grupos mayoritarios sobre los minoritarios en contextos en los que se valoran los ideales **igualitarios** y se censura la discriminación. Por tanto, es importante tener en cuenta el papel clave que juegan determinadas situaciones para sacar a la luz tratamientos discriminatorios contra las minorías étnicas.



Es importante destacar que, cuando las condiciones cambian y las personas se sienten amenazadas (p. e., tras los atentados terroristas del 11-S en Estados Unidos o del 11-M en España), los sesgos sutiles de los racistas aversivos pueden convertirse en manifiestos y dar lugar a incidentes de violencia abierta así como a actitudes y acciones políticas contra ciertos grupos de inmigrantes y contra la inmigración.

nicas. En el Cuadro 11.4 se resume una investigación sobre racismo aversivo llevada a cabo en nuestro país.

#### Cuadro 11.4. Investigación sobre racismo aversivo en España

En un interesante trabajo, Espelt, Javaloy y Cornejo (2006a) trataron de demostrar la existencia de racismo aversivo en nuestro país. Para ello, administraron a una muestra de 591 estudiantes las escalas de prejuicio sutil y manifiesto de Pettigrew y Meertens (1995). Posteriormente, clasificaron a los sujetos en «igualitarios» y «prejuiciosos» (sutil y fanáticos a partir de la tipología de Meertens y Pettigrew). En una segunda fase, 375 participantes formaron parte de un jurado virtual, supuestamente conectado a través de una intranet, que debía juzgar a un presunto culpable de asesinato. En realidad, el único miembro real del jurado era el sujeto experimental, el resto eran simulados. Se manipuló la etnia del acusado, el tipo de pruebas que se presentaban y la composición-veredicto del jurado (para mayor detalle sobre el procedimiento y las variables de este experimento consúltese Espelt, Javaloy y Cornejo, 2006a). Los resultados pusieron de manifiesto los supuestos del racismo aversivo, a saber: a) se manifiesta en aquellas situaciones donde la estructura normativa es ambigua y/o se encuentran disponibles argumentos no raciales que justifican, racionalizan o legitiman las conductas discriminatorias; b) la preocupación de los sujetos igualitarios por actuar de manera inapropiada y parecer racistas les lleva a reflexionar más cuando deben emitir un juicio sobre un inmigrante marroquí, especialmente cuando éste es negativo. Sin embargo, y a diferencia de lo que señalan Gaertner y Dovidio respecto a las relaciones entre la mayoría blanca y la minoría negra en Norteamérica —según la cual el racismo aversivo se centra en favoritismo endogrupal—, en nuestro país el racismo aversivo hacia los inmigrantes marroquíes refleja tanto una actitud positiva hacia el endogrupo como una actitud negativa hacia el exogrupo. Los autores señalan que una diferencia básica entre ambos contextos es que en España los inmigrantes no son ciudadana de pleno derecho, lo que favorece que se les perciba como una amenaza para nuestro bienestar.

#### Racismo moderno

El racismo moderno (McConahay, 1986) se basa principalmente en percibir que los valores de la ética protestante (p. e., libertad de elección individual, igualdad de oportunidades, esfuerzo y autodisciplina) están en peligro, no en las experiencias personales negativas con miembros del exogrupo, ni en la percepción de amenaza a los intereses o riquezas personales. Es decir, existe una percepción de que los afroamericanos están amenazando los valores genuinamente norteamericanos, basados en principios de meritocracia. Así, este tipo de racismo está caracterizado por:

- La defensa de los valores tradicionales de la ética protestante.
- La creencia de que los afroamericanos (u otros grupos minoritarios) no respetan estos valores y se aprovechan de la «discriminación positiva».



- La existencia de un **afecto** negativo difuso hacia los miembros de los grupos minoritarios, como consecuencia de largos años de racismo institucional.

Los racistas modernos se caracterizan por:

- No considerarse racistas, ya que «sus creencias son hechos objetivos».
- Identificar el racismo con las **características** del **prejuicio** tradicional (p. e. creencia en la **inferioridad genética** de los grupos minoritarios, o el apoyo a la segregación).
- Considerar que en la actualidad no existe **discriminación** hacia los **grupos** minoritarios («tienen igualdad de oportunidades en el mercado laboral y en la sociedad en general»).
- Creer que las demandas de estos grupos son excesivas y que se les da más de lo que merecen.

Es decir, los racistas modernos comparten con los racistas antiguos algunos sentimientos negativos hacia los grupos minoritarios, pero no asumen estereotipos negativos tradicionales hacia estos grupos (p. e. no creen que los afroamericanos «son menos inteligentes»), ni están de acuerdo con las medidas segregacionistas. El racista moderno otorga una importancia fundamental a la **transgresión** de los valores anglosajones, es decir, que determinadas políticas a favor de los grupos **minoritarios** puedan limitar su libertad de elección.

Con objeto de poder medir este tipo de racismo, McConahay, Hardee y Batts (1981) desarrollaron una escala - un instrumento que supuestamente genera menos reacción que los tradicionales para medir **prejuicio**—. Algunos de los ítems que componen la escala son: «En los últimos años, los afroamericanos han conseguido más de lo que se merecen, «Últimamente, el gobierno y los medios de comunicación muestran demasiado respeto y consideración por los afroamericanos», «Los afroamericanos se están volviendo demasiado exigentes en su lucha por la igualdad de **derechos**». Esta escala se ha aplicado **también** en áreas **geográficas** diferentes a los Estados Unidos, sin **centrarse** en el contexto **negros-blancos** en el que se originó. De hecho, fue adaptada en España por Navas (1998). En el Cuadro 11.5 describimos brevemente una investigación llevada a cabo en nuestro país utilizando dicha escala.

#### Cuadro 11.5. Un estudio sobre racismo moderno llevado a cabo en nuestro país

García, Navas, Cuadrado y Molero (2003) investigaron el prejuicio hacia inmigrantes magrebíes y subsaharianos en una **muestra** de 712 estudiantes de **E.S.O.** residentes en localidades de la provincia de Almería con alta recepción de inmigrante. Para ello, emplearon tanto la escala de racismo moderno de McConahay et al. (1981) como una escala compuesta por 16 emociones (Navas, 1998).

Los resultados pusieron de manifiesto que los adolescentes que participaron en el estudio obtuvieron puntuaciones moderadas y similares en racismo **moderno** hacia los inmigrantes marroquíes y subsaharianos. Asimismo, se encontró que ambos **exogrupos** suscitaban emociones con una intensidad similar y **moderada**.

mente baja. En tercer lugar, el tipo de emociones experimentadas hacia los inmigrantes **seguía** un patrón **coherente** con las nuevas teorías del prejuicio, es decir, las emociones negativas sutiles se experimentaban con **igual** intensidad que las positivas y mucho **más** que las tradicionales. Finalmente, las relaciones entre los **distintos** tipos de emociones y el racismo moderno apoyaron parcialmente los postulados básicos de las teorías **sobre** las nuevas expresiones del prejuicio. Concretamente, se encontró que el racismo moderno estaba **relacionado** con la expresión de emociones negativas sutiles, y que la ausencia de emociones positivas hacia los **exogrupos** era un buen **predictor** del prejuicio medido a través de la escala de racismo moderno de McConahay et al. (1981). No obstante, también se **halló** un resultado contrario a los estudios revisados, a saber, que las emociones negativas tradicionales eran buenas **predictoras** del racismo **moderno** en adolescentes (aunque este resultado no se **halló** en estudios previos del equipo de investigación realizados con adultos).

### Racismo **ambivalente**

El concepto de racismo ambivalente insiste en el conflicto emocional que experimentan los estadounidenses blancos al mantener dos actitudes contradictorias fuertemente arraigadas en la sociedad americana. Así, según Katz (1981; Katz Wackenhut y Hass, 1986), los racistas ambivalentes experimentan un conflicto emocional entre sentimientos positivos y negativos hacia grupos raciales estigmatizados. Se trata, por una parte, del igualitarismo, es decir, de la defensa de valores democráticos, igualitarios y humanitarios que lleva a los americanos a simpatizar y empatizar con los negros por el trato injusto que han recibido a lo largo del tiempo. Y, por otra, del individualismo, basado en los principios de la ética protestante, según la cual cada uno es responsable de su propio destino. Ello favorece que se realicen atribuciones internas de la situación desfavorable en la que se encuentran los afroamericanos de desempleo, delincuencia, **etc.**—, es decir, que se busque la explicación en sus características **personales**. El racismo moderno (McConahay et al., 1981), abordado previamente, también parte de esta **concepción**.

La existencia **simultánea** de estas dos actitudes opuestas genera ambivalencia. Dicha ambivalencia puede provocar una amenaza a la autoestima, ya que entran en contradicción el autoconcepto de personas igualitarias y humanitarias con los sentimientos negativos experimentados hacia las minorías por no respetar los principios individualistas. Según lo planteado hasta el momento, cabe preguntarse cuál es la diferencia entre este modelo y el del racismo **aversivo**. Dicha diferencia reside en los mecanismos propuestos por cada modelo para resolver el conflicto planteado: la ambivalencia o la incomodidad psicológica que ésta genera.

Como hemos señalado, **Dovidio** y Caertner sugieren que el racista **aversivo** mantiene fuera de su consciencia estos sentimientos ambivalentes y, en función de la situación en la que se encuentre (normas claras o ambiguas) **y/o** de la posibilidad de justificación no racial disponible, mostrará o no su prejuicio. Sin embargo, Katz y sus colegas sugieren una explicación basada en la amplificación de la respuesta del individuo hacia los miembros de grupos desfavorecidos. Según estos autores, la ambivalencia produce inestabilidad conductual: las respuestas del individuo serán positivas o negativas dependiendo

de que la actitud que se active en una situación determinada sea favorable o desfavorable. Pero además, los racistas ambivalentes exagerarán (amplificarán) sus respuestas, esto es, darán respuestas extremas (positivas o negativas), con el fin de proteger su autoestima. La dirección de la respuesta dependerá de la accesibilidad relativa de sentimientos favorables o desfavorables. Es decir, del contexto social en el que se encuentre el individuo y de la información que esté suministrando el miembro de ese grupo minoritario. Si éste muestra comportamientos positivos (por ejemplo, alto rendimiento en una tarea), el individuo negará los sentimientos negativos que también experimenta hacia esa persona y dará una respuesta positiva exagerada hacia él —no sólo no lo discriminará, sino que lo sobrevalorará—. Y a la inversa, si el miembro de un grupo minoritario muestra sobre todo comportamientos negativos, el racista ambivalente negará sus sentimientos positivos hacia él y dará una respuesta extrema de discriminación (Hass, Katz, Rizzo, Bailey y Eisenstad, 1991). Como veremos más adelante, el sexismo también está marcado por una ambivalencia similar a la que Irwin Katz (1981) describe en su teoría de racismo ambivalente.

### **Modelo de disociación**

El modelo propuesto por Devine (1989; Devine, Monteith, Zuwerink y Elliot, 1991), denominado modelo de disociación, también recurre al conflicto para explicar la paradoja del prejuicio. Desde este modelo se atribuye el conflicto al desajuste entre las respuestas basadas en el estereotipo y las basadas en las creencias personales.

Para Devine, los estereotipos constituyen una forma de conocimiento procedente de la cultura y fuertemente establecida en el individuo desde su más temprana historia de socialización a través de una activación muy frecuente. Por esta razón, los estereotipos pueden activarse de forma automática por la presencia de indicios ambientales relevantes (por ejemplo, un miembro del grupo estereotipado) sin necesidad de atención consciente por parte del individuo. Es decir, son estructuras muy accesibles en la memoria, por lo que respondemos basándonos en ellas a por defecto», tal y como se ha puesto de manifiesto en el capítulo anterior. Ahora bien, las personas disponemos también de otro tipo de información en nuestra memoria sobre los miembros de los exogrupos: las creencias personales, que se desarrollan más tardíamente que el aprendizaje del estereotipo, como consecuencia de diversos factores - por ejemplo, el contacto con miembros del **exogrupo**—. Según Devine, las creencias personales son estructuras más recientes y, por tanto, menos accesibles que los estereotipos y requieren de un procesamiento controlado (intencionado) para su activación; es decir, las personas necesitan tiempo y esfuerzo cognitivo para poder acceder a ellas.



Patricia C. Devine.

Universidad de Wisconsin-Madison. Destacan sus trabajos sobre las relaciones entre prejuicio explícito e implícito y los procesos que regulan el uso de los estereotipos. Además, está interesada en la naturaleza cualitativa de las tensiones entre miembros de grupos mayoritarios y minoritarios. Asimismo, dirige programas de investigación sobre fenómenos relacionados con la disonancia y los procesos implicados en la resistencia a la persuasión.

Partiendo de estas premisas, **Devine** considera que algunas personas —las que se definen a sí mismas como no prejuiciosas— experimentan un conflicto entre sus creencias personales no prejuiciosas y sus respuestas prejuiciosas reales hacia ciertos exogrupos. El conflicto se produce porque las personas no tienen ni el tiempo necesario ni la capacidad cognitiva suficiente para inhibir la activación del estereotipo que se produce de forma automática (recuérdese la perspectiva del «**tacaño** cognitivo» expuesta en el Capítulo 3). Así pues, no habrá diferencias entre las personas prejuiciosas y no **prejuiciosas** con respecto al conocimiento del estereotipo cultural de algún exogrupo. Sin embargo, si permitimos a las personas disponer del tiempo y la atención suficientes para acceder a sus creencias personales, **sí observaremos** diferencias, porque en las personas prejuiciosas hay una coincidencia entre estereotipo y creencias personales, pero no ocurre así en las no prejuiciosas. En definitiva, según **Dwine**, estamos fuertemente influidos por el conocimiento de los estereotipos culturales de ciertos **exogrupos**. Sólo tomando conciencia de ello, de forma activa y controlada, podremos dejar de ser prejuiciosos.

### **Modelo de** prejuicio *sutil* y manifiesto

Constituye otro desarrollo importante del estudio contemporáneo del prejuicio, y presenta la ventaja de haberse realizado en Europa. Aunque, como hemos señalado, la mayoría de modelos se han desarrollado en Estados Unidos, no siempre son aplicables a nuestro continente, debido a las diferencias existentes entre ambos contextos. Por ejemplo, Europa tiene una mayor y más profunda historia de colonización; nunca ha experimentado un movimiento de derechos civiles dirigido por minorías étnicas comparable al acaecido en Estados Unidos en 1960; ha sufrido las consecuencias de dos devastadoras guerras y un holocausto en el siglo **xx**; es extremadamente heterogénea y aún no ofrece una identidad común; sus países no consideran todavía que pertenecen a un continente de inmigración (**Zick, Pettigrew y Wagner, 2008**). Por estas razones, las relaciones interétnicas presentan características diferenciales a las desarrolladas en Norteamérica.

Los autores del modelo (**Meertens y Pettigrew, 1997; Pettigrew y Meertens, 1995**) realizan una distinción entre dos tipos de prejuicio: el manifiesto y el sutil. El primero se corresponde con el prejuicio antiguo o tradicional, y se caracteriza por el rechazo abierto del exogrupo y la percepción de amenaza a los recursos del endogrupo (p. e. económicos o sociales), así como por el rechazo al contacto y a las relaciones íntimas o cercanas (intimidación con el exogrupo). Algunos ítems que miden estos aspectos son: «**Los** inmigrantes que viven aquí no **deberían** meterse donde no se les quiere (locales públicos, pisos, asociaciones, comercios, etc.)», «**Los** inmigrantes ocupan puestos de trabajo que deberían ser ocupados por ciudadanos **españoles**».

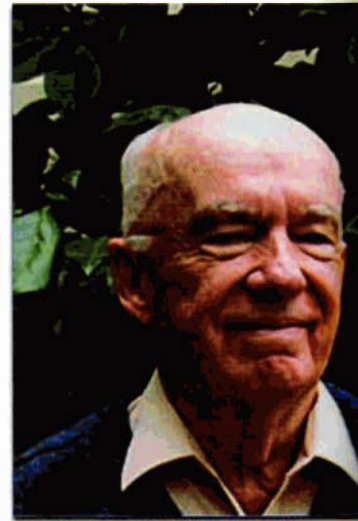
No obstante, la principal aportación de estos autores se encuentra en su concepción del prejuicio sutil. Al igual que el racismo moderno, el prejuicio sutil también se basa, en parte, en una defensa de los valores tradicionales, junto con la percepción de que el exogrupo minoritario no los respeta y está recibiendo favores inmerecidos. Los valores considerados por estos autores como tradicionales e importantes para el endogrupo se corresponden fundamentalmente con los ligados al éxito a través del esfuerzo y el sacrificio personal, característicos de la ética protestante del trabajo. Por ejemplo, «**Si** los in-

migrantes se quisieran esforzar un poco más, podrían estar tan acomodados como los ciudadanos españoles.

Pero además, Pettigrew y Meertens proponen que el racista sutil tiene una percepción exagerada de las diferencias culturales entre el endogrupo mayoritario y el exogrupo minoritario (en ámbitos como religión, lengua, valores, hábitos sexuales, etc.). Esto le permite justificar la situación de inferioridad social del exogrupo, porque percibe una inferioridad cultural en lugar de genética. Por ejemplo, «Los inmigrantes que viven aquí enseñan a sus hijos valores y habilidades diferentes de las que se requieren para triunfar en este país». Por último, el racista sutil evita expresar emociones abiertamente hostiles (como el odio o la rabia) hacia grupos minoritarios, porque sería socialmente indeseable—demostraría ante los demás y ante sí mismo que es una persona prejuiciosa—, pero al mismo tiempo tampoco experimenta emociones positivas hacia ese grupo (como admiración o simpatía, por ejemplo).

Meertens y Pettigrew establecen una tipología que permite clasificar a las personas dependiendo de la puntuación obtenida en las dos escalas de prejuicio (manifiesta y sutil). Así, quienes puntúan alto en las dos escalas se denominan rfanáticos o personas que expresan su prejuicio de forma abierta, manifiesta o tradicional; los que obtienen una puntuación alta en la escala sutil y baja en la manifiesta se denominan «sutiles»; y los que puntúan bajo en ambas escalas, «igualitarios». El tipo O o «error», que no debería producirse, lo constituyen aquellas personas con un perfil inconsistente: obtienen una puntuación alta en prejuicio manifiesto y baja en sutil.

Desde la adaptación y validación de la escalas de prejuicio manifiesto y sutil en nuestro país (Rueda y Navas, 1996; Rueda, Navas y Gómez, 1995), se han realizado numerosos estudios aplicando dichas escalas con objeto de medir el prejuicio de la población española hacia diversos colectivos (principalmente gitanos, e inmigrantes magrebíes y subsaharianos). En general, los resultados revelan la existencia de diferencias entre los tres tipos de sujetos descritos por la tipología en numerosas variables psicosociales (p. e., emociones, contacto, evitación del contacto, orientación política, política futura de inmigración, etc.). Asimismo, en los diversos estudios se han encontrado resultados que aconsejan la revisión de algunos de los ítems de la escala cuando se aplica a muestras españolas (véase, Espelt, Javaloy y Comejo, 2006b; Navas et al., 2004). En el Cuadro 11.6 se describe una investigación llevada a cabo en nuestro país utilizando estas escalas. Esta distinción entre prejuicio manifiesto y sutil también se ha aplicado en nuestro país en el estudio del prejuicio hacia los homosexuales (Quiles, Bantancor, Rodríguez, Rodríguez y Coello, 2003), confirmando su utilidad para medir la homofobia en la actualidad.



Thomas F. Pettigrew.  
Profesor Investigador de Psicología Social en la Universidad de California, Santa Cruz. Previamente ha trabajado en las Universidades de Carolina del Norte, Harvard y Amsterdam. Se ha especializado en el estudio de las relaciones intergrupales y ha dirigido investigaciones al respecto en Australia, Europa, Norteamérica y Sudáfrica.

### Cuadro 11.6. Un estudio sobre prejuicio sutil y manifiesto realizado en España

Molero, Cuadrado y Navas (2003) aplicaron la escalas de Pettigrew y Meertens y otras medidas relacionadas (p. e. emociones, opinión de los participantes sobre la política futura a seguir con los inmigrantes) a 105 personas que debían evaluar a inmigrantes magrebíes y subsaharianos (colectivos muy representativos en la zona en la que se realizó el estudio). Los resultados revelaron, en consonancia con las nuevas formas de prejuicio, que los participantes puntuaban más alto en la escala de prejuicio sutil que en la de prejuicio manifiesto en la evaluación hacia ambos colectivos. Respecto a la tipología establecida por Meertens y Pettigrew, los participantes se distribuyeron principalmente en las categorías de «fanáticos» y «sutiles» y apenas en la de «igualitarios». Lo más destacado es que una misma persona podía ser «fanática» hacia un exogrupo (p. e. magrebíes) y «sutil» hacia otro (p. e. subsaharianos). Esto indica que el prejuicio varía en función del exogrupo objeto de estudio. Se encontraron otros resultados que, en general, apoyaban las tesis del prejuicio sutil y manifiesto. Así, por ejemplo, los «fanáticos» experimentaban más emociones negativas y menos emociones positivas hacia los dos grupos de inmigrantes, mientras que los «igualitarios» experimentaban en menor medida emociones negativas y en mayor medida emociones positivas. Los «sutiles» se posicionaron entre ambos tipos de sujetos en esta variable. Otro resultado destacado es que los «igualitarios» no son los que estaban a favor de medidas más liberales respecto a la inmigración, posteriormente los «sutiles» y por último, los «fanáticos». Como era de esperar, la pauta de resultados se invirtió respecto a las medidas restrictivas y de expulsión. En este caso los que más apoyaban este tipo de medidas fueron los «fanáticos», seguidos de cerca por los «sutiles» y finalmente, por los «igualitarios». En general, a lo largo de las variables estudiadas (para una descripción más detallada consúltese Molero, Cuadrado y Navas, 2003) se observó que los «fanáticos» expresaban más prejuicio tanto manifiesto como sutil hacia ambos exogrupos, mientras que los «igualitarios» eran los que lo expresaban en menor medida. No obstante, un dato claramente distintivo de este trabajo en comparación con el de Pettigrew y Meertens es que los «sutiles» presentaron puntuaciones más cercanas a los «fanáticos» que a los «igualitarios» en algunas variables del estudio. Esto parece indicar que los participantes «sutiles» pueden convertirse en «fanáticos» cuando algún cambio en la situación o en las relaciones entre los grupos así lo propicie. Es decir, el estudio puso de manifiesto que los resultados varían dependiendo del contexto que se investigue y del grupo objeto de prejuicio.

Recientemente, algunos de los conceptos presentados (p. e. racismo aversivo, racismo moderno) han tratado de integrarse en una perspectiva general. Así, Gawronski, Peters, Brochu y Strack (2008) proponen un marco integrativo de estos conceptos utilizando una perspectiva de consistencia cognitiva.

El Cuadro 11.7 resume las principales características de los modelos presentados.

**Cuadro 11.7. El prejuicio contemporáneo**

Modelos Áreas	Racismo aversivo	Racismo moderno	Racismo ambivalente	Modelo de disociación	Prejuicio sutil
Explicación del prejuicio	Existencia simultánea de sesgos raciales inevitables y de adherencia a principios no discriminatorios.	Percepción de amenaza a los valores de la ética protestante (p. e., libertad de elección individual, igualdad de oportunidades, esfuerzo).	Igual que racismo aversivo	Desajuste entre las respuestas basadas en el estereotipo y las basadas en las creencias personales.	Igual que racismo moderno unido a percepción exagerada de las diferencias endo-exogru- pales.
Reacciones emocionales ante el exogrupo minoritario (componente afectivo)	Incomodidad, inseguridad e incluso miedo. Favoritismo endogrupal más que rechazo exogrupal.	Afecto negativo difuso.	Ambivalencia		No se expresan sentimientos hostiles ni tampoco emociones positivas.
Discriminación (componente conductual)	Se manifiesta cuando la estructura normativa es ambigua y/o se encuentran disponibles argumentos no raciales que justifican, racionalizan o legitiman las conductas discriminatorias.	Consideran que en la actualidad no existe discriminación hacia los grupos minoritarios; sino que sus demandas son excesivas y se les da más de lo que merecen.	Respuestas positivas o negativas amplificadas (extremas) dependiendo de que la actitud que se active en una situación determinada sea favorable o desfavorable.	Se producirá en personas prejuiciosas y no prejuicio- sas si no se dispone de tiempo y atención suficientes para acceder a creencias personales.	Abierta por parte de los fanáticos (altos en manifiesto y sutil). No existencia en los igualitarios (bajos en ambos). Los sutiles se sitúan en posiciones intermedias.

## El prejuicio sexista

Desafortunadamente estamos bastante familiarizados con términos como violencia de género, terrorismo doméstico, violencia **sexista** o violencia doméstica. Con ellos se hace referencia a un problema social que requiere apremiantes intervenciones. En nuestro país, la Ley Orgánica de Medidas de **Protección Integral** contra la Violencia de Género, que entró en vigor en Juniode 2005, surge como un intento de mejorar esta situación. Sin embargo, las estadísticas siguen reflejando con rotundidad la ineficacia de la ley por sí sola.

El Artículo 1.1. de dicha ley señala que su objetivo es **«Actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges, o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia»**. Como se puede observar, estas líneas destacan el papel clave que **desempeñan** los factores **psicosociales** en la existencia de este **acuciante** problema social. El sexismo, o las conductas discriminatorias hacia hombres o mujeres por el simple hecho de pertenecer a una de estas categorías, son el principal factor que **subyace** a la violencia de género. Desde nuestro punto de vista, las intervenciones sobre la violencia de género deben contemplar ineludiblemente el sexismo y las creencias que lo **sustentan** como uno de sus principales **desencadenantes**.

El sexismo, tal y como se ha entendido tradicionalmente, es una actitud basada en una creencia sobre la **supuesta** inferioridad de las mujeres como grupo. Este tipo de sexismo **se** ha modulado en la actualidad y aunque sigue estando presente, coexiste con otras formas más recientes. A continuación exponemos brevemente cómo ha evolucionado su estudio desde la perspectiva **psicosocial**.

La atención que **se comenzó** a dedicar al estatus de las mujeres en la década de los 70 inspiró el **desarrollo** de un instrumento de medida para evaluar las **actitudes** hacia los roles **de género**. Se trata de la Escala de Actitudes hacia las Mujeres (AWS, *Attitudes toward Women Scale*; Spence y Helmreich, 1972), que ha resultado ser mucho más útil e informativa de lo que **se había** pensado inicialmente y continúa siendo muy utilizada. Está compuesta por un conjunto de **ítems** destinados a **medir** creencias **sobre los** derechos y **roles** de los hombres y las mujeres en general. La escala inicial constaba de **55 ítems**, pero los autores **elaboraron** una versión reducida compuesta por 15 ítems (Spence, Helmreich y Stapp, 1973); aproximadamente la mitad **presentan** un punto de vista igualitario sobre los roles de las mujeres y el resto una visión **tradicional**. Como **señalan** Swim y Cohen (1997), el AWS es una medida de



Janet Taylor Spence  
Universidad de Texas en Austin. Hasta los años 70 del siglo pasado su interés se centraba en el estudio de la ansiedad. Tras leer un trabajo realizado por sus colegas Robert Helmreich y Elliot Aronson, referido sólo a los hombres, inició una fructífera línea de investigación sobre el género que continúa en la actualidad. Sus investigaciones han ejercido un gran impacto y ha desempeñado importantes cargos a lo largo de su carrera.



creencias sexistas sobre las mujeres, porque evalúa un tratamiento diferenciado de hombres y mujeres basándose en que existe una doble norma para juzgar la conducta de ambos y en la creencia de que las mujeres no desempeñan determinados trabajos tan bien como los hombres. No obstante, numerosos investigadores han empleado el AWS como una medida de actitudes hacia las mujeres, cuando realmente mide actitudes hacia los derechos igualitarios de las mujeres (Eagly y Mladinic, 1989). Asimismo, como señalan Moya, Expósito y F'adilla (2006), esta escala mide las creencias prescriptivas sobre los roles de hombres y mujeres (ideología de género o sexismo).

Los autores han comprobado cómo varían las respuestas a lo largo del tiempo, encontrando, como era de esperar, la existencia de importantes cambios cuantitativos. Así, en sus puntuaciones generales, las mujeres han continuado siendo más igualitarias que los hombres pero, afortunadamente, tanto hombres como mujeres son ahora más igualitarios que hace años (Spence, 1999).

Centrándonos en instrumentos más recientes que miden el sexismo, cabe destacar la Escala sobre Ideología de Género (EIG; Moya, Expósito y F'adilla, 2006), desarrollada en nuestro país con objeto de medir la orientación tradicional y la igualitaria sobre Ideología de Género (o sexismo). Contiene items como «A las mujeres debería permitírseles tanta libertad sexual como a los hombres» o «Los hombres, en general, están mejor preparados para el mundo de la política que las mujeres.. Los estudios realizados en España con esta escala confirman que los hombres, los participantes (hombres y mujeres) de mayor edad y aquellos que tienen un bajo nivel educativo obtienen puntuaciones superiores en los items que miden una ideología tradicional.

Al igual que en el caso del racismo, también se han desarrollado medidas y teorías que aportan nuevas perspectivas sobre las actitudes sexistas y tratan de captar toda la complejidad de este fenómeno. Se basan en que en la actualidad no es socialmente deseable mostrar actitudes prejuiciosas, por lo que no está bien visto (e incluso puede ser penalizado en determinados lugares) emplear expresiones racistas o sexistas.

Este planteamiento coincide con la distinción entre Viejo Sexismo y Sexismo Moderno (Swim, Aikin, Hall y Hunter, 1995), y con la concepción de Neosexismo (Tougas, Bmwn, Beaton y Joly, 1995), ambas basadas en las investigaciones sobre racismo moderno de McConahay (1986). Estos dos desarrollos se pueden consultar en Cuadrado (2007), por lo que no nos detendremos en ellos.

Ahora bien, se hace difícil comprender las contradicciones existentes entre juzgar positivamente a las mujeres y su coexistencia con la discriminación, devaluación y hostilidad hacia ellas. El modelo de ambivalencia de Glick y Fiske (1996) ha permitido que los psicólogos sociales comprendan y expliquen esta aparente contradicción. Dada su relevancia y su influyente desarrollo, tanto teórico como empírico, el siguiente epígrafe está destinado a exponer esta teoría.

### **Teoría de sexismo ambivalente**

A diferencia de las categorizaciones en función de la etnia o la cultura, en las que se puede asumir una clara independencia entre los distintos grupos, las relaciones entre hombres y mujeres se encuentran además caracterizadas por la dependencia entre los miembros de ambas categorías. Esta coexis-

tencia de dependencia e independencia ocasiona que las relaciones entre sexos sean diferentes al resto de relaciones intergrupales. Reconocer y considerar este importante aspecto es un mérito de la teoría del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996, 2001).

Este planteamiento defiende la coexistencia de dos tipos de sexismo: hostil y benevolente. El sexismo hostil caracteriza a las mujeres como un grupo subordinado y legitima el control social que ejercen los hombres. El sexismo benevolente idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetos románticos, presuponiendo también la inferioridad de las mujeres, al considerar que necesitan de un hombre para que las cuide y proteja. Es decir, en el sexismo hostil a las mujeres se les atribuyen características por las que son criticadas, y en el sexismo benevolente características por las que son valoradas. Por tanto, aunque el sexismo hostil tiene una connotación subjetivamente negativa (la mujer es evaluada negativamente como «inferior») y el sexismo benevolente una connotación subjetivamente positiva (la mujer es evaluada positivamente como adiferenter, pero supeditada a determinadas «funciones»), no debe pasarse por alto que ambas formas de sexismo tienen como finalidad última legitimar y reforzar la posición subordinada de las mujeres, es decir, la desigualdad de género.

Los autores del modelo han elaborado un instrumento para medir ambas formas de sexismo, el *Ambivalent Sexism Inventory* (ASI; Glick y Fiske, 1996).

Esta escala y diversos estudios realizados con ella pueden consultarse en Cuadrado (2007).

Veamos a continuación las ideologías de género hostiles y benevolentes que subyacen a estas dos formas de sexismo (Glick y Fiske, 2001; Cuadro 11.8).



El sexismo hostil está basada en una supuesta inferioridad de las mujeres como grupo.

- 1) El patriarcado, o poder estructural masculino. La manifestación ideológica del patriarcado es el paternalismo, es decir, la justificación de la dominancia masculina. Esta justificación tiene un lado hostil (el paternalismo dominante) y un lado benévolo (el paternalismo protector).
  - El paternalismo dominante consiste en la creencia de que los hombres deberían tener más poder que las mujeres. Como consecuencia, los hombres experimentan temor por el hecho de que las mujeres puedan usurparles ese poder. El paternalismo dominante se pone de manifiesto tanto en el ámbito público como en el privado. Un ejemplo del primer caso lo constituye la mayor discriminación de la que son objeto las mujeres en el trabajo. En el ámbito privado, un ejemplo ilustrativo es la creencia de que el hombre en una pareja heterosexual debe tomar las decisiones más importantes.
  - El paternalismo protector hace referencia a la percepción de que los hombres deben proteger y mantener a las mujeres que dependen de ellos. De nuevo, esta ideología se refleja en las relaciones de género públicas y privadas. Sirva como ejemplo del primer caso la creencia de que las mujeres deben ser atendidas antes que los hombres en las emergencias. Para las relacio-

nes en el ámbito privado podemos mencionar la consideración del hombre como el principal sostén y protector de la familia.

- 2) La diferenciación existente entre hombres y mujeres. Esta diferenciación tiene un componente hostil (diferenciación de género competitiva) y otro benévolo (diferenciación de género complementaria).
  - La diferenciación de género competitiva consiste en la creencia subyacente de que, como grupo, las mujeres son inferiores a los hombres en dimensiones relacionadas con la competencia (**recuérdese** el modelo sobre el contenido de los estereotipos presentado en el capítulo anterior). De este modo, los hombres realizan comparaciones de superioridad con las mujeres que justifican su poder y aumentan su **autoestima** colectiva. Por tanto, para el sexista hostil determinadas características estereotípicas de las mujeres (p. e., su sensibilidad) las sitúan en un plano inferior, razón por la cual se las percibe como incompetentes para el ejercicio del poder.
  - La diferenciación de **género** complementaria se basa en que los roles convencionales de las mujeres complementan y cooperan con los de los hombres. Así, el trabajo de las mujeres en la casa les permite a los hombres concentrarse en sus carreras. Es decir, para el sexista benévolo las características de las mujeres se complementan con las de los hombres. Esta complementariedad lleva a la creencia de que las mujeres son el **«mejor sexo»**, pero **sólo** en los roles convencionales de su **género**, en los de menor **estatus**.
- 3) La última ideología de género que **subyace** a las dos formas de sexismo que estamos abordando es la **heterosexualidad**, que también presenta un componente hostil y otro benévolo (el de **intimidad**).
  - La hostilidad heterosexual incluye la creencia de que las mujeres son apeligrosas y manipuladoras para los hombres. Es decir, a través de la sexualidad, las mujeres tienen el poder de satisfacer a los hombres, creando una situación poco frecuente en la que los miembros del grupo dominante (hombres) son dependientes de los miembros del grupo subordinado (mujeres).
  - La intimidad heterosexual está basada en la complementariedad y cooperación entre hombres y mujeres, aspectos que conducen a una mayor intimidad con el otro sexo. Esto supone a veces una amenaza para las mujeres, ya que la agresión masculina en las relaciones de pareja ha sido popularmente un modo de controlarlas para mantener las desigualdades.

Como señala Spence (1999), debido al reciente desarrollo de esta teoría, no se puede comprobar si estos dos tipos de creencias y las relaciones existentes entre ellas se han debilitado desde el auge del movimiento feminista. Pero estas creencias ambivalentes han existido desde hace mucho tiempo, independientemente del momento y el lugar. Lo que no había era una formulación teórica ni empírica que explicase esta aparente contradicción hasta el desarrollo de este modelo.

Ahora bien, **¿cómo** intenta un hombre resolver el conflicto psicológico que genera la ambivalencia? Imaginemos los sentimientos conflictivos que puede tener un hombre hacia un ama de casa que **de-**

Cuadro 11.8. Ideologías justificadoras del sexismo hostil y benevolente

<i>Sexismo hostil</i>	<i>Sexismo benevolente</i>
Paternalismo dominante	Paternalismo protector
Diferenciación de género competitiva	Diferenciación de género complementaria
Hostilidad heterosexual	Intimidad heterosexual

fiende perspectivas feministas o hacia una mujer atractiva sexualmente que desempeña una profesión en la que tiene mucho poder. Según Glick y Fiske (2001), la ambivalencia se resuelve de dos modos. En primer lugar, dividiendo el objeto de actitud (es decir, la mujer) en múltiples objetos de actitud (subtipos de mujeres) a los que evalúan de modo diferente. En el Capítulo 10 nos hemos referido a la creación de subtipos cuando una persona no encaja en el estereotipo que le correspondería. Así, los sentimientos ambivalentes se resuelven dirigiendo afecto positivo y negativo hacia diferentes tipos de mujeres. De este modo, es psicológicamente consistente amar a algunas mujeres (p. e. amas de casa) y despreciar a otras (p. e. feministas). El problema que genera esta opción es que no todas las mujeres encajan fácilmente en estas categorías. Las autores piensan, además, que es poco probable que la división de las mujeres en subtipos polarizados capte toda la esencia de las actitudes sexistas de los hombres hacia las mujeres. En el Cuadro 11.9 se resume una investigación llevada a cabo recientemente en España en la que se demuestra una atribución diferencial de características a tres subtipos de mujer.

La segunda estrategia utilizada por los sexistas para resolver las actitudes conflictivas hacia las mujeres se pone en marcha cuando consideran un tipo específico de mujer. En este caso, distinguen entre diferentes dimensiones de evaluación (competencia vs. sociabilidad). Así, los sexistas evalúan negativamente a las mujeres no tradicionales o poderosas, pero a la vez las respetan (aunque con antipatía) por ser competentes. Y, a la inversa, a las mujeres tradicionales o subordinadas las evalúan con afecto, pero las perciben incompetentes.

Ambas estrategias evitan la forma más disonante de ambivalencia, es decir, mantener actitudes conflictivas hacia el mismo tipo de mujer en una dimensión específica. Sin embargo, como no se interactúa con estereotipos, sino con mujeres concretas que pueden combinar características de diferentes ca-



Susan Fiske (Universidad de Princeton) y Peter Glick (Lawrence University, Wisconsin). Estos destacados autores recibieron el Premio «Gordon Allport Intergroup Relations 1995» como reconocimiento a sus investigaciones sobre Sexismo Ambivalente.

tegorías, lo más probable es que los hombres **sexistas** experimenten **sentimientos ambivalentes** hacia mujeres en particular, especialmente hacia aquellas con las que mantienen una vinculación **afectiva**.

**Cuadro 11.9. Una investigación sobre atribución de características a tres subtipos de mujer (Quiles, Morera, Correa, Navas, Gómez-Berrocal y Cuadrado, 2008)**

En este estudio, 472 participantes debían **calificar** a uno de los **siguientes** tipos de mujer: tradicional (ama de casa), independiente (trabajadora) y sexy (sensual) a **partir** de un **listado** de 24 rasgos **asociados** a tres dimensiones: competencia-sociabilidad, **sentimiento-emoción** y natural-cultural. Los participantes estimaron en una escala de 0 (nada) a 5 (totalmente) la medida en que cada uno de los rasgos es propio del tipo de mujer presentado. Asimismo, evaluaron la **positividad** o **negatividad** del rasgo (0= muy negativo; 5= muy positivo). Los resultados revelaron que a la mujer tradicional se le atribuyen más características relacionadas con las dimensiones de sociabilidad, y de sentimiento-emoción. Para la mujer independiente se reservan los atributos de competencia y de cultura. Además, se le atribuye menor emoción-sentimiento y sociabilidad. Finalmente, la mujer sexy se percibe **como** más incompetente y más ligada a la naturaleza (frente a la cultura). La elección de estas características no es casual, sino que se corresponde con modelos arraigados en la sociedad. Asimismo, se encontró que se valora de manera diferente la misma característica **según** corresponda a una mujer tradicional, independiente o sexy. Concretamente, en el caso de la mujer tradicional se valora de manera más positiva la **sociabilidad** y de forma más negativa la competencia. En el caso de la mujer independiente la situación es la contraria, se valora más positivamente la competencia y **más** negativamente la sociabilidad. Es decir, las **características** más valoradas en el **caso** de la mujer tradicional se corresponden con la dimensión de sociabilidad propia de los grupos de bajo **estatus**, mientras que las características más valoradas en el caso de la mujer independiente se asocian con la competencia y los **grupos** de alto **estatus**. Por tanto, en determinados **casos** a las mujeres se les atribuyen características de escaso valor o poco relevantes en contextos de poder, lo cual constituye una forma sutil de sexismo.

## RESUMEN

A lo largo del capítulo se han tratado de esbozar las principales orientaciones y aproximaciones desarrolladas por la Psicología Social en el estudio del prejuicio. Así, centrándonos en esta perspectiva, hemos presentado las características **definitorias** del estudio del prejuicio, a saber: a) su **orientación** eminentemente **social**, b) centrarse en los juicios que implican una evaluación cargada **afectiva** y negativamente, y c) poder abordarse desde **el** punto de vista **de** las **cogniciones**, las emociones y la conducta.

También **hemos** comprobado **que** el estudio del prejuicio ha **evolucionado** a lo largo de los **años**, pudiéndose identificar tres **grandes** corrientes. Se han **desarrollado** los diferentes niveles de análisis desde los que **se** ha abordado **este fenómeno**, y la concepción del prejuicio como actitud negativa, entre otros. Nos hemos detenido especialmente en las **nuevas** formas del prejuicio racial, caracterizadas por una expresión **más** indirecta, encubierta y sutil **de** este **fenómeno** **que** hace unos años.

El resto del **capítulo** ha estado destinado a abordar el **sexismo**, **desde** las concepciones **más** tradicionales hasta las nuevas formas, caracterizadas por un modo distinto de expresar las creencias **sexistas**, debido a lo poco apropiado que resulta mostrarse **sexista** en las sociedades contemporáneas. El modelo de sexismo **ambivalente** se ha propuesto como una explicación de la coexistencia en la actualidad de **formas** tradicionales de sexismo (sexismo hostil) con **nuevas** expresiones que, a **pesar** de su aparente **favorabilidad**, siguen **manteniendo** a la mujer en un plano de desigualdad (sexismo **benevolente**).

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

Molero, F. (2007a). El estudio del prejuicio en la Psicología Social: definición y causas. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed., pp. 591-618). Madrid: McGraw-Hill.

Molero, F. (2007b). Prejuicio y estigma: efectos y posibles soluciones. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed., pp. 619-640). Madrid: McGraw-Hill.

A través de estos dos capítulos, podrá ampliar muchos de los contenidos abordados en estas páginas. En ellos se realiza un exhaustivo análisis sobre el origen, **enfoques, efectos y estrategias de reducción del prejuicio desde la Psicología Social.**

Cuadrado, I. (2007). Las actitudes **sexistas**. En I. Cuadrado, E. Gaviria y M. López-Sáez. Cuaderno de Prácticas de Psicología Social (pp. 25-50). Madrid: Sanz y Torres.

La información de este capítulo complementa la presentada aquí sobre **sexismo**.

Morales, J. F., Huici, C., Gaviria, E. y Gómez, A. (Coords.) (2008). *Método, investigación y teoría en Psicología Social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

En este manual se pueden encontrar diversos capítulos en los que se describen **novedosas e interesantes investigaciones sobre prejuicio racial y sexismo.**

Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). **Sexismo ambivalente: Medición y correlatos**. *Revista de Psicología Social*, 13, 159-169.

En este artículo los autores presentan y validan en España la escala de sexismo ambivalente (ASI).

<http://www.elmundo.es/documentos/2004/06/sociedad/malostratos/alerta.html>

A través de esta dirección podrá acceder a un elaborado documento sobre la violencia doméstica, donde podrá consultar **estadísticas, relatos, información legal, claves, o roles aprendidos, entre otros aspectos, sobre este fenómeno.**

<http://reme.uji.es/articulos/apxrej7141701102/texto.html>

Este enlace corresponde a un artículo publicado en la edición on-line de la Revista Electrónica de Motivación y Emoción titulado «**Conflicto de mentalidades: cultura del honor frente a liberación de la mujer**» (Pérez, Páez y Navarro-Pertusa, 2002). En dicho artículo se presentan tres estudios que ponen a prueba que el uxoricidio (el marido que mata a su mujer) puede responder a un conflicto de mentalidades entre la cultura del honor y la liberación de la mujer.

# AUTOCONCEPTO E IDENTIDAD SOCIAL

# 12

Ángel Gómez Jiménez

## INTRODUCCIÓN

## EL AUTOCONCEPTO

¿Qué es el autoconcepto?

Conocerse a uno mismo: el autoconocimiento

¿Cómo se forma y se modifica el autoconcepto?

Motivos que afectan al conocimiento sobre uno mismo

El componente evaluativo del conocimiento de uno mismo: la autoestima

## DEL AUTOCONCEPTO A LA IDENTIDAD SOCIAL

¿Qué es la identidad?

¿Qué es la identidad social?

La teoría de la **identidad social** (TIS)

— La teoría de la autocategorización

## LA RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD PERSONAL E IDENTIDAD SOCIAL

## RESUMEN

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Autocategorización o

categorización del yo

Autoconcepto (*Yo o Self*)

Autoconocimiento

Autoensalzamiento

Autoestima

Autoverificación

Autocategorización social

Comparación social

Identidad personal

Identidad social



### OBJETIVOS

- Conocer qué son el autoconcepto y la identidad social.
- Diferenciar entre autoconcepto, identidad personal e identidad social.
- Averiguar cómo las personas podemos llegar al conocimiento de nosotros mismos.
- Describir los motivos que afectan al conocimiento de uno mismo: la autoevaluación, la autoverificación y el autoensalzamiento.
- Descubrir cómo la pertenencia a un grupo influye sobre el autoconcepto.

## INTRODUCCIÓN

Para empezar, vamos a realizar una sencilla práctica. Imagine que alguien le pregunta: **¿quién es?** Utilice papel y **lápiz** y durante un minuto trate de redactar todo lo que le define. Si cree que no le dará tiempo, en lugar de **eso** haga un listado de diez respuestas diferentes a esta cuestión tan sencilla. **¿Ha terminado?** Es probable que para describirse haya tenido en cuenta sus características positivas, las negativas, sus experiencias alegres y tristes, la forma en la que se ve, cómo cree que le ven los demás, la manera en la que le gusta presentarse ante otras personas, cómo le gustaría que le vieran en realidad, **etc.** Es posible, además, que haya considerado los grupos de los que forma parte, aquellos en los que estuvo pero a los que ya no pertenece, grupos en los que le gustaría estar, e incluso su valoración y sentimientos hacia dichos grupos.

Este capítulo trata de dar respuesta a todas estas cuestiones. **¿De** qué forma llegamos a saber quiénes y cómo somos?, **¿cuáles** son los procesos que forman y mantienen la imagen que tenemos de nosotros mismos?, **¿cómo** afectan a esa imagen los grupos a los que pertenecemos y por qué? El conocimiento y la imagen que tenemos de nosotros mismos como individuos, y la conciencia de la pertenencia a uno o varios grupos junto con la evaluación que hacemos de ello son los dos procesos que estudiaremos principalmente en este capítulo.

Conocer nos ayuda a decidir qué y cómo debemos pensar y qué tenemos que hacer en cada situación. Por otro lado, saber (o creer que sabemos) cómo son los demás nos permitirá predecir lo que **esas** otras personas pensarán y harán. Este conocimiento de uno mismo puede darse a nivel individual, pero también a nivel grupal: saber cómo son, qué deben pensar y qué deben hacer los grupos de los cuales formamos parte. La conciencia de nuestra identidad y de la de otros, así como de la de los grupos a los que pertenecemos y aquellos a los que no, nos hace la vida más sencilla y facilita nuestras relaciones **interpersonales** e **intergrupales**.

Si bien el autoconcepto ha sido estudiado por diversas disciplinas, entre ellas, la Psicología de la Personalidad, nos vamos a centrar aquí en un punto de vista psicosocial aunque, inevitablemente, habrá aspectos que parezcan relacionados con esa área. Aun así, hay ciertas razones que muestran la falta de solapamiento entre la Psicología Social y la Psicología de la Personalidad en el estudio del autoconcepto (Mischel y Morf, 2003).

En primer lugar, los psicólogos de la personalidad se han preocupado de buscar diferencias individuales, y de conocer cómo esas diferencias llevan a las personas a comportarse de una determinada manera; es decir, se han centrado en el contenido de la identidad en sí. Por ejemplo, si un alumno es extravertido, será más probable que no tenga problemas para plantear sus dudas que si es introvertido. Sin embargo, desde la Psicología Social, los investigadores han prestado más atención a la **forma** en la que las personas piensan sobre las cosas que afectan a su comportamiento, y a la influencia que puede tener lo que piensan en sus relaciones interpersonales e intergrupales. Por ejemplo, será probable que aquel alumno extravertido no pase demasiado tiempo preocupado por lo que pensarán sus **compañeros** de él, ya que se lo preguntará a ellos directamente.

En segundo lugar, como veíamos en el ejemplo, los psicólogos de la personalidad se han centrado en buscar tipologías que incluyan a varias personas con las mismas características (como «**extraversión**» o «**in-**

troversión»). Por otro lado, los psicólogos sociales se han interesado más por buscar procesos generales que puedan afectar a todos los individuos. Estas son sólo algunas de las diferencias entre ambos enfoques.

El capítulo gira en torno a dos grandes apartados. El primero se centrará en el *autoconcepto*. Describiremos qué es, en qué se fundamentan los procesos consistentes en conocerse a uno mismo y los motivos que afectan a dicho conocimiento: la *autoevaluación*, la *autoverificación* y el *autoensalzamiento*. Finalizaremos este primer bloque analizando el componente *evaluativo* del conocimiento de uno mismo, es decir, la *autoestima*. Posteriormente, y tras establecer un puente para describir qué es la identidad, pasaremos al segundo gran bloque, dedicado a la *identidad social*. Describiremos la teoría de la identidad social (que a partir de ahora denominaremos TIS) y la teoría de la *autocategorización*. El capítulo finaliza abordando brevemente las relaciones entre la identidad personal y la identidad social.

## EL AUTOCONCEPTO

### ¿Qué es el autoconcepto?

El autoconcepto es la idea o imagen que el individuo tiene de sí mismo, lo que sabe de sí mismo. Sería la respuesta a la pregunta «¿quién soy?». El *autoconcepto* global de una persona está formado por los distintos roles que desempeña, los contextos en los que se desenvuelve, las actividades que realiza, los rasgos que posee, el estado de ánimo que presenta en cada ocasión, etc. Parte de estos múltiples aspectos del autoconcepto pueden variar con el tiempo, o crearse otros nuevos.

Debido a la complejidad y a la falta de acuerdo sobre una sola definición, Leary y Tangney (2003) distinguieron cinco tipos de definiciones del *autoconcepto* que recogen las distintas descripciones que se han formulado de este término, y que pueden consultarse en el Cuadro 12.1.

**Cuadro 12.1** Descripciones sobre qué es el autoconcepto

- 1 *Como toda la persona en general.* Algunos autores lo utilizaban como un sinónimo de «persona».
- 2 *Como personalidad.* Las siguientes tres definiciones asimilan el autoconcepto con la personalidad:
  - Todas las partes de la personalidad de un individuo.
  - Colección de habilidades, temperamentos, metas, valores y preferencias que distinguen a unas personas de otras.
  - Personalidad de un individuo o la totalidad de los aspectos de una persona que la hacen psicológicamente única.
- 3 *Como experiencia subjetiva.* «Yo» como sujeto. Proceso psicológico responsable de la *auto-conciencia* y el *autoconocimiento*. Es la idea del «yo como conocedor» para distinguirlo del «yo conocido».

- 4 Como creencias sobre uno mismo. Percepciones, pensamientos y sentimientos sobre uno mismo.
- 5 Como agente ejecutor. Sería lo que Leary y Tangney (2003) denominaban «el fantasma de la máquina», referido a la regulación y el control que ejerce la persona sobre sus pensamientos y sentimientos acerca de sí misma, así como sobre su comportamiento.

### Conocerse a uno mismo: el autoconocimiento

Según algunas de las definiciones anteriores, para poder formarse un concepto de uno mismo es esencial conocerse. El **autoconocimiento** es la comprensión de **cómo** es uno **mismo** y de **cómo** son las propias metas y habilidades. Para alcanzar **esa** comprensión **necesitamos** organizar la información que tenemos sobre nosotros mismos, y para ello recurrimos a **los auto-esquemas**.

Como se ha visto en el **Capítulo 3**, los esquemas son estructuras **cognitivas** que representan el conocimiento sobre un concepto, incluyendo sus atributos y las relaciones entre dichos atributos. **Las** personas tenemos **esquemas de** nosotros mismos que se denominan **auto-esquemas**. El autoconcepto **está** formado por un gran **número** de auto-esquemas. **Esto** hace que, si nos **encontramos** en la vida con algún **acontecimiento** negativo, tengamos el suficiente número de recursos (auto-esquemas) a los que acudir para encontrar alguno que nos haga sentirnos bien. Por ejemplo, una persona que está en paro o tiene una mala experiencia en el trabajo puede desarrollar un **auto-esquema** negativo **en** ese ámbito (pudiendo sentirse incluso fracasada **profesionalmente**), pero si esa misma persona considera que la relación con su pareja o con sus hijos es buena, podrá recurrir a su **auto-esquema** de amante esposo (o esposa) y padre (o madre) para tener una mejor opinión de sí misma. Sin embargo, los auto-esquemas excesivamente **extremos** (tanto en el polo positivo como en el negativo) **pueden producir** consecuencias **aversivas** para el individuo. **Pensemos**, por ejemplo, en Juan, un alumno de instituto que se considera magnífico en rendimiento académico, pero extremadamente **torpe** en deporte. **Es** posible que, al ser tan extremo, el **no** ser capaz de jugar los fines de semana **con** los amigos le acabe repercutiendo en **clase**. Imaginemos sin embargo que Juan se considerase buen estudiante pero no muy diestro en el deporte. **En** este segundo caso, unos auto-esquemas menos extremos de sí mismo harían que, probablemente, las consecuencias de un fracaso para su estado de ánimo y su comportamiento fueran también menos extremas.

**Pero**, independientemente de cómo nos representemos **esa información** sobre nosotros mismos, ¿cómo podemos llegar al **conocimiento** de cómo somos realmente? Una de las formas es haciendo inferencia **sobre nuestro comportamiento**. Basándose en este principio, Bem (1967, 1972) **desarrolló** la **teoría** de la **autopercepción**. Según esta teoría, las personas construimos un concepto de nosotros mismos haciendo atribuciones internas de nuestro comportamiento, es decir, asignándonos rasgos **personales** que expliquen por qué nos comportamos como lo hacemos. Sería el mismo tipo de **inferencias** que

hacemos para explicar la conducta de los **demás**, como se expuso en el Capítulo 4. Recordemos, **además**, que Bern explicaba así el cambio de actitudes a través de la conducta (véase el Capítulo 5). En **ocasiones**, las atribuciones que hacemos sobre las causas de nuestra conducta pueden cambiar debido a la influencia de agentes externos. Por ejemplo, según la **teoría** de la **autopercepción**, cuando se utilizad recompensas o castigos con alguien con el fin de que realice una tarea para la que ya estaba **intrínsecamente** motivado, las personas re-atribuyen a una fuente externa la razón para llevarla a cabo, en **lugar** de explicarlo por causas internas, como el propio placer de realizarla. La consecuencia suele ser que la motivación intrínseca se reduce y **sólo** se estará dispuesto a llevar a cabo la tarea si se espera algún incentivo **externo**. A esto se le denomina efecto de **sobrejustificación**.

Una segunda forma de adquirir autoconocimiento es comparándonos con los **demás**. El concepto de comparación social fue definido por **Festinger** en 1954, refiriéndose a la comparación que hacen las personas de sus opiniones y habilidades con las de otros miembros del grupo al que pertenecen, pero también teniendo en cuenta la comparación con personas no similares. La teoría se centra en cómo **las** personas aprenden sobre sí mismas a través de la comparación con otros. Pero la comparación social no **sólo** se **produce** a un nivel interindividual, sino también intergrupar. Por ejemplo, Cialdini, Borden, **Thorne**, Walker, **Freeman** y **Sloan** (1976) **describieron** un fenómeno que denominaron «brillar con la gloria ajenas. Se trata de una **tendencia** a aliarse o a fortalecer la alianza con personas o grupos **deseables** por algún motivo (principalmente porque han obtenido éxito) para mejorar la impresión que los **demás** tienen de uno **mismo**.

La explicación de nuestro propio comportamiento y la comparación con otros son dos maneras de llegar a conocernos. Pero, **¿cómo** nos formamos nuestro **autoconcepto**?

## ¿Cómo se forma y se modifica el autoconcepto?

En este apartado presentaremos dos líneas teóricas que se centran en los **procesos** que **nos** llevan a formar nuestro autoconcepto: la teoría de la **auto-discrepancia** y el ayo **espejo**» y sus desarrollos posteriores.

La teoría de la **auto-discrepancia**

**Higgins** (1987) **desarrolló** esta teoría con el objetivo de explicar cómo se **forma** y **modifica** nuestra **autoconcepto**. Las **personas** estamos fuertemente motivadas para mantener un sentido de coherencia entre las creencias y las percepciones que tenemos sobre nosotros mismos. Cuando se producen **diferencias** entre cómo creemos que somos y cómo nos gustaría ser, o cómo creemos que deberíamos ser, **nos** solemos sentir incómodos y tratamos de reducir la disonancia.

Esta teoría tiene en cuenta cómo las personas pensamos que somos, lo cual **constituye** el **autoconcepto** tal como se ha definido tradicionalmente. Sin embargo, postula otros **autoconceptos** diferentes que servirán de guía a las personas para comparar el **autoconcepto** real con **esos otros tipos de autoconcepto** y solventar **las** posibles discrepancias entre ellos. Estas «**guías**» tienen principalmente dos funciones:

1. Son incentivos para nuestro **comportamiento** futuro. Es decir, nos dan información para saber a qué **conducta** debemos aproximarnos, y/o qué es lo que debemos evitar para conseguir nuestras metas.
2. Operan como un criterio de comparación de nuestro autoconcepto real.

Estos otros autoconceptos son:

1. Autoconcepto ideal: **cómo nos gustaría ser** (características que nos gustaría poseer, incluyendo nuestras aspiraciones, metas, expectativas y deseos en relación con nosotros **mismos**).
2. **Autoconcepto responsable**: cómo creemos que deberíamos ser (características que pensamos deberíamos tener, incluyendo reglas, normas, obligaciones y deberes).
3. **Autoconcepto potencial**: cómo pensamos que podemos llegar a ser (características que creemos podemos desarrollar, incluyendo las capacidades o el potencial).
4. Autoconcepto esperado: cómo esperamos ser en el **futuro**.

Pero además, estas múltiples autoconceptos se pueden considerar desde dos puntos de vista: el nuestro y el de alguna otra persona significativa para nosotros (pareja, nuestro mejor amigo, etc.). Como consecuencia, nuestro autoconcepto real puede ser congruente o discrepante con los otros autoconceptos que hemos señalado.

Teniendo en cuenta lo comentado hasta aquí, podemos pasar a mostrar los cinco supuestos en los que se fundamenta la **teoría** de la auto-discrepancia:

1. Las personas estamos motivadas para conseguir que nuestro **autoconcepto** real se aproxime a otros autoconceptos que consideramos relevantes en un momento determinado.
2. Una auto-discrepancia es una estructura cognitiva que interrelaciona distintos tipos de **autoconcepto discrepantes** entre sí.
3. Las discrepancias entre distintos tipos de autoconcepto provocan diferentes situaciones psicológicas negativas asociadas a **estados emocionales/motivacionales** concretos.
4. La probabilidad de que una auto-discrepancia produzca malestar **psicológico** depende de la facilidad con la que sea activada en la mente de la **persona**.
5. Cuanto mayor sea la magnitud y la accesibilidad de un tipo de **auto-discrepancia** para un individuo, más sufrirá la clase de malestar asociado con ese tipo de auto-discrepancia.

Como consecuencia, cuanto menor sea la discrepancia entre los distintos tipos de **autoconcepto**, más positivo será nuestro estado emocional, ya que indicará que hemos alcanzado alguna de nuestras guías.



E. Tory Higgins  
 Profesor de la Universidad de Columbia. Sus principales líneas de investigación son la **cognición social**, la motivación, el self y el afecto. Entre los muchos premios recibidos por su carrera, el último ha sido el de Científico Distinguido por parte de la Sociedad Experimental de Psicología Social en 2005.

¿Qué sucede cuando lo que pensamos de nosotros mismos no coincide con nuestros deseos o metas, o con lo que consideramos nuestras responsabilidades y obligaciones?, o ¿qué ocurre cuando lo que nos gustaría ser no se corresponde con lo que creemos que podemos llegar a ser? Cuando pensamos que nuestros deseos y esperanzas personales no se han cumplido experimentamos insatisfacción, tristeza, depresión y decepción. Sin embargo, si creemos que no hemos cumplido los deseos y esperanzas que otros tenían sobre nosotros, experimentamos vergüenza y consternación. Tanto las discrepancias que se dan entre el autoconcepto y las guías, como las que se dan entre las propias guías, nos avisan de que existe cierto desajuste, motivándonos a reducirlo.

Como se puede apreciar, la teoría de la auto-discrepancia tiene mucho en común con la teoría de la disonancia cognitiva que se expuso en el Capítulo 5, especialmente por la consideración de la discrepancia como fuente motivacional. No obstante, la teoría de Higgins pretende especificar la emoción concreta que provoca cada tipo de autodiscrepancia, no simplemente si es positiva o negativa, como ocurría con la teoría de Festinger.

### El yo espejo

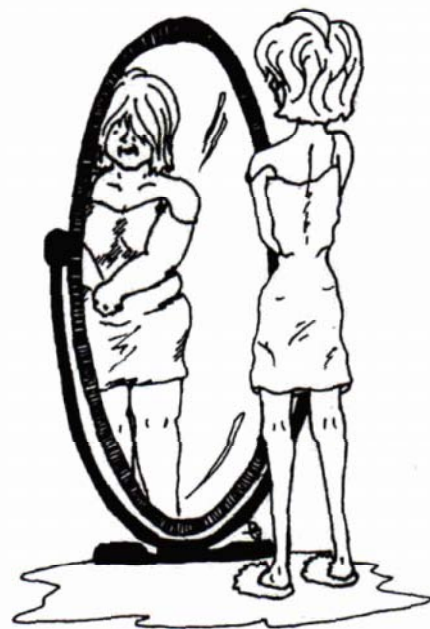
Con este término se denomina el fenómeno que consiste en vernos a través de los ojos de los demás, como si nos estuviéramos mirando en un espejo. La primera descripción de este efecto se atribuye a Charles Cooley (1902), quien a principios del siglo xx ya afirmaba que percibimos que en la mente de los demás existe el pensamiento o la imagen de nuestra apariencia, comportamiento, metas, deseos, características, etc., y por lo tanto, nos vemos afectados por ello. Según el «yo espejo», las personas construyen un **autoconcepto** congruente con la forma en la que las ven los demás. Unos años más tarde, George Mead (1934) propuso que, además, las personas se sienten **afectadas** por lo que piensan los grupos en general. Por ejemplo, aunque alguno de nuestros amigos nos considere inteligentes, no nos veremos así hasta que estemos seguros de que los profesores, nuestros padres, y la sociedad, nos consideran de esa forma.

Sin embargo, Shrauger y Schoeneman (1979), después de revisar más de sesenta estudios relevantes sobre la cuestión, concluyeron que las personas no tendemos a vernos **tal** como nos ven los demás, sino como pensamos que nos ven. De nuevo nos encontramos con la influencia de los demás mediada por nuestra propia interpretación (véase el Capítulo 2). Y el gran cambio se produjo finalmente gracias al trabajo de Ichiyama (1993) donde comparaba cómo las personas se **valoran a sí mismas** con **cómo** creen que las valoran los demás, y con la valoración que los demás hacían de ellas en realidad. Encontró el efecto contrario al sugerido por el ayo espejos: la valoración que hace el individuo de sí mismo es lo que influye en cómo cree que le valúan los demás, en lugar de ser al revés. Una tercera aportación, que apoya el **argumento** de Ichiyama, proviene de Kenny y DePaulo (1993). En su trabajo muestran que los sujetos determinan cómo les **ven** los demás no por la información que reciben de ellos, sino por **sus autopercepciones**. De esta forma, en primer lugar tienen una imagen de sí mismos y en segundo lugar, creen que los demás les ven tal como se ven a sí mismos. Resumiendo, nos vemos a nosotros mismos como pensamos que nos ven los **demás**, en lugar de como nos ven realmente, y, a l mismo tiempo, la valoración que hacemos de nosotros mismos es, precisamente, lo que influye en **cómo** creemos que nos evalúan los demás.

Hay numerosos ejemplos de que lo que sucede no es el efecto del «yo espejor, sino lo contrario. Murray, Holmes y Griffin (1996) realizaron un estudio a lo largo de un año con parejas. Encontraron que, cuando los participantes veían reflejada en su pareja una imagen idealizada de sí mismos, trataban de cambiar su autoconcepto para hacerlo consistente con la evaluación que pensaban que su pareja hacía de ellos (recuerde la investigación descrita en el Capítulo 7, en la que se alude a las discrepancias percibidas entre el autoconcepto, la pareja real y la pareja ideal, y su relación con otras variables, como la autoestima). Investigaciones posteriores del equipo de Murray mostraron que este efecto estaba mediatizado por la autoestima, es decir, las personas con alta autoestima son más precisas a la hora de conocer cómo les ve su pareja y ven en ella una fuente de apoyo de su autoconcepto. Las personas con baja autoestima tienen más dudas y temor al rechazo de su pareja. Tras diversos estudios, el equipo de la profesora Murray concluyó que la percepción de cómo uno es visto por los demás y no cómo los demás le ven a uno en realidad es lo que produce cambios en el autoconcepto.

En esta línea, resulta interesante el «fenómeno Miguel Ángel», descrito por Drigotas, Rusbult, Wieselquist y Whitton (1999), mediante el cual el autoconcepto se modifica a través del comportamiento de la pareja. En este caso, uno de los miembros de la pareja

(que sería el «Miguel Ángel») es el responsable consciente de que el otro modifique su autoconcepto. Cuando la persona percibe que su pareja le ve como le gustaría ser visto, se comporta según ese yo ideal, para que su comportamiento sea consistente con la imagen que su pareja tiene de él. De esta forma, se produce un cambio del autoconcepto para llegar a ser ese yo «ideal». Así, ambos miembros de la pareja se «esculpirían» el uno al otro hasta conseguir que cada uno se convierta en su yo «ideal» gracias al otro. La diferencia de este efecto respecto a lo que describía Murray es que, en el caso del fenómeno Miguel Ángel, el «escultor» es consciente de que se está representando el ideal de cómo quiere ser su pareja, y de que su pareja de momento no es así, pero, comportándose como si lo fuera, su pareja irá actuando de manera congruente con ese ideal y puede que llegue realmente a serlo.



En contra de lo que sugiere la idea del «yo espejor», nos vemos a nosotros mismos como pensamos que nos ven los demás, en lugar de como nos ven realmente; y es la valoración que hacemos de nosotros mismos lo que influye en cómo creemos que nos evalúan los demás (las personas con anorexia son un ejemplo muy claro de este efecto).



Steve Drigotas. Profesor en la Universidad Johns Hopkins, EEUU. Fue quien describió el «fenómeno Miguel Ángel» y lo aplicó a la relación de pareja



## Motivos que afectan al conocimiento sobre uno mismo

Hasta ahora hemos visto que las personas se sienten motivadas para reducir las discrepancias que puedan existir entre su autoconcepto real y su yo ideal, su yo potencial y otros tipos de autoconcepto «virtual»; por otra parte, en ese autoconcepto real tienen una gran importancia tanto el **autoconocimiento** como la percepción que tenemos de cómo nos ven los demás. La razón es que conocer lo que otros piensan de nosotros nos ayuda a adaptarnos a la vida en sociedad (véase el Capítulo 2, donde se abordaba el motivo social básico de comprensión). En Psicología se han identificado hasta la fecha al menos tres motivos que nos impulsan a buscar información sobre cómo somos y sobre la forma en que nos ven los demás: **autoevaluación**, **autoverificación** y **autoensalzamiento**.

### La autoevaluación

La **autoevaluación** es el motivo que nos lleva a buscar información precisa sobre nosotros mismos y a revisar críticamente todos aquellos componentes que forman parte de nuestro autoconcepto: habilidades, limitaciones, comportamiento, creencias, sentimientos, etc. La autoevaluación se puede contemplar desde dos puntos de vista: uno más centrado en la valoración positiva o negativa del yo (la autoestima, a la que nos referiremos en un apartado posterior), y otro en el que se tiene en cuenta el grado en el cual las circunstancias, los contextos, y cada situación influyen en la evaluación que las personas hacen de sí mismas (Tesser, 2003). En este último caso la autoevaluación tiene un importante componente situacional. Por ello, **está** muy influida por el estado afectivo en el que nos encontramos en cada momento, y esa influencia es mutua. Es decir, las creencias sobre uno mismo pueden producir determinados sentimientos (por ejemplo, pensar que no somos inteligentes nos puede hacer infelices), pero **también** ciertos sentimientos pueden producir determinadas creencias sobre uno mismo (por ejemplo, si estamos deprimidos podemos creer que no seremos capaces de aprobar un examen). Recuerde que en el Capítulo 3 se abordó con cierto detalle esta vinculación entre afecto y cognición.

Las personas pueden utilizar tres tipos de estrategias para mantener una autoevaluación positiva:

- mediante comparación social: según el modelo del mantenimiento de la autoevaluación (Tesser, 1988), las **personas** desean mantener una autoevaluación positiva, y dicha autoevaluación **está** influida por las comparaciones que establecemos con los demás. Por ejemplo, si nos sentimos mal en un momento determinado, compararnos con personas inferiores a nosotros en cualquier aspecto puede ayudar a que nos sintamos mejor;
- a través de la reducción de la incertidumbre: al activar el autoconcepto y su autoevaluación se puede generar una incertidumbre sobre cómo somos realmente, y tratamos de reducirla comparándonos con los demás. A esto se refiere la teoría de la comparación social de Festinger, que mencionábamos en un apartado anterior;
- por la expresión de **valores**: expresar nuestros valores nos proporciona herramientas para conocernos y evaluar la información que tenemos de nosotros mismos. La autoafirmación es el **ejem-**

plo más claro de la expresión de valores como estrategia para mantener una autoevaluación positiva. Consiste en expresar claramente nuestras necesidades, deseos, actitudes, opiniones, sentimientos, etc. La autoevaluación positiva se consigue mostrando una imagen competente, coherente, socialmente aceptada, etc.

### La autoverificación

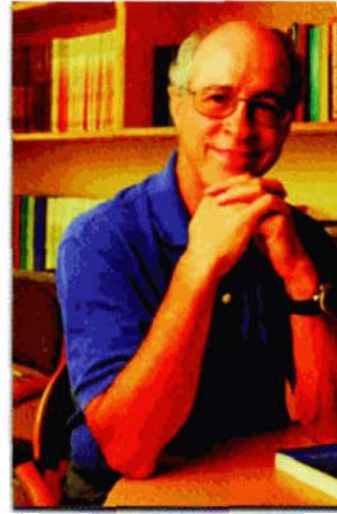
Es la motivación para confirmar la imagen que tenemos de **nosotros** mismos. La **teoría** de la autoverificación (Swann, 1983) afirma que a las personas nos gusta que los demás nos vean tal como nos vemos nosotros mismos. Para quienes la propia imagen es especialmente importante, la autoverificación cobra una mayor relevancia (Swann y Pelham, 2002). Lo que se hace en la mayoría de las investigaciones que estudian este proceso es comparar cómo un individuo se percibe a sí mismo en una serie de características y/o habilidades, y cómo cree que le perciben los demás. Si pensamos que la imagen que los demás tienen de nosotros coincide con la que tenemos nosotros mismos, esto tiene un doble **efecto** positivo: para nosotros, porque nos sentimos conocidos y comprendidos, y para esa otra u otras personas, porque aumenta la credibilidad y la confianza que tenemos en ellas al confirmar nuestras auto-expectativas.

Según la teoría de la autoverificación, debido a la necesidad de coherencia psicológica, nos gusta que los demás nos digan y/o piensen que somos tal y como creemos que **somos**. Esta búsqueda de **coherencia** se produce al **menos** por dos razones: cuando las personas consideran que se les percibe congruentemente con su propia **percepción** de sí mismas, esto indica que su autopercepción es correcta; además, queremos **ser** reconocidos tal y como creemos que **somos**. De esta manera será más fácil saber cómo comportarnos ante los demás y cómo los demás reaccionarán ante nosotros.

Existen dos formas de buscar la coherencia (Swann, Rentfrow y Cuinn, 2003): conductual y **cognitiva**. Para lograr la coherencia de modo conductual podemos hacer uso de tres estrategias:

1. Buscar una interacción de forma selectiva, estableciendo relaciones con las personas que sepan que nos ven **tal** como nos vemos nosotros mismos.
2. Mostrar señas claras de identidad para que se reconozca más fácilmente cómo somos, como vestirnos o peinarnos de una manera determinada.
3. Aumentar nuestros esfuerzos para elicitación información auto-confirmatoria, como solicitar feedback (información procedente de otros) sobre nosotros mismos en relación con aquellas características que estamos seguros de poseer, especialmente cuando pensamos que la evaluación que otros hacen de nosotros no coincide con nuestra autoimagen.

Para lograr la coherencia de manera cognitiva desarrollamos una percepción de la realidad **compatible** con cómo nos vemos nosotros mismos, y podemos hacerlo mediante tres estrategias:



**Bill Swann**  
Profesor de la Universidad de Texas en Austin. Creó y desarrolló la teoría de la autoverificación.

1. Por atención selectiva. Estamos especialmente motivados para buscar feedback que confirme nuestras creencias acerca de cómo somos, y nos mostramos particularmente atentos a este tipo de información.
2. Por el recuerdo *selectivo*. Recordamos mejor la información que confirma la imagen que tenemos de nosotros mismos.
3. Por la interpretación selectiva. Damos mayor validez al feedback que confirma *nuestra* autoimagen.

A estas alturas es posible que alguien se haya preguntado si *acaso* no preferiríamos que nos vieran mejor de lo que somos. Swann, Bossom y Pelham (2002) mostraron que, en determinadas dimensiones importantes para la relación con otra u otras personas, como es el caso del atractivo físico y, sobre todo, para situaciones puntuales (como, por ejemplo, tratar de ligar durante un fin de semana en lugar de buscar una relación de pareja más estable), los individuos prefieren que les perciban mejor de lo que se perciben ellos mismos. Esto constituiría una *autoverificación* estratégica. Por el contrario, el motivo que veremos a continuación postula que este deseo no es estratégico ni puntual, sino generalizado.

### **El autoensalzamiento**

El autoensalzamiento es la motivación para obtener *y/o* mantener evaluaciones positivas de uno mismo. Como recordará, en el Capítulo 2 se expuso que uno de los motivos sociales universales *era* la potenciación *personal*, referido a la necesidad que tenemos de sentirnos especiales. La *teoría* del autoensalzamiento (Shrauger, 1975) sostiene que estamos motivados para mantener un autoconcepto positivo, y que la necesidad de autoensalzamiento aumenta cuanto mayores son los deseos de pensar favorablemente sobre uno mismo. Por otra parte, según esta teoría, las personas no sólo buscan tener una imagen favorable de sí mismas, sino que también se esfuerzan por mostrar a los demás sus aspectos positivos, bien de manera explícita, o bien de manera sutil. Este *deseo*, relacionado con el motivo básico de pertenencia, se hace todavía más fuerte cuando la imagen de la persona se ha visto empañada por algún motivo (véase el Cuadro 12.2).

La motivación por el autoensalzamiento ha sido considerada en general como algo beneficioso para las personas, incluso si el resultado es una definición no realista de uno mismo. No obstante, como se señaló en el Capítulo 4, en contextos académicos y laborales este sesgo se asocia con una baja *autoestima* y sensación de *malestar*. Un *ejemplo* de autoensalzamiento es el optimismo poco realista (Weinstein, 1982), también llamado «*optimismo ilusorio*», y «*sesgo optimista*» (véase el *Capítulo 3*). Es el proceso por el cual las personas creen que para ellos será más probable experimentar situaciones positivas. Esto las hace sentirse más felices. Pero ese sesgo suele ir acompañado de otro cuyo *efecto* no es tan *beneficioso*: la «*ilusión de invulnerabilidad*», que lleva a esas personas a pensar que tendrán menos *probabilidades* de experimentar situaciones negativas en comparación con otras personas similares, lo que produce una mayor tendencia a llevar a cabo conductas arriesgadas.

Pero, ¿cuál de las tres es la motivación *más* fuerte? Sedikides (1993) afirma que es el *autoensalzamiento*, seguido de la *autoverificación*, por último, la *autoevaluación*. Sin embargo, en la vida real de-

pendará de la situación específica, por lo que lo más importante no es saber cuál es prioritaria, sino conocer los principios en que se basa cada una para poder interpretar la realidad y conocer que motivo es el que nos está llevando a comportarnos de una determinada manera en cada momento concreto.

## El componente evaluativo del conocimiento de uno mismo: la autoestima

La *autoestima* es la actitud del individuo hacia sí mismo, es decir, la valoración que cada persona hace de todo lo que está incluido en su autoconcepto a lo largo de una dimensión de **positividad-negatividad** (con frecuencia se denomina «alta» a la autoestima positiva y «baja» a la autoestima negativa). Es comúnmente aceptado que las personas tienden a proteger su autoestima, a mantenerla si es positiva, y a aumentarla (es decir, a hacerla más positiva) si no lo es (Cuadro 12.2).

### Cuadro 12.3. La autoestima como término **núcleo** de la aceptación del grupo (Elena Gaviria Stewart)

La búsqueda de una **autoestima** positiva está relacionada con el motivo social básico de **potenciación personal**, que, como veíamos en el Capítulo 2, se refiere a la necesidad de todo ser humano de sentirse especial y **contento** consigo mismo. Esa necesidad universal se puede manifestar de diversas formas, y la cultura tiene mucho que ver en esa variabilidad. Por ejemplo, en culturas **individualistas** esa motivación se suele concretar en una **tendencia al autoensalzamiento** y la **autopromoción**, que lleva a las **personas** a sentirse especiales como individuos; en cambio, las **personas socializadas** en culturas colectivistas se sienten mejor consigo mismas si **consiguen** ser miembros dignos del grupo al que pertenecen, por lo que el motivo de **potenciación personal** les impulsa a mejorar constantemente y a aprender de sus fracasos, no a ocultarlos ante los demás.

La búsqueda de **autoestima** positiva es, pues, una necesidad universal, y se considera tan central en nuestro comportamiento social que se sitúa en el **núcleo** de varias de las **teorías más importantes** de la disciplina, como la teoría de la comparación social de **Festinger** o la teoría de la identidad social de **Tajfel** y **Turner**, que se abordan en este capítulo. Lo que no explican estas teorías es por **qué** sentimos la necesidad de elevar **nuestra autoestima**. Responder que una **autoestima** positiva nos hace sentirnos bien sería caer en un argumento circular, por lo que es necesario otro tipo de explicación.

Leaty, Tambor, Terdal y **Downs** (1995) plantean una hipótesis sobre el **posible origen** evolutivo de esta necesidad. Según estos **autores**, este motivo impulsaba a **nuestros ancestros** a disminuir la probabilidad de ser **ignorados** o rechazados por **otras personas** y a **evitar** la exclusión **social**. Los individuos que **poseían** esta **motivación** estarían más atentos a las **claves situacionales** que les indicaran la probabilidad de ser rechazados por el grupo y **actuarían** para impedir **ese** rechazo, lo que les **reportaría** las consiguientes ventajas **para** la supervivencia y la reproducción. Tan importante ha **sido** durante nuestra historia evolutiva pertenecer a grupos que, cuando existiera algún indicio de **rechazo** o **exclusión** por parte del **grupo**, la **autoestima** disminuiría y la **persona amenazada** buscaría el problema que ha puesto en peligro su pertenencia para **corregirlo**. De esta forma,

la autoestima actuaría como un «sociómetro», y su nivel alto o bajo no se debería a que los individuos estuvieran contentos o no consigo mismos, sino a que consiguieran mantener la pertenencia a grupos sociales.

A primera vista, esta hipótesis parece tener más sentido en el caso de las culturas colectivistas que en el de las individualistas, según lo que planteábamos antes. Sin embargo, la propuesta de Leary y sus colegas no se refiere a la búsqueda de autoestima positiva en los seres humanos contemporáneos, sino que trata de explicar cómo ha podido ser favorecida por la selección natural a lo largo de la historia de nuestra especie. En tiempos ancestrales, cuando la pertenencia a un grupo era de vital importancia, el ser humano debía de parecerse mucho más a los actuales colectivistas que a los individualistas. Sólo cuando la cooperación con otros deja de ser imprescindible para sobrevivir se puede uno permitir centrarse en sí mismo (Hofstede, 2001).

Un indicio de que la hipótesis del sociómetro no es del todo infundada lo encontramos en el hecho, varias veces señalado en este capítulo, de que nos resulte tan importante lo que los demás piensan de nosotros. Además, en apoyo de su argumento evolucionista, Leary y sus colaboradores citan numerosos estudios en los que se muestra: a) que la experiencia de sucesos con gran probabilidad de provocar rechazo o exclusión por parte de otros correlaciona positiva y significativamente con el descenso de la autoestima de las personas; b) que la exclusión efectiva disminuye la autoestima, c) que la baja autoestima va unida a una percepción de rechazo por parte de otros; y d) que las amenazas a la autoestima provocan conductas de búsqueda de aprobación social. Por último, muestran que el rechazo social disminuye la autoestima más de lo que la aceptación social la aumenta, lo que les lleva a sugerir que la función de este motivo era más evitar la exclusión que facilitar la inclusión.

Como señalábamos en otros apartados de este capítulo, la **evaluación** que hacemos de nosotros mismos no sólo se basa en cómo nos percibimos, sino también en **qué** imagen creemos que los demás tienen de nosotros. Además, tendemos a hacer evaluaciones de nosotros mismos comparándonos con otros. De esta manera, dependiendo de con quién nos comparemos, ganar o perder en esa comparación hará que nuestra autoestima sea más **positiva** o más negativa.

Otro factor muy relacionado con la **autoestima** es la identificación grupal, como se verá más detalladamente en un apartado posterior de este capítulo. Es posible que, incluso perteneciendo a un **grupo** que habitualmente es discriminado, las personas mantengan una autoestima positiva si se sienten identificadas con dicho grupo. Por ejemplo, Bat-Chava (1994) realizó una investigación con individuos sordos. **Encontró** que aquellos participantes que estaban muy identificados con otras personas que sufrían la misma **discapacidad** que ellos tenían una autoestima más positiva que el resto de sujetos del **grupo** de sordos que no se identificaban con dicho grupo.

**También** es importante que la información incluida en el **autoconcepto** sea distintiva. **Imaginemos**, por ejemplo, que hemos visto una película en el cine que nos ha parecido muy buena. Sin embargo, esa **película** nos recuerda a otras que ya hemos visto, es decir, nos parece poco original, y eso desmerece un poco **nuestra** opinión de ella. Pues lo mismo sucede con los individuos. La autoestima más baja se produce cuando las personas consideran que las **características** que les gustan de las que les auto-definen son comunes (es decir, mucha gente las posee), y las que no les gustan son atípicas (con lo **cual**,

probablemente los demás les identifiquen precisamente por esas características de sí mismos que no les gustan).

Una de las formas de conseguir o aumentar una autoestima positiva es el autoensalzamiento, como vimos anteriormente. Se ha llegado a afirmar que las personas que no muestran esta motivación, o que no lo hacen correctamente, son tendentes a la depresión e incluso a las enfermedades mentales. Pero también hay estrategias que las personas pueden utilizar para afrontar posibles amenazas al **autoconcepto** y a la autoestima que pueden llegar a afectar a su salud y dañar su autoconfianza. El Cuadro 12.3 muestra cuáles son las principales fuentes de amenaza del autoconcepto y las estrategias de afrontamiento que las personas pueden utilizar ante tales escenarios de amenaza.

**Cuadro 12.3. Principales fuentes de amenaza del autoconcepto que pueden afectar a la autoconfianza y estrategias de afrontamiento de dichas amenazas**  
(Adaptado de Hogg y Vaughn, 2002, p. 132)

**Fuentes de amenaza**

1. **Fracasos**, como, por ejemplo, suspender un examen, perder un partido, etc.
2. **Inconsistencias**. Situaciones inusuales o inesperadas que ponen en **cuestión** la clase de **persona** que es uno mismo.
3. **Estresores**. Situaciones repentinas que pueden exceder la capacidad de afrontamiento de una persona.

**Estrategias de afrontamiento**

1. **Escapar** de aquella situación que suponga una amenaza.
2. **Negar**. Tomar alcohol u **otras drogas** sólo por tratar de **distraer** la **atención** de algo **estresante**.
3. **Reducir la amenaza**. Reevaluar aquel **aspecto** de uno mismo que ha sido amenazado o reafirmar los **aspectos** positivos de uno mismo.
4. **Autoexpresión**. Hablar **y/o escribir** sobre el estado emocional y las reacciones **conductuales** que se han realizado (**o han pensado en realizarse**) ante la amenaza. Reduce dolores de cabeza, tensiones musculares, y produce una **mejora general del bienestar**.
5. **Atacar la amenaza**. Se puede desacreditar la base en la que se apoya la amenaza, negar la **responsabilidad** de haber fallado en la situación, o poner **excusas** que expliquen el **fracaso**.

Algunos estudios defienden que la baja autoestima es la causa de determinados comportamientos antisociales, como el crimen, la delincuencia, la drogadicción, etc. Sin embargo, otros apoyan que la baja autoestima no es la causa, sino la consecuencia. Lo cierto es que en realidad puede ser una mezcla de ambas cosas. Por ejemplo, según estudios realizados con personas que muestran una autoestima muy baja, no existe evidencia de que sean más propensas a los problemas **sociales** señalados más arriba. Además, en una revisión de la literatura realizada por el equipo de Baumeister, los autores expusieron que

la violencia estaba asociada con personas de alta **autoestima**. Siguiendo estos resultados, Bushman y Baumeister (1998) **mostraron** experimentalmente que una alta autoestima no predecía un comportamiento violento. Sin embargo, el narcisismo sí que **predecía** el comportamiento agresivo. El Cuadro 12.4 muestra cómo son las personas con alta y baja autoestima.

**Cuadro 12.4. Características de las personas con alta y baja autoestima**  
(adaptado de Baumeister, 1998 y de Hogg y Vaughn, 2002)

Personas con alta autoestima	Personas con baja autoestima
Persistentes y resistentes al fracaso	Vulnerables al impacto de las situaciones diarias
Emocional y afectivamente estables	Muy cambiantes en cuanto a las emociones y el estado de ánimo
Menos flexibles y maleables	Flexibles y maleables
Menos fácilmente influenciables y más difíciles de persuadir	Fáciles de persuadir e influir
No les supone un conflicto querer y obtener éxito y aprobación	Desean el éxito y la aprobación, pero se muestran escépticos ante ello
Reaccionan positivamente a una vida alegre y de éxito	Reaccionan negativamente a la vida alegre y de éxito
Minuciosos, con un autoconcepto estable y consistente	Con un autoconcepto inconsistente e inestable
Motivados al autoensalzamiento	Con una motivación autoprotectora (recuérdense las atribuciones favorecedoras del yo en el Capítulo 4)

Tener alta autoestima hace que las personas se sientan bien consigo mismas. Por este motivo es **razo-**nable que nos esforcemos por mantener **y/o** conseguir una alta autoestima. Sin embargo, aunque es posible que produzca sentimientos positivos como, por ejemplo, felicidad, también lo es que dichos sentimientos aumenten la **autoestima**. Por otra parte, la **mayoría** de los investigadores que defienden que suele ser más importante **sentirse** bien con uno mismo que tener una imagen precisa de cómo uno es, **recono-**cen que cuando hay que tomar una decisión importante, las personas se ajustan más a la realidad que a sus ilusiones, en **línea** con lo que propone la teoría de la **autoverificación** (Collwitzer y Kinney, 1989).

## DEL AUTOCONCEPTO A LA IDENTIDAD SOCIAL

Como hemos señalado, el autoconcepto incluye los roles **que desempeñamos** a lo largo de nuestra vida y los grupos a los que pertenecemos. No podríamos llegar a un conocimiento completo de cómo

somos si no incluimos en el autoconcepto nuestra **pertenencia** grupal, lo que sentimos por dichos grupos, y la influencia que tienen sobre nuestras creencias, sentimientos, percepciones, comportamientos, etc., es decir, la **identidad social**.

El concepto de **identidad social** será abordado aquí desde dos teorías: la *teoría* de la identidad social (TIS) y la *teoría* de la **autocategorización**. Para una mejor **comprensión** de sus planteamientos, veamos primeramente qué es la identidad.

## ¿Qué es la identidad?

«La identidad es una construcción altamente personal desarrollada a través de la **integración** de varias identificaciones y **des-identificaciones** con otras personas significativas y grupos de referencia, y una **construcción** social generada a través de la **interiorización** de roles y del **reflejo** de las valoraciones de otros» (Western y Heim, 2003, p. 646). Según esto, la identidad es un **conocimiento** que se construye:

1. De manera principalmente personal: tiene como primer **objetivo** al individuo.
2. Teniendo en cuenta otras **personas y/o** grupos con los cuales el individuo se siente identificado, pero también aquellos con los que no.
3. Incluyendo el rol o roles que **el individuo** desempeña en un momento determinado **y/o** a lo largo de su vida.
4. En un contexto relacional. Es decir, influida por las reacciones, pensamientos, etc., que los demás tienen de **nosotros, así como** por la importancia que damos a esas reacciones o pensamientos.

Todas las personas, independientemente de la cultura a la que pertenezcan, tienen la necesidad de crear y mantener una identidad **propia** (véase el Cuadro 12.5). Desde la *Teoría* de la **Autocategorización**, cuando alguien se categoriza a sí mismo teniendo en cuenta **sólo** su identidad personal, significa que se percibe diferente a **todos** los demás.

### Cuadro 12.5. Imagen de uno mismo y cultura: Autoconcepto independiente e interdependiente (Itziar Fernández Sedano)

La necesidad de poseer un autoconcepto distintivo parece ser universal, si bien las bases de esta distintividad son culturalmente diferentes (Páez, Zubieta, Mayordomo, Jiménez y Ruiz, 2003). Es decir, toda persona tiene la necesidad de tener una imagen de sí misma que le permita ser única. Además, este autoconcepto o imagen de uno mismo está **constituido** por una **serie de parámetros** que son relevantes para el individuo en función de su contexto cultural. En este sentido, la investigación realizada por Markus y Kitayama (1991) constató que



en culturas colectivistas asiáticas es frecuente encontrarse con personas que tienen un autoconcepto interdependiente, mientras que en culturas individualistas lo característico es el autoconcepto independiente.

Estos dos tipos de autoconcepto enfatizan, de forma diferente, aspectos de la vida cotidiana. El independiente **tiende** a afirmar la individualidad y pone énfasis en: a) **aspectos** internos, **como** habilidades, pensamientos y sentimientos; b) ser único y expresar el yo (**autoafirmación**); c) realizar atribuciones internas y perseguir metas personales; y d) ser directo en la comunicación. En contraste, el interdependiente **enfatiza**: a) características externas, públicas, como el **estatus**, los roles y las relaciones **interpersonales**; b) formar parte de alguna relación o de un grupo y **comportarse en consecuencia**; c) ocupar el lugar que le ha sido asignado y actuar de forma apropiada para ese puesto; y d) ser indirecto en la comunicación (Singelis, 1994).

Por otra parte, **como** veíamos en el Capítulo 2, en las culturas individualistas se fomenta la autonomía y la **construcción** de la imagen de uno mismo como persona independiente, mientras que en las culturas colectivistas se valora la inserción en un grupo y la **adaptación** a él, **primándose** las tareas relacionadas con la comunidad (una **comparación más** detallada entre ambas dimensiones culturales puede **consultarse** en el Cuadro 2.5).

Por tanto, parece coherente el paralelismo que establecen Markus y Kitayama entre los tipos de autoconcepto independiente/interdependiente y las dimensiones culturales individualismo/colectivismo. Ahora bien, existe evidencia empírica (Oyserman, Coon y Kimmelmeier, 2002) que indica que no podemos realizar una asociación tan categórica entre individualismo cultural e independencia, ni vincular de manera determinante el colectivismo a la imagen de uno mismo interdependiente, ya que a veces los autoconceptos no **están** tan delimitados **culturalmente**. En esta línea, el estudio realizado por Sato y Cameron (1999) **constató** que los canadienses (supuestamente **individualistas**) eran **más** interdependientes que los japoneses (claramente colectivistas). **Además**, no hubo **diferencias estadísticamente** significativas entre ambos países en cuanto al autoconcepto independiente. Por lo tanto, a tenor de estos hallazgos debemos replantearnos los resultados encontrados por Markus y Kitayama (1991).

La investigación **transcultural** realizada por Fernández (2001; Fernández, Páez y González, 2005), en 29 países (**N=5688**), permitió indagar en la variabilidad cultural que se produce en torno al autoconcepto. Los participantes cumplieron la escala de Singelis (1994), en versión reducida de 13 ítems, sobre los autoconceptos independiente e interdependiente, y tras el análisis **factorial** de las respuestas, se pudo constatar que la imagen de uno mismo tenía los siguientes componentes: lealtad **grupal**, necesidad de recompensa individual, **autoconcepto** de estilo **directo-assertivo** e interdependencia **igualitaria**. El primero y el último corresponden al **autoconcepto** interdependiente, y el segundo y el tercero al **autoconcepto** independiente (en la **Tabla siguiente** se recogen los 13 ítems **agrupados** en los cuatro factores resultantes).

## Factores resultantes de la aplicación transcultural de la escala de Singelis (1994)

*Lealtad al grupo*

7. Permanecería en un grupo si éste me necesita, aun cuando no **estuviera contento o satisfecho** con él.
4. **Sacrificaría** mi **propio interés** por el beneficio del **grupo** del cual formo parte.
5. A menudo, tengo **la sensación** de que las relaciones que mantengo con **otras personas son más importantes que mis propios logros**.
6. Es **importante** para mí **respetar** las decisiones tomadas por el grupo.
2. Mi felicidad depende de la felicidad de aquellos que **están cerca** de mí.

*Necesidad de recompensa individual*

11. Disfruto cuando soy único y diferente de otros en muchos **aspectos**.
9. Me siento cómodo, a gusto, cuando yo de **forma** individual soy objeto de **elogios** o premios.
12. Tener una identidad **personal (personalidad)** independiente de los demás es muy importante para mí.

*Autoconcepto de estilo directo-assertivo*

10. Actúo de la misma manera no **importándome** con quién esté.
13. Prefiero ser **directo** y franco cuando trato con personas que acabo de conocer.
8. Preferiría decir «**no**» directamente, antes de arriesgarme a ser mal interpretado.

*Interdependencia igualitaria*

3. Respeto a la gente que es modesta
1. Es importante **para** mí mantener la armonía dentro de mi grupo.

Una primera lectura de los resultados confirmó que los dos factores que configuraban el autoconcepto independiente fueron más característicos de las culturas individualistas (aunque el estilo directo-assertivo era también propio de las culturas con baja distancia jerárquica). Por su parte, las personas socializadas en valores colectivistas y jerárquicos se caracterizaban por un autoconcepto de lealtad y obligación hacia los miembros de su grupo. Sin embargo, el autoconcepto interdependiente igualitario no era tan frecuente, probablemente debido a las desigualdades interpersonales y la desconfianza hacia los miembros de otros grupos características de muchas de estas sociedades. Esto lleva a cuestionar la afirmación de que el autoconcepto interdependiente era más característico de las culturas colectivistas. Los colectivistas son interdependientes pero sólo en relación a su grupo. En esta **misma línea; el meta-análisis de Oyserman, Coon y Kimmelmeier (2002) confirmó que los norteamericanos individualistas puntuaban bajo en el constructo que evaluaba el de-**

ber hacia el endogrupo. Sin embargo, cuando se les aplicaba una escala de autoconceptos que incluía ítems sobre las relaciones con diferentes personas, los resultados mostraban otra perspectiva, ya que los individualistas, al poseer un menor número de grupos adscritos que los colectivistas, tenían una mayor necesidad de *mantener relaciones con otras personas* y de adquirir nuevos amigos. Esto indica que los individualistas tienen un autoconcepto con un matiz relacional, sobre todo los individualistas llamados «horizontales» (que viven en sociedades con baja distancia jerárquica), para los cuales las relaciones son más importantes.

En general, las investigaciones previas adolecían de ideas erróneas, así como de limitaciones. Por ejemplo, las comparaciones clásicas se llevaban a cabo entre individualistas norteamericanos y colectivistas asiáticos, sin tener en cuenta otros contextos culturales y otras dimensiones culturales, como la distancia jerárquica. Por ello, al presentar el estudio de Fernández (2001) hemos tratado de exponer a través de muestras procedentes de América Latina, Europa (incluida Rusia), Asia (Taiwán, China y Singapur) y, en menor medida, del Oriente próximo (Turquía y Líbano) y África (Nigeria y Ghana), cómo los autoconceptos tienen una base cultural que los hace diferentes. En esta línea, los resultados apoyan la idea de que el sentido de obligación y el deber hacia el endogrupo son elementos clave del autoconcepto interdependiente de los colectivistas, y de que ser voluntariamente interdependiente es congruente con los valores individualistas. El hecho de que la interdependencia esté tan relacionada con contextos de baja distancia jerárquica, donde las relaciones entre las personas son más igualitarias, pone en evidencia la necesidad, señalada por diversos autores (p. e., Schwartz y Ros, 1996), de ir más allá del individualismo-colectivismo cultural y tener en cuenta otro tipo de valores con el fin de explicar y matizar las diferencias culturales en el autoconcepto.

Es posible que a estas alturas el lector se haya preguntado cuál es la diferencia entre el **autoconcepto** y la identidad, si es que existe. En la literatura sobre el tema, algunos autores asumen que ambos **procesos** son lo mismo. Sin embargo, **otros** manifiestan que el **autoconcepto** es la idea **global** del yo, mientras que la identidad **sería** algo más restrictivo. Según esto, el **autoconcepto** incluiría varias **identidades**, pero no al revés. Personalmente, **estamos** más de acuerdo con **esta** segunda concepción.

## ¿Qué es la identidad social?

La identidad social es una clase específica de identidad. Según una **clasificación** general **adoptada** en los años **70** y **80** del siglo pasado, hay dos tipos de **identidades** que definen a su vez **distintos** tipos de autoconcepto:

1. **Identidad personal**: define el **autoconcepto** en términos de **rasgos** y relaciones personales (Hogg y Abrams, 1988; Tajfel y Turner, 1979).
2. **Identidad social**: es la parte del **autoconcepto** que deriva de la pertenencia a **grupos** sociales.

De esta división surge la definición de identidad social de la cual **parte la TIS**. No obstante, a finales de los años 90 del siglo pasado, se pasó de considerar esta doble **dimensión** a una triple. Partiendo de una **visión** más general del **autoconcepto**, Brewer y Gardner (1996) distinguieron lo siguiente:

1. **Autoconcepto individual.** Incluye las características personales que **diferencian** a una **persona** de otras (p. e., yo soy alto, tengo ojos verdes, me gusta la **música**).
2. **Autoconcepto relacional.** Se refiere a **relaciones diádicas** con **otras personas que son significativas para nosotros** (p. e. yo soy amigo de Luís, soy más **trabajador** que Pedro, soy **menos competitivo** que Ana).
3. **Autoconcepto colectivo.** Viene definido por la pertenencia **grupal** y diferencia el «**nosotros**» del «**ellos**» (p. e., yo, como mujer, considero que poseo las características con las que habitualmente se **define a las mujeres** en general).

En el siguiente apartado profundizaremos en la descripción de la identidad social por ser una **parte esencial de la teoría** que expondremos.

## La teoría de la identidad social (TIS)

La TIS es una de las teorías que mayor cantidad de investigación ha producido en los últimos 30-35 años, sobre todo en el continente  **europeo**. Se ha interesado por las relaciones intergrupales, el favoritismo por el propio grupo, la solidaridad intragrupal, los estereotipos, el prejuicio, la discriminación, el racismo, el conflicto **intergrupar**, los efectos del **estatus**, o el **liderazgo**, por poner **sólo** algunos ejemplos. Por lo tanto, es una **teoría** relevante en **muchos de los procesos** que se estudian en **este volumen**. Fue creada y originalmente desarrollada por **Henri Tajfel**. A su **vez**, la conducta **asociada** con los **procesos** abordados por **la TIS** fue enmarcada en la **teoría** de la **autocategorización** o de la **categorización** del yo, desarrollada por John Turner. Pero todo esto lo analizaremos con **detalle más adelante**.

El siguiente extracto de John C. **Turner** nos ayudará a exponer la teoría de la identidad social y los conceptos relacionados con ella.

«La **teoría** de la **identidad social** y la de la **categorización** del yo expresan una **tradición teórica** y empírica que **remona** a un cuarto de siglo **desde** principios de los setenta. En 1971, **Tajfel** y su equipo de colaboradores (Tajfel, Billig, Bundy y Flament, 1971) publicaron los resultados de sus estudios **sobre** el paradigma del **grupo mínimo**; y un año más **tarde** Tajfel (1972) publicó un capítulo sobre **categorización** social con el cual **intentó** dar sentido a **los datos** del **grupo mínimo** recurriendo al concepto de **identidad social** y a la hipótesis de un motivo para la **identidad social positiva**. Sin embargo, la **auténtica** teoría de la **identidad social** **sólo llegó a su verdadera forma** a mediados de los 70, cuando las elaboraciones **más complejas** de la teoría hablan sido firmemente **desarrolladas** (p. e., Tajfel, 1974; Turner, 1975), y  **fueron expresadas** de un modo **más sistemático** y detallado (Tajfel, 1978; Tajfel y Turner, 1979)» (Turner, 1999, p. 6). (La cursiva no aparece en el original. Se ha **añadido** aquí para destacar aquellos **conceptos clave** que serán **descritos** en este apartado).

Tajfel y su equipo de la Universidad de Bristol realizaron las aportaciones más significativas a la TIS y a su concepción de las relaciones intergrupales. Tajfel mostraba un especial interés por que se tuvieran en cuenta los aspectos sociales en el estudio de la Psicología Social. Estaba en contra de analizar las relaciones intergrupales desde el punto de vista del procesamiento de la información, exclusivamente cognitivo e intraindividual.

Son tres los conceptos básicos de la TIS: la categorización social, la identidad social, y la comparación social. La idea básica de la teoría es que las personas se categorizan a sí mismas como pertenecientes a la vez a diferentes grupos o categorías sociales. Dicha pertenencia constituye parte de su autoconcepto. La identidad social se forma entonces por la pertenencia a uno o varios grupos. Que sea positiva o negativa dependerá de la valoración que el individuo haga del grupo o grupos a los que pertenece en comparación con otros grupos. De ahí la importancia del proceso denominado comparación social. A continuación abordaremos más detenidamente cada uno de estos conceptos.

### La **categorización** social

La categorización es un proceso cognitivo por el cual se agrupan objetos, personas o acontecimientos que se consideran equivalentes (Tajfel y Wilkes, 1963). Es una manera de hacer más sencilla la percepción de la realidad social. Es a través de la categorización como los individuos construyen su identidad social. Como se describió en el Capítulo 10, el proceso de categorización a su vez acentúa las diferencias entre categorías distintas e incrementa las semejanzas entre los elementos que pertenecen a la misma categoría.

La categorización social puede explicar que se produzcan distinciones entre los grupos por el hecho de que los individuos se perciban como pertenecientes a categorías diferentes. Sin embargo, no puede esclarecer por qué en la mayoría de las ocasiones se valora positivamente al endogrupo (el grupo al que uno pertenece) y negativamente al exogrupo (los grupos o categorías a los que no pertenece mos). Anteriormente a los trabajos de Tajfel y de Turner, Sherif (1966) había observado cómo surgían juicios negativos hacia el exogrupo antes de producirse una fase de competición (véase el Capítulo 13). También Ferguson y Kelley (1964) encontraron que en una situación no competitiva, la presencia de un exogrupo que desarrollaba las mismas tareas era suficiente para que los miembros del endogrupo sobrestimaran su propio trabajo.

Pero los efectos positivos o negativos de la pertenencia a una categoría no dependen tanto del contexto social como de la comparación del propio grupo con otros. Los grupos competirán por una identidad social positiva a través de una diferenciación con otros grupos en la cual salgan beneficiados. En el caso de que los sujetos no se encuentren satisfechos con su identidad social, pueden recurrir a diversas estrategias para mejorarla. Estas estrategias serán descritas en el siguiente capítulo, donde se abordan las relaciones entre grupos.



Henri Tajfel (1919-1982). Su condición de judío polaco que sobrevivió milagrosamente al Holocausto tuvo probablemente mucho que ver en su interés por el conflicto intergrupar. Además de ser el autor de la teoría de la identidad social, ha sido uno de los fundadores de la escuela europea de Psicología Social, claramente distinta de la americana por su mayor énfasis en «lo social».

### **La identidad social**

Se refiere a «la parte del autoconcepto individual que deriva del conocimiento de la pertenencia a un grupo social (o grupos sociales) junto con el significado emocional y valorativo que conlleva dicha pertenencias (Tajfel, 1981, p. 255). El conocimiento de la pertenencia al grupo y el significado **valorativo** incluidos en la definición se adquieren gracias a los procesos de comparación social que se producen entre el grupo al cual pertenece cada individuo y aquellos a los que no pertenece. Al respecto de esta idea, Tajfel y Turner argumentan que, de acuerdo con la **TIS**, puede hablarse de dos aspectos del autoconcepto, y distinguen entre dos tipos de identidades, como vimos en un apartado anterior: identidad personal (el yo como individuo único; incluye sentimientos, habilidades y atributos personales), e identidad social (el yo como miembro de uno o más grupos). Mientras que la identidad personal concierne a las características de los individuos, la identidad social se refiere a las de los grupos.

De acuerdo con la **TIS**, las personas se definen a sí mismas en función de la pertenencia a un grupo, y tienden a mantener o conseguir una identidad social positiva mediante la comparación de su grupo con otros. Cuando esa comparación tiene como consecuencia un resultado positivo para el propio grupo, proporciona al individuo una identidad social satisfactoria, y cuando el endogrupo sale perdiendo en la comparación, la identidad social resultante es insatisfactoria. Ahora bien, la identidad social positiva en una comparación social se puede alcanzar por la distinción positiva del propio grupo ante otros sin que se produzca necesariamente una discriminación negativa hacia el exogrupo.

### **La comparación social**

Como hemos explicado en un apartado anterior, la comparación social es el **proceso** por el cual las personas tienden a compararse a sí mismas con **otras**. Tajfel hace uso del concepto de comparación social para explicar el proceso que lleva a las personas a evaluar a su propio **grupo**. Al fin y al cabo es una propuesta para extender la teoría de la comparación social de **Festinger** a un nivel **intergrupala**. Desde la concepción de Tajfel, la identidad social **sólo** será positiva si las características que tiene el propio grupo son positivas, pero en comparación con otro u otros grupos. Por lo tanto, no sólo se trata de ser diferente, sino también hay que ser mejor.

### **La teoría de la autocategorización**

La **TIS** sostiene que las conductas sociales se articulan dentro de un continuo **interpersonal-intergrupala**, según el cual en ocasiones nos comportamos en función de la pertenencia a un grupo, y en otras en función de nuestras preferencias individuales. Dónde nos situemos depende de dos factores: de la identificación del individuo con su **grupo**, y de las características específicas de la **situación**. Tajfel manifestaba que las teorías que explicaban el comportamiento de las personas en función de su situación en uno de estos dos polos no podían explicar cómo se comportaban cuando se encontraban en el otro.

La TIS continuó su desarrollo con la teoría de la *autocategorización* o *categorización* del yo de Turner. Esta teoría trata de explicar cuál es el proceso que lleva a las personas a incluirse en una u otra categoría. En qué categoría se incluyan en cada momento dependerá de las circunstancias sociales en las que se encuentren, y esto ha sido objeto de innumerables estudios en nuestra disciplina, desde los clásicos del equipo de Dovidio sobre *recategorización* (véase el Capítulo 13), a los más actuales del equipo de Mummendey sobre su modelo de proyección endogrupal.

Turner considera que la teoría de la categorización del yo incluye y amplía la TIS. La Teoría de la categorización del yo pone su foco de atención en cómo las personas son capaces de llegar a actuar como un grupo. Su hipótesis básica afirma que esto se consigue gracias a un cambio en el nivel de abstracción o inclusividad del autoconcepto: de la identidad personal se pasaría, mediante una elaboración socio-cognitiva, a la identidad social, y la conducta interpersonal se transformaría en conducta intergrupala, es decir, el individuo dejaría de percibirse como persona individual (es lo que se conoce como despersonalización) y empezaría a verse como miembro intercambiable de un grupo o categoría social.

Según la teoría, las categorizaciones que forman el autoconcepto (es decir, las «auto-categorizaciones») se hallan en tres niveles distintos de abstracción: el su-

praordenado, que es el más amplio o abstracto (el individuo se auto-categoriza como ser humano y diferente de otras especies), el intermedio, que correspondería a la identidad social (el individuo se categoriza a sí mismo y a otros basándose en las semejanzas con miembros de unas categorías y en las diferencias con miembros de otras), y el subordinado, que es el de menor inclusividad y correspondería a la identidad personal (el individuo se auto-categoriza como persona única y diferente de los demás miembros del grupo).

El comportamiento **grupala** sería entonces, según Turner, un cambio en el nivel de abstracción, llevando a una despersonalización pero sin perder la identidad individual, es decir, sin que se eliminen todos los procesos que influyen en la formación y desarrollo del autoconcepto. Es posible que la representación que tenemos de nosotros mismos como miembros de un grupo, o de otras personas como miembros del grupo al cual pertenecen, nos lleve a la despersonalización. Esto hace que se defina a las personas del propio grupo o de otros grupos en términos del prototipo, es decir, de las características típicas asociadas con la pertenencia al grupo.

Por tanto, ambas teorías (TIS y teoría de la categorización del yo) nos muestran que la identidad social y el comportamiento que realizamos en función de los grupos a los que pertenecemos son también **parte de nuestro** autoconcepto. Esto ocasiona que **nuestro** autoconcepto pueda ser cambiante (en algunos aspectos) y a la vez estable (en otros).



John Turner.

Profesor en la Universidad Nacional de Australia. Discípulo y colaborador de Henri Tajfel en la Universidad de Bristol, contribuyó al desarrollo de la TIS y la amplió para poder explicar, además del comportamiento interpersonal y el intergrupala abordados por aquella, los procesos intragrupales.

Su trabajo dio como resultado la teoría de la categorización del yo.



Ammelie Mummendey es profesora de Psicología Social en la Universidad de Jena, en Alemania. Este grupo, surta de las categorías

que tienen las personas que pertenecen a un grupo (por ejemplo los alemanes del este) para discriminar a otro (los alemanes del oeste). Se considerarse más prototípicos de una categoría (es). Es decir, considerarían que cuando alguien de otro grupo piensa en la categoría «Alemanes», piensa en alemanes del este, pero no en los del oeste.

## LA RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD PERSONAL E IDENTIDAD SOCIAL

Quizá a alguien todavía le quede la duda de si autoconcepto, identidad personal e identidad social están o no íntimamente relacionados. Pues bien, desde distintos argumentos teóricos analizados en el presente capítulo, uno de los objetivos de la investigación reciente trata de dar respuesta a esta cuestión.

Desde la perspectiva tradicional de la TIS, la identidad personal y la identidad social se han considerado como dos aspectos separados del autoconcepto global del individuo (Derks, Van Laar y Ellemers, 2009). Mientras que la identidad personal se refiere a la autodefinición del individuo como único y diferente a los demás, la identidad social alude a la parte del autoconcepto definida por las categorías sociales a las que se pertenece. Desde esta línea teórica se ha demostrado que, cuando las personas de un grupo de bajo estatus se sienten amenazadas en una dimensión en la que su grupo está negativamente estereotipado (es decir, cuando no les resulta fácil tener una identidad social positiva), pueden potenciar su identidad personal mediante la autoafirmación individual, aumentando su autoestima personal y su motivación para hacer mejor las cosas en dicha dimensión. Solamente las personas que están muy identificadas con el grupo de bajo estatus aumentan su identidad colectiva y su motivación para que el grupo haga mejor las cosas en dicha dimensión, dado que, para ellas, la pertenencia grupal es una parte importante del autoconcepto (Derks et al., 2009).

Sin embargo, en algunos contextos, el individuo puede estar tan conectado con el grupo que la barrera yo-otros se vuelve difusa y el grupo es considerado como una exteriorización de uno mismo. En estas circunstancias, las personas equiparan el bienestar del grupo con su propio bienestar y perciben las metas y prioridades del grupo iguales a las suyas. Es lo que se ha denominado  *fusión*  de la identidad (Swann, Cómez, Seyle, Morales y Huici, 2009). La fusión de la identidad presupone un alto grado de identificación con el grupo. Sin embargo, incluye un sentimiento de unidad con el grupo que elimina las barreras entre «uno y otro» y distingue a los miembros fusionados de los miembros que están simplemente identificados. La fusión cambia las prioridades de los miembros del grupo hasta el punto de que se preocupan más de los resultados del grupo que de los suyos propios. La equivalencia percibida entre los resultados personales y los del grupo tiene dos implicaciones importantes: por una parte, las personas fusionadas estarán preparadas para realizar sacrificios extraordinarios por el grupo y, por otra, la concepción que las personas tienen de sí mismas y del grupo estarán dinámicamente relacionadas, hasta el punto que las amenazas a una de las partes disparará esfuerzos para apuntalar la otra parte.

Estos dos ejemplos finales son sólo una muestra de que, a pesar de que las teorías expuestas en el presente capítulo tienen décadas de investigación a sus espaldas, todavía hay mucho por hacer.



## RESUMEN

En este capítulo hemos tratado de ayudar al lector a identificar **los procesos** que están implicados en el conocimiento de uno **mismo**, así como el modo en el que funcionan. En primer lugar definimos lo que se entiende por **autoconcepto**, describiendo en qué se fundamenta el **proceso** de conocerse a uno mismo y los motivos que afectan a dicho conocimiento: la **autoevaluación**, la **autoverificación** y el **autoensalzamiento**. **Analizamos además el componente evaluativo** del conocimiento de uno mismo (**o autoestima**). **Posteriormente** describimos en qué consiste la **identidad social**, **valiéndonos** para ello de la conceptualización **que** hacen las dos teorías que más tradición teórica e investigadora tienen **sobre** ese fenómeno: la teoría de la identidad social y la **teoría** de la autocategorización. Finalmente, hemos **introducido** recientes **líneas** de investigación que relacionan **identidad personal** e **identidad social**.

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

## En inglés:

Brewer, M. B. y Hewstone, M. (2004). *Self and social identity*. Oxford: Blackwell.

Este manual está dividido en dos partes. La primera está compuesta por seis capítulos que relacionan el **autoconcepto** y la identidad. La segunda parte **está formada** por siete capítulos que se centran más en las identidades grupales.

Leary, M. A. y Tangney, J. P. (2003). *Handbook of self and identity*. Nueva York: Guilford.

Manual muy completo sobre el autoconcepto y la identidad. La mayoría de los capítulos que lo componen han sido escritos por **los** autores de las **propias** teorías. Este ha sido uno de los principales libros **de** consulta para escribir la primera parte del presente capítulo.

## En castellano:

Aguirre, A. y Morales, J. F. (eds.) (1999). *Identidad Cultural y Social*. Barcelona: Bardenas.

Este libro puede ayudar a comprender algunas cuestiones relacionadas **con** las diferencias culturales, ampliando la información que se apunta en este **capítulo**.

Morales, J. F., Páez, D., Deschamps, J. C. y Worchel, S. (eds.) (1996). *Identidad Social: Aproximaciones psicossociales a los grupos* y a las relaciones entre grupos. Valencia: Promolibm.

Centrado **más** en la identidad social que en el autoconcepto, es una excelente lectura complementaria para entender mejor la parte final de nuestro capítulo,

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. y Wetherell, M. S. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Una **teoría** de la **categorización** del yo. Madrid: Morata. (Versión original: *Rediscovering the social group. A self-categorization theory*, Oxford: Blackwell, 1987.)

Todo un clásico sobre la **teoría** de la **categorización** del yo que fue traducido a nuestro idioma y donde se puede comprobar **directamente** lo que dice el autor de la teoría sobre **los procesos** que estudia.

[Mp://www.psiquiatria.com/psicologia/vol3num1/artic\\_5.htm](http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol3num1/artic_5.htm)

A través de este enlace puede acceder al **trabajo completo** de García, A. (1999). **Panorama** de la investigación sobre el autoconcepto en **España** (1976-1998). Revista *Electrónica de Psicología*, 3, 1.

<http://www.psych.neu.edu/ISSI/>

Este enlace **corresponde** a la página de la **Sociedad Internacional** para el estudio del **Autoconcepto** y la **Identidad**. Aparece información sobre investigaciones, eventos, manuales recomendados, etc.

# PROCESOS GRUPALES Y RELACIONES INTERGRUPALES

# 13

Fernando Molero Alonso

## INTRODUCCIÓN

## ¿QUÉ ES UN GRUPO?

## LA INFLUENCIA DEL GRUPO SOBRE SUS MIEMBROS

La influencia informativa  
La influencia normativa

## PROCESOS GRUPALES

Formación y desarrollo de los grupos  
Cohesión **grupal**  
La toma de decisiones en grupo

## LAS RELACIONES INTERGRUPALES

El conflicto intergrupal: **definición** y **clases**  
La **teoría realista** del conflicto **grupal**  
La teoría de la identidad **social**  
El modelo de **los cinco estadios**  
El conflicto intratable

## LA REDUCCIÓN DEL CONFLICTO INTERGRUPAL

El contacto **intergrupal**  
La reducción **del conflicto** desde la **teoría de la** identidad social

## RESUMEN

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

## RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

## TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Cohesión  
Conflicto intergrupal  
Conflicto realista  
Conformismo  
Influencia **informativa**  
Influencia **normativa**  
Pensamiento **de grupo**

### OBJETIVOS

Este capítulo persigue varios objetivos:

- En primer lugar proporcionar una definición amplia y comprehensiva de qué es un grupo y de la importancia que tiene su estudio.
- Un segundo objetivo es describir una serie de procesos que ocurren en todos los grupos y que están relacionados con su formación, mantenimiento y la toma de decisiones dentro de ellos.
- El tercer objetivo es analizar las relaciones intergrupales que, lamentablemente, en muchas ocasiones toman la forma de conflicto, y estudiar las principales teorías que, desde la Psicología Social, tratan de explicar y reducir dicho conflicto.
- Otro objetivo general, que subyace a los tres mencionados, es que el alumno de Psicología sea consciente de la importancia que tienen los grupos en la vida de las personas. Todos formamos parte de numerosos grupos y esta pertenencia determina en muchas ocasiones, por no decir siempre, nuestro comportamiento. Tener esto en cuenta es de vital importancia para los psicólogos.

## INTRODUCCIÓN

El estudio de los grupos es un tema clave dentro de la Psicología Social. Este capítulo constituye **sólo** una primera aproximación que será completada más adelante con una asignatura dedicada **específicamente** al estudio de los grupos.

Todos los seres humanos formamos parte de **numerosos** grupos. Nuestra especie ha evolucionado en un medio **grupal**. Desde el comienzo de nuestra existencia nos hemos socializado en el seno de grupos que han contribuido a conformar nuestra personalidad, nuestras creencias y nuestras actitudes (familia, colegio), y en la vida adulta continuamos **también** formando parte de grupos (equipos de trabajo, amigos) que ejercen una gran influencia sobre nosotros. Por si esto fuera poco, nuestro género, edad, cultura y nacionalidad nos ubican **también** dentro de una serie de grupos más amplios, o categorías sociales, que nos hacen tener una determinada visión del mundo y condicionan la forma en la que somos percibidos o tratados por los demás. Por **eso**, para el psicólogo tiene una gran importancia ser consciente de la pertenencia **grupal** que toda persona lleva consigo y de las consecuencias de dicha pertenencia.

Como el lector puede comprobar a partir de su experiencia personal, cuando actuamos como miembros de un grupo nos comportamos de forma distinta a cuando actuamos de forma individual. Además, también nos **comportamos de forma** diferente en unos grupos o en otros dependiendo del rol que ocupemos en ellos. Por tanto, una persona, sin dejar de ser ella misma, puede comportarse de forma diferente cuando actúa a título individual o en los diversos grupos a los que pertenece, dependiendo de la distinta dinámica que en ellos se dé y de las interacciones existentes con otros grupos presentes en el entorno social. El análisis de todos estos aspectos es una cuestión central en la Psicología Social y constituye una de sus aportaciones más importantes al campo de la Psicología.

Este capítulo está dividido en dos grandes apartados. En el primero analizaremos el concepto de grupo, su influencia sobre los individuos y algunos de los procesos que tienen lugar dentro de él. Pero no debemos olvidar que los grupos, al menos en la sociedad actual, mantienen estrechas relaciones unos con otros. Estas relaciones, que pueden ser de diferente tipo, determinan en gran medida la estructura interna del grupo y los procesos que ocurren dentro del **él**. Por **diversos** motivos, algunos de los cuales examinaremos en este capítulo, el conflicto suele estar presente en casi todas las relaciones intergrupales. Por ello nos centraremos en esta cuestión en la segunda parte del tema.

## ¿QUÉ ES UN GRUPO?

Existen numerosos tipos de grupos; por ello, no es fácil establecer una definición general que comprenda a todos. Sin embargo, la mayoría de las definiciones suelen tener en cuenta que todo grupo implica en mayor o menor medida:

- a) la existencia de una identidad social compartida,
- b) una cierta interdependencia entre los miembros del grupo y
- c) la formación de una estructura social y de roles.

Se dice que existe una identidad social compartida cuando una serie de personas se consideran parte de un grupo. Lo normal es que la identidad social compartida se vaya creando a partir de las **interacciones** entre los miembros del grupo (por ejemplo, en un grupo de trabajo). Sin embargo, no siempre es necesaria dicha interacción para que una serie de personas se consideren miembros del mismo grupo. Por ejemplo, podemos compartir la identidad de ser hombre o mujer, ser **español/a**, o estudiante de Psicología con otras personas sin siquiera conocerlas. Puede parecer, en principio, que un tipo de grupo en el que no se conoce a los **otros** miembros ni se interactúa con ellos debe de tener poca importancia. Sin embargo, la pertenencia a un determinado grupo étnico, religioso o de género determina en gran medida nuestra existencia y la forma en la que los demás nos perciben, como se ha explicado en el capítulo anterior.

Desde el punto de vista de la interdependencia, un grupo estaría constituido por «un conjunto de **personas** que **interactúan** de forma regular, tienen vínculos afectivos, comparten un marco de referencia común y son interdependientes conductualmente (Levine y Moreland, 1994, p. 306). Esta es la noción de grupo más habitual y la que, probablemente, viene a nuestra mente cuando nos referimos a un grupo.

Finalmente, desde el punto de vista de la estructura, cabría definir un grupo como aun sistema organizado de dos o más individuos que llevan a cabo alguna función, relaciones de rol entre sus miembros y un conjunto de normas que regulan la **función**» (Shaw, 1976, p. 8). Un estudio más detallado de los diversos aspectos de la definición de grupo puede verse en Huici (2004a, pp. 36-38).

Si se reflexiona un poco nos daremos cuenta de que las definiciones de grupo que hemos mencionado no son incompatibles; simplemente señalan diferentes aspectos del mismo fenómeno. De esta forma, la interacción o interdependencia para conseguir una meta por fuerza ha de generar una estructura de roles y una cierta identidad social compartida. Por su parte, si una serie de personas comparten una identidad social es más probable que se agrupen para conseguir sus fines y que se cree una estructura de roles.



Implica, en mayor o menor grado, la existencia & una identidad social compartida, interdependencia entre sus miembros y una estructura de roles

## LA INFLUENCIA DEL GRUPO SOBRE SUS MIEMBROS

La mayoría de los lectores estará de acuerdo en aceptar que los grupos influyen sobre las ideas y las conductas de las personas que los componen. Sin embargo, saber en qué consiste exactamente esta influencia, y cuándo y bajo qué condiciones se produce no es tarea fácil. Por eso, en el Cuadro 13.1 presentamos de forma breve algunos experimentos clásicos dentro de la Psicología Social que abordan estas cuestiones y revelan cómo se ha estudiado la influencia **grupal** en nuestra disciplina.

**Cuadro 13.1. Experimentos que demuestran la influencia del grupo**

**La creación de las normas grupales:  
Sherif (1936)**

Los trabajos de **Sherif** demuestran que la **interacción dentro** de los grupos tiende a crear normas y que dichas normas influyen **posteriormente sobre** los individuos. El paradigma experimental de **Sherif** se basa en la existencia de una **ilusión perceptiva** denominada «efecto **autocinético**» consistente en que, en un entorno de oscuridad, existe la tendencia a percibir movimiento en un punto **luminoso** aunque realmente dicho punto permanece **estático**. El experimento tiene diversas modalidades (una descripción **más detallada** puede verse en **Pérez, 1999**, o **Falomir, 2004**). En una de ellas se pide al participante, que permanece solo en una **habitación** a oscuras, que **estime** la amplitud del **desplazamiento del** punto luminoso. Después de **varios ensayos**, se **observó** que los participantes establecían una **norma individual alrededor** de la cual **realizaban** las siguientes estimaciones. Al poner juntas a **varias** personas, cada una con su propia **norma** individual, se **observó** un efecto de convergencia. **Es decir**, ante una situación de ambigüedad **perceptiva** la persona observaba **las respuestas** de los otros y se **establecía** una especie de consenso entre las observaciones de todos **los** participantes, que **constituía** la norma **grupal**. **Posteriormente**, cuando las personas paraban de nuevo a hacer estimaciones de **forma** individual continuaban manteniendo la norma que había sido elaborada en el **grupo**. **Es decir**, se había producido una **interiorización** de la **norma grupal**.

**La tendencia al conformismo:  
Asch (1951)**

El trabajo de **Asch** demuestra la influencia que la mayoría, aunque **esté equivocada**, puede llegar a tener **sobre el** individuo. **Asch** solicitaba a **los participantes** en su experimento que compararan la **longitud** de una **línea patrón** con otras **tres líneas**. De ellas, una es **idéntica** a la línea **patrón** y las otras claramente diferentes. En la condición de **control**, **es decir**, cuando no había influencia del grupo, no existían **prácticamente respuestas** erróneas: **todas** las personas señalaban claramente las dos **líneas** similares. Sin embargo, en la condición experimental, en la que ocho **personas** cómplices del experimentador daban **respuestas erróneas**, el único **sujeto** no cómplice se **dejaba** influir por las **respuestas** de los otros, y su **porcentaje** de errores **ascendía** al 32%. Este resultado se ha replicado en numerosas **ocasiones encontrándose** que, ante un grupo que se manifiesta **unánimemente** equivocado, la **persona** tiende a expresar conformidad en un porcentaje **relativamente** elevado de ocasiones.

El grupo como agente del cambio de actitudes

Newcomb (1952) trató de investigar la influencia del grupo sobre las actitudes sociopolíticas de sus miembros. En su estudio, realizado entre los años 1932 y 1940, participaron 550 estudiantes (mujeres) que acudían a una Universidad privada que se caracterizaba por su ideología liberal. La paradoja es que las chicas **provenían** de familias de clase media-alta con unas ideas **fuertemente** conservadoras. Los resultados mostraron un cambio en las ideas de las alumnas hacia el polo liberal. Veinte años más tarde, Newcomb, Koenig, Flacks y Warwick (1967) localizaron a las participantes en el estudio y volvieron a analizar sus actitudes. Encontraron que las personas que habían pasado más tiempo en la universidad mantenían sus posiciones liberales y apenas habían experimentado cambios hacia las posiciones conservadoras iniciales de sus propias familias (una descripción más detallada de este trabajo puede verse en Morales, 1999, pp. 204-206).

La línea de investigación basada en el «grupo mínimo»

Esta serie de estudios demuestra que cuando se consigue que las personas se consideren (se **categoricen**) como miembros de un grupo, aunque sea bajo criterios sin importancia, inmediatamente se produce favoritismo **endogrupal** (las personas tratan de favorecer a los miembros de su grupo). En el experimento inicial de Tajfel, Billig, Bundy y Flament (1971) los participantes eran estudiantes de enseñanza secundaria y debían realizar dos tareas. La primera era manifestar sus preferencias estéticas acerca de una serie de **diapositivas** de los pintores Klee y Kandinsky. Supuestamente a partir de estas preferencias, los chicos eran clasificados en dos grupos (los que habían preferido a Klee y los que habían preferido a Kandinsky). La segunda tarea **consistía** en asignar recompensas monetarias, mediante un cuademillo, a una **serie** de sujetos anónimos con los cuales no existía contacto real y que estaban **identificados** tan **sólo** por su pertenencia **grupal** (preferencia por Klee o Kandinsky). Los investigadores esperaban un reparto equitativo de **recompensas**; sin embargo, **encontraron** que, incluso con un criterio de **categorización** tan trivial, los participantes mostraron favoritismo **endogrupal**, es decir, trataban de beneficiar a los miembros de su grupo (preferencia por Klee o Kandinsky). Desde entonces se han realizado **numerosos** experimentos siguiendo este paradigma, variando las características de los participantes, el tipo de recompensa y los criterios de categorización. Los resultados demuestran que, incluso bajo unas condiciones **mínimas** de categorización (de ahí el nombre «**paradigma del grupo mínimo**»), se produce ya una tendencia muy consistente hacia el favoritismo endogrupal. Cabe suponer que, en la medida en que la pertenencia a una categoría o grupo sea relevante para el sujeto, la tendencia hacia el sesgo **endogrupal** aumentará. La descripción del paradigma del **grupo mínimo** que acabamos de realizar está basada en el trabajo de Huici (1999), donde remitimos al lector para un mayor detalle.



A través de los trabajos comentados en el Cuadro 13.1 se pone de manifiesto la importancia de la influencia **grupal**. Sin embargo, dicha influencia adopta diversas formas que es necesario analizar. En algunos casos se produce porque, a través del grupo, la persona adquiere información que antes no poseía. En otras ocasiones, la persona adopta la postura del grupo simplemente por llevarse bien con los otros, por evitar conflicto o por no ser rechazado. Aunque la terminología empleada puede variar de un autor a otro, al primer tipo de influencia se le suele llamar influencia (o dependencia) informativa y al segundo influencia (o dependencia) normativa.

### La influencia informativa

Cuando no estamos seguros de cuál es la respuesta correcta en una determinada situación tratamos de observar lo que hacen los demás y hacer lo mismo suponiendo que será lo correcto. Este proceso está recogido en el lenguaje cotidiano con la expresión de «cuatro ojos ven más que dos», y si el lector reflexiona verá que todos lo aplicamos en numerosas ocasiones.

Este tipo de influencia se denomina influencia informativa y se produce cuando la persona quiere dar una respuesta correcta o adaptada a la realidad pero es incapaz por sí misma de encontrarla con seguridad y es, por tanto, dependiente de la información que le aportan los demás. El individuo considera a los otros como mediadores entre él y la realidad, es decir, como instrumentos de percepción y de juicio, o como sustitutos de los instrumentos de los que él no dispone. El experimento de Sherif, descrito en el Cuadro 13.1, constituye un ejemplo clásico de influencia informativa. Recordemos también que este proceso estaba implicado en la ignorancia **pluralista** que da lugar al «efecto espectador» (Capítulo 8).

### La influencia normativa

Dentro de los grupos existe una norma implícita que todos hemos aprendido desde pequeños: aquel que se aparta demasiado del grupo (en opiniones, **aspecto**, comportamiento, **etc.**) es ignorado, rechazado o agredido. Los grupos **buscan** la uniformidad y rechazan al desviado o diferente. En esto consiste la influencia normativa: el individuo se conforma a la opinión o norma del grupo con objeto de mantener unas buenas relaciones con los demás. Además, según el Cuadro 13.1, el conformismo es un ejemplo claro de este tipo de influencia: en muchos de los ensayos, los sujetos adoptaban la decisión de la mayoría de los miembros del grupo aunque eran conscientes de que dicha decisión era equivocada. La explicación clásica del trabajo de Newcomb (véase también el Cuadro 13.1) se basa igualmente en la influencia normativa. Es decir, las chicas acomodaban sus opiniones a las de la mayoría de su grupo de iguales (sus compañeras de



Solomon E. Asch (1907-1993).

Sus pioneros e experimentos sobre formación de impresiones y conformidad ayudaron a establecer el punto de vista dominante en Psicología Social: la conducta no es una respuesta al mundo como es, sino a como es percibido.

clase), que eran liberales. De hecho, en dicho trabajo se observó que las chicas que seguían manteniendo las actitudes conservadoras de su familia sufrían aislamiento social y eran consideradas raras o rebeldes.

## PROCESOS GRUPALES

A continuación expondremos una serie de procesos que se producen dentro de los grupos y que pueden contribuir a una mejor comprensión de los fenómenos que suceden en ellos. Comenzaremos por los procesos de formación y desarrollo de los grupos, y abordaremos posteriormente la cohesión grupal y la toma de decisiones en grupo.

### Formación y desarrollo de los grupos

Los grupos no son estáticos. Se crean en un momento dado respondiendo a una serie de necesidades, evolucionan a lo largo del tiempo y, en muchas ocasiones, acaban desapareciendo o transformándose en grupos diferentes. Por esta razón, analizar los procesos de evolución y cambio en los grupos es importante para comprender mejor tanto los fenómenos intragrupales (los que se dan dentro del grupo) como intergrupales (los que tienen que ver con las relaciones existentes con otros grupos).

En 1992, Worchel, Coutant-Sassic y Grossman proponen un modelo cíclico del desarrollo del grupo que está alcanzando gran relevancia en la actualidad. El modelo de Worchel y colaboradores señala que existen seis estadios por los que pasan los grupos a lo largo de su desarrollo. Dichos estadios son: fase de descontento, acontecimiento desencadenante, identificación grupal, productividad, individuación y declive. A continuación pasamos a describir estos estadios y los procesos predominantes en cada uno de ellos.

#### Fase de descontento

Partimos de la existencia previa de un grupo. En dicho grupo, algunos de sus miembros creen que sus intereses o sus ideas no están bien representados y comienzan a mostrarse incómodos. Por ejemplo, imagine un partido político en el que algunos de sus miembros no están de acuerdo con el proyecto de sociedad que mantiene dicho partido.

#### Acontecimiento desencadenante

En ese contexto se produce un acontecimiento que agudiza las tensiones y provoca la división del grupo (expulsión de los disidentes o abandono voluntario). En el ejemplo del partido político ese acontecimiento podría ser la elaboración de un programa electoral con el que una parte de los militantes no está de acuerdo.

#### Identificación grupal

Constituiría realmente la primera fase en la formación de un nuevo grupo. El objetivo primero y principal del grupo (ya separado del grupo anterior) en este estadio sería conseguir una identidad social

compartida entre sus miembros y poder establecer diferencias con otros grupos para poder así justificar su existencia. Por eso, en esta fase, es muy probable que se produzca una agudización del conflicto con otros grupos y se acentúe la semejanza y la cohesión entre los miembros del grupo. Asimismo, se busca la unidad, existiendo una fuerte presión hacia la conformidad. En el ejemplo que nos ocupa, cuando una parte del partido decide escindirse, inmediatamente buscará dotarse de unos rasgos distintivos propios y resaltar las diferencias que le separan del partido original. Ello dará lugar a unos procesos grupales tendentes a aumentar la unidad y la identificación entre sus miembros.

### Productividad *grupal*

Una vez conseguida su identidad, el grupo puede centrarse ya en la consecución de sus objetivos. En esta fase, el conflicto con otros grupos se rebaja y se toleran en alguna medida las discrepancias dentro del grupo: las minorías pueden influir en cuestiones relacionadas con la tarea, pero se las sigue rechazando si amenazan la identidad **grupal**. Cuando ya tiene una identidad propia, tanto de cara a sí mismo como de cara al exterior, el partido que venimos utilizando como ejemplo podría ya dedicarse a desarrollar sus actividades con una cierta normalidad, tratando de llevar a cabo su programa político. Si lo hace con acierto, el partido crecerá y se consolidará, pasando a la siguiente fase.

### Individuación

En esta fase la cohesión **grupal** empieza a disminuir y comienzan a aparecer subgrupos, primero en relación con habilidades y roles similares y después en función de semejanzas en actitudes, intereses y otros aspectos no relacionados con la productividad. En esta fase se estimula la participación de los miembros minoritarios y se trabaja menos para las metas **grupales** y más para las personales. Se ponen en cuestión las normas del grupo y se exige una mayor libertad personal. En el ejemplo que nos ocupa, si el partido crece y se consolida es probable que la cohesión disminuya, se creen subgrupos y puedan empezar a aparecer diferencias ideológicas entre dichos subgrupos.

### Declive

*Este* desplazamiento hacia la individualidad hace **que** el grupo sea menos importante para los individuos. **Algunos** miembros deciden marcharse mientras que otros exigen cambios en el **grupo**. Si dichos cambios no son aceptados se pasaría al primer estadio del modelo (descontento) y el ciclo volvería a comenzar.

Según Worchel, todos los **grupos** pasan por estos estadios, pero el tiempo de permanencia en cada uno de ellos puede variar mucho en función de las características del grupo o del contexto. Ante determinadas circunstancias, por ejemplo, una amenaza externa, el grupo puede retroceder a la fase de identificación para protegerse del peligro potencial. Una descripción más detallada de este modelo puede verse en Gaviria (2004).

## Cohesión grupal

El concepto de cohesión se utiliza en la Psicología de los grupos para describir aquellos procesos que contribuyen a que los miembros de un grupo permanezcan unidos. Otros conceptos similares utilizados en el lenguaje común para referirse a esta característica de los grupos son solidaridad, camaradería o espíritu de equipo. Es importante señalar que la vinculación de los miembros con el grupo puede pasar por diferentes fases a lo largo del tiempo y, por lo tanto, la cohesión ha de ser contemplada y estudiada como un proceso dinámico.

### *La cohesión como atracción*

Gran parte de los investigadores han equiparado cohesión y atracción **grupal**. Shaw (1976) señala cinco posibles causas por las que las personas pueden sentirse atraídas hacia los grupos de los que forman parte:

- Atracción mutua entre los miembros del grupo. Parece claro que si los miembros que componen un grupo se relacionan entre sí de forma positiva (amistad, compañerismo), la pertenencia a dicho grupo será más atractiva que en caso contrario. Este tipo de atracción ha sido el aspecto más utilizado por los investigadores a la hora de explicar la cohesión.
- Atracción hacia las **actividades** realizadas por **el grupo**. Otra posible vinculación entre la persona y el grupo es la atracción hacia las actividades que éste realiza (por ejemplo, salir al campo o jugar al fútbol).
- Atracción hacia los objetivos del grupo. Está relacionada con la anterior, pero es **conceptualmente** diferente. Así, una persona puede formar parte de una ONG porque está de acuerdo con la necesidad de conservar la naturaleza y no estar de acuerdo con alguna actividad de las que se realizan para conseguir este objetivo (por ejemplo, manifestarse).
- La atracción hacia la pertenencia a un grupo en concreto. Este tipo de atracción hace referencia al hecho de que, en ocasiones, la propia pertenencia **grupal** es atractiva en sí **misma**, con independencia de los **miembros** que componen el grupo o de la actividad realizada. Esto **sucede** sobre todo cuando el grupo tiene un alto **estatus**.
- Atracción hacia las recompensas que se consiguen formando parte **del grupo** (atracción instrumental). Este tipo de atracción se daría cuando, por ejemplo, nos hacemos socios de una organización de consumidores para obtener asesoramiento jurídico en caso de tener algún problema.

Todas estas razones para sentirse atraído por un grupo (que no agotan todas las posibilidades) pueden darse por separado o de forma simultánea. Lógicamente, cuantas más de ellas coincidan, mayor será la cohesión existente en un grupo.

## ***Cohesión y categorización***

Durante los últimos años una nueva perspectiva basada en las teorías de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1979) y de la Categorización del Yo (Turner, 1990) se ha convertido en predominante y ha revitalizado el estudio de la cohesión, tanto en el plano teórico como en el plano empírico. Como se ha indicado en el capítulo anterior, desde la teoría de la categorización del yo (Turner, 1990) se sostiene que las personas podemos considerarnos a nosotros mismos, según las circunstancias, como individuos o como miembros de un grupo. Cuando nos consideramos (nos **categorizamos**) como miembros de un grupo se producen varios efectos importantes.

- En primer lugar, tendemos a ver a los miembros de nuestro grupo parecidos a nosotros y entre sí ( semejanza endogrupal), aunque en menor medida que a los miembros del exogrupo (homogeneidad exogrupal). A la vez, tendemos a incrementar las diferencias existentes con los miembros de otros grupos (diferenciación exogrupal).
- En segundo lugar, tiende a producirse lo que se denomina «**favoritismo endogrupal**», que consiste en tener una actitud más positiva hacia los miembros del propio grupo que hacia los miembros del exogrupo. En ocasiones, dependiendo del contexto, ese favoritismo endogrupal puede ir acompañado de discriminación, e incluso hostilidad, contra el exogrupo.
- Finalmente, categorizarse como miembro de un grupo implica percibir el mundo en términos grupales. Esto significa que las personas que componen el endogrupo (incluidos nosotros mismos) no son vistas ya como individuos sino como miembros del grupo y serían, en este sentido, intercambiables.

Desde esta perspectiva, la cohesión está relacionada no tanto con la atracción interpersonal como con la atracción intragrupal que las personas experimentan hacia los miembros de su propio grupo. Ciertamente, en muchas ocasiones la atracción **interpersonal** y la atracción intragrupal coinciden. Sin embargo, en otras ocasiones puede darse atracción intragrupal, y por tanto cohesión, sin que exista conocimiento o relaciones **interpersonales** con la mayoría de los miembros de nuestro grupo. Por tanto, desde esta perspectiva, podemos definir un **grupo** cohesivo como un grupo con el que sus miembros se identifican fuertemente a través de un proceso de categorización del yo, y así manifiestan en diversos grados atracción **intragrupal**, etnocentrismo, conductas normativas y diferenciación intergrupala. Según esta perspectiva, la cohesión aumentaría en aquellas circunstancias en las que la pertenencia **grupala** se torna importante, como por ejemplo, en una situación de conflicto con otro grupo. Líderes políticos y militares de todos los tiempos han aplicado este principio: si hacemos que nuestro grupo se sienta amenazado (la amenaza puede ser real o incrementada artificialmente) la cohesión **grupala** y el apoyo al líder aumentarán.

## La toma de decisiones en grupo

En la sociedad actual muchas decisiones se toman en grupo. Existen comités para decidir a quién se concede una beca o un premio, la inocencia o culpabilidad de un acusado se determina muchas veces mediante un jurado, y en muchas ocasiones delicadas decisiones de política internacional (como entrar o no en guerra) se toman en reuniones en las que un grupo de expertos, después de sopesar las ventajas e inconvenientes, aconsejan al Presidente de la nación. Por ello, resulta importante estudiar los procesos que se generan en los grupos al tomar determinadas decisiones, y tratar de conocer, y en su caso atenuar, determinadas dinámicas, como la que describimos a continuación, que en ocasiones pueden llevar a decisiones poco adecuadas.

### *El pensamiento de grupo*

El concepto de pensamiento de grupo trata de explicar por qué en ocasiones ciertos grupos, a pesar de estar formados por personas altamente cualificadas, se empeñan en una forma de pensar rígida que les lleva a tomar decisiones catastróficas y alejadas de la realidad, haciendo caso omiso de **informaciones** que podrían haberles ayudado a tomar una decisión correcta.

La historia proporciona numerosos ejemplos de este tipo de decisiones. Los autores americanos suelen citar episodios familiares para ellos, como el mantenimiento de la flota Estadounidense en Pearl Harbor en 1941 (lo que provocó su destrucción por los japoneses), o la fallida invasión de Bahía de Cochinos, en Cuba, en 1960. Seguramente, en nuestro país, el lector podrá encontrar con facilidad ejemplos parecidos.

El concepto de pensamiento de grupo fue acuñado por Janis (1972) para referirse a un modo de pensamiento que se da en los grupos cohesivos cuando los esfuerzos de los miembros por mantener la unanimidad superan la motivación por evaluar de forma realista cursos de acción alternativos. Ello da lugar a un deterioro de la eficacia en la toma de decisiones. Según el modelo de Janis, cabe distinguir entre los antecedentes y los síntomas del pensamiento de grupo que finalmente llevan a los defectos en la toma de decisión.

Entre los antecedentes del pensamiento de grupo cabe distinguir:

- a) la existencia de una alta cohesión grupal,
- b) la existencia de defectos estructurales en la organización como, por ejemplo, el aislamiento del grupo o la existencia de un liderazgo autoritario, y



Con el pensamiento de grupo se alude a una forma de pensamiento rígida que se produce en grupos cohesivos tendentes a la unanimidad que provoca decisiones erróneas.

- c) la existencia de un contexto situacional provocativo como, por ejemplo, una amenaza externa o una situación de baja autoestima colectiva dentro del grupo debida a fracasos anteriores. Todo ello conduce a una necesidad imperiosa de buscar acuerdo dentro del grupo.

Entre los *síntomas* del pensamiento de grupo podemos señalar:

- a) la sobreestimación del grupo, que vendría dada por la «**ilusión de invulnerabilidad**» (la creencia de que el grupo no puede fracasar) y el sentimiento de **asuperioridad moral** con respecto a otros grupos,
- b) la **cerrazón mental**, caracterizada por la tendencia a desestimar las informaciones que podrían ir en contra de la decisión que el grupo desea tomar, y
- c) las presiones hacia la uniformidad, caracterizadas por la presión y ridiculización de aquellos integrantes que no se muestran de acuerdo con la decisión, lo que conduce a que los miembros del grupo se autocensuren.

Finalmente, entre los fallos en la toma de decisión a los que conduce el pensamiento de grupo se pueden mencionar:

- a) la consideración, tan sólo, de la alternativa y los objetivos preferidos inicialmente, descartando sin mucha reflexión otras alternativas posibles,
- b) el análisis insuficiente de los posibles riesgos de la elección,
- c) los sesgos en el procesamiento de la información, y
- d) el no desarrollar planes alternativos para el caso de que surja un problema en el plan inicial.

Janis (1982) propone una serie de medidas que pueden contribuir a dificultar el pensamiento **grupal**. Dichas medidas se centran en la creación de diversos subgrupos que evalúen por separado todas las alternativas, tratar de fomentar la imparcialidad del líder, y recurrir a expertos o colegas cualificados que no sean miembros del grupo, estimulándoles a que pongan en cuestión las decisiones.

Finalmente, **Janis** sugiere que después de llegar a un consenso preliminar acerca de la alternativa a seguir es conveniente realizar una segunda reunión para expresar dudas y volver a reflexionar sobre las posibles ventajas de las alternativas no elegidas. El lector interesado puede profundizar en el concepto de pensamiento de grupo en el trabajo de Huici (2004b).

## LAS RELACIONES INTERGRUPALES

En esta segunda parte del capítulo abordamos el estudio de las relaciones **intergrupales**. Dentro de ellas nos **centraremos** concretamente en el conflicto intergrupal y en algunas propuestas de solución formuladas desde la Psicología Social. Lógicamente, la solución de los conflictos entre grupos tiene una

**enorme** dificultad y requiere la colaboración de todos los **actores** sociales. Sin embargo, un mejor conocimiento de los **b r e s** psicosociales que **propician** el enfrentamiento entre los **diversos** colectivos puede contribuir a formular soluciones que ayuden a reducirlos.

## El conflicto intergrupal: definición y clases

Aunque existen muchas definiciones de conflicto, casi todos los autores estarían dispuestos a admitir la existencia de un conflicto intergrupal cuando dos grupos, sociedades o naciones perciben que sus objetivos (entendiendo éstos en un sentido amplio), intenciones **y/o** acciones son mutuamente incompatibles (Bar-Tal, **Kruglanski** y **Klar**, 1989). Bajo esta definición general caben muchos tipos de conflicto. Así, Fisher (1993) distingue entre conflictos de baja y de alta intensidad. En **los** conflictos **de baja** intensidad, que son los que con mayor frecuencia ha estudiado la **Psicología Social**, la competición no abarca todos los **aspectos** de las relaciones entre los grupos. No obstante, si la situación no se resuelve en un tiempo prudencial existe el riesgo de que la propia dinámica interna haga que el conflicto vaya aumentando (o escalando) y se **transforme** en un conflicto de alta intensidad.

A continuación pasaremos revista a las principales teorías de carácter **psicosocial** que tratan de explicar el conflicto intergrupal. Expondremos primero aquéllas que se centran **con** preferencia en un determinado tipo o explicación del conflicto para pasar después a las perspectivas integradoras.

## La teoría realista del conflicto grupal

Bajo esta denominación, acuñada por Campbell en 1965, se dan cita una serie de teorías procedentes de la Sociología, la Antropología y la Psicología Social que sostienen que el conflicto **intergrupal** está originado por una competición real entre los grupos con el fin de acceder a recursos escasos. Por lo tanto, desde esta perspectiva, el conflicto tiene un **carácter «objetivo»** o **«realista»**. Taylor y **Moghaddam** (1987) señalan que las teorías realistas del conflicto comparten tres premisas básicas:

- 1) que el ser humano es egoísta y trata de obtener los mayores beneficios posibles,
- 2) que el conflicto surge cuando están en juego intereses incompatibles, y
- 3) que los procesos psicosociales que acompañan al conflicto (actitudes negativas, hostilidad hacia el grupo rival, etc.) surgen de la existencia de intereses contrapuestos y no al revés.

Asimismo, desde esta perspectiva, existe la creencia, muchas veces implícita, de que el conflicto es algo negativo y que por lo tanto debe ser evitado. Los desarrollos más importantes de la teoría realista del conflicto dentro de nuestra disciplina son los derivados de los estudios realizados por Sherif hace ya algunos años.



## Los trabajos de Sherif

La teoría realista del conflicto recibió un importante apoyo empírico a través de una serie de experimentos de campo, clásicos ya en Psicología Social, que fueron realizados por Sherif y sus colaboradores en los años cincuenta del siglo pasado (véase Sherif, 1966). En ellos se demostró que la competición entre grupos produce actitudes negativas, prejuicios y comportamientos hostiles hacia los miembros del otro grupo. Por su importancia describiremos brevemente en el Cuadro 13.2 dichos experimentos.

Muzafer Sherif (1906-1988). Su investigación constituye la base de la mayor parte del conocimiento que tenemos en la actualidad sobre la naturaleza de los grupos y sus miembros.



### Cuadro 13.2. Experimentos de Sherif sobre conflicto entre grupos

Este trabajo se realizó a lo largo de varios años en campamentos de verano. Los participantes eran adolescentes varones de similar estrato social y sin problemas psicológicos aparentes. Los muchachos fueron asignados por los investigadores a dos grupos diferentes. Al principio cada grupo realizaba de forma independiente una serie de tareas con objeto de que la cohesión grupal se fuera consolidando. Posteriormente, los experimentadores inducían el conflicto intergrupal a través de la realización de juegos competitivos en los que sólo uno de los grupos podía ser vencedor. El conflicto provocado por los investigadores tuvo fuertes repercusiones (tanto internas como externas) para la vida grupal. Dentro del grupo se produjo un incremento de la solidaridad, y la estructura de roles se adaptó a la nueva situación (los miembros más agresivos pasaron a ocupar posiciones de liderazgo). En las relaciones con el otro grupo se generaron actitudes sumamente negativas y existía una gran carga de hostilidad. Asimismo, se observó la aparición de un gran favoritismo endogrupal (tendencia a favorecer al propio grupo).

En el tercer experimento se intentó buscar la manera de reducir el conflicto. No resultó fácil, pues medidas tales como la difusión de información positiva del otro grupo, el contacto en situaciones agradables, las reuniones de líderes, o el apelar a normas morales resultaron inadecuadas. La única medida eficaz fue la creación de lo que Sherif llamó «metas supraordenadas». Dichas metas consistían en una serie de tareas en las que los dos grupos debían colaborar necesariamente si querían tener éxito (retomaremos este concepto en la parte final del capítulo al hablar de la reducción del conflicto intergrupal). Los resultados alcanzados por Sherif han sido corroborados con sujetos adultos en ámbitos empresariales en un conjunto de estudios realizados durante muchos años por Blake y Mouton (1979), y por muchas otras investigaciones llevadas a cabo desde entonces.

La teoría realista proporciona una explicación sólida del conflicto intergrupal y de los fenómenos psicosociales que lo acompañan. Sin embargo, dicha explicación es aplicable principalmente a las relaciones entre grupos de similar estatus que tienen, además, un carácter cerrado (en los que el cambio de grupo sea difícil). En otros casos su poder explicativo disminuye. Así, la realidad demuestra que los gru-

pos desfavorecidos, a pesar de su desigualdad de recursos, no siempre entran en conflicto con el grupo dominante sino que, por el contrario, en muchas ocasiones consideran de forma negativa al propio grupo y aceptan la distribución desigual como algo legítimo (Apfelbaum, 1979). Por otra parte, numerosos experimentos demuestran también que, en muchas ocasiones, la rivalidad y la discriminación hacia otros grupos se produce con anterioridad a cualquier tipo de competición real o instrumental entre ellos. La teoría de la identidad social (TIS), que recordaremos brevemente a continuación, y que se ha abordado en el capítulo anterior, se ocupa directamente de estos asuntos.

## La teoría de la identidad social

Como señalan Tajfel y Turner (1979, p. 34) la teoría de la identidad social uno tiene la intención de reemplazar a la teoría realista del conflicto, sino de completarla en algunos aspectos que parecen esenciales para una adecuada Psicología Social del conflicto intergrupaln. Esta teoría parte de la afirmación de que todas las personas tratamos de alcanzar y mantener una identidad social positiva. Dicha identidad (Tajfel y Turner, 1979) está formada por aquellos aspectos del autoconcepto del individuo que proceden de las categorías sociales (grupos) a las que pertenece. Esta identidad social positiva se consigue realizando comparaciones (favorables) entre el propio grupo y otros grupos relevantes. Para ello, como demuestran los numerosos experimentos realizados bajo el paradigma del grupo mínimo (descrito en el Cuadro 13.1), las personas no dudan, aun en ausencia de toda competición por recursos objetivos, en favorecer al propio grupo en detrimento del exogrupo, proceso que, como hemos señalado, se denomina favoritismo endogrupal. Además, las investigaciones demuestran que no se busca tanto maximizar los beneficios propios como diferenciarse positivamente del grupo de comparación.

Otros conceptos clave de la teoría de la identidad social (TIS) aplicada a las relaciones intergrupales son los de movilidad y cambio social. En una determinada sociedad predominan las creencias de movilidad social cuando las personas que viven en ella están convencidas de que es posible cambiar de grupo o categoría social con cierta facilidad cuando su grupo de origen no logra satisfacer su necesidad de una identidad social positiva. Por el contrario, predominarían las creencias de cambio social cuando las personas perciben que el abandono, de forma individual, de su grupo de pertenencia es casi imposible.

Combinando el concepto de identidad social positiva con los de movilidad y cambio social, Tajfel y Turner (1979) tratan de explicar el surgimiento de diferentes tipos de conflicto intergrupal. Así, en una sociedad donde el cambio de grupo es posible, cuando la persona no está satisfecha en el grupo o categoría social a la que pertenece, simplemente lo abandonaría y buscaría otro que se ajuste más a sus deseos. En buena lógica, en una sociedad de este tipo el conflicto intergrupal difícilmente llega a producirse. Por el contrario, cuando la persona no está satisfecha con su grupo de origen pero no puede abandonarlo fácilmente podría adoptar, según la TIS, dos estrategias con el fin de salvaguardar su identidad social positiva (hay que hacer notar que la identidad social positiva no es algo abstracto, sino que está directamente relacionada con el estatus, el poder y la cantidad de recursos a los que un grupo tiene acceso): la creatividad social y la competición social.

- Mediante la creatividad social la persona puede buscar una dimensión de comparación nueva que le permita salir favorecida con respecto al exogrupo. Por ejemplo, en el caso de blancos y afroamericanos, la mayor capacidad de estos últimos para algunos deportes. Puede, asimismo, cambiar los valores asignados a los atributos de su grupo de forma que las comparaciones que previamente eran negativas se conviertan en positivas asumiendo que «lo negro es bello». Puede, finalmente, cambiar el **exogrupo de comparación** con objeto de salir beneficiado. Esto sucedería cuando los miembros del grupo desfavorecido, por ejemplo los afroamericanos en los Estados Unidos, se comparan con los inmigrantes mexicanos y no con los norteamericanos blancos.
- La comoetición social se produce cuando los miembros de un grupo deciden buscar su **distintividad** positiva tratando de superar al exogrupo en aquella dimensión en la que eran inferiores a él. No debe confundirse la competición social tal como la entiende la TIS con la competición instrumental por los recursos a la que se refiere la teoría realista del conflicto. Un ejemplo de competición social sería el caso de las mujeres que se esfuerzan por ser más competentes que los hombres, para mejorar su identidad social en una dimensión (la competencia) en la que tradicionalmente se las ha considerado inferiores.



La mayor capacidad de los afroamericanos para algunos deportes les permite salir favorecidos en sus comparaciones con los blancos. En esto consiste la estrategia de creatividad social.

Cada una de estas estrategias tiene sus ventajas y sus inconvenientes. La estrategia de movilidad individual y algunas formas de creatividad social pueden evitar el conflicto intergrupal a pesar de existir competencia por recursos escasos. Sin embargo, como señalan Tajfel y Turner (1979), la movilidad individual destruye la solidaridad del grupo subordinado y no proporciona una solución contra la identidad social negativa para el grupo en su conjunto. La creatividad social puede evitar también el conflicto y restaurar una identidad grupal positiva, pero a costa de una cierta alienación de los miembros del grupo porque, por mucha creatividad social que se utilice, el grupo desfavorecido seguirá estando en una posición desaventajada.

Desde la TIS se reconoce que, aunque el conflicto intergrupal está poderosamente condicionado por variables sociales, políticas y económicas «reales», dichas variables tienen su traducción en una serie de procesos «psicológicos» que pueden adquirir «una función autónoma que les permita orientar en una u otra dirección el funcionamiento posterior de los procesos de conflicto» (Tajfel y Turner, 1979, p. 46). La TIS es, por tanto, una teoría psicosocial del conflicto intergrupal que tiene un ámbito de aplicación mayor que la teoría realista del conflicto. Explica cuándo y bajo qué condiciones la desigualdad de recursos dará origen a un conflicto intergrupal. Asimismo, tiene en cuenta la posibilidad de que los grupos sean abiertos o cerrados y la influencia de este hecho sobre el conflicto.

Hemos descrito la TIS con respecto al conflicto intergrupal tal como quedó formulada a principios de los años 80. Desde entonces la teoría ha generado una gran cantidad de investigación que, al mismo

tiempo que la ha dotado de contenido empírico, ha contribuido también a desarrollar ciertos aspectos **teóricos**. Remitimos al lector interesado al trabajo de Huici (2004a) para una ampliación.

## El modelo de los cinco estadios

Los modelos del conflicto revisados anteriormente tienen detrás numerosas investigaciones que los avalan. Por el contrario, el modelo de los cinco estadios de las relaciones intergrupales propuesto por Taylor y McKirnan (1984), al incorporar una **perspectiva** histórica, es muy difícil de comprobar empíricamente. No obstante consideramos útil para el alumno exponer brevemente este modelo.

Estos autores asumen que las sociedades están estratificadas, existiendo siempre en ellas grupos de alto y de bajo **estatus**. Las relaciones entre grupos pasan siempre por cinco etapas cuya duración es imposible de prever y depende de las circunstancias históricas específicas y de la dinámica propia de cada relación **grupal**. La transición de una a otra etapa se produce a partir de dos procesos psicológicos básicos bien estudiados por la Psicología Social: los procesos de atribución causal (abordados en el Capítulo 4) y los procesos de comparación social (descritos en el capítulo anterior).

Las cinco etapas por las que pasan las relaciones intergrupales serían las siguientes:

### 1) Relaciones *intergrupales* claramente *estratificadas*

En esta fase está clara la existencia de dos grupos, uno de los cuales ocupa una posición dominante sobre el otro. Entre ellos existen barreras insalvables (p. e. sociedades feudales, sistemas de castas, esclavos vs. blancos en Estados Unidos, hombres y mujeres hasta hace pocos años). En esta fase las pautas de atribución y comparación sociales se basan totalmente en las características inherentes a los grupos y se producen únicamente en el seno de cada grupo.

### 2) Emergencia de una *ideología* social individualista

Durante esta fase sigue persistiendo la estratificación. Sin embargo, debido al progreso relativo de la sociedad en cuestión, empieza a estimarse la «**valfa**» o logros personales de los individuos y empieza a pensarse que es posible la movilidad social. Tanto los miembros de los grupos dominantes como **los** de los grupos desfavorecidos atribuyen su **estatus** a características personales (habilidad, esfuerzo) de los cuales ellos son responsables. En esta fase pueden darse comparaciones entre miembros de diversos grupos, pero en un plano interindividual (entre personas).

### 3) Movilidad social

En esta fase los miembros más competentes (la élite potencial) de los grupos desfavorecidos intentan cambiar de grupo. La motivación para hacerlo radica, tal como sostiene la TIS, en la búsqueda de una identidad social positiva. Según este modelo, las acciones colectivas de los grupos desfavorecidos **sólo** tienen lugar cuando estos intentos individuales de ascenso social fracasan.

#### 4) Surgimiento de la conciencia

El ascenso individual de algunos miembros del grupo desfavorecido contribuye a mantener el *statu quo*. Esto sucede principalmente por dos razones. En primer lugar, porque hace ver a los miembros del grupo subordinado la injusticia del sistema existente: si se trabaja duro uno obtiene su recompensa. En segundo lugar, porque priva al grupo subordinado de los líderes potenciales que podrían fomentar el conflicto.

Sin embargo, como no todos los que lo intentan pueden pasar al grupo dominante, se va creando gradualmente un estado de descontento. Esto sucede desde el momento en que el fracaso en el ascenso se deja de atribuir a causas personales («no soy lo suficientemente bueno») y se empieza a atribuir a la discriminación del otro grupo. Por tanto, las comparaciones sociales empiezan a realizarse, poco a poco, de forma intergrupal y no de forma interpersonal.

#### 5) Relaciones intergrupales competitivas

Esta «conciencia» nacida en el grupo desfavorecido da lugar a intentos de mejorar su posición con respecto al grupo dominante. Según los métodos sugeridos por Tajfel y Turner (1979) en la TIS, esto puede realizarse a través de la competición directa o a través de la redefinición de algunas características del grupo desfavorecido (sirva como ejemplo la famosa frase «lo negro es bello»). En esta fase el grupo desfavorecido trata de realizar comparaciones intergrupales, mientras que el grupo dominante intenta por todos los medios a su alcance hacer creer que sólo las comparaciones individuales son legítimas. Las pautas atributivas del grupo subordinado también varían. Así, se realiza una atribución externa del estado de la cuestión culpabilizando al grupo dominante por la subordinación actual y pasada. Por el contrario, se realiza una atribución interna en relación con el futuro: se piensa que el propio grupo va a ser capaz de mejorar su situación a partir de sus propias cualidades.

Una vez llegados a este punto el conflicto intergrupal puede terminar de tres maneras posibles:

- a) si la relación de poder entre el grupo subordinado y el dominante no consigue ser cambiada, se volvería a la etapa II y el ciclo seguiría de nuevo.
- b) el grupo dominado puede adar la vuelta a la tortillas. Entonces se volvería también a la etapa II, pero con una inversión de papeles entre los dos grupos.
- c) los grupos pueden alcanzar una relativa igualdad de poder. En esta situación seguirían produciéndose constantes comparaciones intergrupales. Al no haber un grupo claramente vencedor, se produciría lo que Taylor y Moghaddam (1987, p. 162) llaman aun saludable estado de competición social».

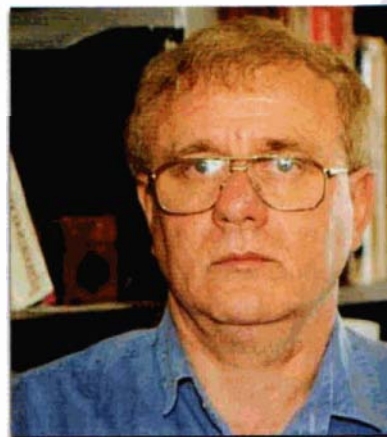
Como hemos señalado, aunque debido a su amplitud es difícil de contrastar empíricamente, este modelo proporciona un buen marco teórico de orientación **psicosocial** del cual pueden surgir predicciones específicas susceptibles de ser verificadas.

## El conflicto intratable

Como ya hemos visto, el conflicto intergrupal puede adoptar muy diversas formas dependiendo de su duración, intensidad y del **estatus y/o** poder relativo de los grupos implicados. En este capítulo **h**emos tratado de describir los modelos **m**ás comprensivos o integradores del conflicto elaborados desde la Psicología Social. Existe, sin embargo, un tipo de conflicto, sumamente importante, que apenas ha sido abordado: es el llamado conflicto intratable. **P**ara hablar de **él** seguiremos el modelo teórico propuesto por Bar-Tal (1995).

Según este autor, los conflictos intratables son aquéllos que reúnen las siguientes características:

- a) persisten durante un largo periodo de tiempo (en ocasiones durante varias generaciones),
- b) en ellos las partes implicadas se perciben como irreconciliables,
- c) ciertos estamentos (ejército, partidos políticos) de los grupos implicados tienen interés en la continuación del conflicto,
- d) son violentos, aunque en ellos se alternan periodos de guerra abierta con periodos en que la violencia está más o menos latente,
- e) son de tal naturaleza que cuando un grupo gana, el otro necesariamente pierde,
- f) son totales, es decir, existe la percepción de que el conflicto es **vital** para la supervivencia de cualquiera de los grupos y, como consecuencia de todo **ello**,
- g) ocupan un lugar central en la vida de las personas y grupos implicados.



Profesor en la Universidad de Tel Aviv (Israel). Desde los años 80 del siglo pasado, sus intereses de investigación han girado en torno a la Psicología Política. Ha desarrollado un marco conceptual sobre la resolución del conflicto, el desarrollo de la educación para la paz y la cultura de la paz

Un ejemplo claro de este tipo de conflicto es el que viene desarrollándose desde hace décadas entre árabes e israelíes (seguro que en el contexto español al lector se le ocurre algún otro ejemplo). La asunción básica de Bar-Tal con respecto al conflicto intratable es que cualquier sociedad implicada en **él** necesita desarrollar una serie de mecanismos militares, políticos, económicos y psicológicos que la ayuden a afrontar con éxito la situación. Entre los mecanismos psicológicos estarían, entre otros, una especial devoción hacia el endogrupo, una alta motivación para contribuir a la lucha, capacidad de afrontar el estrés físico y psicológico, disposición al sacrificio personal, solidaridad, etc. Estas características psicológicas se desarrollarían, según Bar-Tal, a partir de lo que llama creencias sociales o **societales**. En general, las creencias societales son un conjunto de cogniciones compartidas por los miembros de una determinada sociedad sobre aquéllos aspectos que tienen una especial importancia para esa sociedad. Las creencias societales contribuyen a dar unidad y sentido de la especificidad a los miembros de la sociedad en cuestión. Las creencias **societales** propias de un grupo o nación implicado en un conflicto intratable serían las que se presentan en el Cuadro 13.3.

Cuadro 13.3. Creencias que mantiene un grupo (o nación) implicado en un conflicto intratable

- 1 Creencias sociales en la justicia de los objetivos que el grupo persigue. Esta creencia proporciona una base racional al surgimiento del conflicto y motiva a los miembros de esa sociedad a sacrificarse y luchar duro para conseguir sus metas.
- 2 Creencias sociales en relación con la seguridad del propio grupo o nación. En un conflicto intratable la necesidad de seguridad se convierte en un valor central para la sociedad en cuestión. Estas creencias contribuyen al fortalecimiento del aparato militar y a justificar las acciones que se puedan emprender en aras de salvaguardarla.
- 3 Creencias sociales que deslegitiman al grupo o nación rival. Entre ellas pueden estar el considerar que el enemigo pertenece a una raza inferior, el atribuirle rasgos negativos (vagos, parásitos), o el equipararle con otros grupos no aceptables para la sociedad en cuestión (nazis, comunistas, imperialista~). Las creencias que deslegitiman al grupo rival contribuyen a justificar ante los miembros de la sociedad los costes derivados de la larga duración y el encono del conflicto. Asimismo, contribuyen a justificar las acciones emprendidas contra el exogrupo.
- 4 Creencias sociales de autoimagen positiva. Este tipo de creencias reflejan la tendencia etnocéntrica que existe en cualquier grupo. Sin embargo, en periodos de conflicto intratable se exageran y adquieren especial importancia.
- 5 Creencias sociales de victimización. El considerarse una víctima del grupo oponente contribuye a justificar las acciones emprendidas contra él y a reforzar la creencia en la justicia de las propias metas.
- 6 Creencias sociales de patriotismo. Dichas creencias, que vinculan a los miembros del grupo con el país en el que residen, son importantes cuando existe un conflicto intratable. Tienden a incrementar la cohesión del grupo proporcionando una explicación y una justificación para cualquier tipo de sacrificios.
- 7 Creencias sociales de unidad. Mediante estas creencias se resalta la importancia de permanecer unidos, de aparcar todas las discusiones internas con objeto de poder hacer frente a la amenaza exterior.
- 8 Creencias sociales de paz. Este tipo de creencias sostienen que lo que el propio grupo desea, en último término, es la paz. Ayudan a mejorar la autoimagen del propio grupo y a presentarlo positivamente ante otros grupos. Por otra parte, contribuyen también a proporcionar una cierta esperanza en el futuro. Esto es muy importante en los conflictos intratables que, como hemos dicho, son prolongados y sumamente violentos.

Todas estas creencias sociales constituyen una especie de ideología que apoya la continuación del conflicto y sirve, como ya hemos dicho, para desarrollar las condiciones psicológicas necesarias para

afrontarlo. Según esto, las creencias societales cumplen dos funciones, una cognitiva y otra **motivacional**. En su faceta cognitiva **sirven** como explicaciones, justificaciones y guía de las acciones emprendidas durante el conflicto. En su faceta motivacional inspiran, motivan y dan coraje a los miembros del grupo para continuar en la lucha.

Todas las sociedades implicadas en conflictos intratables hacen especiales esfuerzos para transmitir las creencias societales a sus miembros. Dicha transmisión se realiza a través de los medios de comunicación y, en general, a través de todas las instituciones existentes en la sociedad. Especial importancia tiene, como demuestra Bar-Tal en el caso de los israelíes, la socialización de los nuevos miembros a través de la enseñanza escolar y de los libros de texto. Parece evidente que los conflictos intratables tienen difícil solución. Sin embargo, si algo queda claro a partir del **análisis** de Bar-Tal es que dicha solución pasa por el cambio y desmontaje de las creencias societales.

## LA REDUCCIÓN DEL CONFLICTO INTERGRUPAL

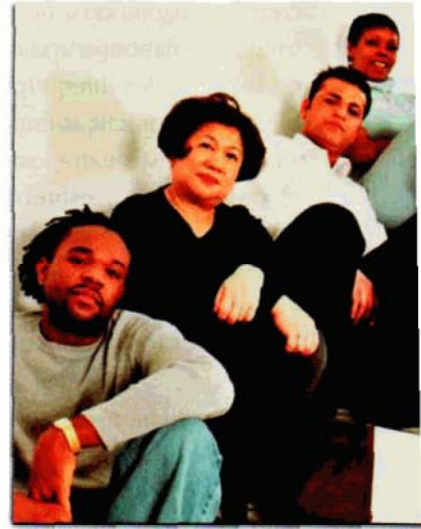
Como señala **Worchel (1979)**, en general, las diversas teorías han venido prestando más atención a los factores que conducen al conflicto intergrupal o a los efectos que produce, que a las posibles maneras de reducirlo. Ingenuamente cabría pensar que si el conflicto se origina, como señala **Tajfel**, a partir de la identificación de las personas con un grupo o, como señala **Sherif**, por la competencia por recursos escasos, bastaría disminuir la identificación **grupal** o la situación competitiva para eliminar el conflicto. En la realidad esto es prácticamente imposible de conseguir. Por lo tanto, y dada esta imposibilidad, parece razonable tratar de identificar aquellos procesos a través de los cuales el conflicto puede ser reducido. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que en los últimos años los psicólogos sociales han comenzado a contemplar el conflicto no tanto como un problema en sí mismo sino como la expresión de una situación de malestar existente entre los grupos. Dicho malestar es causado, casi siempre, por situaciones objetivas de injusticia, explotación y abuso de poder. Parece evidente, por tanto, que la superación del conflicto no puede **lograrse** sin tener en cuenta las circunstancias reales en las que tiene lugar, y que, sin duda, el mejor método de resolver el conflicto es la existencia de justicia social. Teniendo esto presente, a continuación mencionaremos algunas de las alternativas sugeridas desde la Psicología Social para la disminución del conflicto.

### El contacto intergrupal

La hipótesis de que el contacto entre los miembros de diferentes grupos conduce a una reducción de la hostilidad intergrupal tiene una larga tradición en Psicología Social (**Allport**, 1954). Existen, sin embargo, una serie de requisitos que contribuyen a que el contacto intergrupal sea eficaz (Brown, 1998). Dichos requisitos son:



- a) que el contacto esté apoyado *institucionalmente*. Quienes ocupan posiciones de autoridad deberán proporcionar incentivos o recompensas si se cumplen los objetivos propuestos. Por ejemplo, si se trata de fomentar la integración de los alumnos hijos de inmigrantes en los colegios, las autoridades escolares pueden otorgar más fondos y/o reconocimiento público a los colegios que mejor hayan contribuido a dicha integración, fomentando así acciones similares por parte de otros colegios. Por otra parte, el apoyo institucional a las medidas de contacto ayuda a crear un nuevo clima social en el que pueden surgir normas más tolerantes.
- b) que los contactos no sean esporádicos sino que tengan una frecuencia, duración y cercanía suficientes. Se supone que, de esta forma, es más **fácil** que las relaciones **interpersonales** positivas entre los miembros de grupos diferentes puedan generalizarse al exogrupo en su totalidad.
- c) que las personas que **interactúan** tengan un **estatus** similar. Esto es importante porque las diferencias de **estatus** distorsionan la relación y refuerzan los estereotipos previos que se tienen hacia el grupo minoritario. Así, por ejemplo, blancos y negros llevan siglos de contacto en los Estados Unidos y, a pesar de ello, el prejuicio y la **discriminación** siguen existiendo todavía (como hemos visto en el Capítulo 11).
- d) que los contactos se produzcan en situaciones de **cooperación**. En caso contrario, el contacto intergrupal, **más** que reducir, puede aumentar el conflicto intergrupal. Existen numerosos estudios, entre ellos la clásica investigación de **Sherif** y colaboradores descrita en el Cuadro 13.2, que demuestran los efectos positivos de la cooperación.



El contacto intergrupal será más eficaz si las personas que interactúan tienen un estatus similar, a diferencia de los que ocurre en Estados Unidos entre la mayoría blanca y la minoría afroamericana. Estos dos grupos llevan siglos de contacto y continúa existiendo prejuicio y discriminación.

A lo largo de los más de cincuenta años transcurridos desde que **Allport** formulara la hipótesis del contacto, se han realizado cientos de estudios para ponerla a prueba. Sin embargo, no existe acuerdo a la hora de hacer balance de dichas investigaciones. Así, mientras que para algunos autores la hipótesis del contacto ha recibido un claro apoyo empírico, para otros no ha podido demostrarse de forma fehaciente su utilidad. No obstante, el reciente metaanálisis llevado a cabo por **Pettigrew** y **Tropp** (2006) ayuda a despejar algunas dudas. En su estudio, estos autores han utilizado 713 muestras independientes procedentes de 515 estudios empíricos realizados durante los últimos treinta años en 38 países diferentes. Los resultados demuestran claramente que el contacto intergrupal reduce el prejuicio entre los diferentes grupos, y que las cuatro condiciones que acabamos de mencionar, si bien aumentan la eficacia del contacto, no son necesarias para que dicho contacto alcance efectos positivos. El lector interesado puede encontrar más información en castellano acerca de la hipótesis del contacto en **Brown** (1998) o **Gómez** (2004).

Otra prometedora línea de investigación basada en la hipótesis del contacto es la propuesta por **Wright**, **Aron**, **McLaughlin-Volpe** y **Ropp** (1997). Dichos autores formulan la denominada «hipótesis del

contacto extendidor, que sostiene que el mero hecho de conocer u observar que un miembro de nuestro grupo mantiene una relación estrecha con un miembro del exogrupo puede contribuir a la mejora de las actitudes intergrupales. Esta idea, de confirmarse en posteriores investigaciones, tiene unas implicaciones prácticas importantes para la intervención, ya que, observar o dar publicidad a las interacciones positivas entre los miembros de nuestro grupo y otro grupo estigmatizado es mucho menos costoso en tiempo y esfuerzo que propiciar un encuentro real entre los miembros de ambos grupos, y además suscita menos ansiedad entre las personas del grupo mayoritario.

## La reducción del conflicto desde la teoría de la identidad social

Como se ha explicado en el capítulo anterior, desde la TIS se sostiene que el favoritismo endogrupal (una de las principales raíces del conflicto) viene producido en gran medida por los procesos de categorización. Dichos procesos, al mismo tiempo que contribuyen a la formación del grupo, conducen también a establecer la distinción entre «nosotros» y «ellos». Esta distinción lleva aparejada de forma casi automática el intento de favorecer al propio grupo en detrimento del exogrupo. Por ello resulta lógico pensar que, si fuera posible modificar de alguna manera estos procesos de categorización, también el favoritismo endogrupal resultaría modificado. Por otra parte, y dado que todas las personas pertenecen a varios grupos sociales, cabe pensar también que, en la medida en que algunas de esas pertenencias fueran comunes, la hostilidad hacia el individuo o individuos del otro grupo se reduciría. En consecuencia, desde esta perspectiva habría tres procesos que tenderían a reducir el conflicto intergrupales.

1. La descategorización, que consiste en procurar que los miembros de los grupos discriminados sean percibidos por los miembros del grupo mayoritario como individuos y no como miembros de un grupo sobre el cual existen estereotipos negativos.
2. La categorización cruzada, que consiste en resaltar las categorías comunes de pertenencia que pueden tener los miembros de dos grupos enfrentados. De esta forma, al ser consciente de que compartimos al menos una categoría, mi evaluación de la persona del otro grupo mejoraría porque en cierta medida la percibo también como parte de mi propio grupo (Hewstone, Rubin y Willis, 2002). Un ejemplo de cruce de categorías sería la interacción entre dos mujeres afiliadas a partidos políticos enfrentados. El conflicto basado en sus ideas políticas podría suavizarse si se centran en su condición común como mujeres. Tanto esta estrategia como la descategorización han recibido apoyo empírico, sobre todo en contextos de laboratorio, donde los grupos son creados de forma artificial. En contextos reales, y sobre todo en situaciones de conflicto, la modificación categorial resulta mucho más complicada.
3. La recategorización consiste en tratar de crear una nueva categorización que englobe conjuntamente a los miembros del exogrupo y del endogrupo. En esta línea, Gaertner y Dovidio (2000) proponen el denominado «modelo de la identidad endogrupal común», que ha generado una gran cantidad de investigación. La hipótesis principal de este modelo es que «si se induce a miem-

bros de grupos diferentes a imaginar que forman parte de un único grupo y no de **grupos** separados, las actitudes hacia los miembros del anterior exogrupo se harán más positivas debido a una serie de procesos cognitivos y motivacionales, entre los que se incluye la tendencia a favorecer a los miembros del propio **grupo**» (Gaertner y Dovidio, 2000, p. 46). Estudios posteriores han demostrado que esta mejora se produce en mayor medida cuando sabemos que otros miembros de nuestro grupo comparten esa identidad común. Sin embargo, lo contrario ocurre cuando conocemos que son los miembros del exogrupo los que nos engloban en esa categoría común; a menos que personas del endogrupo también lo hagan (Gómez, Dovidio, Huici, Gaertner y Cuadrado, 2008).

## RESUMEN

En este capítulo se pretende resaltar la importancia que tienen los grupos en la vida de las personas. En la primera parte del tema se define el grupo y se explican una serie de procesos que tienen lugar dentro de él. En la segunda parte se expone el conflicto intergrupales y sus posibles soluciones.

La mayoría de las definiciones de grupo hacen referencia a tres aspectos: la existencia de una identidad **social** compartida, la existencia de una cierta interdependencia entre los miembros del grupo, y la **formación** de una estructura social y de roles.

El grupo ejerce una influencia innegable en los individuos que pertenecen a él. Existen dos tipos principales de influencia **grupal**: informativa y normativa. La influencia informativa se produce **cuando** la persona es dependiente de la información que le aportan los demás. Por su parte, la influencia normativa consiste en **que** el individuo se conforma a la opinión o norma del grupo con objeto de mantener unas buenas relaciones con los otros y evitar el **rechazo**.

En el capítulo se describen tres procesos **grupales**: la formación y desarrollo del grupo, la cohesión y la toma de decisiones en grupo.

En relación con la formación y desarrollo del grupo se hace referencia al modelo de Worchel et al. (1992), que **señala** la existencia de seis estadios, de **duración** variable, por los que pasan todos los grupos a lo largo de **su** desarrollo.

En relación con la cohesión se explican las dos posturas predominantes. La postura clásica concibe la cohesión **como** atracción **interpersonal** entre los miembros del grupo, mientras que la postura proveniente de la teoría de la **categorización** del yo concibe la cohesión no tanto como atracción interpersonal, sino como atracción hacia el grupo o hacia sus miembros en la medida en que la persona se identifica con dicho grupo.

A **través del** concepto de pensamiento **grupal** se trata de explicar por qué en ocasiones ciertos grupos, a pesar de estar formados por personas altamente cualificadas, se empeñan en una forma de pensar rígida que les lleva a tomar decisiones catastróficas y alejadas de la realidad.

En la segunda parte del capítulo se abordan las relaciones intergrupales, concretamente, el conflicto intergrupales, describiéndose cuatro teorías que tratan de explicarlo.

La teoría realista del conflicto sostiene que el conflicto intergrupales **está** originado por una competición real entre los grupos con el fin de acceder a **recursos** escasos.

La teoría de la identidad social aplicada al **conflicto** intergrupales sostiene que las personas buscan conseguir una identidad social positiva, y ello se logra realizando comparaciones (favorables) entre el propio grupo y otros grupos relevantes. Por **ello**, las personas no dudan, aun en ausencia de toda competición por recursos objetivos, favorecer al propio grupo en detrimento del exogrupo. Este proceso se denomina favoritismo **endogrupal** y constituye un factor **importante** en el conflicto intergrupales.

El modelo de los cinco estadios de las relaciones intergrupales defiende que las relaciones entre grupos pasan siempre por cinco etapas **cuya** duración es imposible de prever y depende de las circunstancias históricas específicas y de la **dinámica** propia de cada relación **grupal**. La **tran-**

**sición** de una a otra etapa se produce a partir de procesos de atribución causal y de comparación social.

Respecto a los **conflictos** intratables, cabe destacar que persisten durante un largo periodo de tiempo, las partes implicadas se perciben como irreconciliables, y suelen ser violentos. Estos conflictos generan determinadas creencias **sociales** que constituyen una **especie** de ideología que apoya la continuación del conflicto y **sirven** también para desarrollar las condiciones psicológicas necesarias para afrontarlo.

Finalmente, se estudian dos propuestas **psicosociales** para reducir el conflicto: la basada en el **contacto** intergrupar (hipótesis del contacto) y la reducción del conflicto a partir de los presupuestos de la teoría de la identidad social.

## LECTURAS RECOMENDADAS Y REFERENCIAS EN INTERNET

Huici, C. y Morales, J. F. (Dir.) (2004). *Psicología de Grupos I: Estructura y Procesos*. Madrid: UNED.

Huici, C. y Morales, J. F. (Dir.) (2004). *Psicología de Grupos II: Métodos, Técnicas y Aplicaciones*. Madrid: UNED.

En estos dos libros el alumno interesado puede ampliar los contenidos de este capítulo. Lo que por razones de espacio aquí hemos tratado como breves epígrafes figura desarrollado extensamente en estos dos volúmenes.

Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. y Zubieta, E. (Coords.) (2003). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.

La sección VI de este libro contiene 5 capítulos relacionados con procesos grupales desde una perspectiva intercultural y aplicada al ámbito educativo.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Conformidad>

En esta página figuran enlaces que describen diversos experimentos realizados en Psicología Social para estudiar bajo qué condiciones las personas tienden a conformarse a la presión del grupo o de la autoridad.

<http://www.spssi.org/>

Es la página Web de la «Sociedad para el estudio psicológico de los problemas sociales». Esta asociación se fundó en 1930 y está compuesta por más de 3500 psicólogos y científicos sociales que tienen un interés común en la investigación de los aspectos psicológicos de los problemas sociales. La asociación trata de unir las teorías científicas con la práctica a la hora de abordar los problemas que ocurren en los grupos, comunidades y naciones. En ella pueden consultarse las actividades de dicha asociación, así como múltiples enlaces interesantes sobre temas relacionados.

# APLICACIONES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

# 14

Francisco Morales Domínguez

## INTRODUCCIÓN: LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y LAS APLICACIONES

### QUÉ ES LA PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA

Investigación frente a tecnología social  
Enfoques básicos frente a enfoques aplicados  
Modelos cíclicos específicamente psicosociales  
Definición de Psicología Social Aplicada

### PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA Y UTILIDAD SOCIAL

### LA APLICACIÓN PSICOSOCIAL: DE LOS PROBLEMAS SOCIALES A LA CALIDAD DE VIDA

Soluciones periféricas o expeditivas  
Soluciones radicales  
Promover el bienestar humano y la calidad de vida

### PAPELES DE LOS PSICÓLOGOS SOCIALES APLICADOS Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

### DOMINIOS DE APLICACIÓN EN ESPAÑA

### RESUMI

### LECTURAS RECOMENDADAS

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## TÉRMINOS CLAVE DEL CAPÍTULO

Calidad de vida  
Intervención psicosocial  
Investigación-acción  
Necesidad social  
Problema social  
Psicología Social de ciclo completo  
Tecnología Social  
Utilidad social

## OBJETIVOS

- Descubrir el carácter aplicable de la Psicología Social.
- Comparar las características de las dos vertientes de la Psicología Social, básica y aplicada, y apreciar las aportaciones mutuas entre ellas.
- Conocer las condiciones y las presiones bajo las que trabajan los psicólogos sociales aplicados.
- Ser conscientes de la responsabilidad científica y ética que entraña la intervención psicosocial y de la importancia de evaluar sus consecuencias.
- Asimilar que gran parte de los problemas que aquejan a la sociedad son problemas sociales y por tanto, su prevención requiere un fuerte componente psicosocial.
- Aprender que la Psicología Social Aplicada no sólo se interesa por resolver problemas sociales a gran escala, sino también circunstancias indeseables o insatisfactorias que aquejan a personas, grupos u organizaciones.
- Conocer los distintos papeles que puede desempeñar el psicólogo social aplicado.
- Conocer los ámbitos en los que trabajan los psicólogos sociales aplicados.



## INTRODUCCIÓN: LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y LAS APLICACIONES

La publicación de la obra de **Varela** (1971), titulada «*Soluciones psicológicas* a los problemas sociales: una introducción a la tecnología *social*», marcó un hito importante en el desarrollo de la vertiente aplicada de la Psicología Social. Aunque reconocía la amplitud y solidez de los conocimientos acumulados por la investigación psicosocial, **Varela** se lamentaba de que esos conocimientos apenas se hubiesen utilizado de manera sistemática para mejorar las condiciones de vida de las personas. Propone como solución de este hecho, contradictorio desde su punto de vista, una solución, que denominó "tecnología social", de cuya utilidad ofrecía numerosos ejemplos.

La obra de **Varela** recibió una acogida favorable por parte de los psicólogos sociales, tuvo una amplia difusión y pasó a formar parte de ese escogido repertorio de títulos imprescindibles. Pero no **todas** las consecuencias de su publicación fueron positivas. De algunas lecturas apresuradas surgió una idea confusa acerca de las aplicaciones de la Psicología Social, una especie de creencia infundada de que en esta disciplina lo habitual era desentenderse de la aplicación de sus conocimientos.

Lo cierto es que, como se ha apuntado en el capítulo inicial de este volumen, las aplicaciones eran moneda común en Psicología Social desde sus inicios. Los estudios de **Triplett** (1897) sobre el efecto de la presencia de otros, los de **F. H. Allport** (1920) y **Dashiell** (1930) sobre la influencia del grupo, o los de la medición de actitudes de **Thurstone** (1928), tenían una clara intención aplicada. Una descripción amplia y detallada de este periodo inicial se puede encontrar en **Blanco, Fernández-Dols, Huici y Morales** (1985). Por otra parte, **Kurt Lewin**, uno de los padres fundadores, había destacado de forma extraordinaria en los años treinta y cuarenta del siglo pasado por sus aplicaciones en el ámbito de los grupos (1939, 1947), de la investigación-acción (1946), del liderazgo en contextos escolares (Lewin, Lippitt y White, 1939) y del cambio de actitudes alimentarias de la población durante la segunda Guerra Mundial (1965). Lewin fue, además, el creador de la Dinámica de Grupos, que se convirtió en un importante movimiento social en los años cincuenta y sesenta del pasado siglo (véase **Back**, 1973).

Antes de 1970 se habían realizado desde la Psicología Social multitud de aplicaciones en ámbitos diversos. **Argyle** (1980) recoge las siguientes: modificación de las actitudes raciales y prejuiciosas, intervenciones en el área de la salud mental, adiestramiento de los maestros en habilidades sociales y diseño ambiental. Con respecto a la lucha contra las actitudes prejuiciosas, ya se señaló en el capítulo primero de este volumen que, en 1954, el Tribunal Supremo de los Estados Unidos de Norteamérica adoptó la decisión de abolir la segregación racial en ese país, una decisión que, en parte, fue el resultado de los esfuerzos de muchos psicólogos sociales que en los años precedentes habían emitido informes favorables sobre esta cuestión.

A la publicación de la obra de **Varela** le siguió un aumento de las actividades aplicadas en Psicología Social. En 1973 se celebró en Mallorca un congreso internacional en el que participaron destacados psicólogos sociales de aquella época con el objetivo de promover e impulsar las aplicaciones de la disciplina. Las contribuciones a ese congreso se publicaron en una monografía coeditada por **Deutsch** y **Hornstein** (1975) que se puede considerar como el primer manual de Psicología Social Aplicada en sentido estricto. Tras esta obra vinieron otras muchas en la misma línea, como la de **Fisher** (1982), **Ro-**

drigues (1983), Oskamp (1984), Weyant (1986) y varias series, todas ellas posteriormente interrumpidas, como la de Bickman (1981a, 1982, 1983, 1984), la de Kidd y Saks (1980, 1983), y las de Stephenson y Davis (1981, 1984) y de Stringer (1982a y b), estas dos últimas en Europa. Es claro que en torno a 1980, se produjo una eclosión de publicaciones de Psicología Social Aplicada, que coincidió, además, con la aparición de revistas específicas de aplicaciones, como el «*Journal of Applied Social Psychology*» en 1970 y la fundación del «*Journal of Basic and Applied Social Psychology*» en 1980.

La década de los noventa del pasado siglo también fue testigo de la aparición de varias publicaciones sobre Psicología Social Aplicada, como las de Clemente (1992), Gómez-Jacinto, Hombrados, Canto y Montalbán (1993), Alvaro, Garrido y Torregrosa (1996), Semin y Fiedler (1996), Sadava y McCreary (1997), Oskamp y Schultz (1998), y la aparición en nuestro país de la «*Revista de Psicología Social Aplicada*» en 1992. Pero tal vez el documento más relevante de esta década sea el de Shelley Taylor (1997) sobre los rusos de la Psicología Social». En él, esta autora relataba que había preguntado a miembros de la Sociedad de Psicología Social Experimental de la Asociación Americana de Psicología (APA) si tenían conocimiento de investigaciones psicosociales básicas que se hubiesen convertido en aplicaciones a la salud y a la salud mental. El número de respuestas positivas recibidas por Taylor fue tan elevado que la autora se vio obligada a agruparlas en cuarenta y ocho categorías diferentes.

Esto da una prueba de la vitalidad de las aplicaciones en Psicología Social. La lista de publicaciones específicamente centradas en las aplicaciones sigue aumentando y, entre las más recientes, cabe citar las de Expósito y Moya (2005), Schneider, Gruman, y Coutts (2005), Kool y Agrawal (2006), Blanco y Rodríguez-Marín (2007) y Steg, Buunk y Rothengatter (2008). Los siguientes apartados de este capítulo recogen las principales contribuciones de la Psicología Social Aplicada en la actualidad.

## QUÉ ES LA PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA

Hay muchas formas de entender el término «*aplicación*». De ahí que los intentos de definición de la Psicología Social Aplicada se hayan realizado desde distintas perspectivas. Aquí se prestará atención especial a tres de ellas, por ser las más aceptadas y difundidas. La primera se basa en la distinción entre investigación y tecnología social. La segunda opone lo básico a lo aplicado. La tercera la componen varios modelos que, desde dentro de la Psicología Social, postulan ciclos de retroalimentación entre la teorización-investigación y la aplicación.

### Investigación frente a tecnología social

Es la propuesta de Varela (1971), que traza una distinción tajante entre investigación y tecnología social como paso previo necesario a la aplicación de conocimientos a la solución de problemas sociales. Para este autor, la investigación es una actividad fundamentalmente analítica, orientada a aislar relaciones entre variables. De hecho, la mayor parte de las investigaciones presentadas en los diversos ca-

pítulos de este volumen son de este tipo. Así, cuando los investigadores analizan el efecto de la semejanza en actitudes sobre la atracción interpersonal (abordado en el Capítulo 7), relacionan entre **sí dos** variables de manera muy específica, ya que postulan que la primera (semejanza actitudinal) influye sobre la segunda (atracción). Son dos variables abstractas, que (supuestamente) cubren una gran cantidad de casos concretos. Además, la relación que se establece entre ellas se considera **generalizable** a muestras de personas y situaciones muy diferentes.

En cambio, la **tecnología** social es sintética, ya que se basa en la combinación de muchos conocimientos diferentes, en realidad, todos los que le resultan útiles para solucionar un problema concreto. Es, también, pragmática, porque combina los conocimientos según su aportación al problema que se quiere resolver y, en lugar de preocuparse de la generalización de los resultados, procura sólo que sirvan para resolver el problema al que se enfrenta. Un ejemplo sería el siguiente: a muchos profesores les preocupa cómo fomentar el trabajo cooperativo de los alumnos en el aula, es decir, cómo conseguir que, en lugar de competir, los alumnos decidan compartir sus conocimientos y avanzar todos al mismo ritmo. El trabajo de Aronson (2000) sobre aprendizaje cooperativo en el aula ha mostrado cómo conseguirlo, utilizando conocimientos sobre actitudes, procesos **grupales** y relaciones interpersonales y **convirtiéndolos** en una técnica concreta: «**jigsaw**» o técnica rompecabezas (véase también Ovejero, 1990,2004).

## Enfoques básicos frente a enfoques aplicados

Esta perspectiva, a la que se adhieren muchos psicólogos sociales (por ejemplo, Bickman, 1981b; Kool y Agrawal, 2006; Schneider et al., 2005; Steg y Rothengatter, 2008), mantiene la distinción entre los conocimientos básicos y su utilización en contextos de la vida cotidiana. Su contribución específica consiste en hacer de la aplicación un ámbito de conocimiento independiente, es decir, un conocimiento válido en y por sí mismo que, por lo tanto, va más allá de lo meramente tecnológico.

Según Steg y Rothengatter (2008, pp. 6-7), mientras los psicólogos sociales básicos se centran en desarrollar teorías y ponerlas a prueba por medio de investigaciones diseñadas para ese fin, los psicólogos sociales aplicados se preocupan por comprender y solucionar problemas prácticos. En los primeros (básicos) la motivación fundamental es la «**curiosidad científica**». En los segundos (aplicados) predomina el intento de solucionar problemas concretos y de mejorar la calidad de vida de las personas.

Esta orientación hacia la aplicación no se traduce sin más en tecnología social. En muchos casos el conocimiento disponible para el psicólogo social aplicado será suficiente para abordar cuestiones sociales necesitadas de solución. En otros muchos, en cambio, será necesario realizar investigaciones específicas, bien entendido que la razón primordial por la que se emprenden tales investigaciones no es el desarrollo de la teoría sino la solución de un problema.

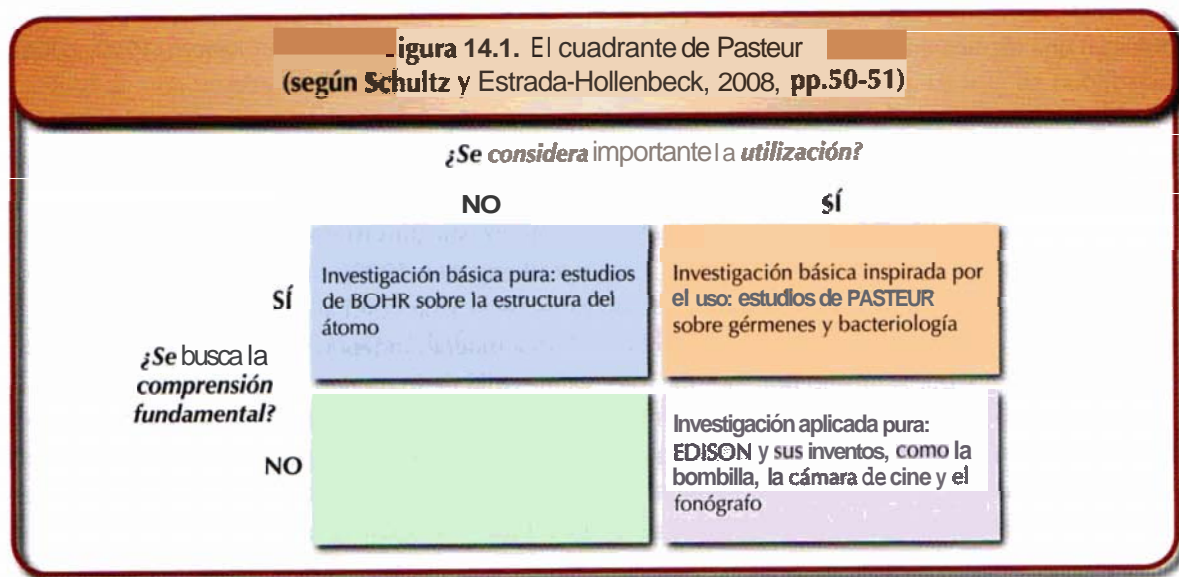
Conceptualizar el trabajo aplicado como algo con entidad propia (y no como mera tecnología) tiene una importante ventaja, ya que abre la puerta a una colaboración entre lo básico y lo aplicado y a la aceptación de que existan estudios orientados a la vez a la teoría y a los problemas. Buena prueba de la adecuación de este enfoque es que muchos estudios aplicados han llevado a avances teóricos **signifi-**

ficativos y, a la inversa, estudios básicos realizados en contextos aplicados han contribuido de manera decisiva a comprender problemas aplicados.

Kool y Agrawal (2006, p. 12) recogen la triple distinción de Weyant (1986) entre lo básico, lo aplicable y lo aplicado. Lo primero (básico), como ya se ha dicho, se centra en el desarrollo de la teoría y el refinamiento de los conceptos. Lo segundo (aplicable) analiza el potencial de lo básico para una aplicación práctica: algunas veces es difícil ver cómo cabría utilizar un conocimiento básico. (El concepto de “*aplicabilidad*” es importante, como se verá a lo largo de este capítulo, y guarda una estrecha relación con la utilidad social). Lo aplicado tiene lugar cuando se recurre a un conocimiento básico para solucionar algún problema o promover la calidad de vida, y funciona realmente.

Sobre la base de estas y otras consideraciones similares, Schultz y Estrada-Hollenbeck (2008) concluyen que cualquier línea de investigación se puede clasificar en dos dimensiones: búsqueda de la comprensión fundamental y utilidad de los resultados de investigación. Si se cruzan estas dos dimensiones surge el cuadrante de la Figura 14.1.

Figura 14.1. El cuadrante de Pasteur (según Schultz y Estrada-Hollenbeck, 2008, pp.50-51)



La extensión de este cuadrante a la Psicología Social llevaría a ubicar dentro de la casilla de Bohr los trabajos sobre Cognición Social (Capítulo 3). Dentro de la de Edison estarían los estudios sobre el impacto de la violencia en los medios de comunicación (Capítulo 9) y los programas para la prevención del SIDA. Finalmente, la casilla que ocupa Pasteur podría acomodar los estudios de Darley y Latané sobre conducta de ayuda en emergencias (Capítulo 8).

## Modelos cíclicos específicamente psicosociales

Algunos psicólogos sociales con fuerte orientación hacia las aplicaciones han desarrollado modelos propios de relación entre lo básico y lo aplicado, revisados con detalle por Nouvilas (2007). Dos de ellos se retienen aquí por su especial significación e impacto dentro de la disciplina: la investigación-acción de Lewin y la «*Psicología Social de ciclo completo*» de Cialdini.

### *Investigación-acción*

El modelo de la investigación-acción, propuesto por Lewin, presenta como idea clave que la adquisición de conocimiento es algo inseparable de su aplicación para el cambio social. Conjuga la investigación social y la acción social en una secuencia de tres fases: planificación, actuación y evaluación. En la primera (*planificación*) se atiende a los conocimientos teóricos y de investigación ya existentes, y junto a ellos, se tienen en cuenta también las informaciones sobre la realidad social en la que se va a intervenir. En la segunda (actuación) se procede a intervenir sobre una realidad social para modificarla. En la tercera (evaluación) se analiza el grado en el que se han conseguido los objetivos **perseguidos** con la actuación y en el que los conocimientos de partida de la planificación fueron útiles y adecuados, así como si es necesario modificarlos.

Es **característica** de la investigación-acción la implicación del investigador a lo largo de las tres fases, lo que significa que, además de investigador, es también psicólogo aplicado, porque interviene en la realidad para modificarla, y evaluador, porque tiene finalmente que decidir si el conocimiento de partida resultó válido en la fase de aplicación y, si no fue así, **qué** fue lo que falló y **qué** cambios hay que introducir en la teoría de partida. En resumen, la *investigación-acción* es, por una parte, un ciclo de retroalimentación en el que, a través de tres fases, los conocimientos que surgen de la investigación se utilizan en un intento de modificar la realidad social y el resultado de ese intento se evalúa para confirmar o desconfirmar los conocimientos de partida. Por otra parte, la investigación-acción es un modelo de aplicación que garantiza la unidad de las tres fases por medio de la implicación del investigador que, de esta manera, es también psicólogo social aplicado y evaluador.

### *«Psicología Social de ciclo completo»*

Es la propuesta de Cialdini (1989). La investigación comienza con la observación natural inicial. De esta se obtienen los datos que van a indicar el sentido de la experimentación (el paso siguiente). La experimentación se caracteriza por el control de variables y la validez de los resultados obtenidos. Pero estos resultados necesitan una posterior validación externa, y esta se consigue por medio de una nueva observación natural. Se vuelve así al punto de inicio, aunque el ciclo no se detiene aquí, puesto que la nueva observación puede, a su vez, dar lugar a una experimentación futura.

La idea de base es que el mundo externo, si se convierte en objeto de estudio sistemático en la observación, sirve para aportar evidencia realista. Y esto debe suceder tanto antes como después del tra-

bajo experimental. Cialdini señala que en su modelo de ciclo completo la aplicación no es el elemento final. En efecto, el modelo de ciclo completo en sí mismo considerado es investigación básica. Pero facilita el paso a «una ciencia más directamente aplicable a los escenarios de los problemas reales» (1989, p. 331).

## Definición de Psicología Social Aplicada

A continuación se proponen dos definiciones de Psicología Social Aplicada que integran las ideas de los tres apartados anteriores.

Primera **definición**: es la parte de la *Psicología Social* que, con base en las *teorías*, los principios, los métodos y la evidencia de investigación *psicosocial*, intenta realizar aportaciones a «la comprensión de problemas sociales y *prácticos*» y poner en práctica intervenciones capaces de mejorar el funcionamiento de personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades con respecto a problemas sociales y *prácticos*» (Schneider et al., 2005, pp. 5-6).

En esta definición el término «**funcionamiento**» se utiliza en sentido amplio para referirse a criterios como «ajuste emocional y social, salud física, y rendimiento en el colegio, el trabajo o el deporte\*».

Segunda **definición**: es la aplicación *sistemática* de constructos, principios, teorías, técnicas de intervención, métodos de *investigación* y resultados de investigación *psicosociales* para comprender o mejorar los problemas sociales (Steg y Rothengatter, 2008, p. 4).

Schultz y Estrada-Hollenbeck (2008, p. 49) advierten contra el sesgo de considerar lo aplicado como un mero apéndice de lo básico. En este sentido, señalan que el trabajo aplicado juega en ocasiones un papel destacado en el desarrollo de la teoría. Esto es así porque, cuando se observa lo que hacen realmente los psicólogos sociales aplicados, es decir, lo que hacen en su práctica cotidiana, se constata que se mueven entre el desarrollo teórico y el intento de solucionar problemas sociales. Es decir, tienen un doble foco de atención, por lo que, más que aplicado, su trabajo se debería denominar *inspirado por el uso*.

## PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA Y UTILIDAD SOCIAL

La introducción del concepto de «**utilidad social**» (Steg y Rothengatter, 2008, p. 20) ayuda a completar la caracterización de la *Psicología Social Aplicada*. Hace referencia, en primer lugar, a la **ratio del coste-efectividad** de las intervenciones, es decir, a «los resultados que cabe esperar por euro, libra, o dólar invertido. El ejemplo propuesto por los autores es el siguiente: se sabe que, por lo general, una

campaña a través de los medios de comunicación es menos costosa que la información individualizada. Desafortunadamente, también suele ser menos efectiva. De aquí el dilema que se plantea al psicólogo social aplicado. Si a la larga la información individualizada consigue el objetivo que se persigue (genera un cambio mayor de conducta), la obtención de esa efectividad más elevada puede justificar una mayor inversión y coste.

La investigación aplicada suele surgir del encargo de un cliente o de una agencia patrocinadora que busca una solución a algún problema (segundo aspecto de la utilidad). Esa solución tiene que llegar siempre dentro de un periodo especificado, lo que significa que el psicólogo social aplicado, si pretende que sus resultados sean útiles, ha de trabajar con plazos muy estrictos. Esto conlleva que las posibilidades de desarrollar líneas de investigación nuevas y posiblemente arriesgadas se vean limitadas por la inevitable premura de tiempo.

La utilidad social del trabajo aplicado se incrementa cuando los resultados obtenidos se comunican de manera clara a las potenciales receptoras de sus beneficios. Aunque en ocasiones se difunden también a otros científicos, su audiencia habitual son las personas competentes para iniciar las políticas que correspondan y los profesionales responsables de aplicar ese conocimiento a la realidad.

Por último, la utilidad depende de muchos imponderables que escapan al psicólogo social aplicado. Ni siquiera cuando se despejan todas las dudas acerca de la efectividad de la intervención social planificada está garantizada su viabilidad y su puesta en práctica. Los compromisos que con frecuencia tienen que aceptar los políticos y las instituciones pueden afectar a la viabilidad de ciertas aplicaciones, incluso cuando su efectividad está demostrada.



Las campañas en los medios suelen ser mucho menos costosas que la información individualizada, aunque también menor efectivas.

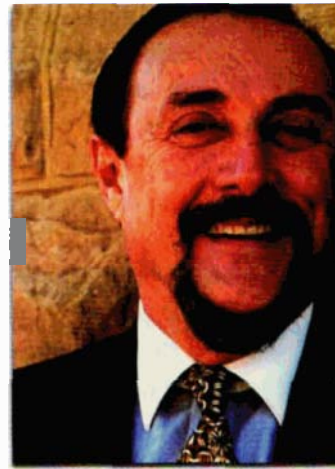
## LA APLICACIÓN PSICOSOCIAL: DE LOS PROBLEMAS SOCIALES A LA CALIDAD DE VIDA

Tanto el contenido de la obra de Varela como su título («Soluciones psicológicas a los problemas sociales») daban a entender que el objetivo de las aplicaciones psicosociales es solucionar problemas. Entroncaban, de esta forma, con una tendencia preexistente en la disciplina que consiguieron fortalecer y generalizar. Todavía en fechas muy recientes, Zimbardo (2002), que fue presidente de la APA (Asociación Americana de Psicología), asignaba a la Psicología el papel central en la solución de muchos de los graves problemas que afectan a las sociedades contemporáneas, como «el SIDA, las toxicomanías, el prejuicio y la discriminación, la exclusión de las minorías, la delincuencia juvenil, las luchas tribales y la guerras (véase también Schneider et al., 2005, p. 9).

En opinión de Zimbardo (2002), el **SIDA**, que sin duda es un problema básicamente biológico y médico, tiene, sin embargo, un fuerte componente social, dado que se propaga a través de contactos entre personas. Cualquier intento de controlar su difusión, o reducir su impacto, tendrá que atender a ese componente. La mayoría de los **problemas de salud** responden a un esquema parecido, y su solución pasa por cambios en las actitudes, valores, conducta y estilo de vida. Así, «**para** no ser uno de los quinientos millones de personas **vivas** que morirán de cáncer a causa del tabacor, nos dice Zimbardo (2002, p. 5), hay que modificar hábitos de conducta arraigados. Ese, precisamente, es el terreno de la Psicología.

Y si el foco de atención se desplaza a los problemas que aquejan en nuestra época a los centros educativos, es clamoroso que no se solucionarán con la compra de más y más potentes ordenadores, por mucho que estos sean necesarios. Tampoco la violencia a la que **están** expuestas las sociedades actuales se erradicará con el simple aumento del número de **detectores** de metales o cámaras de vigilancia. En cambio, la aportación de los conocimientos de la Psicología sí puede representar una ayuda apreciable, por las mismas razones expuestas en el párrafo anterior.

Ahora bien, a los problemas sociales se les puede **dar, según** Aronson (2000, p. 10), dos tipos básicos de soluciones: las periféricas, o **expeditivas**, y las radicales.



Philip Zimbardo.

Profesor emérito de la Universidad de Stanford. Puso de manifiesto el enorme poder de las situaciones sociales en su conocido «Experimento de la Prisión de Stanford». En su publicación más reciente, *El efecto Lucifer*, aborda extensamente esta cuestión.

## Soluciones periféricas o expeditivas

Un ejemplo prototípico de solución **periférica** o **expeditiva** lo proporciona el propio Aronson (2000, pp. 45-46). En 1854 se declaró en Londres una epidemia de cólera. Las autoridades recurrieron, **tras** varios intentos fallidos, al **doctor John Snow**, un médico prestigioso. Este realizó un estudio detallado de lo que diferenciaba a los afectados por la epidemia de quienes se habían librado de ella. Encontró que el único factor diferenciador era el consumo de agua de un pozo **concreto**. La solución expeditiva del problema consistió en retirar la bomba con la que se extraía el agua y clausurar el pozo.

Muchos problemas sociales se han intentado solucionar de esta forma (véase Aronson, 2000, p. 8). Después de la matanza de Columbine, el 20 de abril de 1999, que se saldó con el asesinato de quince personas por dos alumnos del centro (un instituto de **enseñanza** secundaria) que luego se suicidaron, los centros escolares de todo el país se apresuraron a instalar detectores de metales y **cámaras** de vigilancia, rompieron los candados de las taquillas y exigieron a **los** alumnos que se identificaran al entrar en las aulas, que **utiliza-**sen mochilas de plástico transparente y que denunciasen a cualquier



Las medidas adoptadas tras la matanza de Columbine (p. e., instalación de cámaras de vigilancia) constituyen un ejemplo de soluciones expeditivas, ya que se llevaron a cabo sin tener en cuenta las verdaderas causas del suceso.



compañero sospechoso de utilizar la violencia o de comportarse de manera extraña. Todas estas «soluciones» son aexpeditivas; no pasan de ser una respuesta apresurada y relativamente irreflexiva a una situación de emergencia.

## Soluciones radicales

El **doctor John Snow** no se detuvo en la clausura del pozo origen de la epidemia. Al comprobar que la razón de la contaminación del agua eran las filtraciones de pozos negros construidos cerca, sugirió nuevas formas de **construir** estos saneamientos. Hasta ese momento, era normal en Inglaterra construir los pozos negros cerca de las fuentes de agua potable. Al descubrir la causa de la contaminación, pudo sugerir cambios en los códigos de construcción. De esa manera, consiguió prevenir futuros brotes de cólera y en general mejoró la salud y el bienestar de millones de personas (véase Aronson, 2000, pp. 69-70).

Si se aplican estos conceptos al caso de Columbine se puede apreciar fácilmente que la ausencia de detectores de metal no fue precisamente la causa de la matanza. Así, de la misma forma que el doctor **John Snow** comprendió que no bastaba con clausurar el pozo contaminado, en Columbine es igualmente importante dar un paso más si se pretende comprender qué produjo o facilitó la matanza. Tras los análisis de las circunstancias que la rodearon, Aronson (2000, p. 70) concluye que tuvo que ver con una cierta atmósfera escolar que permite que un grupo de alumnos ignore, rechace y excluya a otros muchos alumnos y abuse de ellos, y que se caracteriza por una ausencia total de valores de empatía, tolerancia o aceptación.

## Promover el bienestar humano y la calidad de vida

La célebre alocución presidencial de **George A. Miller** a los miembros de la APA, titulada «**La Psicología como forma de promover el bienestar humano (1969)**», estimuló una nueva aproximación aplicada en Psicología. Miller sostiene la tesis de que es posible y necesario partir de la teoría psicológica y la práctica profesional de los psicólogos para promover cambios positivos, ya que no sólo cuando hay problemas de algún tipo (es decir, no **sólo** cuando existe el reto de luchar contra algo considerado **negativo**) están justificadas las aplicaciones (Casas, 2000, p. 307). Su alocución consiguió que comenzase a prestarse atención a un nuevo concepto: la calidad de vida, que captura el entorno material (bienestar social) y el entorno psicosocial (bienestar psicológico) (Casas, 2000, p. 304; véase también Casas, 2006; Blanco y Valera, 2007).

Inicialmente se pensaba que el bienestar social era una medida objetiva del reparto de recursos sociales. En efecto, como señala Casas (2000, p. 304), el bienestar social representa las condiciones materiales, objetivamente observables, de la calidad de vida. Para medirlo se utilizan varios índices, como el Producto Interior Bruto, la renta per cápita, el índice de Desarrollo Humano y el **Índice de Pobreza Humana**. Una descripción de estos índices se puede encontrar en Morales y Yubero (2007).

Pero la calidad de vida tiene también un componente subjetivo, el bienestar subjetivo o *psicológico*. Este se calcula de varias formas. Una de las más utilizadas es el porcentaje de personas que se consideran felices u o «muy felices» menos el porcentaje de personas que se consideran uno muy felices o u infelices. Otra forma recurre a las llamadas «Escala de bienestar», que se basan en la idea de que la vida de las personas se compone de muchos aspectos diferentes y que, por lo tanto, hay que calcular el grado de satisfacción de la persona con todos ellos para obtener su bienestar subjetivo global. Una de las escalas más utilizadas, a la que hacen referencia Javaloy y Rodríguez (en prensa), consta de las dimensiones siguientes: «aceptación personal», «autonomía», «crecimiento personal», «control del ambiente» y «relaciones positivas y propósito en la vida».

Una ilustración clara de los planteamientos de Miller (1969) y Casas (2000, 2006) la proporcionan Schneider et al. (2005, p. 10) cuando reconocen la importante contribución de la Psicología Social Aplicada a la «prevención y reducción de problemas sociales» pero añaden, a continuación, que hay que exigirle mucho más. En la sociedad abundan las «circunstancias» que nadie definiría como problemas sociales y que, sin embargo, plantean un desafío importante a la Psicología Social Aplicada. Se presentan varios ejemplos extraídos de la práctica de la Psicología Social Aplicada en nuestro país en el último apartado de este capítulo.

Como conclusión de este apartado, subrayamos la necesidad de una visión positiva de la Psicología Social Aplicada: la aplicación ha de extenderse a la mejora de una situación ya de entrada aceptable o incluso muy favorable.

## **PAPALES DE LOS PSICÓLOGOS SOCIALES APLICADOS Y RESPONSABILIDAD SOCIAL**

Lo expuesto en los anteriores apartados sugiere que el panorama de la Psicología Social Aplicada es muy extenso y complejo. Su base es el conocimiento acumulado por la investigación y su campo de actuación en diversos dominios sociales, en los que ha de intentar resolver problemas o promover la calidad de vida y el bienestar de las personas. Esta actuación puede revestir diversas formas, algunas de las cuales ya se han descrito con cierto detalle: tecnología social, investigación aplicada, investigación inspirada por el uso, investigación-acción y Psicología Social de ciclo completo. Se trata, por supuesto, de una lista que no es exhaustiva. Hay que añadir que una característica importante de las aplicaciones en Psicología Social es su utilidad, algo que, por lo general, no se le exige a la investigación básica.

La cuestión de la utilidad remite a otro aspecto asociado a ella: la responsabilidad del psicólogo social aplicado. Cuando un psicólogo social realiza una aplicación, tiene que evaluar sus consecuencias, no sólo porque esa es la única manera en que va a poder comprobar si su aplicación estaba bien fundamentada y consiguió el objetivo perseguido, sino porque tiene que asegurarse de que los destinatarios finales de la aplicación se han beneficiado realmente de ella.

La responsabilidad del psicólogo social va muy unida a sus valores. Decidir qué es un problema, o en qué consiste, en una situación concreta, la calidad de vida, no siempre es algo inequívocamente

objetivo. Por ejemplo, un programa de acción afirmativa, en el que se trata de compensar a un grupo minoritario o desfavorecido por la marginación que ha sufrido en el pasado, ensalza el valor de la igualdad, pero **muchas** personas, especialmente del grupo mayoritario, pensarán **que viola** un principio igualmente importante, el de justicia, porque dar un trato favorable a las personas de grupos minoritarios significa perjudicar a otras con mayores cualificaciones. «**Mejorar** la calidad de vida puede implicar cambios sociales no siempre a gusto de **todos**» (Schneider et al., 2005, p. 7).

Esto explica que en las aplicaciones de la vida real, y en función de las circunstancias, el psicólogo social aplicado tenga que desempeñar muchos papeles o roles diferentes. Sin duda, el primero es el de investigador, pero no es el único. Está también el de **desarrollador** de programas de intervención, el de **evaluador** o investigador de evaluación, el de consultor, o persona que aporta su experiencia en el proceso social y sus conocimientos para ayudar a los clientes a solucionar dificultades concretas que se les presentan, el de investigador de acción, que se implica personalmente con una organización o comunidad con la que **colabora** en la recogida e interpretación de datos que sirven **para desarrollar** estrategias de acción. En muchas ocasiones, el psicólogo social interviene también como activista. Esto suele **suced**er, por lo general, en el **ámbito** de la política local, y consiste en usar su experiencia para conseguir un cambio **social** en colaboración con un **grupo** o institución concreta de carácter político (véase Schneider et al., 2005, pp. 16-17).

## DOMINIOS DE APLICACIÓN EN ESPAÑA

La Psicología Social Aplicada cuenta en nuestro país con aportaciones notables. En este apartado se hace mención de algunas de ellas, todas bien conocidas, aunque hay muchas más que no se han podido incluir por motivos de espacio. Siete dominios de aplicación se han seleccionado por su importancia y visibilidad. Se cita, para cada uno de ellos, algunas publicaciones de amplia difusión, dos o tres líneas de aplicación que se han llevado a cabo realmente y los conocimientos **psicosociales** básicos en los que se fundan. De esta forma, se intenta trazar un panorama del trabajo aplicado en Psicología Social en nuestro país que puede **servir**, a la vez, como un somero resumen de lo ya realizado y como una invitación a un estudio más detallado de las aplicaciones psicosociales.

### Dominio de la Psicología Jurídica

#### Publicaciones relevantes

Clemente, M. (Coord.) (1995). *Fundamentos de la Psicología jurídica*. Madrid: Pirámide.

Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2005). *Psicología jurídica del menor y de la familia*. Santiago: Xunta de Galicia.

Garrido, E., Massip, J. y Herrero, C. (Coords.) (2006). *Psicología jurídica*. Madrid: Pearson.

**Aplicaciones psicosociales**

- Comprensión y mejora del **testimonio**.
- Comprensión y mejora de la **toma de decisiones en jurados**.
- Comprensión de la **victimización**, o proceso al que está expuesta la **víctima de un delito** y que acarrea un **amplio espectro de consecuencias** negativas.

**Conocimientos psicosociales de base**

- **Cognición social**, procesos de influencia y relaciones **interpersonales** (**empatía**, **altruismo**).

**Dominio de la Psicología Política****Publicaciones relevantes**

Sabucedo, J. M. (1996). *Psicología política*. Madrid: Síntesis.

Sabucedo, J. M. y Rodríguez, M. (1997). *Medios de comunicación de masas y conducta política*. Madrid: Biblioteca Nueva.

**Aplicaciones psicosociales**

- **Publicidad política y marketing político**.
- **Mejora o incremento de la confianza de los ciudadanos en el proceso político**.
- **Incremento de la participación ciudadana**.

**Conocimientos psicosociales de base**

- **Cognición social**.
- **Cambio de actitudes**.
- **Procesos de persuasión e influencia**.

**Dominio de la Psicología Social de la Salud****Publicaciones relevantes**

López-Roig, S. (1995). Preparación psicológica del paciente quirúrgico. En J. M. Latorre (Coord.), *Ciencias Psicosociales Aplicadas II* (pp. 99-108). Madrid: Síntesis.

Pastor, M. A., López-Roig, S., Rodríguez-Marín, J., Salas, E., Sánchez, S. y Terol, M. C. (1994). El papel del apoyo social en la experiencia de dolor crónico. Un estudio empírico. *Revista de Psicología Social*, 9, 179-191.

Rodríguez-Marín, J. (Ed.) (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis.

**Aplicaciones psicosociales**

- **Comportamiento** de salud y de enfermedad.
- Interacción entre los profesionales **sanitarios** y los usuarios de los **servicios** y cuidados de la **salud**.
- La familia en la **promoción** de **hábitos** de salud.
- **Formación** y educación para la salud.

**Conocimientos psicosociales de base**

- Actitudes, **creencias**, formas de afrontamiento y atribuciones, comunicación.

**Dominio de la Psicología Social de las Organizaciones**

**Publicaciones relevantes**

- Alcover, C. M. (2002). El contrato *psicológico*: el componente *implícito* de las relaciones laborales. Málaga: Aljibe.
- Crego, A. y Alcover, C. M. (2008). Vidas reinterpretadas. *Una aproximación psicosocial* a las *experiencias* de *prejubilación*. Madrid: Dykinson = Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos.
- Moriano, J. A., Palací, F. J. y Trejo, E. (2001). El perfil *psicosocial* del *emprendedor*: un estudio desde la *perspectiva* de los valores. Revista de *Psicología Social*, 16, 229-242.
- Osca, A. (Ed.) (2004). *Psicología de las organizaciones*. Madrid: Sanz y Torres.
- Palací, F. J. (Coord.) (2004). *Psicología de las organizaciones*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Palací, F. J. y Peiró, J. M. (1999). La *incorporación* a la empresa. Valencia: Promolibro.
- Topa, G., Palací, F. J. y Morales, J. F. (2004). La ruptura de contrato psicológico y la *confianza*: ¿predicen el compromiso con la *organización* y las *conductas* de ciudadanía? Revista de *Psicología del Trabajo* y de las Organizaciones, 20, 31-4.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J.M. y Grau, R. (2000). Desde el «burnout» al «engagement»: ¿una nueva perspectiva? Revista de *Psicología del Trabajo* y de las Organizaciones, 16, 117-134.

**Aplicaciones psicosociales**

- Contrato psicológico.
- **Intención** y **conducta** emprendedora.
- Jubilación y prejubilación.
- Socialización organizacional.
- **Estrés** laboral e implicación en el trabajo.
- Acoso laboral.

**Conocimientos psicosociales de base**

- Teoría del intercambio.
- Teoría de la acción planificada.
- Teoría de la identidad social.
- Teoría del aprendizaje social.

### Dominio de la Psicología Social de la Educación

#### Publicaciones relevantes

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela: cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la Psicología Social crítica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ovejero, A. y Rodríguez, F. J. (Coords.) (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para educar*. Sevilla: MAD.
- Perles, F. y San Martín, J. (1993). Psicología Social de la Educación. En L. Gómez-Jacinto, M. I. Hombrados, J. M. Canto y F. M. Montalbán (Eds.), *Aplicaciones de la Psicología Social* (pp. 250-265). Málaga: Miguel Gómez Ediciones.

#### Aplicaciones psicosociales

- Estimular la cooperación en el aula.
- Incrementar la motivación del alumno.
- Actuar sobre las expectativas de los profesores.

#### Conocimientos psicosociales de base

- Conducta grupal, empatía y altruismo, motivación social y procesos de atribución.

### Dominio de la Psicología Comunitaria

#### Publicaciones relevantes

- Fernández, A. y Musitu, G. (2003) (Coords.). *Intervención psicosocial: reflexiones teóricas y metodológicas*. Santiago: Tórculo.
- Fernández, I. (2008). *Cuaderno de prácticas de Psicología Social Comunitaria*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gómez-Jacinto, L. y Hombrados, M. I. (1993). Apoyo Social. En L. Gómez-Jacinto, M. I. Hombrados, J. M. Canto y F. M. Montalbán (Eds.), *Aplicaciones de la Psicología Social* (pp. 33-41). Málaga: Miguel Gómez Ediciones.
- Gracia, E. y Musitu, G. (1990). Integración y participación en la comunidad: una conceptualización empírica del apoyo social comunitario. En G. Musitu, E. Berjano y J. R. Bueno (Dirs.), *Psicología Comunitaria* (pp. 121-136). Valencia: Nau Llibres.
- Hombrados, M. I., García, M. A. y López, T. (2006) (Coords.). *Intervención social y comunitaria*. Málaga: Aljibe.
- Musitu, G. y Herrero, J. (2003). Apoyo social y salud mental: claves para la intervención psicosocial. En A. Fernández y G. Musitu (Eds.), *Intervención psicosocial: reflexiones teóricas, metodológicas y sobre ámbitos de intervención* (pp. 235-260). Santiago: Tórculo.

**Aplicaciones psicosociales**

- Apoyo **social**.
- Participación en la comunidad.
- Sentimiento **de** comunidad.

**Conocimientos psicosociales de base**

- Grupos, **relaciones** interpersonales, **Psicología ambiental**, **relaciones** entre grupos.

**Psicología Social de la Vejez**

**Publicaciones relevantes**

Arias, A. V. y Morales, J. F. (2007). Aspectos psicosociales del envejecimiento. En S. Ballesteros (Coord.), *Envejecimiento saludable: aspectos biológicos, psicológicos y sociales* (pp. 113-149). Madrid: **Universitas**.

García, M. A. y Hombrados, M. I. (2002). Intervención **psicosocial** con **personas** mayores: los **talleres** de ocio como **recurso para** incrementar su apoyo social y control **percibidos**. *Intervención Psicosocial, Revista Igualdad y Calidad de Vida*, **11**, 43-56.

Morales, J. F., Alias, A. V. y Molero, F. (2004). Aspectos **sociológicos** y **psicosociales** del envejecimiento. En S. Ballesteros (Ed.), *Gerontología, Un saber multidisciplinar* (pp. 238-368). Madrid: **Universitas**.

Yubero, S. et al. (Eds.) (1999). *Envejecimiento, soledad y salud*. Cuenca: **Ediciones** de la Universidad —tilla-La Mancha.

**Aplicaciones psicosociales**

- **Jubilación y participación social** (participación en el ámbito público y en la familia).
- **Relaciones sociales** (relaciones interpersonales e **intergeneracionales**).
- Bienestar, **autoestima**, **fragilidad vs. dependencia**.
- **Relaciones** con los cuidadores y profesionales de la salud.
- **Perspectiva de los mayores vs. perspectiva de los cuidadores** y de los **profesionales de la salud**.

**Conocimientos psicosociales de base**

- **Cognición social**, **estereotipos**, «**edadismo**» y **procesos de comparación social**.
- Imagen social de la vejez.
- **Relaciones sociales** e intergeneracionales.

## RESUMEN

La Psicología Social es una disciplina unitaria, pero eso no impide el **reconocimiento** de la existencia de una aproximación teórica y otra aplicada en su desarrollo. La **forma** en que se ha considerado la relación entre lo básico o teórico y lo aplicado o práctico ha sido objeto de estudio y de amplios debates, y viene a ser el elemento fundamental sobre el que se han elaborado las distintas concepciones y modelos de la aplicación psicosocial.

La investigación-acción, idea original de Lewin, hace referencia a la investigación que se **realiza** de forma activa para producir un cambio social. Es la idea fundamental en la que se inspiran parte de las alternativas conceptuales sobre la aplicación **psicosocial**. Asimismo, ha dado lugar al planteamiento que intenta integrar la teoría, la investigación y la práctica. En la misma dirección, y en respuesta a la necesidad de integrar lo **básico** y lo aplicado, surgen otros modelos de aplicación **psicosocial**, que pueden agruparse en función de las diferencias que establecen **entre** ambas orientaciones.

En este sentido, se ha citado como el paradigma más difundido de modelo de aplicación **psicosocial** la tecnología social, que defiende que la tecnología es la que soluciona **los** problemas y no la investigación, y que establece un corte entre **investigación** y **aplicación**.

La Psicología Social Aplicada se ha definido en función de los diferentes modelos y perspectivas. Sin embargo, pueden destacarse algunas **características** que la representan como una ciencia con un **corpus** teórico proveniente de la Psicología Social, que sigue una metodología científica para comprender los factores subyacentes a los problemas sociales, y que busca la calidad de vida, el bienestar y el cambio social. Para ello, interviene sobre los problemas sociales guiada por un conjunto de valores, obligación ética y responsabilidad sobre la evaluación de **los** resultados de su intervención y sobre sus consecuencias.

El deseo de hacer una Psicología Social Aplicada socialmente útil hace necesario dar especial relevancia a la intervención, que puede **considerarse** como el empleo de procedimientos para influir sobre los determinantes de los problemas sociales, a través de una serie de etapas (identificación del problema, hallazgo de una solución, planteamiento de los objetivos y diseño de la intervención, ejecución de la intervención y evaluación de programas).

La Psicología Social Aplicada se extiende a gran cantidad de campos. **Entre** ellos resaltan, por la cantidad de sus trabajos, la salud, **las** organizaciones, la educación, la justicia y la política, sin olvidar otros muchos aspectos como **los** medios de comunicación, las relaciones internacionales, el género, el prejuicio, el deporte o la diversidad cultural, entre **otros**.



## LECTURAS RECOMENDADAS

Castaño, J. M. (2005). *Psicología Social de los viajes y del turismo*. Madrid: Thomson-Paraninfo.

Fernández González, A y Musitu Ochoa, C. (2000) (Eds.). *Intervención psicossocial: reflexiones teóricas, metodológicas y sobre ámbitos de intervención*. Santiago: Tórculo.

Gómez Jacinto, L, Hombrados Mendieta, M. I., Canto Ortiz, J. M. y Montalbán Peregrín, F. M. (Eds.) (1993). *Aplicaciones de la Psicología Social*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones.

Moya, M. C. y Expósito, F. (Eds.) (2005). *Aplicando la Psicología Social*. Madrid: Pirámide.

Pastor, Y. (Coord.) (2006). *Psicología Social de la Comunicación: aspectos básicos y aplicados*. Madrid: Pirámide.

En estas publicaciones se abordan extensamente numerosas aplicaciones de la Psicología Social a diferentes ámbitos.

# GLOSARIO

**Actitud:** Evaluación integral de un objeto que incluye aspectos cognitivos, emocionales y conductuales.

**Actitudes explícitas:** Evaluación del objeto de actitud mediante respuestas manifiestas que la persona controla.

**Actitudes implícitas:** Evaluaciones del objeto actitudinal inconscientes para la persona, y que afectan a respuestas automáticas que no identifica como relacionadas con dicho objeto.

**Afecto negativo:** Sentimiento displacentero provocado por condiciones aversivas.

**Agresión afectiva:** Conducta dirigida primordialmente a provocar algún tipo de daño a una víctima, y que está caracterizada por una elevada hostilidad o activación emocional.

**Agresión instrumental:** Conducta dirigida a hacer daño a una víctima con la finalidad última de conseguir alguna otra meta o recurso deseado.

**Altruismo:** Atención desinteresada por el cuidado del bienestar de los demás. Es una acción desarrollada voluntariamente que proporciona beneficios a otras personas sin la expectativa de recibir nada a cambio, y cuyo fin último es aumentar el bienestar de quien o quienes reciben la ayuda.

**Altruismo recíproco:** Concepto acuñado por **Trivers**. Es el proceso por el cual una persona ayuda a otra con la esperanza de que el otro individuo también lo haga. El que necesita ayuda

la recibe bajo el entendimiento implícito de que debe devolverla, es decir, que la ayuda debe ser recíproca. De alguna manera, el que presta la ayuda debe poder discernir, y excluir de ella, a los individuos que, a su entender, no cumplirán su parte en el trato.

**Amor romántico:** Tipo de amor que combina pasión e intimidad, es decir, la atracción física y la vinculación emocional.

**Arousal o Activación:** Energía disponible en el organismo que conforma un estado motivacional que predispone a la acción.

**Atracción interpersonal:** Evaluación que una persona hace de otra a lo largo de una dimensión actitudinal cuyos extremos son la evaluación positiva (**amor**) y la evaluación negativa (odio).

**Atribución:** Explicación o inferencia sobre las causas de la conducta (o de sus resultados), ya sea de otras personas (heteroatribución) o de uno mismo (**autoatribución**).

**Atribución defensiva:** Tendencia del observador de un acontecimiento a realizar cualquier atribución que pueda reducir mejor la amenaza que representa la situación para **él** o ella.

**Atribución disposicional o interna:** Explicación sobre la causa de un acontecimiento localizada en la persona que realiza la acción.

**Atribución situacional o externa:** Explicación de la causa de un acontecimiento localizada en el ambiente o situación en que se produce la acción.

**Autocategorización o categorización del yo:** Teoría que trata de explicar cuál es el proceso que lleva a las personas a incluirse en una u otra categoría. En qué categoría se incluyan en cada momento dependerá de las circunstancias sociales en las que se encuentren.

**Autoconcepto (Yo o Self):** Imagen o idea que el individuo tiene de sí mismo. Sería la respuesta a la pregunta «¿quién soy?»

**Autoconocimiento:** Comprensión de cómo es uno mismo y de cómo son las propias metas y habilidades.

**Autoensalzamiento:** Motivación o esfuerzos de las personas para obtener y/o mantener evaluaciones positivas de sí mismas y para conseguir esa evaluación positiva de los demás.

**Autoestima:** Actitud del individuo hacia sí mismo, es decir, valoración que cada persona hace de todo lo que **está** incluido en su **autoconcepto** a lo largo de una dimensión de positividad-negatividad (con frecuencia se denomina «alta» a la **autoestima** positiva y «baja» a la **autoestima** negativa).

**Autoverificación:** Motivo por el cual a las personas nos gusta que los demás nos vean tal como nos vemos nosotros mismos, ni mejor, ni peor.

**Calidad de vida:** Alude a las condiciones de vida o nivel de vida de la **persona**. Incluye el bienestar social (referido a las condiciones de vida materiales) y el bienestar psicológico (referido a **aspectos** subjetivos).

**Categorización social:** Proceso que permite clasificar a las personas en grupos en función de las características que tienen en común (p. e, sexo, edad, nacionalidad). La asignación de los demás a determinados grupos o categorías es una manera de hacer más sencilla la **percepción** de la realidad social.

**Celos:** Emoción que surge ante la sospecha real o imaginaria de amenaza a una relación que consideramos valiosa.

**Cognición Social:** Área dentro de la Psicología Social que estudia los procesos mediante los cuales interpretamos, analizamos, recordamos y empleamos la información sobre el mundo social, es decir, cómo pensamos acerca de nosotros mismos, de los demás y su comportamiento y de las relaciones sociales, y cómo damos sentido a toda esa información.

**Cohesión:** Campo total de fuerzas que actúan sobre los miembros de un grupo para que permanezcan en **él**. Entre dichas fuerzas cabe mencionar el atractivo del grupo, el grado en el que el grupo **sirve** para procurar los objetivos de sus miembros y el grado de identificación de la persona con su grupo o categoría.

**Comparación social:** Acto de comparar las actitudes, capacidades y emociones propias con las de otras personas, con el fin de evaluar su corrección y adecuación y, también, de mejorar la autoestima. En contextos intergrupales, cuando la autoevaluación se hace en términos de identidad social, la comparación con otros grupos **sirve** para conseguir o mantener una identidad social positiva.

**Conducta de ayuda:** Acción más específica que la conducta prosocial que beneficia o mejora el bienestar de otra persona.

**Conducta prosocial:** Término general que se refiere a todos aquellos comportamientos que benefician a los demás, tanto a individuos como a colectivos.

**Conflicto intergrupales:** Conflicto que se produce cuando dos grupos, sociedades o naciones perciben que sus objetivos (entendidos en un sentido amplio), intenciones y acciones son mutuamente incompatibles. El conflicto puede variar desde la divergencia en algún punto concreto (lo que no dificultaría las relaciones intergrupales en otras **facetas** diferentes al punto en litigio) hasta el conflicto intratable, en el que los grupos buscan la destrucción del oponente.

**Conflicto realista:** Es aquel que se basa en una competición real entre dos o más grupos con el fin de acceder a recursos escasos.

**Conformismo:** Resultado de la influencia normativa (véase en este mismo glosario). Entendemos que se ha producido conformismo cuando la persona modifica su respuesta respecto a un determinado objeto acercándola a aquella expresada por la mayoría de los individuos en el seno de un determinado grupo.

**Contexto ecológico:** Es la agrupación de circunstancias específicas relativas a fenómenos físicos como la temperatura o la densidad de población, entre otros.

**Contexto situacional:** Es el conjunto de información sobre las características de la situación, incluyendo a los participantes en la interacción, los roles sociales que desempeñan y las normas que la regulan.

**Continuidad evolutiva:** Idea defendida y demostrada por Charles Darwin de que todas las especies actuales proceden de un tronco común y han evolucionado a partir de especies anteriores por un proceso de selección natural.

**Contingibilidad:** Una de las dimensiones causales del modelo atributivo de Weiner. Se refiere al grado en que la persona puede ejercer algún tipo de influencia sobre los resultados de su conducta.

**Difusión de responsabilidad:** Inhibición del comportamiento de ayuda que se produce ante la presencia de otras personas. El individuo piensa que al haber tantas personas en la situación es probable que alguien realice la ayuda. En definitiva, el sentido de responsabilidad para ayudar se reduce ante la presencia de otros espectadores. Cuanto mayor sea el número de espectadores en la situación, menos probabilidad hay de que alguno de ellos actúe.

**Dimensión descriptiva de los estereotipos de género:** Dimensión que hace referencia a cómo creemos que son hombres y mujeres.

**Dimensión prescriptiva de los estereotipos de género:** Dimensión que indica cómo deberían ser y comportarse hombres y mujeres.

**Discontinuidad individuo-grupo:** Cambio del significado y alcance de un proceso psicológico individual como resultado de la participación de las personas en grupos o colectivos.

**Discriminación:** Cualquier conducta que niega a los individuos o grupos una igualdad de tratamiento debido a su pertenencia a un grupo concreto.

**Disonancia cognitiva:** Estado psicológico de activación desagradable, provocado por la incoherencia entre actitudes y conducta.

**Distancia jerárquica:** Una de las dimensiones de variabilidad cultural propuestas por Hofstede. La distancia jerárquica se traduce en la aceptación de la desigualdad de poder por parte de los miembros menos poderosos de las instituciones y organizaciones. Las culturas con alta distancia jerárquica valoran la jerarquía social y el respeto a la autoridad.

**Efecto actor-observador:** Tendencia persistente del actor a atribuir sus acciones a las exigencias de la situación, mientras que el observador tiende a atribuir esas mismas acciones a disposiciones personales estables del actor. Puede considerarse como una extensión del error fundamental de la atribución para incluir la perspectiva del actor.

**Efecto de congruencia con el estado de ánimo:** Tendencia a percibir, procesar o recordar información positiva cuando tenemos un estado de ánimo positivo, y a percibir, procesar o recordar información negativa cuando nos hallamos en un estado de ánimo negativo.

Efecto de mera exposición: Consiste en que la valoración de un objeto neutro se hace más positiva simplemente por la repetida exposición a él, siempre que el objeto no fuera valorado negativamente antes, ni se produzca una repetición exagerada de la exposición.

**Efecto del espectador (*bystander effect*):** Fenómeno del comportamiento social por el cual la tendencia a ayudar a los demás disminuye cuantas más personas estén en la situación, y además, el tiempo que transcurre hasta que alguno de ellos decide ayudar aumenta. Este efecto se puede producir por la difusión de responsabilidad o por la ignorancia pluralista, entre otros.

Ejemplares: Forma de almacenar el conocimiento como estímulos o experiencias concretas, no en forma de generalizaciones abstractas como ocurre con los esquemas.

Emergentismo: Aparición de nuevos procesos psicológicos como resultado de la interacción entre personas o entre grupos de personas.

**Empatía:** Habilidad de ponerse en el lugar de los demás y ser capaz de experimentar sus mismas emociones.

Ermr fundamental de la atribución: Tendencia a atribuir el comportamiento exclusivamente a características personales del actor e ignorar el poder de los determinantes situacionales.

Espacio personal: Área que los individuos mantienen alrededor de sí mismos en la que los otros no pueden irrumpir sin provocar incomodidad. Se trata de una distancia que establecemos entre nosotros y los demás y que **está** en gran parte determinada por la cultura.

Esquema: Estructura cognitiva independiente que representa el conocimiento abstracto que tenemos acerca de un conjunto de estímulos que consideramos que tienen algo en común, y que incluye las características de esos estímulos y

las relaciones que se establecen entre dichas características.

Esquemas causales: Concepción general de una persona sobre la forma en **la** que ciertos tipos de causas interactúan para producir un determinado tipo de efectos.

Estabilidad: Una **de** las dimensiones **causales** del modelo atributivo de Weiner. Se refiere al grado en que consideramos que las causas de la conducta, o de sus resultados, son invariables (capacidad y dificultad de la tarea) o variables (esfuerzo y suerte) a lo largo del tiempo. La estabilidad vs. inestabilidad de las causas guarda relación con las expectativas futuras de éxito y también, con el cambio de expectativas.

Estereotipia: Grado en el que una persona asume las creencias estereotipadas.

**Estereotipia de rasgo** (aplicado a estereotipos de **género**): Características que se considera que definen de manera diferente a hombres y mujeres.

Estereotipia de rasgos **físicos** (aplicado a estereotipos de **género**): Rasgos **físicos** que se consideran más **característicos** de hombres o de mujeres.

Estereotipia de **rol** (aplicado a estereotipos de género): Actividades que se consideran más apropiadas para hombres y mujeres.

Estereotipo: Conjunto de atributos que utilizan las **personas** para definir o caracterizar a los miembros de un grupo social.

Estereotipos de género: Conjunto de creencias compartidas socialmente sobre hombres y mujeres, que se suelen aplicar de manera **indiscriminada** a todos los miembros de cada uno de estos grupos.

Estructura actitudinal: Representación y organización mental de los componentes que integran una misma actitud.

**Falso consenso:** Sesgo atributivo que consiste en la tendencia de las personas a considerar que su forma de actuar es la normal en una determinada situación, y que las demás personas reaccionarían de la misma manera en una circunstancia idéntica.

**Frustración:** Bloqueo u obstaculización del logro de una meta esperada y la reacción emocional resultante de dicho bloqueo.

**Función actitudinal:** Utilidad que tiene para la persona poseer una determinada actitud.

**Género:** Constructo con el que se hace referencia a las características psicosociales (p. e., rasgos, roles, motivaciones, conductas) que se asignan diferencialmente a hombres y mujeres, en virtud de su pertenencia a una de estas categorías.

**Heurísticos:** Son «atajos mentales» que utilizamos para simplificar la de problemas cognitivos —OS, transformándolos en operaciones más sencillas.

**Hipótesis de la inteligencia social:** Sostiene que la principal función de la inteligencia en nuestros ancestros, y la razón por la que el cerebro humano % ha desarrollado de la forma en la que lo ha hecho, era manejar relaciones sociales cada vez más complejas y coordinarse con otros.

**Homogeneidad exogrupal:** Proceso consistente en percibir a los miembros del otro grupo —o grupo— más semejantes entre sí, mientras que, por contraste, a los miembros del grupo al que pertenecemos —endogrupo— se les percibe de forma diferenciada.

**Identidad personal:** Autoconocimiento que deriva de los atributos individuales únicos.

**Identidad social:** Parte de la identidad o del autoconcepto que deriva de la consciencia y reconocimiento de pertenecer a un grupo o categoría

social, junto con las valoraciones y afectos que suscita esa pertenencia.

**Ignorancia pluralista:** Sesgo consistente en inhibir la expresión de una actitud o emoción porque se piensa que la mayoría no la comparte, aunque en realidad no sea así. Este fenómeno puede tener como consecuencia, por ejemplo, que una persona no preste ayuda en una situación que ella percibe como una emergencia si, al observar a los demás testigos, interpreta, incorrectamente, que ellos consideran que no existe tal emergencia, puesto que todos están inhibiendo sus expresiones.

**Individualismo-colectivismo:** Una de las dimensiones de variabilidad cultural propuestas por Hofstede, que se refiere a la relación entre el individuo y el grupo. Específicamente, expresa el grado de independencia emocional del individuo respecto a grupos, organizaciones y otros colectivos.

**Inferencia:** Proceso en el que vamos más allá de la información disponible con el fin de elaborar juicios y extraer conclusiones a partir de la escasa información relevante de la que disponemos.

**Inferencia correspondiente:** Inferencia de atributos o características personales estables a partir de la conducta observada en una persona.

**Influencia informativa:** Proceso de influencia mediante el que, en una situación ambigua, la persona observa lo que hacen otras personas presentes en la misma situación y lo toma como referencia para emitir sus propias respuestas.

**Influencia normativa:** Proceso de influencia mediante el que una persona adopta la respuesta de la mayoría del grupo (muchas veces sin estar convencida) con el fin de ganar su aprobación o evitar su rechazo. El resultado de la in-

fluencia normativa suele ser el conformismo (véase en este mismo glosario).

**Intensidad de la actitud:** Fuerza o extremosidad con la que se manifiesta una actitud.

**Interacción:** Actuación de las personas en coordinación con otras, ejerciendo entre sí un efecto recíproco y ajustando mutuamente su conducta de forma espontánea. La interacción puede ser diádica (entre dos personas), **grupal** o intergrupal, y es la que modela los procesos interpersonales, **grupales** y colectivos.

**Interaccionismo:** Posición mantenida por un grupo importante de psicólogos sociales a partir de la idea de Lewin de que el comportamiento es producto de la interacción entre la persona y la situación. Esta postura implica, por un lado, que los procesos psicológicos individuales desempeñan un papel importante en la dinámica de los procesos interpersonales, **grupales** y colectivos y, por otra, que dichos procesos psicológicos se modifican cuando las personas participan activamente en relaciones interpersonales, **grupales** y colectivas, como consecuencia de la interacción.

**Intervención psicosocial:** Intento de reducir los problemas sociales, mejorar la calidad de vida, el bienestar o, en general, la vida de las personas mediante la aplicación de procedimientos diseñados a partir de los conocimientos de la Psicología Social.

**Intimidad:** Término con el que se alude a aquellos componentes que se dan en una relación humana que fomentan la proximidad, el vínculo y la conexión entre las personas implicadas en la relación.

**Investigación-acción (o «Action Research»):** Es una de las propuestas fundamentales de la aplicación de la Psicología Social, desarrollada por Kurt Lewin. Combina la investigación social

con la acción social en un proceso cíclico de planificación, acción y evaluación de los resultados de investigación.

**Locus de causalidad:** Localización de la causa u origen de un comportamiento. Puede ser interno (personal o disposicional) o externo (situacional o ambiental).

**Modelado:** Proceso por el que observar a una persona actuando permite el aprendizaje de dicha conducta.

**Modelo de activación y coste-recompensa:** Plantea una visión «económica» del comportamiento humano. Según el modelo, las personas están motivadas para maximizar sus recompensas y minimizar sus costes. Las personas ayudarían si los beneficios (recompensas menos costes) de ayudar son mayores que los de no ayudar.

**Motivos sociales universales:** Procesos psicológicos básicos que nos impulsan a pensar, sentir y actuar en situaciones que implican a otras personas.

**Necesidad social:** Realidad social negativa sobre la que un importante número de personas están de acuerdo en que debe ser corregida.

**Norma de equidad:** Prescribe que cuando varias personas hacen una misma contribución a algo, deberían tener la misma recompensa.

**Norma de responsabilidad social:** Indica que las personas deberían ayudar a aquellos que dependen de su ayuda.

**Norma social subjetiva:** Refleja la influencia del contexto social sobre la intención de conducta del individuo. Se basa en las creencias sobre la opinión de otras personas acerca de la propia conducta y en la motivación para acatar esas opiniones.

**Objeto actitudinal:** Cualquier cosa, persona, grupo o abstracción susceptible de evaluación.

**Pasión:** Intenso deseo de unión con otra persona.

**Pensamiento de grupo:** Modo de pensamiento que puede darse en grupos muy cohesionados y con un líder fuerte. Ocurre cuando los esfuerzos por mantener la unanimidad superan la motivación para evaluar de forma realista  **cursos** de acción alternativos. Ello lleva a la toma de decisiones erróneas y perjudiciales para el grupo.

**Personalismo:** Fenómeno que ocurre cuando el observador de una acción percibe que el actor quiere beneficiarle o perjudicarlo intencionalmente.

**Persuasión:** Cualquier cambio que ocurre en las actitudes o conducta de las personas como consecuencia de su exposición a una comunicación persuasiva intencionadamente dirigida a producir ese cambio.

**Prejuicio:** Actitud negativa hacia un determinado grupo social o hacia sus miembros por el hecho de pertenecer a ese grupo.

**Principio de semejanza:** Este principio señala que las personas tienden a sentirse atraídas por otras personas semejantes a ellas.

**Problema social:** Situación indeseable que identifica y comunica un grupo de influencia, y que tiene una solución colectiva.

**Procesamiento automático:** Procesos cognitivos que se caracterizan por ser no intencionados, por no estar sujetos a un control deliberado, por no implicar ningún esfuerzo, y por ser muy eficaces en tanto que requieren pocos recursos cognitivos.

**Procesamiento controlado:** Procesos cognitivos que se producen con consciencia y que requieren mayor esfuerzo cognitivo.

**Procesos básicos de influencia:** Influencia social basada en principios psicológicos básicos. Al hablar de principios psicológicos se alude a características fundamentales del ser humano que

sirven de guía para actuar en situaciones de interacción social muy diferentes.

**Psicología Social:** La disciplina científica que estudia las relaciones entre procesos psicológicos y contexto social, centrándose en cómo los pensamientos, los sentimientos y las conductas de las personas son influidos por la presencia de otros. Esa presencia puede ser real (física), imaginada (mediante representaciones mentales de los demás), o **implícita** (a través de productos generados por otros, como normas, costumbres o instituciones, entre otros).

**Psicología Social de ciclo completo:** Modelo cíclico propuesto por Robert Cialdini como pauta de actuación en la investigación **psico-social**, según el cual se debería partir de la observación de la realidad y, en función de ese conocimiento, diseñar estudios experimentales cuyos resultados serían aplicados a su vez a situaciones reales, que serían nuevamente objeto de observación, y así sucesivamente. Aunque la aplicación no es el objetivo del modelo, su énfasis en el conocimiento directo de los problemas reales favorece la aplicabilidad de los resultados de la investigación.

**Racismo ambivalente:** Existencia de un conflicto emocional entre sentimientos positivos y negativos hacia grupos raciales estigmatizados que genera ambivalencia. Como consecuencia, el racista ambivalente amplificará (exagerará) sus respuestas hacia los miembros de grupos **desfavorecidos**, en dirección favorable o desfavorable en función del contexto social.

**Racismo aversivo:** Se basa en el conflicto existente entre la negación por parte de los blancos de ser prejuiciosos y los sentimientos y creencias negativas inconscientes que mantienen hacia los **afro-americanos**, transmitidas de generación en generación y potenciadas **institucionalmente** durante muchos años. Es extensivo a otras relaciones in-



tergrupales entre **grupos** mayoritarios y minoritarios en contextos en los que se valoren ideales igualitarios y se censure la **discriminación**.

**Racismo moderno:** Basado principalmente en la percepción, por parte de los grupos mayoritarios, de que los valores de la ética protestante (p. e., libertad de elección individual, igualdad de oportunidades, esfuerzo y autodisciplina) están en peligro, no en las experiencias personales negativas con miembros del exogrupo, ni en la percepción de amenaza a los intereses o riquezas personales.

**Rasgos expresivos/comunales:** Rasgos representativos de la dimensión femenina de los **estereotipos** de género (p.e., sensible, tierna).

**Rasgos instrumentales/agentes:** Rasgos representativos de la dimensión masculina de los estereotipos de género (p.e., independiente, competitivo).

**Razonamiento motivado:** Cualquier proceso **cognitivo** afectado por nuestros deseos, metas y expectativas. La investigación sobre razonamiento motivado muestra que la influencia de la motivación está presente en las diferentes fases del procesamiento cognitivo (codificación, almacenamiento y recuperación de información en la memoria, integración de esa información y formación de juicios).

**Reciprocidad:** la norma de reciprocidad es una de las más importantes sobre las que se sustenta el funcionamiento de los grupos humanos. Consiste, básicamente, en corresponder a lo que otros nos hacen de forma similar. Este principio se aplica en múltiples interacciones e influye, por ejemplo, en procesos de influencia social relacionados con marketing, en conducta de ayuda o en atracción interpersonal.

**Relevancia hedónica:** Medida en la que la conducta de un actor tiene significado emocional

y, en general, consecuencias positivas o negativas para el perceptor de la acción.

**Ruta central en la persuasión:** Extremo del continuo de probabilidad de elaboración en el que los receptores analizan detenidamente los argumentos del mensaje. Para que este proceso de elaboración cognitiva se realice, es necesario que la persona tenga la suficiente motivación y capacidad para procesar y elaborar la información persuasiva.

**Ruta periférica en la persuasión:** Extremo del continuo de probabilidad de elaboración en el que los receptores no procesan detenidamente el mensaje, debido a que carecen de motivación y capacidad para pensar sobre esa propuesta persuasiva. Coincide con un procesamiento **heurístico** del mensaje.

**Selección de grupo:** Según esta teoría, cuando dos grupos compiten entre sí, aquel que tenga más individuos dispuestos a sacrificarse por su propio grupo de manera altruista tendrá más probabilidades de supervivencia que un grupo en el que predominen los individuos egoístas. Esta no es una teoría del conflicto intergrupar, sino de evolución de la especie, en la que la unidad sobre la que actúa la selección natural no es el individuo (como decía Darwin) ni los genes (como dice la sociobiología), sino el grupo.

**Selección natural:** Mecanismo propuesto por Darwin como motor de la evolución de las especies, que actúa mediante la supervivencia y reproducción diferencial de miembros de una población genéticamente distintos, de forma que, a lo largo de muchas generaciones, los rasgos heredados que se adaptan mejor a las condiciones del medio se mantendrán y los que no lo hagan se extinguirán.

**Selección por parentesco:** Teoría que afirma que la razón realmente importante por la cual se ayuda **preferentemente** a los familiares es el

éxito en la transmisión genética a los miembros de la generación siguiente a través de la reproducción de los parientes a quienes se ayuda. El éxito debe superar los costes de la ayuda para el actor.

**Sesgo atributivo:** Desviación sistemática de los procesos normativos de la atribución.

**Sexismo (clásico):** Conductas discriminatorias hacia hombres o mujeres por el simple hecho de pertenecer a una de estas categorías.

**Sexismo benevolente o benévolo:** Sexismo basado en una visión estereotipada y limitada de la mujer, pero con tono afectivo positivo y unido a conductas de apoyo.

**Sexismo hostil:** Sexismo basado en una creencia sobre la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo.

**Táctica de «un penique es suficiente»:** Basada en el principio de coherencia. Consiste en hacer salientes a la persona una serie de valores importantes y hacerle una petición de forma que, si la rechaza, la persona sería incoherente con esos valores que suscribe.

**Táctica de la «bola bajas»:** Basada en el principio de coherencia. Consiste en ofrecer al blanco de influencia unas condiciones muy ventajosas. Una vez que el blanco ha planificado su conducta de acuerdo con esas condiciones, e incluso ha comenzado a realizar una serie de comportamientos encaminados a lograr el objetivo ofrecido, se cambian las condiciones a otras mucho menos ventajosas. No obstante, las personas tienden a ser coherentes con la de-

cisión que tomaron sobre la base de las condiciones primeras.

**Táctica del «pie en las puertas»:** Basada en el principio de coherencia. Consiste en hacer una petición inicial, muy fácil de conseguir, a la que difícilmente se puede negar nadie. A esta primera solicitud le sigue otra relacionada con la primera pero mucho más costosa, que se suele aceptar por tratar de ser coherente.

**Táctica del «portazo en la cara»:** Basada en el principio de reciprocidad. Consiste en hacer una petición más elevada que la que se pretende lograr. Si esa petición es rechazada, se pasa a otra más moderada, en la que se expone lo que realmente se pretendía conseguir.

**Tecnología Social:** La actividad que permite diseñar soluciones a los problemas sociales a base de combinar hallazgos derivados de diferentes áreas de las ciencias sociales.

**Territorialidad:** Patrón de conductas y actitudes sostenido por una persona o grupo, basado en la idea de control percibido, intencionado o real, de un espacio físico definible, un objeto o una idea, y que puede conllevar su ocupación habitual, su defensa, su personalización y su señalización.

**Utilidad social:** Criterio por el que se evalúan los programas de intervención psicosocial, y que se concreta en la ratio coste-efectividad de la intervención y en el cumplimiento de unos plazos estrictos marcados por el que encarga dicha intervención para solucionar un determinado problema.