



Universidad de Concepción

Psicología Social

Enrique Barra Almagia

**PSICOLOGIA
SOCIAL**

ENRIQUE BARRA ALMAGIA

1998

INDICE

PROLOGO	v
PREFACIO	vii
CAPITULO 1:	
EL CAMPO DE LA PSICOLOGIA SOCIAL	1
Definición de psicología social	2
Relaciones con otras disciplinas	5
Desarrollo histórico	7
Campo de estudio y aplicación	13
CAPITULO 2:	
TEORIAS EN PSICOLOGIA SOCIAL	18
Rol de la teoría en psicología social	18
La perspectiva psicoanalítica	24
La perspectiva conductual	32
La perspectiva gestáltica	43
La teoría del campo	54
La perspectiva del rol	65
CAPITULO 3:	
PERCEPCION SOCIAL	74
Claves observables	75
Interpretación de las claves	76
Primeras impresiones	79
Atribuciones	80
CAPITULO 4:	
ACTITUDES	92
Concepto de actitud	93

Formación de actitudes	95
Relación entre actitud y conducta	101
Persuasión y cambio de actitudes	111
CAPITULO 5:	
GRUPOS	126
Naturaleza de los grupos	126
Tipos de grupos	129
Formación y desarrollo del grupo	134
Estructuras y procesos de grupo	137
Comunicación de grupo	148
Ejecución de tareas en grupo	154
Toma de decisiones en grupo	169
CAPITULO 6:	
LIDERAZGO	185
Líder y liderazgo	185
Enfoques del liderazgo	187
Funciones del liderazgo	195
Tipos de líderes	197
Estilos de liderazgo	199
Dimensiones de la conducta de liderazgo	204
Diferencias sexuales en estilos de liderazgo.....	208
Efectividad del liderazgo	210
CAPITULO 7:	
INFLUENCIA, PODER Y CONTROL	225
Las bases del poder social	225
Efectos secundarios	234
Diferencias individuales	237
Procesos de influencia social y control	243
Conformidad	244
Consentimiento	264
Obediencia	285
Reacciones a la pérdida de control.....	304

CAPITULO 8:	
PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA	308
Kurt Lewin y su rol pionero	309
La crisis de la psicología social	311
Concepción actual de la psicología social aplicada	314
Proposiciones latinoamericanas	317
La psicología social y el cambio social	320
REFERENCIAS	326

PROLOGO

Existen varios caminos para adentrarse en el conocimiento de una disciplina. En efecto, lo más tradicional es partir con necesarias revisiones

históricas. Otro es identificar los temas relevantes y presentarlos en términos analíticos, incluyendo la información acumulada a ese respecto. Partir de los procesos propios de la disciplina es también un acercamiento interesante, y aún resulta válido asumir un acercamiento crítico que permita problematizar junto con el avance del texto, en torno a su historia y contenidos.

El libro que nos presenta el Profesor Enrique Barra ha sabido sintetizar todos estos caminos, para presentar la PSICOLOGIA SOCIAL desde todos estos ángulos y facetas. El primer elemento destacable de la obra radica en una Bibliografía que cubre desde los orígenes hasta los aportes más recientes, garantizando un conocimiento esencial y acabado de una disciplina de las Ciencias Sociales que ha entregado, en los aproximadamente 90 años de su historia, aportes y contribuciones de muy alta importancia.

En este plano, es digno de destacar que la Psicología Social desde sus orígenes ha sido concebida como un campo de investigación y de estudio preferentemente académico, dejando sus aplicaciones a quienes cultivan otras ramas de las Ciencias Sociales y Humanas. En este sentido es válida la afirmación de Rodrigues (1987) cuando sostiene que “A los Psicólogos Sociales no les corresponde dedicarse a la aplicación del conocimiento que generan, así como al físico no le cabe construir puentes ni al fisiólogo tratar enfermedades”.

Como ciencia básica que es, la Psicología Social ha centrado su preocupación en la investigación preferentemente experimental de procesos esenciales en el diálogo entre el hombre y su entorno. Este diálogo es el que ha permitido a los Psicólogos Sociales franceses definir a la Psicología Social como una ciencia “Carrefour”, es decir, de las convergencias de los aportes venidos de la Antropología, Sociología, Economía, Historia y otras ramas del saber, respecto de las modalidades, estilos y orígenes de conductas humanas específicas. Si se quiere, pretenciosamente, podemos sostener que esta disciplina aspira a reconstruir el objeto central de la ciencia, esto es el HOMBRE, acumulando múltiples visiones que al integrarse le otorgan sentido al conocimiento. El hombre biológico, el histórico, el económico, el psicológico entre otros, sólo dan cuenta de una porción de esta “torta”. Desde la Psicología Social que coloca al centro al hombre, es posible una visión integrada, compleja y al mismo tiempo significativa.

Un acercamiento epistemológico de esta naturaleza deja enormes espacios para que especialistas de las áreas aplicadas se beneficien del conocimiento psicosocial. Campos tales como la Psicología de la Educación, de la Salud, de las Organizaciones, de la Comunidad, del Marketing moderno, la Microeconomía, la Antropología Cultural o la Sociología del Trabajo, encuentran en la Psicología Social una vertiente de inagotables contribuciones.

La obra de nuestro antiguo alumno, hoy día brillante académico, recoge justamente en buena parte esta visión. De este modo, el estudiante de pregrado que recién se inicia y el especialista, encontrarán en sus páginas fuentes de inspiración y estímulo para penetrar en el conocimiento de los procesos de la conducta y subjetividad humana con rigurosidad metodológica y gran cautela científica.

El aporte del Prof. Barra Almagiá llega en un momento de altísima importancia, toda vez que recién en 1997 se han cumplido los primeros 50 años de la enseñanza sistemática de la Psicología Profesional en Chile. No tenemos sino que agradecer este muy importante esfuerzo de síntesis y erudición.

Dr. Carlos Descouvieres C.

Ex- Director
Departamento de Psicología
Universidad de Chile

PREFACIO

Como seguramente ocurre con la mayoría de los textos de estudio, este primer texto de PSICOLOGIA SOCIAL editado originalmente en nuestro país tiene su origen en la insatisfacción del autor con la notoria escasez de textos en español que presenten de manera sintética, ordenada y actualizada los contenidos fundamentales de esta área de la Psicología. Habiendo experimentado este campo un acelerado desarrollo los últimos años, y reconociéndose cada vez más

su aporte fundamental no sólo a todas las áreas de aplicación de la Psicología sino que también a muchas otras disciplinas y profesiones, en nuestro medio parece seguir existiendo un considerable atraso en el acceso a las nuevas teorías, investigaciones y desarrollos recientes surgidos en otros ámbitos.

De ahí que es el deseo del autor, al cumplirse 50 años del inicio de la formación psicológica académica en Chile, poner a disposición de los alumnos y profesionales de la Psicología y disciplinas relacionadas, así como de cualquier persona interesada en el tema, una síntesis actualizada de los principales desarrollos recientes en la Psicología Social. A pesar que han debido excluirse muchos temas importantes debido a la gran amplitud del campo, los contenidos incluidos están destinados a servir de material básico de estudio y consulta para cualquier curso de Psicología Social, tanto a nivel de preparado como también en niveles más avanzados. Será tarea del docente que utilice este texto priorizar o profundizar algunos temas, y complementarlo con otros materiales, de acuerdo a los objetivos de la asignatura y a sus particulares puntos de vista.

Los siguientes rasgos pueden diferenciar este texto respecto a la mayoría de los textos de estudio previos de Psicología Social:

- En primer lugar, la inclusión de un Capítulo destinado específicamente a la revisión de las principales *teorías* de la Psicología Social, lo cual responde al deseo de destacar el rol fundamental que cumplen las teorías en toda empresa científica, desde la generación del conocimiento mediante la investigación, hasta su aplicación práctica en diversas formas de intervención.
- En segundo lugar, el tema del *liderazgo* no se trata sólo como un aspecto más dentro del gran tema de los grupos, como ocurre habitualmente, sino que por la gran relevancia que concedemos a este tema se dedica todo un Capítulo a revisar sus muy variadas dimensiones, desde los aspectos más conceptuales hasta los factores más específicos de la efectividad de diferentes estilos de ejercer liderazgo.
- En tercer lugar, y aunque se ha tratado de tener un texto de un tamaño moderado, se incluye un Capítulo extenso destinado a revisar de una forma bastante más detallada que lo usual, el amplio tema referente a los procesos de *influencia social*, como un reconocimiento muy explícito al consenso existente entre los psicólogos sociales modernos de que los fenómenos de influencia social constituyen el verdadero núcleo o foco de la disciplina.

- Por último, y dada la creciente relevancia del tema, se incorpora un Capítulo destinado a analizar los planteamientos más generales, y a veces polémicos, referentes a la *Psicología Social Aplicada* y su aporte al cambio social, destacando nuevamente el rol fundamental de la teoría en cualquier intento adecuado de aplicación del conocimiento psicosocial para prevenir o solucionar problemas socialmente significativos.

Mis agradecimientos especiales a la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción por haber patrocinado primero una edición interna de este texto y ahora esta edición de alcance más general, y a todos aquellos académicos de distintas universidades que han formulado valiosos comentarios respecto a la versión preliminar de este texto, y dentro de ellos un reconocimiento especial a mi ex-profesor de Psicología Social durante mi formación de pre-grado, quien ha tenido la gentileza de prologar esta edición. Aunque este texto está destinado a todos aquellos que deseen iniciar o complementar su conocimiento de la Psicología Social, por cercanía afectiva sus destinatarios más específicos son mis alumnos pasados, actuales y futuros. A ellos y a mi familia dedico este esfuerzo de integración.

CAPITULO 1

EL CAMPO DE LA PSICOLOGIA SOCIAL

A pesar de la gran diversidad y variabilidad que existe entre los seres humanos, es un hecho básico que el contacto con otras personas desempeña un rol crucial en nuestras vidas, ya que las otras personas son habitualmente la fuente tanto de nuestras principales formas de placer como de dolor, de nuestros momentos de satisfacción como de frustración y fracaso. Por esto no es sorprendente que ocupemos una gran parte del tiempo interactuando con otros, pensando acerca de otros, tratando de entenderlos y de extraer algunos principios básicos que nos ayuden a predecir su conducta en el futuro.

Es acerca de estos y otros aspectos de nuestra relación con las otras personas que trata la psicología social: cómo percibimos a los otros, cómo desarrollamos sentimientos positivos y negativos hacia ellos, qué esperamos de los otros y a qué atribuimos sus conductas, cómo las personas se comunican lo que piensan y sienten, cómo tratamos de influir sobre los otros y a su vez somos influidos por ellos, cómo reaccionamos a los diversos intentos de influencia de que somos objeto continuamente por parte de personas y/o grupos, etc. Todos estos temas y muchos otros serán examinados en este texto, intentando presentar de una manera muy sintética las principales teorías, métodos, variables, procesos, evidencias empíricas e implicaciones prácticas del muy amplio y cambiante panorama actual de la disciplina.

En este primer Capítulo nuestro objetivo es la caracterización de la psicología social actual, con sus rasgos distintivos, su relación con otros campos, su breve historia y su acelerado desarrollo, y sus principales áreas de investigación y aplicación. Siendo este objetivo algo básico en cualquier disciplina en que nos adentremos, pensamos que es especialmente importante en el caso de la psicología social, debido a varios factores como algunos de los siguientes. En mayor grado que lo que ocurriría con otras áreas del conocimiento, cualquier persona que se inicia en este campo posee un conjunto de ideas y nociones casi de "sentido común" de lo que sería la psicología social, como por ejemplo pensar que es el estudio de los grupos, o de las organizaciones, o de la comunidad, todo lo cual es importante pero no constituyen el foco principal de la disciplina. A esto contribuye en alta medida la gran escasez de textos recientes disponibles en nuestro medio que

presenten un panorama actualizado de lo que constituyen los principales temas de interés, modelos teóricos y evidencias empíricas de la investigación reciente en esta área a nivel mundial, lo cual es especialmente importante considerando el verdadero abismo aún existente entre nuestro medio y otros ámbitos respecto al nivel de desarrollo e investigación en ciencias sociales.

DEFINICION DE PSICOLOGIA SOCIAL

Ofrecer una definición formal de cualquier disciplina es una tarea compleja. En el caso de la psicología social esta complejidad es mayor por la gran diversidad del campo y por su acelerado ritmo de cambio. Por esto, más que revisar una gran cantidad de definiciones importantes que se encuentran en la literatura (Klineberg, 1965; Jones & Gerard, 1980; Rodrigues, 1987; Whittaker, 1979), preferimos concentrar la atención en presentar y analizar sólo dos definiciones bastante distintas, separadas por 40 años en el tiempo, pero ambas pensamos igualmente vigentes e ilustrativas de lo que es la psicología social en la actualidad.

Aunque formulada hace varias décadas, la definición dada por Gordon Allport es para muchos la que mejor refleja las características distintivas de la psicología social actual. Afirmó Allport en 1954 "los psicólogos sociales consideran su disciplina como un intento de comprender y explicar cómo los pensamientos, sentimientos y conducta de los individuos son influenciados por la presencia actual, imaginada o implícita de otros seres humanos" (p. 5, 1954). En una segunda edición de 1968, Allport presenta una ligera ampliación de esta definición, afirmando que "La psicología social es una disciplina en la cual las personas intentan comprender, explicar y predecir cómo los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos son influenciados por los pensamientos, sentimientos y acciones percibidos, imaginados o implícitos, de otros individuos" (Raven & Rubin, p. 16, 1983).

¿Por qué esta antigua definición siguió siendo la más aceptada por diversos autores (Leyens, 1982; Raven & Rubin, 1983; Wrightsman & Deaux, 1981), a pesar de los grandes cambios experimentados por la disciplina desde los años 70 en adelante? Creemos que ello se debe a que Allport, tal vez más conocido por su gran aporte al estudio de la personalidad que a la psicología social, fue capaz de adelantarse en gran medida a esos cambios que fueron moldeando el desarrollo posterior de la disciplina. Su definición es muy importante por varias

razones:

- a) aunque no explicita en su definición que se trata de una ciencia, como lo hacen casi la totalidad de las otras definiciones, establece claramente para la disciplina los grandes objetivos o **metas de cualquier ciencia** (comprender, explicar y predecir)
- b) se preocupa de incluir los **distintos aspectos de la actividad psicológica** (cognitivos, afectivos, conductuales), tanto del agente como del objeto de influencia, permitiendo así abarcar muchos fenómenos que sólo empezaron a ser temas de interés específico de los psicólogos sociales muchos años después, como el rol de las expectativas y atribuciones, el fuerte énfasis actual en la cognición social, la comunicación no verbal, y el énfasis en el rol del afecto y la relación afecto-cognición que empieza a emerger en la década del 90.
- c) destaca claramente como foco de interés de la disciplina el fenómeno central de la **influencia social** que se da entre los individuos, lo cual sería para todos los psicólogos sociales actuales su verdadero objeto básico de estudio
- d) a diferencia de casi todas las otras definiciones, distingue las **diversas modalidades y formas** que puede asumir el proceso básico de influencia social, algunas de ellas muy sutiles y subjetivas. Ello implica que, como revela claramente la investigación sobre expectativas, muchas veces operamos sobre la base de lo que sentimos, creemos o imaginamos acerca de los otros, independientemente de que correspondan realmente a sus características o conductas.
- e) por último, al igual que la mayoría de las definiciones modernas, establece que el nivel de análisis básico de la psicología social es el **individuo**, al igual como ocurre con toda la psicología. Son los individuos, y no otros niveles como grupos u organizaciones, los que piensan, sienten y actúan, en una relación de influencia recíproca con otros individuos, independientemente que estos individuos pertenezcan o representen a otras instancias.

La segunda definición que revisaremos es la de Baron & Byrne (1994), quienes plantean que la tarea central de los psicólogos sociales es comprender cómo y por qué los individuos se comportan, piensan y sienten como lo hacen, en situaciones que involucran a otras personas.

De acuerdo a esto, ellos definen la psicología social como "el campo científico que busca comprender la naturaleza y causas de la conducta y pensamiento de los individuos en situaciones sociales" (p. 8). Esta definición, bastante más escueta que la anterior y reflejando más claramente el énfasis moderno en los aspectos cognitivos, se centra en la comprensión de cómo pensamos acerca de y cómo interactuamos con los otros. Algunos puntos a destacar en esta definición serían los siguientes:

- a) definitivamente la psicología social es una ciencia, aunque los temas que estudia puedan ser muy diferentes de aquellos de las ciencias físicas o biológicas. Cuando los psicólogos sociales se interesan en investigar la naturaleza del amor o las causas de la agresión, lo hacen con la actitud, métodos y procedimientos que caracterizan a cualquier indagación científica, sometiendo toda afirmación a una cuidadosa verificación empírica.
- b) la psicología social se focaliza en la conducta de los **individuos**, en sus acciones y pensamientos en situaciones sociales. Aunque tales conductas siempre ocurren en un contexto determinado y son fuertemente influenciadas por los factores socioculturales, son los individuos los que piensan, sienten y actúan en esos contextos sociales. De ahí que el interés principal, aunque no exclusivo, esté en comprender los factores que moldean las acciones y pensamientos de los seres humanos individuales en las situaciones sociales.
- c) el aspecto más central de la definición es que la psicología social busca comprender las causas del pensamiento y conducta sociales. Esto significa que los psicólogos sociales están interesados especialmente en analizar el amplio rango de condiciones que moldean las acciones, sentimientos, creencias, recuerdos e inferencias de los individuos con respecto a otras personas. Estas diversas condiciones o factores que afectan la interacción social pueden ser agrupadas en cinco grandes categorías:
 - 1) las acciones y características de los otros (sexo, estatus, atractivo, etc.);
 - 2) procesos cognitivos básicos que subyacen nuestros pensamientos, creencias, ideas y juicios acerca de otros;
 - 3) variables ecológicas, es decir, influencias directas e indirectas del ambiente físico;
 - 4) el contexto cultural en que ocurre la conducta (normas, expectativas, valores);

- 5) aspectos biológicos de nuestra naturaleza y herencia genética que son relevantes en algunas formas de conducta social.

Para resumir la perspectiva de Baron & Byrne (1994), se puede afirmar que la psicología social se focaliza principalmente en comprender las causas o factores que moldean nuestros pensamientos, sentimientos y conductas en situaciones sociales. Intenta lograr esta meta a través de la utilización del método científico, y toma en cuenta que nuestra interacción con otros está influenciada por un amplio rango de factores sociales, cognitivos, ambientales, culturales y biológicos.

RELACIONES CON OTRAS DISCIPLINAS

Considerando que la psicología social se focaliza en describir, explicar y predecir el comportamiento de los individuos en situaciones de influencia social, es evidente que tendrá importantes relaciones con muchas otras disciplinas que se interesan en la conducta humana y en fenómenos sociales. Aunque no en forma exclusiva, la relación más aparente se establece con las llamadas ciencias conductuales: psicología, sociología y antropología.

Con respecto a la **psicología general** su relación es obvia, ya que la psicología social es una rama de aquella y de ahí su énfasis en el nivel individual de análisis. Tan obvia es esta relación que para algunos toda la psicología es social, en la medida que prácticamente todo comportamiento humano es susceptible de alguna forma de influencia social (ya sea actual, imaginada o implícita, en términos de Allport). Pensamos que aunque tal posición no está realmente tan alejada de la realidad, y por lo tanto existe una gran sobreposición con la psicología general, existen diferentes grados de determinación social de los fenómenos psicológicos, por lo cual no toda la conducta humana es igualmente social. Así, aunque tal vez no podríamos negar completamente que algunos procesos psicofísicos puedan ser influidos socialmente bajo ciertas condiciones especiales, es claro que no lo serían al mismo nivel que por ejemplo las creencias, actitudes o sentimientos. A la psicología general le corresponde estudiar toda la conducta del individuo, independientemente de su grado de determinación social. En cambio la psicología social se focaliza en estudiar las diversas formas de influencia social sobre la conducta del individuo.

La **sociología** se interesa especialmente en el estudio de la sociedad,

las instituciones sociales y las relaciones entre organizaciones o grupos dentro de un sistema social. A pesar que tales entidades están formadas por individuos, los sociólogos están más preocupados por los aspectos de estructuras y procesos sociales que por el individuo particular. Sin embargo, sociología y psicología social tienen un área de intersección relativamente amplia, que incluye temas como las actitudes, la influencia normativa, la importancia de las posiciones y roles sociales, el liderazgo, la socialización, el comportamiento desviado, etc. Se puede afirmar que ambas disciplinas se interesan en el comportamiento social, pero que difieren en su perspectiva y nivel de análisis. La perspectiva sociológica está más interesada en las estructuras macrosociales (clase social, religión, etc.) y en los macroprocesos (industrialización, movilidad social, etc.), y sus niveles de análisis más propios son el grupal, intergrupal y societal. En cambio la psicología social tiene un enfoque más microscópico, privilegiando los niveles de análisis individual, interpersonal y de grupo pequeño.

En el caso de la **antropología cultural**, esta disciplina se dedica en particular al estudio de los diversos productos, patrones, formas de interacción, etc. de los diferentes grupos culturales, con un enfoque comparativo. Como tal, los datos antropológicos son de gran valor y utilidad para los psicólogos sociales en su intento de comprender y explicar el comportamiento social de los individuos, así como también las teorías y herramientas metodológicas psicológicas son de utilidad para el antropólogo. Al respecto, uno de los temas más importantes en la psicología social moderna lo constituye el estudio de las diferencias culturales en la conducta social, o lo que se ha llamado Psicología Transcultural (Triandis, 1994). Sin embargo, al igual como sucede con la sociología, existen diferencias importantes de perspectiva y nivel de análisis entre la antropología y la psicología social, siendo esta última más orientada hacia el individuo y sus variables psicológicas, en tanto la antropología tendría un nivel de análisis más societal o cultural.

También la psicología social tiene relaciones con otras disciplinas interesadas en fenómenos conductuales y sociales, tales como la educación, la ciencia política, y la economía. Respecto a la relación con esta última, existen áreas comunes tan importantes como el comportamiento del consumidor (Losada, 1979; Walters, 1994) y más recientemente la llamada "economía conductual" (Sandoval, Caycedo, Gutiérrez y Pereira, 1994).

DESARROLLO HISTORICO

Aunque las raíces históricas de la psicología social pueden rastrearse hasta la antigüedad y podrían citarse muchos pensadores y doctrinas que a través de los siglos formularon concepciones sobre la naturaleza social del ser humano (ver Allport, 1954; Klineberg, 1965), preferimos concentrarnos en una visión muy rápida de la historia reciente de la disciplina ya constituida como tal sólo en el presente siglo. Sin embargo, nos parece útil considerar el planteamiento de Hollander (1981), en el sentido que es posible distinguir tres grandes aproximaciones al estudio de la conducta social que se han originado en momentos históricos muy diferentes, pero que todos ellos se prolongan hasta la época contemporánea. Estas aproximaciones son la Filosofía Social, el Empirismo Social y el Análisis Social.

La **Filosofía Social** surge desde la antigüedad y se basa en la conjetura. Consiste en reflexiones y especulaciones acerca de la naturaleza humana y la conducta social, sin ninguna forma sistemática de recolección de datos ni verificación de las afirmaciones. Esta modalidad de aproximación a la conducta social se prolonga hasta nuestros días, en la forma de ideas y controversias acerca de la naturaleza humana y la sociedad, tal como se aprecia en muchos argumentos políticos y en los supuestos subyacentes de muchas teorías en la psicología y otras ciencias sociales.

Una segunda aproximación es el **Empirismo Social**, que surge a finales del siglo XIX y se basa en la descripción. Representa un avance hacia un conocimiento más completo de algunos fenómenos sociales, a través de una recolección sistemática de datos que va más allá de la mera especulación. Tal vez el inicio de este enfoque lo constituye el trabajo de Durkheim, quien no sólo definió como la tarea específica de la naciente sociología el estudio de los "hechos sociales", sino que realizó un riguroso estudio sobre el suicidio para demostrar la utilidad de tal concepción (Ritzer, 1983). Ejemplos modernos de tal aproximación lo constituyen los estudios de recopilación de estadísticas sobre diversos indicadores, y las encuestas de opinión pública que señalan cuántas personas perciben de cierta manera o intentan votar por alguien, pero sin entrar a considerar los factores involucrados en tales conductas.

La tercera aproximación, el **Análisis Social**, surge sólo durante las

primeras décadas del siglo XX, y enfatiza la causalidad. Mientras el Empirismo Social proporciona una descripción de características de individuos o eventos sociales, el análisis social busca establecer un fundamento científico para comprender lo que se describe. Involucra un estudio específico de las relaciones subyacentes con el fin de revelar nexos causales y verificar teorías, o dicho de otra manera, busca relaciones causales utilizando los datos derivados de la investigación sistemática. Va más allá de la simple descripción para verificar relaciones entre variables, cómo las diversas variables se interrelacionan para determinar o influir la conducta social de los individuos.

Respecto a la configuración de la psicología social moderna, aunque ya en 1908 aparecieron los dos primeros libros que incluían en su título la expresión "psicología social", uno del sociólogo Ross y otro del psicólogo McDougall (Allport, 1954), ambos textos se basaban principalmente en conceptualizaciones y especulaciones más que en pruebas empíricas. Solo en la década del 20 es posible encontrar algunos hitos importantes de lo que va a ser la disciplina en adelante. Así, en 1921 aparece el *Journal of Abnormal and Social Psychology*, la primera publicación específicamente destinada a divulgar artículos de psicología social (Perlman y Cozby, 1988), y que en 1965 se convertiría en el actual *Journal of Personality and Social Psychology*, considerada la principal revista de la disciplina a nivel mundial. Y en 1924 aparece el texto de *Psicología Social* de Floyd Allport, que a pesar de su fecha de publicación ya refleja lo que va a ser la orientación moderna de la disciplina, o sea, lo que Hollander (1981) denomina el análisis social. Este texto enfatiza el valor de la experimentación y presenta investigaciones realizadas en temas que siguen siendo motivo de interés actual y que revisaremos en capítulos subsiguientes, tales como la conformidad, el reconocimiento de emociones a través de las expresiones faciales, y el fenómeno de la facilitación social (Baron & Byrne, 1994).

A partir de estos hitos se produce un rápido desarrollo, tanto de nuevos temas de estudio como de procedimientos de evaluación (varias de las escalas utilizadas hasta hoy para medir actitudes se desarrollaron en la década del 20 y del 30). En los años 30 encontramos ya trabajos clásicos de dos de las figuras más importantes de la disciplina: los estudios de Muzafer Sherif sobre la naturaleza e impacto de las normas sociales sobre los juicios y conductas de los individuos, y el famoso estudio de Kurt Lewin y otros acerca de la

influencia de distintos estilos de liderazgo sobre la productividad y otros procesos de grupo (Perlman y Cozby, 1988). En los años 40, y muy relacionados con el esfuerzo bélico de la Segunda Guerra Mundial, encontramos el trabajo de Lewin sobre dinámica de grupo, las investigaciones de Hovland y otros sobre comunicación y cambio de actitudes, el monumental estudio sobre liderazgo de Hemphill y otros, y el estudio clásico sobre la personalidad autoritaria de Adorno y colaboradores, motivado por los fenómenos del fascismo y el nazismo (Wrightsmann & Deaux, 1981). En los años 50, habiendo alcanzado ya la disciplina un carácter de ciencia experimental, se pueden destacar los estudios de Asch sobre el conformismo y el desarrollo de la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger, una de las teorías más fructíferas de la disciplina y que siguió siendo un foco de interés para muchos investigadores durante varias décadas.

De acuerdo a Baron & Byrne (1994), los años 60 pueden ser considerados como el período en que la psicología social alcanzó su mayoría de edad. Durante esta "década turbulenta" caracterizada por rápidos cambios sociales, aumentó mucho la cantidad de psicólogos sociales y el campo se expandió hasta incluir prácticamente todos los aspectos imaginables de la interacción social, en una verdadera explosión del conocimiento en el área. Los años 70 significaron una aceleración y expansión de muchas temáticas previas, y además surgieron nuevos temas o fueron estudiados desde una nueva perspectiva. Entre estos se pueden mencionar las atribuciones, las diferencias de género y la discriminación sexual, y la psicología ambiental. Durante la última parte de los 70 y especialmente en los años 80, se observan dos grandes tendencias que han configurado la psicología social de nuestros días:

- a) un creciente énfasis en la perspectiva cognitiva, en el sentido que podemos mejorar significativamente nuestra comprensión de prácticamente todos los aspectos de la conducta social prestando atención a los procesos cognitivos que los subyacen;
- b) un creciente énfasis en la aplicación de los hallazgos y principios de la psicología social a la solución de problemas prácticos, existiendo ya importantes desarrollos en relación a la salud, procesos legales, conservación de la energía, y comportamiento en contextos laborales y comerciales (Baron & Byrne, 1994; Smith & Mackie, 1995).

Los años 90 pueden ser caracterizados por tres principales tendencias que ya son claras o que se ven venir en los próximos años:

- a) creciente conocimiento y creciente sofisticación de los procesos cognitivos y de las aplicaciones a problemas prácticos;
- b) creciente énfasis en el rol del afecto en muchas formas de conducta social, con muchas investigaciones actuales dedicadas a examinar el impacto de los estados emocionales y las complejas interacciones entre afecto y cognición;
- c) adopción de una perspectiva multicultural o de diversidad social, relacionada con los crecientes fenómenos migratorios y la internacionalización de las comunicaciones, el comercio y la vida social en general (Baron & Byrne, 1994).

Respecto a esto último, Triandis (1994) plantea que casi todo lo que conocemos acerca de la conducta social proviene de estudios con individuos y grupos de Europa y Norteamérica, siendo que el 70 por ciento de la población mundial vive en otras regiones, por lo cual "ninguna persona educada puede permitirse ser ignorante de las diferencias culturales y la forma en que ellas influyen nuestro funcionamiento psicológico, especialmente nuestra conducta social" (p. xv).

En relación a este panorama histórico del desarrollo de la psicología social, un hecho que puede llamar la atención es la fuerte dominación ejercida por Estados Unidos, tal vez mucho más que en las restantes áreas de la psicología o en otras de las llamadas ciencias sociales. Así, Salazar (1979) expresa "no es en Europa donde se desarrolla la psicología social. Es en Estados Unidos donde verdaderamente florece dicha rama en la primera mitad del siglo, y de manera tan definitiva que alrededor de 1950, hablar de psicología social era sinónimo de psicología social norteamericana" (p. 14). Turner, autor australiano, va un poco más allá y afirma "apenas hay dudas de que entre 1930 y 1970 el campo se desarrolló de manera abrumadora en los Estados Unidos" (p. 20, 1994).

Algunos de los factores que podrían ayudar a explicar este hecho, de acuerdo a Salazar (1979), serían los siguientes:

- a) el que los científicos europeos sufrieron dos guerras devastadoras que sólo tocaron tangencialmente a Estados Unidos;
- b) la combinación de mayor riqueza, aislamiento relativo y vertiginoso desarrollo científico-tecnológico;
- c) la necesidad de enfrentar problemas sociales relevantes, como las relaciones raciales y la delincuencia;

- d) la gran influencia de figuras como Kurt Lewin, psicólogo alemán que emigró a Estados Unidos a raíz del nazismo y desempeñó un rol clave en la psicología social contemporánea;
- e) el desarrollo de la antropología cultural en Estados Unidos, que ejerció una fuerte influencia en la psicología social.

A estos factores podríamos tal vez agregar la orientación pragmática de la mentalidad y cultura estadounidense, y que en su vertiente psicológica fue iniciada en el siglo pasado por William James (Heidbreder, 1964). Este pragmatismo, que sirvió de base a varias corrientes tanto psicológicas como educativas, estimula el enfoque empírico y la aplicación del método experimental, rasgos centrales del desarrollo de la psicología social moderna, a la vez que plantea la aplicación práctica del conocimiento, una de las tendencias importantes en el desarrollo reciente de la disciplina.

Sólo a partir de los años 70 se advierte el surgimiento, quizás no tan rápido como habría sido deseable, de una psicología social europea que ha hecho aportes muy importantes tal como el trabajo de Tajfel sobre identidad social, categorización social y relaciones intergrupales, y el trabajo de Moscovici sobre polarización de grupo e influencia de las minorías en un grupo (Turner, 1994). Sin embargo, existe actualmente una gran brecha que no parece fácil superar, a la luz de los siguientes datos informados recientemente por Páez y otros (1994). Así, alrededor de 1980 se contabilizaban 4.500 psicólogos sociales en EE.UU., frente a 243 en América Latina y 220 en Europa Occidental. En 1988 la Asociación Europea de Psicología Social tenía alrededor de 300 miembros, menos de un 10% del número de miembros que tenía su contraparte estadounidense en 1979. Y con respecto a la producción en psicología social y personalidad, una revisión sistemática de los Psychological Abstracts en 1991 mostró que el 77% era norteamericana, el 13% era europea, y el 10% restante correspondía a todo el resto del mundo. De acuerdo a Páez y otros (1994), estas cifras ilustran que "la dominación cultural estadounidense, en las ciencias en general y en las humanas en particular, es aplastante" (p. 8).

Con respecto a Latinoamérica, se advierte una consolidación de la Psicología Social como disciplina académica a fines de los años 60 (Montero, 1991), y su desarrollo posterior, no exento de dificultades, ha sido estimulado por la formación en 1972 de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social (ALAPSO), la realización de diversos eventos regionales e internacionales, y la aparición de algunas publicaciones como los textos de Marín (1975, 1981), Salazar y otros (1979), y Rodrigues (1987), cuya primera versión data de 1972 (es interesante acotar, en relación

al párrafo anterior, que de estos pocos autores de textos a nivel latinoamericano, dos de ellos trabajan en Estados Unidos). Especial mención merecen dos textos que alcanzó a escribir el psicólogo social y sacerdote español-salvadoreño Ignacio Martín-Baró (1983, 1989) antes de su asesinato en El Salvador en 1989. En su revisión del desarrollo de la psicología social en América Latina, Montero (1994) concluye que ha logrado establecer un campo que si bien es reconocible y reconocido, no está claramente delimitado debido a que ha servido especialmente para engendrar otras áreas (comunitaria, política, ambiental), o para desarrollar otras de carácter interdisciplinario (salud, educación, trabajo).

CAMPO DE ESTUDIO Y APLICACION

Para terminar de caracterizar la psicología social moderna, revisaremos brevemente los principales aspectos de la disciplina y echaremos una ojeada a los principales temas que incluyen algunos textos modernos. Aunque este libro no podrá incluir todos aquellos temas, tal ojeada dará al lector una idea general del campo y servirá para introducirlo a los siguientes capítulos.

Cualquier disciplina científica puede ser caracterizada en términos de cuatro principales aspectos (Hollander, 1981) que, referidos a la Psicología Social, serían los siguientes:

- a) Un conjunto de **fenómenos de interés**: en nuestro caso corresponde a todos aquellos fenómenos que involucran influencia social, en cualquiera de sus formas y niveles. Esto incluirá la influencia de una persona sobre otra (ej. atracción, expectativas), de una persona sobre un grupo (ej. liderazgo), de un grupo sobre una persona (ej. conformidad), la interacción entre grupos (ej. cooperación y competencia, conflicto organizacional), y aún la interacción entre naciones (ej. negociación internacional).
- b) Un cuerpo de **teorías** acerca de tales fenómenos: en este caso, proposiciones y explicaciones acerca de los fenómenos de influencia. Las teorías consistirán en algunos conceptos y proposiciones acerca de la relación entre ciertos eventos, con el objetivo de explicar y predecir un fenómeno de interés. Como se verá con mayor detalle más adelante, en este campo han adquirido primacía ciertas "microteorías", con un foco específico o de rango limitado, por sobre las grandes orientaciones teóricas que se encuentran en otras áreas de la psicología.

- c) un conjunto de **métodos de investigación**: destinados a obtener evidencias acerca de los fenómenos de interés, mediante procedimientos sistemáticos y controlados. Algunos de tales métodos serán los experimentos de laboratorio y de campo, los procedimientos de autoinforme y la observación.
- d) un cuerpo organizado de **hallazgos acumulados**: el conocimiento y las evidencias obtenidas de la investigación, y organizados alrededor de las teorías y modelos en los distintos tópicos de interés. Conviene insistir desde ahora que una de las funciones importantes de una teoría es organizar el conocimiento disponible, y facilitar así su utilización.

Para ilustrar los temas actuales de la disciplina, reproduciremos a continuación los nombres de los capítulos de dos textos recientes. Además de tener un panorama general y actual de los temas de interés, el lector podrá también advertir algunos matices diferenciales entre un texto europeo (Morales, 1994a) y otro estadounidense (Baron & Byrne, 1994), además de la cantidad de capítulos.

En el texto coordinado por Morales (1994a) encontramos los siguientes capítulos:

1. Psicología social: relación entre individuo y sociedad
2. Procesos psicosociales y marcos físicos
3. Facilitación social
4. Percepción de personas
5. Estructuras y procesos de la cognición social
6. Procesos de atención, recuerdo y cambio del conocimiento social
7. Características de la información social
8. Procesos de atribución
9. Sesgos atribucionales
10. La inferencia social
11. Estereotipos
12. Bases sociales de la emoción
13. El comportamiento no verbal
14. Control psicológico
15. Atracción y relaciones interpersonales
16. El altruismo
17. Agresión
18. Actitudes
19. Mensajes persuasivos y cambio de actitudes

20. Modelos combinatorios del cambio de actitudes
21. Teorías de la consistencia y de la disonancia
22. Enfoques atributivos
23. Racionalidad y comportamiento
24. La influencia social
25. Grupos minoritarios: su comportamiento y su influencia
26. Grupos
27. El liderazgo
28. Las relaciones entre grupos
29. Los grupos de tarea
30. Conducta colectiva y movimientos colectivos
31. Lengua, bilingüismo e identidad desde una perspectiva psicosocial
32. Representaciones sociales
33. Estudio psicosocial de la delincuencia y participación política no convencional

Por su parte, en el texto de Baron & Byrne (1994) encontramos los siguientes capítulos:

1. El campo de la psicología social: Como pensamos acerca de e interactuamos con otros
2. Percepción social: Comprendiendo a otros
3. Cognición social: Pensando acerca de otros y del mundo social
4. Actitudes: Evaluando el mundo social
5. Identidad social: Yo y género
6. Prejuicio y discriminación: Comprendiendo su naturaleza, contrarrestando sus efectos
7. Atracción interpersonal: Conociéndose, haciéndose amigos
8. Relaciones cercanas: Amistad, amor y sexualidad
9. Influencia social: Cambiando la conducta de otros
10. Conducta prosocial: Proporcionando ayuda a otros
11. Agresión: Su naturaleza, causas y control
12. Grupos e individuos: Las consecuencias de pertenecer
13. La psicología social y el individuo: Población, salud y aplicaciones ambientales
14. La psicología social y la sociedad: Aplicaciones legales, políticas y organizacionales

Una inspección rápida a estos índices revela por una parte el peso mucho mayor dado por los autores europeos a una consideración más detallada de los aspectos cognitivos, en términos de estructuras y procesos de procesamiento de la información (10 de los 33 capítulos se refieren a tales aspectos, en contraposición a sólo 2 de los 14

capítulos en el texto norteamericano). Y otra diferencia notoria que emerge de la comparación entre ambos listados es el mayor énfasis del texto norteamericano en aspectos de aplicación, reflejando la orientación más pragmática señalada anteriormente.

En relación al campo de aplicación de las teorías y hallazgos de la psicología social, desde muy temprano se enfatizó su gran contribución a la psicología laboral, donde juegan un rol fundamental aspectos como actitudes, socialización, roles y normas, cohesión de grupo, liderazgo, comunicación y relaciones humanas, toma de decisiones, etc. Esta relación muy directa con el campo laboral también es patente en el aporte central de la psicología social al surgimiento del área de la psicología organizacional (Katz & Kahn, 1966; Schein, 1980). Sin embargo, a medida que la disciplina fue desarrollándose, abarcando más temas e integrándose más con las restantes áreas de la psicología, se fue apreciando su importante contribución a los distintos ámbitos de aplicación de la psicología.

Respecto a la psicología educacional, cada vez se reconoce más el rol desempeñado por las variables psicosociales en el rendimiento y comportamiento escolar, en términos de clima social del aula, cohesión de grupo, patrones de liderazgo, expectativas y atribuciones del profesor, comunicación verbal y no verbal entre profesor y alumnos, etc. (Backman y Secord, 1971; Johnson, 1972; Ovejero, 1988). En el ámbito de la psicología clínica, y particularmente en la psicoterapia, es muy evidente la relevancia de temas como el cambio de actitudes, entrenamiento en habilidades sociales, comunicación interpersonal, resolución de conflictos, comparación social y auto-evaluación, estilo atribucional, etc. (Gondra, 1985; Sheras & Worchel, 1979). Otros ámbitos de vasta aplicación de los conocimientos de la psicología social lo constituyen la publicidad, la psicología ambiental (Proshansky, Ittelson y Rivlin, 1983; Stokols, 1984, 1995), la psicología comunitaria (Montero, 1984; Sánchez, 1995) y la psicología del deporte (Buceta, 1995; Marquez, 1995). Por último, y sin agotar el tema, podemos señalar el rol fundamental que juega la psicología social en el nuevo campo de la psicología de la salud (Montesinos y Preciado, 1990; Stone, 1988; Taylor, 1990), definida como la especialidad que estudia los procesos psicológicos que afectan el desarrollo, prevención y tratamiento de la enfermedad física (Glass, 1989). En este ámbito, que constituye actualmente una de las áreas más relevantes de aplicación de la psicología, tienen una gran influencia diversas variables y procesos psicosociales tales como

creencias sobre la salud y la enfermedad, atribuciones, estrategias de afrontamiento, comunicación médico-paciente, disponibilidad de apoyo social, expresividad emocional, etc.

CAPITULO 2

TEORIAS EN PSICOLOGIA SOCIAL

Habiendo revisado los contenidos del capítulo anterior, Ud. debería tener una noción básica de:

- 1) qué es la psicología social;
- 2) cómo se ha desarrollado;
- 3) cuáles son sus principales temas e intereses.

Con esta información preliminar, podemos dirigir ahora nuestra atención hacia el tema de cómo los psicólogos sociales intentan responder las interrogantes y expandir el conocimiento acerca de la conducta social, y en particular, cómo se organiza ese conocimiento. Existen diversas fuentes de ideas y problemas para la investigación acerca de los fenómenos que le interesan a los psicólogos sociales. Algunos estudios son sugeridos por la observación informal del mundo social circundante, mientras que en otros casos la idea de una investigación es sugerida por los hallazgos de un estudio previo. Sin embargo, la base más importante para la investigación, tanto en esta disciplina como en cualquier otra ciencia, son las teorías.

ROL DE LAS TEORIAS EN PSICOLOGIA SOCIAL

Una teoría puede ser definida como "una afirmación sistemática que establece las relaciones aparentes y los principios subyacentes que confieren significado a una variedad de fenómenos observados" (Raven & Rubin, 1983, p. 20). En forma algo más explícita, Kerlinger (1988) define una teoría como "un conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan un punto de vista sistemático de los fenómenos mediante la especificación de relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos" (p.10). Una teoría se va configurando habitualmente por un proceso deductivo a partir de una cantidad de observaciones, las que a su vez pueden ser explicadas por un número limitado de proposiciones y, si la teoría es útil, puede ser usada para explicar y predecir una cantidad de nuevas observaciones.

En términos simples, las teorías representan esfuerzos de los científicos por responder la pregunta ¿por qué?, es decir, intentos por comprender de manera precisa por qué ciertos eventos o procesos ocurren de determinada forma. Por tanto, las teorías en psicología social van más allá de la mera observación o descripción de los aspectos de la conducta social, e intentan también explicarlos. Siendo el desarrollo de teorías adecuadas la meta básica o final de la ciencia (Kerlinger, 1988), una gran proporción de la investigación en psicología social consiste en esfuerzos por construir, verificar y

refinar modelos teóricos.

Para ilustrar los aspectos anteriores, y además mostrar cómo la teoría guía la investigación, utilizaremos un ejemplo presentado por Baron y Byrne (1994). Imaginemos que un psicólogo social está interesado en el siguiente problema: cuando las personas están de buen ánimo, ¿están más dispuestas o menos dispuestas a tomar riesgos?. El sentido común podría sugerir que la primera alternativa es más probable. Sin embargo, al examinar la evidencia disponible el investigador encuentra un patrón mixto de resultados, en el cual algunos estudios apoyan esa alternativa, mientras que otros estudios muestran lo contrario. ¿Qué hacer al respecto? ¿Cómo puede ser que un ánimo positivo tanto aumente como reduzca la toma de riesgos?

Sobre la base del conocimiento actual acerca de los efectos del ánimo sobre la conducta y la cognición, el investigador comienza a formular una teoría preliminar. Tal vez las personas que están de buen ánimo buscan mantener este estado placentero. Así, si el tomar riesgos las ayuda a alcanzar esa meta, ellas estarán más dispuestas a tomar riesgos que las personas con un ánimo neutro. Si, en contraste, el tomar riesgos amenaza la persistencia de sus sentimientos positivos, lo opuesto puede ser verdad: las personas de buen ánimo tomarán menos riesgos que aquellos en un estado más neutro. El investigador ahora predice (sobre la base de la evidencia previa y las teorías existentes) que el factor clave puede ser el potencial de pérdidas. Si las personas de buen ánimo creen que tomar riesgos puede llevar a pérdidas substanciales, ellas se abstendrán de tal conducta. Si, en cambio, ellas ven el potencial de pérdidas como mínimo o inexistente, entonces estar de buen ánimo puede hacerlas sentir expansivas y aumentar así sus tendencias al riesgo.

Por lo tanto el psicólogo social tiene ahora una teoría preliminar concerniente al efecto del estado de ánimo sobre la toma de riesgos. Aún cuando en otras ciencias las teorías a menudo son formuladas como ecuaciones matemáticas, en la psicología social ellas son usualmente formuladas en afirmaciones verbales. Independientemente de la forma en que se expresen, las teorías consisten en dos partes principales:

- a) varios conceptos básicos (en este caso, toma de riesgos, ánimo, pérdidas potenciales);
- b) afirmaciones concernientes a las relaciones entre estos conceptos ("Estar de buen ánimo aumentará la toma de riesgos cuando las

pérdidas potenciales de tales riesgos sean pequeñas, pero reducirá la toma de riesgos cuando las pérdidas potenciales sean grandes").

Sin embargo, la formulación de una teoría es sólo el primer paso en un proceso continuo. Ya que sólo son útiles las teorías que han sido cuidadosamente verificadas y confirmadas, varios procedimientos siguen a la proposición de una teoría. Primero, desde la teoría se derivan predicciones que son formuladas de acuerdo con los principios básicos de la lógica y que son conocidas como **hipótesis**. Una hipótesis de la teoría anterior podría ser la siguiente: Las personas que acaban de recibir buenas noticias (y por tanto están de buen ánimo) es más probable que compren un boleto de lotería que las personas que no han recibido buenas noticias (debido a que la única pérdida asociada con tomar ese tipo de riesgo es no ganar, siempre que los boletos sean relativamente baratos).

Luego, las hipótesis son puestas a prueba en la investigación. Si ellas son confirmadas, aumenta la confianza en la precisión de la teoría. Si, en cambio, tales predicciones no son confirmadas, se debilita la confianza en la teoría. Entonces la teoría puede ser alterada de manera de generar nuevas predicciones, las cuales son puestas a prueba y el proceso continúa. Si las predicciones modificadas son confirmadas, aumenta la confianza en la teoría revisada; si ellas no son confirmadas, la teoría puede ser modificada nuevamente, o por último rechazada. Debería quedar claro que desde un punto de vista científico las teorías son útiles sólo en la medida que conducen a predicciones verificables. Si una teoría falla en generar hipótesis que puedan ser examinadas en la investigación empírica, no puede ser considerada como una teoría científica.

A la luz de los aspectos ya mencionados, podemos en este momento sintetizar las principales funciones o roles de una teoría científica:

- 1) **Organizar el conocimiento científico**: una teoría nos ofrece un conjunto unificado de conceptos y relaciones que nos permiten manejar una gran cantidad de datos empíricos con relativamente pocas proposiciones. Nos permite incorporar los hallazgos empíricos conocidos dentro de un marco de referencia lógicamente consistente y razonablemente simple. Además, nos capacita para ir más allá de los datos empíricos y ver implicaciones y relaciones que no son evidentes en los datos considerados aisladamente.

- 2) **Guiar y estimular la investigación:** ya sea a través de indicar lagunas en el conocimiento de un determinado campo, o mediante las predicciones que se pueden derivar de ella, una teoría desempeña un rol fundamental para la investigación científica. Como se ha afirmado antes, esta capacidad para generar hipótesis verificables a través de la investigación es un indicador de su valor científico. Generalmente se considera que la investigación más valiosa es aquella realizada dentro del marco de una teoría definida, ya que de esa manera los datos obtenidos tendrán mayor utilidad y las conclusiones mayor valor.
- 3) **Explicar y predecir:** como ya se ha afirmado, una de las funciones básicas de la teoría es explicar los hallazgos obtenidos y predecir nuevos hallazgos. La teoría hace esto mediante la especificación de las relaciones funcionales entre un determinado fenómeno y las condiciones o factores de las cuales es función. Al especificar estas relaciones, no sólo está explicando por qué se produjo el fenómeno, sino que está prediciendo que, dadas ciertas condiciones específicas en el futuro, el fenómeno se producirá de cierta manera. Es así como en ciencias la explicación implica la predicción, o como afirma Kerlinger (1988) "la predicción es considerada como un aspecto de la teoría. Una teoría predice, por su misma naturaleza" (p. 11).

A modo de síntesis de muchos de los aspectos expuestos, Deutsch y Krauss (1970) expresan "Las teorías constituyen las herramientas intelectuales que permiten organizar los datos de modo tal que puedan hacerse inferencias o transiciones lógicas de un conjunto de datos a otro; sirven como guía para la investigación, explicación, organización y reproducción de los hechos observables" (p. 17).

Antes de proceder a la revisión de las principales orientaciones teóricas en la psicología social, es conveniente precisar que toda teoría tiene necesariamente un foco selectivo, esto es, contiene proposiciones acerca de la relación entre un conjunto limitado de variables. Por lo tanto ninguna teoría puede dar cuenta adecuadamente de todos los fenómenos de interés, en este caso, de todos los fenómenos de influencia social. La psicología social posee varias orientaciones teóricas básicas, cada una de las cuales contribuye en algún grado a la comprensión de los fenómenos de influencia social. Aún cuando dos orientaciones teóricas pueden hacer uso de diferentes constructos y pueden ofrecer explicaciones contrastantes de una interacción social,

cada orientación puede ser parcialmente correcta, en el sentido que la conducta social real puede ser consistente en algunas formas con los resultados predichos por cada teoría.

Las perspectivas teóricas que se revisarán en este Capítulo no constituyen verdaderas teorías en un sentido estricto, sino que representan orientaciones generales hacia los fenómenos de interés. Guían la elección de los fenómenos a considerar y los conceptos que se utilizan para analizarlos, y también influyen en algún grado en la selección de los métodos de investigación ya que cada orientación posee su propia tradición metodológica. Estas orientaciones sugieren tipos de variables a considerar, pero en general no constituyen sistemas deductivos definidos de los cuales puedan siempre derivarse hipótesis específicas y verificables. En otras palabras, no son lo suficientemente explícitas en sus premisas, en su modo de inferencia lógica ni en sus referentes empíricos, como para permitir una contrastación adecuada de sus predicciones (Deutsch y Krauss, 1970). En relación a esto, Shaw y Costanzo (1970) distinguen entre "teoría" y "orientación", en el sentido que una teoría es un conjunto de hipótesis interrelacionadas, mientras que orientación "se refiere a una aproximación general para el análisis e interpretación de la conducta. En psicología, estas orientaciones generales son a menudo llamadas sistemas, aunque algunas veces son referidas como teorías. Tales orientaciones sistemáticas proporcionan el marco de referencia general dentro del cual se formulan las teorías" (p. 8).

Es por ello que las teorizaciones en psicología social se han dirigido cada vez más hacia el desarrollo de las "teorías de alcance medio", aquellas que serían intermedias entre las hipótesis de trabajo específicas y los grandes sistemas conceptuales (Deutsch y Krauss, 1970). Estas teorías de alcance medio o "miniteorías" (Wrightsmán & Deaux, 1981), que intentan explicar un rango más estrecho de conducta social y que desempeñan un rol fundamental en la psicología social moderna, tienden a borrar las líneas divisorias entre las distintas orientaciones teóricas globales, y cada vez es más difícil categorizar un hallazgo de investigación dentro de alguna de las perspectivas teóricas tradicionales. Sin embargo, nos parece conveniente hacer una revisión breve de estas perspectivas generales, cada una de las cuales tiene su propia orientación, supuestos y constructos, y al mismo tiempo referirnos a algunas de las teorías de alcance medio que se pueden relacionar con esas perspectivas globales.

De acuerdo a Deutsch y Krauss (1970) y a Wrightsman y Deaux (1981), existen cinco perspectivas teóricas en la psicología social, las cuales ellos denominan simplemente teorías. Ellas son la teoría psicoanalítica, la teoría del refuerzo o estímulo-respuesta, la teoría de la Gestalt, la teoría del campo, y la teoría del rol. Por su parte, Shaw y Costanzo (1970), quienes hacen la distinción entre teoría y orientación, hablan de cuatro orientaciones generales que sirven de marco a teorías más específicas (del refuerzo, del campo, cognitiva y psicoanalítica), más algunos enfoques o teorías que no están claramente relacionados con aquellas orientaciones, como la teoría del rol. Rodrigues (1987) distingue tres grandes sistemas (gestaltismo, conductismo y psicoanálisis) y la teoría del campo, la cual no constituye un sistema psicológico comparable a los anteriores. A continuación se expondrán los aspectos más generales de cada una de las perspectivas teóricas mencionadas, específicamente en relación a la psicología social, remitiendo al lector interesado en mayores detalles a los textos específicos de Deutsch y Krauss (1970) y de Shaw y Costanzo (1970).

LA PERSPECTIVA PSICOANALITICA

La teoría psicoanalítica, desarrollada por Sigmund Freud, constituye esencialmente una teoría de la personalidad desarrollada como una parte de una forma de psicoterapia. No obstante su origen estrictamente clínico e individual, este enfoque ha sido uno de los más amplios y abarcativos en el pensamiento contemporáneo, extendiéndose su influencia más allá de la psicología hacia otras ciencias sociales y diversas áreas de la cultura y las artes. Respecto a la psicología social, Freud no hacía una distinción clara entre ella y la psicología individual, ya que esta última rara vez puede dejar de considerar las relaciones del individuo con otros, llegando a afirmar que "desde el inicio, la psicología individual es al mismo tiempo psicología social" (Hall & Lindzey, 1954, p. 145). Consistentemente con esto, él creía que los fenómenos psicosociales podían ser explicados en términos de los mismos principios de la psicología individual.

Como telón de fondo de la visión psicoanalítica está la noción de un conflicto básico entre el individuo y el medio, entre sus deseos y necesidades por una parte, y las exigencias del ambiente y la realidad por otra parte. Este conflicto básico a veces puede ser manifiesto, otras veces permanecer latente, y también puede convertirse en un

conflicto interno, por ejemplo entre el querer y el deber. Pero siempre el conflicto, externo o interno, manifiesto o latente, será un aspecto central de la naturaleza humana y de la relación entre el individuo y su realidad circundante.

De acuerdo a Freud, la personalidad adulta es primariamente el resultado de las experiencias infantiles. Durante sus primeros años el niño va pasando por ciertas etapas de desarrollo relacionadas con la focalización de la libido (o energía psíquica) en diferentes zonas corporales, siendo denominadas estas etapas como oral, anal, fálica y genital. Si las necesidades relevantes de una etapa no son satisfechas, puede resultar algún grado de fijación que hace que la libido permanezca ligada a esas necesidades, en lugar de orientarse a satisfacer las necesidades de la siguiente etapa de desarrollo. Es por esto que, de acuerdo a la teoría, muchos adultos no alcanzarían plenamente un desarrollo psicológico maduro (la etapa genital) debido a que una gran parte de su energía psíquica permanece invertida en etapas previas.

Al conceptualizar la estructura de la personalidad, Freud postuló tres instancias o fuerzas, llamadas el ego, el ello y el super-ego, que están constantemente en conflicto sobre el control de la conducta. Cuando el ego tiene control sobre las otras dos instancias de la personalidad, la persona es capaz de una adaptación racional a su ambiente. Esto significa que, aunque las fuerzas inconscientes del ello (como los impulsos agresivos y sexuales) busquen satisfacción, ellas serán manejadas de manera adecuada y socialmente aceptable cuando el ego tiene el control. El ego utiliza diversos medios, llamados mecanismos de defensa, para protegerse de las tensiones que podrían surgir de los conflictos tanto dentro del individuo como de su relación con el medio.

La teoría psicoanalítica tuvo una influencia importante en muchos de los desarrollos tempranos en psicología social. Hall y Lindzey (1954) sugieren que las contribuciones de Freud a la psicología social pueden agruparse en cinco categorías:

- 1) socialización del individuo
- 2) estructura y dinámica familiar
- 3) psicología grupal
- 4) origen de la sociedad
- 5) la naturaleza de la cultura

SOCIALIZACION DEL INDIVIDUO

Desde muy temprano el niño es asimilado en la tradición social de su cultura mediante el proceso de identificación con sus padres, y esta asimilación es reforzada posteriormente por la identificación con otros representantes de la cultura. Estos agentes sociales usan recompensas y castigos para inducir al niño a aceptar las reglas y costumbres culturales, desarrollándose un sistema intrapsíquico, el super-ego, que reemplaza a las figuras externas de autoridad y promueve la conformidad con las normas sociales. Así se tiene un individuo socializado.

Sin embargo, no siempre el individuo se conforma a la tradición social, sino que puede rebelarse contra ella. Esto puede deberse a muchos factores, pero hay dos de particular importancia: la severidad de las prohibiciones impuestas por la sociedad al individuo, y la debilidad del ego y super-ego. La tendencia a rebelarse aumenta si las prohibiciones sociales son excesivas, si la persona no tiene la habilidad de encontrar satisfacciones dentro del marco social aprobado (debilidad del ego), o si la tradición social no ha sido suficientemente internalizada debido a un fracaso de la identificación (debilidad del super-ego).

ESTRUCTURA Y DINAMICA FAMILIAR

Una de las instituciones sociales a las que Freud dedicó mucha atención es la familia. De acuerdo a Hall y Lindzey (1954), "el análisis de Freud de la estructura y dinámica de la familia como un grupo primario constituye uno de sus mayores logros científicos, y su más notable contribución a la psicología social" (p. 166).

Considerando una familia de tres miembros (madre, padre e hijo), se puede afirmar que la naturaleza de la relación existente entre los padres antes que nazca el niño tendrá luego gran impacto en el lugar que ocupe el niño en la estructura familiar. El primer objeto libidinal del niño es la madre, mientras que el padre es visto como un rival, configurándose esta situación triangular (complejo de Edipo) en el contexto de las primeras experiencias de amor y odio. Sin embargo, esta simple dicotomía de sentimientos hacia ambos padres no se mantiene en su forma original, sino que ocurren ciertas modificaciones en esta tríada social. Ya que la madre inevitablemente frustrará al niño en muchas ocasiones, se desarrollan sentimientos hostiles hacia ella que coexisten con el amor, produciendo una ambivalencia de

sentimientos que más adelante será el estado normal en todas las relaciones sociales cercanas. Por otra parte tampoco persiste inalterada la hostilidad hacia el padre, ya que el niño llega a identificarse con él (motivado por el temor de castración), mientras que la niña empieza a transferir parte de su amor por la madre hacia el padre (debido a su envidia del pene).

Esta dinámica puede sufrir ciertas variaciones en cualquier familia particular. Las elecciones de objeto e identificaciones, el amor, la hostilidad y la ambivalencia de sentimientos, el curso del complejo de Edipo y la intensidad del complejo de castración dependen de las personalidades de la madre, del padre y del niño, y de sus formas de interacción. En el caso de una familia con varios hijos, se agregan los fenómenos de competición y cooperación entre hermanos. Así, la dinámica de la organización familiar se refleja en la dinámica de todos los grupos organizados, siendo la familia el puente entre la psicología individual y la psicología social.

PSICOLOGIA GRUPAL

La esencia de un grupo y lo que lo mantiene unido son los vínculos libidinales entre sus miembros. Estos vínculos derivan de impulsos sexuales inhibidos y de identificaciones que se desarrollan cuando ha debido renunciarse a ciertas elecciones de objeto. Un grupo primario es un conjunto de individuos que han tomado a la misma persona (el líder) como su ideal y quienes, por tener un ideal común, se identifican entre sí. Se establecen así nexos emocionales entre los miembros del grupo y entre cada miembro y el líder, siendo más importantes estos últimos para la estabilidad del grupo ya que le confieren significado a los primeros. Cuando se rompen los nexos de los miembros con el líder el grupo se disuelve, a menos que otra persona adquiera el estatus de una figura ideal.

Los efectos del grupo sobre el individuo son intensificar sus emociones e inhibir su funcionamiento intelectual. Estos efectos resultan de las relaciones libidinales dentro del grupo, que hacen que la persona sea gobernada más por su ello que por su ego. Cada individuo es miembro de numerosos grupos, de modo que sus lazos de identificación toman muchas direcciones y su ego ideal es un reflejo de diversos líderes.

ORIGEN DE LA SOCIEDAD

Freud ofreció su particular explicación del origen de la sociedad en los libros "Tótem y tabú" y "Moisés y el monoteísmo". En el comienzo de la sociedad humana, los individuos vivían en pequeñas hordas bajo la dominación de un hombre poderoso, autocrático, que era el padre de todos. Ya que todas las mujeres de la horda eran de su propiedad, el padre forzaba a sus hijos a la abstinencia sexual, y si no obedecían los mataba o los expulsaba de la tribu. Por lo tanto los hijos eran forzados a raptar sus esposas desde otras tribus, y esto conducía a guerras inter-tribales, lo cual reforzaba a su vez los vínculos grupales dentro de la horda.

Cuando el padre escogía a uno de los hijos como su sucesor, los otros hijos eran expulsados de la tribu y se organizaban para desafiar y matar al padre. Después de consumado el parricidio, los hijos comenzaban a luchar entre ellos por el poder. Al descubrir que la agresión fraternal era peligrosa ellos formaron el primer contrato social, que se basaba en la renuncia a la gratificación instintiva. Para asegurar la solidaridad grupal establecieron el tabú contra el incesto y la ley de la exogamia. Así la primera forma de sociedad se desarrolló desde la familia. El amor fraternal fue instituido para controlar la agresión entre los miembros de la misma sociedad, y la agresión era canalizada en alguna forma declarando la guerra a otras sociedades, sirviendo así la guerra el propósito de mantener al grupo unido.

NATURALEZA DE LA CULTURA

Para Freud la cultura tiene dos funciones principales: proteger a las personas contra los peligros del mundo natural, y regular las relaciones entre los seres humanos de modo que no se destruyan entre ellos. El paso decisivo hacia la civilización es la sustitución de la dominación exclusiva de un único individuo por el poder de un grupo unido de individuos. Sin embargo, ya que un grupo sólo puede permanecer unido renunciando a la libertad de la gratificación instintiva individual, la civilización es necesariamente frustrante y represiva, cambiando el placer por la seguridad.

Así, Freud rechaza la noción común de que la libertad es uno de los grandes beneficios de la civilización, ya que según él la sociedad civilizada depriva al hombre de libertad más que se la concede. La cultura consiste principalmente en prohibiciones impuestas a la libertad del individuo para actuar. El ideal de la sociedad no es la

libertad sino que la igualdad en el tratamiento de todos los miembros de la sociedad, o sea, la justicia. Existe una similitud entre el desarrollo cultural y el desarrollo libidinal. En ambos, los instintos son modificados por la emergencia del principio de realidad como la fuerza dominante en el individuo y en el grupo, por la formación del super-ego que es representado en la sociedad por las leyes e ideales, y por el establecimiento de diversas defensas sobre una base grupal así como individual (Hall y Lindzey, 1954).

Deutsch y Krauss (1970) señalan 3 principales aspectos de la contribución del psicoanálisis a las ciencias sociales:

- 1) las contribuciones del propio Freud, ya resumidas de acuerdo con la exposición que hacen de ellas Hall y Lindzey (1954), y que se encuentran en sus cinco libros de ciencias sociales: *Tótem y tabú (1913)*, *Psicología de las masas y análisis del yo (1921)*, *El porvenir de una ilusión (1928)*, *El malestar de la cultura (1930)* y *Moisés y el monoteísmo (1939)*;
- 2) su contribución al estudio de la formación de actitudes, ejemplificada en la obra *La personalidad autoritaria* de Adorno y otros;
- 3) sus contribuciones al estudio de la relación entre cultura y personalidad, reflejada especialmente en la obra de Kardiner. Habiendo ya revisado someramente el primer aspecto, y dejando de lado el tercero por pertenecer más propiamente al campo antropológico, a continuación consideraremos brevemente el trabajo sobre el autoritarismo o la personalidad autoritaria.

EL AUTORITARISMO

Uno de los estudios más famosos en la historia de la psicología social fue el presentado en 1950 en el libro *La Personalidad Autoritaria*, de dos autores alemanes, Adorno y Frenkel-Brunswik, y dos estadounidenses, Levinson y Sanford. Este trabajo de varios años, motivado por los fenómenos del fascismo y el nazismo, intentaba comprender las raíces e implicaciones del prejuicio y la discriminación, mediante una combinación de la orientación teórica del psicoanálisis y las metodologías de la psicología social y la psicología clínica (Deutsch y Krauss, 1970).

Los autores comenzaron investigando el antisemitismo, es decir, las actitudes y conductas negativas hacia los judíos, encontrando que las diversas actitudes hacia este grupo configuraban un sistema bastante coherente. Luego investigaron si el antisemitismo formaba parte de

una actitud más general de rechazo hacia los grupos distintos al propio, para lo cual midieron actitudes hacia los negros, hacia otros grupos minoritarios, y hacia el propio país en contraposición a otras naciones. Las interrelaciones encontradas entre estos aspectos fueron relativamente altas, así como su relación con el antisemitismo, configurando una pauta amplia y coherente denominada etnocentrismo, una tendencia a rechazar todo lo diferente al propio grupo, ya sea personas, ideas o aún productos comerciales (Wrightsman & Deaux, 1981).

El siguiente paso fue desarrollar un instrumento que permitiera medir la susceptibilidad del individuo a ideologías antidemocráticas, sin referencia específica a un grupo en particular o al etnocentrismo propiamente tal, y así surgió una escala de treinta ítems destinada a medir el autoritarismo, denominada "escala F" (F por fascismo). Los autores postularon los siguientes nueve componentes del autoritarismo, descritos de la siguiente manera (Wrightsman & Deaux, 1981):

- 1) **Convencionalismo:** adherencia rígida a, y sobre-énfasis en, los valores típicos de la clase media, y excesiva susceptibilidad a las presiones sociales externas.
- 2) **Sumisión autoritaria:** necesidad emocional exagerada de someterse a otros; aceptación acrítica de un líder poderoso que toma las decisiones.
- 3) **Agresión autoritaria:** tendencia a favorecer la condena, rechazo total, disciplina y castigos severos, como formas de tratar con personas y formas de conducta que se desvían de los valores convencionales.
- 4) **Anti-intracepción:** desaprobación de una vida emocional libre, de lo intelectual o teórico, y de lo poco práctico. Las personas anti-intraceptivas mantienen un rango estrecho de conciencia; el darse cuenta de sus sentimientos genuinos o autoconciencia podría amenazar su ajuste. Por esto ellas rechazan sentimientos, fantasías y otros fenómenos subjetivos.
- 5) **Superstición y estereotipia:** la superstición implica una tendencia a trasladar la responsabilidad desde el individuo hacia fuerzas externas más allá del control personal, particularmente a determinantes místicos. La estereotipia es la tendencia a pensar en categorías rígidas, sobre-simplificadas, en términos de negro y blanco, particularmente en el ámbito de temas psicológicos o sociales.
- 6) **Poder y dureza:** la identificación de uno mismo con figuras de poder, satisfaciendo así tanto la necesidad de tener poder como la

- necesidad de someterse al poder. Negación de la debilidad personal.
- 7) **Destructividad y cinismo:** agresión racionalizada y cinismo que permite por ejemplo a la persona autoritaria ser agresiva porque "todos lo hacen". La hostilidad generalizada y la visión negativa del ser humano de las personas autoritarias les permite justificar su propia agresividad.
 - 8) **Proyectividad:** la disposición a creer que cosas salvajes y peligrosas ocurren en el mundo. En la personalidad autoritaria, los impulsos indeseables que no pueden ser admitidos por el ego consciente tienden a ser proyectados en grupos minoritarios y otros objetos vulnerables.
 - 9) **Excesiva preocupación por el sexo:** preocupación exagerada por los asuntos sexuales, y actitud punitiva hacia los que se apartan de las costumbres sexuales convencionales.

Al conceptualizar la personalidad autoritaria, los autores recurrieron a la teoría psicoanalítica, sugiriendo que este tipo de personalidad se caracteriza por un ego débil, un super-ego rígido y externalizado, y un ello primitivo fuerte. Además se encuentra que las personas altamente autoritarias son prejuiciosas, intolerantes a la ambigüedad y políticamente conservadoras (Wrightsmann & Deaux, 1981). Las características distintivas de la personalidad autoritaria derivarían de la relación temprana del individuo con sus padres y reflejan posiblemente defensas contra la expresión de hostilidad reprimida hacia la autoridad, siendo las principales defensas la proyección de los impulsos inaceptables en grupos externos, el desplazamiento de la hostilidad hacia esos grupos, y la identificación con la autoridad frustradora más poderosa (Deutsch y Krauss, 1970).

Al concluir esta rápida visión de la perspectiva psicoanalítica, y con el fin de indicar una referencia para el lector interesado, agregaremos que Shaw y Costanzo (1970) distinguen y revisan brevemente cuatro teorías de alcance medio en psicología social que tienen una orientación psicoanalítica. Ellas son la teoría psicodinámica del funcionamiento grupal de Bion, la teoría del desarrollo del grupo de Bennis y Shepard, la teoría tridimensional de la conducta interpersonal de Schutz, y la teoría psicoanalítica de las actitudes sociales de Sarnoff.

LA PERSPECTIVA CONDUCTUAL

A pesar de la gran influencia que han ejercido las teorías del aprendizaje y el enfoque conductual en la psicología moderna, su

impacto en la psicología social ha sido bastante menor de lo esperable. A primera vista esto puede aparecer como una paradoja, dado el énfasis que coloca este enfoque en los determinantes externos del comportamiento, y por el hecho que siempre se ha reconocido que la mayor parte de la conducta social es aprendida. Una posible explicación de esta paradoja sería que durante mucho tiempo la mayor parte de los representantes del enfoque conductual estuvieron más interesados en aislar y analizar conductas simples que en focalizarse en las sutilezas de la interacción social, con toda su carga de significados, evaluaciones y diversos procesos internos. Sin embargo, han existido algunos autores de la orientación conductual que se han interesado en el análisis de las influencias sociales en el comportamiento y de la interacción entre los individuos, los cuales revisaremos brevemente a continuación.

MILLER Y DOLLARD, Y LA IMITACION

Aunque el fenómeno de la imitación interesó a diversos autores desde los albores de la psicología social (Tarde, McDougall, F. Allport), la teoría de Miller y Dollard expuesta en 1941 en su libro "Aprendizaje social e imitación", fue el primer intento sistemático de aplicar las leyes del aprendizaje a la importante conducta social llamada imitación (Shaw & Costanzo, 1970). Sus proposiciones básicas eran que (1) la imitación, al igual que la mayor parte de la conducta humana, es aprendida y (2) la conducta social y el aprendizaje social pueden ser explicadas mediante el uso de los principios generales del aprendizaje. Para Miller y Dollard la imitación social desempeña un rol fundamental al explicar como el niño aprende a comportarse socialmente, incluyendo el desarrollo del lenguaje, y fenómenos como el conformismo y el acatamiento de normas.

Miller y Dollard distinguieron tres mecanismos o procesos relacionados con la imitación: misma conducta, conducta dependiente del compañero, y conducta de copia. Ocurre la **misma conducta** cuando dos individuos responden a estimulación independiente del mismo estímulo, después que cada uno ha aprendido a emitir la respuesta apropiada independientemente. La misma conducta puede resultar de imitación, pero no necesariamente. En el caso de la **conducta dependiente del compañero**, el observador ajustará su conducta a, y será dependiente de, las señales de la conducta del modelo, quien será habitualmente alguien de mayor estatus (por ej., edad) que el observador. En este caso el observador sólo utiliza las

señales provenientes del modelo, y no otras señales ambientales. Por último, en la **conducta de copia** el observador intenta reproducir el comportamiento del modelo, respondiendo no sólo a las señales del modelo, sino que también a señales de similitud y diferencia, ya sea entre su respuesta y la del modelo, o entre su respuesta actual y respuestas anteriores en la misma situación. De esta manera el observador podría recrear esa respuesta en ensayos futuros(Shaw & Costanzo, 1970). Como sucede con toda respuesta aprendida, las conductas de imitación pueden mostrar generalización y discriminación.

Una de las limitaciones importantes del enfoque de Miller y Dollard de la imitación es que supone que una determinada respuesta debe estar presente en el repertorio del sujeto, antes que él pueda imitar la misma respuesta cuando es emitida por un modelo bajo condiciones de refuerzo. Por lo tanto no da cuenta de la adquisición de nuevas respuestas, y limita mucho lo que puede aprenderse de la observación de modelos. Estas limitaciones fueron más tarde superadas por el gran aporte de Bandura.

BANDURA Y EL APRENDIZAJE SOCIAL

Uno de los pilares de la psicología moderna es el trabajo de Albert Bandura, quien contribuyó significativamente a ampliar y enriquecer el enfoque conductual, enfatizando el rol que juegan los factores cognitivos y sociales en el aprendizaje y la conducta. La teoría de Bandura ha sido denominada por él "teoría del aprendizaje social" (Bandura, 1982a) y más adelante "teoría cognitiva social"(Bandura, 1987). Respecto de la imitación, Bandura elaboró la teoría más comprehensiva del aprendizaje imitativo existente hasta ahora, extendiendo el concepto de imitación a los diversos procesos que pueden resultar de la observación de un modelo, entre ellos la adquisición de nuevas conductas.

En la concepción de Bandura, la imitación es una forma de aprendizaje por asociación que puede ser explicada por un paradigma de contigüidad, con lo cual limita el rol desempeñado por el refuerzo tanto en la conducta del modelo como del observador. Estableciendo una distinción entre la adquisición de una respuesta por observación de un modelo, y su ejecución (e introduciendo así la noción de aprendizaje latente), el refuerzo es visto como un facilitador de la ejecución pero no de la adquisición o aprendizaje. Así, el observador puede aprender por la sola observación de un modelo, independientemente de si recibe refuerzo o no, y de si ejecuta la respuesta o no.

De acuerdo a Bandura, la exposición a un modelo puede producir tres efectos generales en el observador:

- 1) efectos de **modelado**, mediante los cuales el observador adquiere nuevas respuestas a través de la integración cognitiva de señales contiguas,
- 2) efectos **inhibitorios** y **desinhibitorios**, mediante los cuales una conducta existente del observador es modificada por su observación de las respuestas de un modelo,
- 3) efectos de **facilitación**, mediante los cuales la observación de la conducta de otro puede facilitar la ocurrencia de respuestas aprendidas previamente en el observador.

Para que tenga lugar el aprendizaje social o por observación y luego se ejecute la conducta, se requieren cuatro tipos de procesos en el observador:

- a) procesos de **atención**, que regulan la exploración y la percepción de las actividades modeladas;
- b) procesos de **retención**, mediante los cuales las experiencias transitorias son transformadas en conceptos simbólicos que sirven de modelos internos para la emisión de respuestas y de criterios para la corrección de las mismas;
- c) procesos de **producción**, que regulan la organización de las subhabilidades componentes en nuevos patrones de respuesta;
- d) procesos de **motivación**, los cuales determinan que las competencias adquiridas por observación se pongan o no en práctica (Bandura, 1987).

Por lo tanto, si en una determinada situación un observador no llega a simular la conducta del modelo, ello puede deberse a cualquiera de los siguientes factores: no ha prestado suficiente atención a las actividades pertinentes, no ha codificado adecuadamente la conducta del modelo en imágenes y símbolos verbales, no tiene las habilidades necesarias para hacerlo, o no se siente suficientemente motivado para hacerlo (Bandura, 1982a).

De esta muy breve revisión de algunos aspectos de la teoría del aprendizaje social (o cognitiva social) de Bandura, queda claro por una parte la gran influencia que tienen los otros en la conducta del individuo, pero al mismo tiempo el rol muy activo que tiene el individuo en el procesamiento y control de la influencia ambiental. En la concepción de Bandura, las personas no se limitan a reaccionar a

las influencias externas, sino que seleccionan, organizan y transforman los estímulos que las afectan. Por esto, la teoría explica la conducta humana en términos de una interacción recíproca y continua entre los determinantes cognitivos, conductuales y ambientales. En palabras de Bandura (1987), "La teoría cognitiva social defiende un concepto de interacción basado en una reciprocidad triádica...Según este modelo de determinismo recíproco..., la conducta, los factores cognitivos y demás factores personales y las influencias ambientales operan de forma interactiva como determinantes recíprocos" (p. 44).

Como afirma el autor, esta determinación recíproca "hace posible que las personas influyan en su destino y también establece los límites de la autodirección. De forma que, según esta concepción del funcionamiento humano, las personas no son ni objetos impotentes controlados por las fuerzas ambientales ni agentes libres que hacen lo que les da la gana. Las personas y el medio se determinan de forma recíproca" (1982a, p. 10-11). De esta manera la teoría de Bandura representa una superación tanto del ambientalismo extremo del conductismo tradicional, como del descuido de las influencias sociales en el comportamiento que se observa en muchos enfoques cognitivos contemporáneos.

HOMANS Y EL COMPORTAMIENTO SOCIAL ELEMENTAL

George Homans es considerado como el principal representante de la teoría del intercambio en sociología. A diferencia de la mayor parte de los sociólogos, Homans se interesó especialmente en el comportamiento social elemental, el contacto cara a cara entre los individuos que involucra un intercambio directo e inmediato de recompensas y castigos. Aunque sus análisis se restringen a la interacción social cotidiana entre individuos y pequeños grupos, él creía que una sociología construida sobre estos principios sería eventualmente capaz de explicar todas las formas de conducta social (Ritzer, 1983).

Insatisfecho con la estrategia deductiva, y el foco cultural y estructural de la mayor parte de las teorías sociológicas, Homans buscó elaborar inductivamente una teoría que se concentrara en las personas y su conducta. Con este objetivo en mente, Homans dirigió su atención hacia el trabajo de su colega en la Universidad de Harvard, B.F. Skinner, y a medida que él fue analizando estudios sociológicos de grupos pequeños y estudios antropológicos de sociedades primitivas, concluyó que el conductismo de Skinner

proporcionaba una alternativa teórica apropiada a sus fines. Basado en los principios de la psicología conductista y de la economía elemental, Homans fue elaborando un conjunto de proposiciones que consideran el comportamiento social como "un intercambio de actividad, tangible o intangible, y más o menos gratificante o costosa, entre dos personas como mínimo" (Deutsch y Krauss, 1970, p. 109).

De acuerdo a su particular concepción, la sociología debería focalizarse en la conducta individual y en la interacción entre individuos. Estaba muy poco interesado en la conciencia o en las instituciones y estructuras a gran escala que concentran el interés de la mayor parte de los sociólogos. En lugar de eso, su principal interés estaba en los patrones de refuerzo y la historia de recompensas y costos que llevan a las personas a comportarse como lo hacen. No sólo estaba interesado en la conducta individual, sino también en la interacción entre individuos que involucra un intercambio de recompensas y costos. En relación a estos conceptos, y extrapolando desde la economía, Homans también utiliza el concepto de beneficio. En cualquier interacción, el beneficio que obtiene un individuo es igual a las recompensas que él recibe menos los costos en que él incurre involucrándose en esa interacción. Cuando los costos llegan a exceder a las recompensas en una determinada interacción, las partes discontinuarán esa interacción y además buscarán actividades alternativas, ya sea con la misma persona o con otras.

Las principales proposiciones de Homans respecto a la conducta humana, incluidas en su libro de 1961 "La conducta social: Sus formas elementales", se resumen en las siguientes:

1. **Control de estímulo y su generalización:** "Si en el pasado la ocurrencia de una situación estímulo particular ha sido la ocasión en la cual la actividad de un hombre ha sido recompensada, entonces mientras más similar sea la situación estímulo presente a aquella pasada, es más probable que él realice ahora esa actividad o alguna actividad similar"
2. **Frecuencia de refuerzo:** "Mientras más a menudo dentro de un determinado período la actividad de un hombre recompense la actividad de otro, más a menudo el otro realizará la actividad"
3. **Valor del refuerzo:** "Mientras más valiosa sea para un hombre una unidad de la actividad que otro le dirige, más a menudo él realizará una actividad recompensada por la actividad del otro"

4. **Deprivación-saciedad:** "Mientras más a menudo un hombre ha recibido en el pasado reciente una actividad recompensante proveniente de otro, menos valiosa llegará a ser para él cualquier unidad adicional de esa actividad"
5. **Justicia distributiva:** "Mientras más perjudique a un hombre la falta de cumplimiento de la regla de justicia distributiva, más probable es que él manifieste la conducta emocional que llamamos rabia" (Shaw & Costanzo, 1970, p. 76-79).

Antes de revisar brevemente el concepto de justicia distributiva, agregaremos dos elementos. Primero, que en una segunda edición de 1974, Homans reemplaza la última proposición por una llamada Agresión y Aprobación, y que se compone de dos partes:

- 5a) **Agresión:** "Cuando la acción de una persona no recibe la recompensa que ella espera, o recibe castigo que no espera, ella se enojará; es más probable que emita conducta agresiva, y los resultados de tal conducta llegan a ser más valiosos para ella".
- 5b) **Aprobación:** "Cuando la acción de una persona recibe la recompensa que ella espera, especialmente una recompensa mayor que la esperada, o no recibe el castigo que esperaba, ella se sentirá complacida; es más probable que emita conducta de aprobación, y los resultados de tal conducta llegan a ser más valiosos para ella" (Ritzer, 1983, p. 376- 377).

Y en segundo lugar, Blanco (1995) cita una proposición adicional extraída de la edición de 1974, y que denomina Proposición de **racionalidad**: "En la elección de acciones alternativas, una persona optará por aquella, tal y como es percibida por él en ese momento, cuyo valor final, multiplicado por la probabilidad de obtener el resultado deseado, sea mayor" (p. 148). Esta proposición nos parece particularmente interesante, ya que representa un cambio desde una perspectiva skinneriana hacia una concepción más cognitiva. Ya en 1954 Rotter definía los refuerzos y las contingencias de refuerzo en términos subjetivos, en términos del valor del refuerzo y de la expectativa de refuerzo. Compare el lector la proposición recién citada con el Postulado 7 de Rotter: "La ocurrencia de una conducta de una persona está determinada no sólo por la naturaleza o importancia de las metas o refuerzos, sino también por la anticipación o expectativa de la persona de que esas metas ocurrirán" (Cantor & Kihlstrom,

1987, p. 34).

En relación al concepto de justicia distributiva, fue justamente Homans quien introdujo este concepto en la literatura y quien más contribuyó a que el concepto de justicia en general llegara a ser un tema de interés en la psicología social (Cohen & Greenberg, 1982). La regla fundamental de la justicia distributiva establece que, en una relación de intercambio con otro, un individuo tiene dos expectativas:

- 1) que las recompensas de cada uno serán proporcionales a los costos de cada uno - a mayores costos, mayores recompensas,
- 2) que las recompensas netas, o beneficios, serán proporcionales a las inversiones - a mayor inversión, mayor beneficio.

Como se expresaba en la proposición citada, cuando un individuo no recibe el resultado que esperaba o creía merecer, es probable que manifieste rabia. Como corolario de esto (aunque parece ser mucho menos probable), si recibe una recompensa mayor de la esperada o de la que cree merecer, es probable que manifieste culpa. El umbral diferencial para las experiencias de culpa y rabia sería claramente una consecuencia del auto-interés. Es menos frecuente que se experimente culpa y que sea la base para la acción futura, ya que las personas comúnmente se las arreglan para descubrir buenas razones y concluir que "están obteniendo sólo lo que merecen" (Cohen & Greenberg, 1982, p. 11).

En cualquier interacción social, la justicia distributiva puede ser caracterizada como el proceso de **intercambio justo** de recompensas y costos. Así, si la participación en una actividad impide la participación en una actividad alternativa, y se asume que mientras más valiosa es la actividad alternativa mayor es el costo en que la persona incurre involucrándose en la primera actividad, entonces si se aplica el intercambio justo la involucración en la primera actividad debería recibir recompensas altas, proporcionales al alto costo (Shaw & Costanzo, 1970).

Para que los individuos concuerden en sus percepciones de justicia, ellos deben estar de acuerdo en tres cosas:

- 1) el principio de proporcionalidad de la justicia distributiva;
- 2) lo que legítimamente constituyen recompensas, costos, inversiones y contribuciones;
- 3) cómo jerarquizar cada una de estas dimensiones.

Homans pensaba que la noción de proporcionalidad entre inversiones

y beneficios es universal, pero que pueden existir diferencias y desacuerdos entre individuos y grupos respecto a los otros dos aspectos (Cohen & Greenberg, 1982).

THIBAUT Y KELLEY, Y LA TEORÍA DEL INTERCAMBIO SOCIAL

John Thibaut y Harold Kelley presentaron en 1959 una teoría para explicar cómo en una relación interactiva las personas son interdependientes para el logro de resultados positivos, en su libro "La psicología social de los grupos". Ellos estaban interesados en las diversas formas de relaciones interdependientes, y en los resultados de cada una de esas formas, tomando como variables independientes las posibilidades de control recíproco y como variables dependientes los productos de esas relaciones, tales como normas, roles y poder (Shaw & Costanzo, 1970). Una premisa básica de la teoría es que una interacción socialmente significativa sólo se repetirá si los participantes obtienen resultados positivos, ya sean materiales o psicológicos. Y una premisa adicional es que una de las metas importantes en una interacción es la maximización de los resultados positivos para cada uno de los participantes. Aunque esta maximización es funcional al individuo, también es funcional al grupo porque incrementa la probabilidad de que el grupo mantenga su integridad.

Thibaut y Kelley estaban principalmente interesados en analizar la interacción diádica, aquella que ocurre cuando dos personas emiten conducta una en presencia de la otra y donde la conducta de cada una tiene la posibilidad de afectar a la otra persona. Aunque los resultados de una interacción pueden ser descritos en diversas formas, los autores eligen considerar las recompensas y los costos percibidos por el individuo como consecuencia de haber participado en la interacción. Las recompensas son las satisfacciones y gratificaciones que recibe una persona, mientras que los costos son las consecuencias negativas de emitir una conducta. Así, el resultado de cualquier interacción será una resultante de las recompensas recibidas y de los costos incurridos.

Para analizar una interacción y describir sus resultados, los autores utilizan una matriz que incluye teóricamente todas las conductas que dos personas podrían realizar en su interacción. En el eje horizontal se representan todas las acciones posibles de A, y en el eje vertical todas las acciones posibles de B. Por ejemplo, A puede ser un vendedor que tiene la posibilidad de vender su producto al precio fijado (A1), a un precio rebajado (A2) o no vender (A3), mientras que B puede ser un

comprador que tiene la posibilidad de comprar una gran cantidad (B1), una pequeña cantidad (B2) o no comprar (B3). En las celdillas de la matriz se describen las recompensas obtenidas y los costos incurridos por cada persona, si las condiciones especificadas (hilera y columna) para esa celdilla se dieran realmente. Así, la conjunción de la conducta A1 con la conducta B2 producirá una cierta cantidad de recompensa tanto a A como a B (Ra, Rb), y un cierto costo a A y B (Ca, Cb). Además se pueden combinar las recompensas y costos de cada uno en cada conjunción de A y B, en una sola medida de bondad del resultado.

Los comportamientos de los participantes en la interacción variarán según si la relación entre ellos es cooperativa o competitiva. En una relación cooperativa es probable que ambas partes intenten maximizar sus propios resultados positivos emitiendo aquellas conductas que produzcan el mayor resultado positivo para el otro. En aquellas situaciones en que las conductas pareadas no producen resultados máximos para ambas partes, es probable que los participantes cooperativos alternen sus elecciones de modo que ambas partes obtengan máximo resultado positivo algunas veces. En cambio, en una relación competitiva es probable que cada parte emita aquellas conductas que tienen la mayor probabilidad de máximo resultado positivo para sí misma.

Al igual que Homans, los autores plantean que una interacción social se mantendrá sólo si las recompensas exceden los costos. Sin embargo, las personas no evalúan los resultados obtenidos por su magnitud absoluta, sino mediante dos estándares de comparación:

- 1) el **nivel de comparación (NC)**,
- 2) el **nivel de comparación para las alternativas (NCalt)**.

El NC es un estándar por medio del cual un individuo evalúa el atractivo de una relación, mientras que el NCalt es un estándar por medio del cual un individuo decide si permanecer o no en una relación. En otros términos, el NC corresponde a un punto neutral en una escala de satisfacción, mientras que el NCalt corresponde a un punto neutral en una escala de aceptación-rechazo (Deutsch y Krauss, 1970).

Los autores definen el NC como "un valor modal o promedio de todos los resultados conocidos por la persona (en virtud de su experiencia personal o vicaria), cada uno ponderado por su saliencia (o el grado en

que es instigado por la persona en el momento)" (Berscheid y Walster, 1982, p. 23). Si los resultados obtenidos exceden este punto neutral hipotético, la relación será considerada probablemente como atractiva y satisfactoria. En cambio si los resultados obtenidos están por debajo del NC, la relación será probablemente considerada insatisfactoria y no atractiva. El NC puede variar a medida que el individuo experimenta u observa nuevos resultados que cambian el hipotético promedio o valor modal de resultados esperados, y también debido a factores situacionales que alteran la importancia de ciertos resultados. Además también existen diferencias entre las personas en el NC, tal como sus percepciones de su propio poder y efectividad para lograr resultados positivos, lo que en términos actuales llamaríamos auto-eficacia (Bandura, 1982b).

Respecto al NCalt, este es definido por Thibaut y Kelley como "el nivel mínimo de resultados que un individuo aceptará a la luz de las oportunidades alternativas disponibles...El NCalt dependerá fundamentalmente de la calidad de la mejor de las alternativas disponibles al individuo, es decir, las posiciones recompensa-costo experimentadas o esperadas en la más satisfactoria de las otras relaciones disponibles" (Berscheid y Walster, 1982, p. 24). De acuerdo a esto, el que una persona decida mantener o abandonar una relación depende de si los resultados obtenidos están por sobre o por debajo de su NCalt. Así, un individuo puede abandonar una relación relativamente satisfactoria simplemente porque aparece una mejor alternativa. Y a la inversa, aunque una persona no se sienta satisfecha de su relación con otra (porque sus resultados están por debajo de su NC), puede mantener la relación simplemente porque no ve una mejor alternativa (el resultado obtenido está por sobre su NCalt).

Por último, los autores también se interesaron en analizar el poder y la dependencia en las relaciones diádicas. El poder se manifiesta usualmente en la capacidad de un individuo de controlar las posiciones recompensa-costo del otro individuo. El NCalt es el factor crucial en la estabilidad de las relaciones de poder y dependencia en una díada. Si los resultados de una relación determinada están por debajo del resultado promedio en la mejor relación alternativa de uno, las bases del poder y la dependencia en esa particular relación serán débiles y la relación tenderá a disolverse. Thibaut y Kelley definen el poder en una díada como "la capacidad de A para afectar la calidad de los resultados obtenidos por B" (Shaw & Costanzo, 1970, p. 96), y se concentran en dos tipos de poder: (1) la capacidad de A de controlar el

destino de B, y (2) la capacidad de A de controlar la conducta de B.

Se afirma que A tiene **control del destino** de B si, variando su propio comportamiento, afecta los resultados obtenidos por B, independientemente de lo que éste haga. En esta situación, B es completamente dependiente de A respecto del nivel de resultados obtenidos, y mientras mayor sea el rango de resultados que A puede producir para B, mayor será el control de destino de A sobre B, y mayor la dependencia de B respecto de A. En cambio, se dice que A tiene **control de conducta** sobre B si, variando su propia conducta, puede hacer deseable o conveniente para B variar su conducta, con el fin de maximizar sus resultados. El monto de control de conducta que A ejerce sobre B es función del nivel de ganancia en resultados que obtendrá B ajustando su conducta. En esta situación, los resultados de B no varían en función ya sea de la conducta de A o de B, sino que son contingentes con la conjunción de ambas conductas, por lo cual, a diferencia del control de destino, acá B juega algún rol en el logro de los resultados. Sin embargo, igualmente A ejerce poder sobre B, y B es dependiente de A.

Como conclusión, se podría decir que el principal mérito de este enfoque es enfatizar la interdependencia que existe entre los participantes en una interacción social. Al postular dos estándares de comparación mediante los cuales se evalúan los resultados, se destaca el hecho que las recompensas y costos no se experimentan en términos absolutos, sino que varían según las experiencias pasadas y las condiciones actuales. De acuerdo a Deutsch y Krauss (1970), Thibaut y Kelley establecen un puente entre los teóricos de la Gestalt y los teóricos del refuerzo: "Tradicionalmente, los gestaltistas pusieron de relieve que las recompensas se perciben en relación con un contexto, pero dejaron de lado el estudio de las consecuencias de la recompensa sobre el comportamiento; los psicólogos del refuerzo, en cambio, acentuaron las consecuencias de la recompensa pero no las condiciones que determinan el modo en que se la percibe" (p. 120).

LA PERSPECTIVA GESTALTICA

De todas las orientaciones teóricas generales que se revisan brevemente en este Capítulo, tal vez la que la tenido una mayor influencia y un impacto más profundo en la psicología social moderna ha sido el enfoque gestáltico. Este relativo predominio sobre otras orientaciones, que puede resultar sorprendente para quienes asocian

esta teoría con los fenómenos perceptivos y la resolución de problemas, podría explicarse por algunos rasgos que han caracterizado este enfoque.

Por una parte, a pesar de tratarse de un enfoque holístico y con rasgos fenomenológicos, los exponentes de la psicología de la Gestalt siempre privilegiaron la aproximación empírica y la utilización del método experimental que, como ya se ha mencionado, ha sido uno de los rasgos distintivos de la psicología social. Sin embargo, y este es otro factor, al mismo tiempo ellos partían de la experiencia ingenua o directa, lo cual los acercaba al estudio de fenómenos de la vida social cotidiana. Por otra parte, el énfasis que siempre puso el enfoque gestáltico en los fenómenos cognitivos tuvo una receptividad mayor y más temprana entre los psicólogos sociales, en relación a la mayor parte de las otras áreas de la psicología, las que sólo muchos años después entraron en la fuerte corriente cognitiva que ha caracterizado toda la psicología durante los últimos años.

Para la Gestalt, un tema básico es la relación parte-todo, la cual se ejemplifica en los fenómenos perceptivos. Por una parte se plantea que las partes o elementos no existen aisladamente, sino que están organizadas en unidades o totalidades. La integración de las partes está determinada por ciertos principios de organización, que llevan al organismo a percibir la mejor figura (o gestalt) posible bajo determinadas condiciones. Y por otra parte, está la conocida proposición, "el todo es más que la suma de las partes", lo cual implica que si descomponemos un fenómeno en sus elementos o partes, perdemos de vista aquellas propiedades del fenómeno como un todo y las importantes interrelaciones que existen entre las partes. Así, una melodía es más que un conjunto de notas, un dibujo es más que un conjunto de líneas, y un grupo es más que (o distinto a) la suma de los individuos que lo componen.

Para los gestaltistas la conducta humana es integrada, propositiva y orientada hacia metas. Por lo tanto se debe prestar particular atención a cómo el individuo percibe su realidad, qué significado le otorga a los diversos estímulos y situaciones, cómo se interrelacionan sus actitudes y conductas, y cómo él siempre está motivado hacia ciertas metas, por ejemplo, mantener un estado de consistencia interna. Debido a esta forma de concebir la conducta, la orientación gestáltica está estrechamente relacionada con las teorías cognitivas (algunos autores integran ambas como una sola perspectiva) y también con la

teoría del campo de Lewin que se revisará más adelante. Al respecto es interesante el rol jugado por Lewin en afianzar y extender el campo de la gestalt en la psicología social, con un éxito mucho mayor que el que tuvo en establecer y afianzar su propia teoría del campo.

A continuación revisaremos brevemente los aportes de algunos autores cuyas teorías se inscriben en un sentido general dentro de esta importante orientación gestáltica-cognitiva, y que han tenido una enorme influencia en la psicología social tal como la conocemos actualmente.

HEIDER: ATRIBUCIONES Y EQUILIBRIO COGNITIVO

A pesar de su obra relativamente breve, Fritz Heider ocupa un lugar muy destacado en el desarrollo de la psicología social, entre otras cosas por haber sido una figura pionera en enfatizar los determinantes cognitivos del comportamiento social, y porque su obra sirvió de base a muchas otras teorías que han contribuido significativamente a la disciplina.

Un objetivo central de Heider es comprender cómo las personas perciben los acontecimientos interpersonales. Para él, las personas intentan desarrollar una concepción ordenada y coherente de su realidad social, mediante una psicología ingenua o de sentido común. De la misma forma en que los científicos buscan relaciones entre fenómenos, las personas buscan relaciones constantes que les ayuden a comprender la gran variedad de acontecimientos específicos y cambiantes que tienen lugar en su campo perceptivo. Por lo tanto, se plantea que para comprender la conducta social de una persona debe conocerse la psicología de sentido común que la guía (intuiciones, creencias, etc.). En el análisis que hace Heider de la psicología ingenua se destacan dos grandes temas, atribución y equilibrio (Deutsch y Krauss, 1970), aunque es común que la mayoría de los autores de textos modernos sólo se refieran al segundo, reduciendo el aporte de Heider a su famosa teoría del equilibrio o balance cognitivo.

Respecto al tema de la **atribución**, Heider puede ser considerado el precursor de la teoría atribucional, una de las teorías más conocidas y utilizadas en la psicología moderna. Ya en un trabajo publicado en 1927, Heider propone que las personas atribuyen los sucesos de su ambiente a ciertos núcleos centrales unitarios causales. Así, al percibir un acontecimiento social tratamos de dar significado a los diversos

estímulos proximales, focalizándonos en los núcleos centrales a los que podemos atribuir los acontecimientos superficiales.

Al interpretar un acontecimiento social es muy distinto si se lo atribuye a factores causales del individuo (intenciones y habilidad o poder) o a factores causales del ambiente. Por ejemplo, el éxito o fracaso en una tarea puede ser atribuido a la facilidad o dificultad de la misma, o bien a la habilidad o incompetencia de la persona. Según Heider, el modelo de sentido común para ese proceso de atribución lo proporciona el llamado método de la diferencia de J.S. Mill: el efecto se atribuye a la condición que está presente cuando el efecto está presente y que está ausente cuando el efecto está ausente. Así, el fracaso en una tarea se atribuirá a su dificultad intrínseca y no a la incompetencia del individuo, si otras personas consideradas capaces también fracasan, y si el individuo realiza con éxito otras tareas que requieren habilidad (Deutsch y Krauss, 1970).

La atribución de responsabilidad personal implica una decisión sobre cuál de distintos factores (intención, poder, o condiciones ambientales) tiene mayor peso en el resultado observado. Mientras mayor es la influencia que se asigna a los factores ambientales, menor es la responsabilidad que se atribuye a la persona por una acción determinada. También pueden distinguirse varios niveles de desarrollo de la atribución de responsabilidad personal:

- 1) Al nivel más primitivo hay una conexión global: la persona es responsable de cada efecto vinculado de cualquier forma con ella.
- 2) Se establece una conexión entre un acontecimiento y una persona, sólo si ésta fue condición necesaria para su ocurrencia, independientemente de sus intenciones o habilidades para prever o alterar el resultado.
- 3) La persona es considerada responsable de un efecto posterior que podría haber previsto o prevenido, aún cuando no hubiera tenido la intención de producirlo.
- 4) La persona es responsable solamente de aquello que ha intentado hacer.
- 5) Aún las acciones intentadas y realizadas por una persona no se atribuyen totalmente a ella si se considera que fueron determinadas (provocadas, forzadas o inducidas atractivamente) por el ambiente (Deutsch y Krauss, 1970).

Estos cinco niveles también pueden ser denominados asociación, causalidad simple, previsión, intencionalidad y justificabilidad

respectivamente (Morales, 1994b).

Respecto a la noción de **equilibrio**, Heider fue el primero en desarrollar el tema de la inconsistencia o desequilibrio cognitivo en la psicología social, y las diversas teorías de la consistencia son en gran medida variaciones y/o extensiones de su formulación (Shaw & Costanzo, 1970). La llamada teoría del balance (o teoría p-o-x) de Heider fue propuesta en un artículo de 1946 y elaborada posteriormente en su libro de 1958 "La psicología de las relaciones interpersonales". Se focaliza en las relaciones entre una persona (p) hacia otra persona (o) y hacia una tercera entidad (x), la cual puede ser cualquier elemento no personal o bien una tercera persona relacionada con p y o. La teoría plantea que las entidades separadas (por ej. p, o y x) constituyen una unidad cuando se las percibe relacionadas. Cuando la unidad tiene el mismo carácter dinámico en todos los aspectos, existe un estado balanceado y no hay presiones para el cambio. En contraste, cuando los diversos elementos no pueden coexistir armoniosamente, surge tensión y hay presión para cambiar la organización cognitiva de manera de lograr un estado balanceado.

La meta de Heider es descubrir cómo se organizan las relaciones entre p, o y x en la estructura cognitiva de p. Existen dos tipos de relaciones en el sistema p-o-x: relación de unidad y relación de sentimiento. La **relación de unidad** se refiere a si los elementos se perciben o no como formando una unidad. La formación de una unidad está regida por los principios gestálticos de organización perceptiva (similitud, proximidad, destino común, etc.), por lo cual dos o más elementos serán percibidos como una unidad si ellos son similares en algunos aspectos, se dan juntos en el espacio y en el tiempo, experimentan las mismas consecuencias, etc. En el caso de las relaciones interpersonales, una persona es a menudo percibida como formando una unidad con otras de la misma nacionalidad, religión, familia, etc. La **relación de sentimiento** se refiere a la evaluación que hace una persona de algo. Incluye todas las formas de sentimiento o afecto, positivo y negativo, entre dos o más elementos, tales como gustar, admirar, aprobar, rechazar, condenar, etc.

Existe un estado balanceado cuando las relaciones entre los elementos son armoniosas y no hay presión para el cambio. Tanto las relaciones de unidad como de sentimiento tienden hacia un estado balanceado. Las díadas están balanceadas cuando las relaciones entre los dos elementos son todas positivas o todas negativas, y surge desequilibrio

cuando hay una relación positiva y otra negativa. En el caso de las tríadas (p-o-x) hay balance cuando las tres relaciones son positivas o cuando dos relaciones son negativas y la otra es positiva, en cambio hay desequilibrio cuando una relación es negativa y las otras dos son positivas. Cuando las tres relaciones son negativas la situación es ambigua, aunque podría esperarse algún desequilibrio (Shaw & Costanzo, 1970).

Cuando existe un estado de desequilibrio surgen fuerzas o presiones para cambiar las relaciones cognitivas y lograr un estado balanceado. Esto puede hacerse modificando ya sea la evaluación de algún elemento, o la relación entre elementos, o diferenciando un elemento en partes, algunas de las cuales son positivas mientras otras son negativas. En general, los cambios cognitivos serán los mínimos necesarios para producir un estado de equilibrio o congruencia (Deutsch y Krauss, 1970).

El trabajo teórico de Heider constituye una original aplicación de la perspectiva gestáltica y una gran contribución a la psicología social, donde sus ideas han tenido amplio alcance y han servido de base a muchos desarrollos posteriores. Además de sus importantes aportes al campo de la percepción interpersonal y a la teoría atribucional, uno de los méritos principales de Heider fue proponer la noción de consistencia cognitiva que ha desempeñado un rol tan importante en la disciplina. Como afirma Sabini (1992), "no sería una exageración decir que ninguna idea en la psicología social ha sido más fructífera que la proposición que las actitudes están vinculadas, que una idea o cognición afecta la manera en que respondemos a otras ideas. Esta idea tomó su forma más influyente en las manos de Fritz Heider" (p. 625).

FESTINGER: COMPARACION SOCIAL Y DISONANCIA COGNITIVA

A diferencia de Lewin, la mayoría de sus discípulos no intentó desarrollar teorías generales acerca del comportamiento social, sino que se dedicaron a desarrollar teorías limitadas y específicas aplicables a un campo determinado, basadas en el trabajo experimental. Entre ellos tal vez la figura más famosa en la psicología social moderna ha sido Leon Festinger, de quien revisaremos brevemente dos teorías. La primera de ellas, de la comparación social, está referida directamente al comportamiento social, en cambio la segunda y más conocida de ellas, de la disonancia cognitiva, no

es en rigor una teoría psicosocial, sin embargo es considerada como tal vez la teoría más fructífera en la psicología social moderna. Aún cuando ninguna de las dos teorías corresponde totalmente a una perspectiva gestáltica, las hemos ubicado dentro de esta orientación debido a su fuerte énfasis en procesos cognitivos, rasgo propio de esa orientación.

TEORIA DE LA COMPARACION SOCIAL

Festinger presentó su teoría en 1950, a partir de la consideración de los efectos de la comunicación social sobre el cambio de opinión en los grupos sociales, y más tarde la extendió para incluir la evaluación de habilidades y opiniones (Shaw & Costanzo, 1970). La teoría postula que los procesos de influencia social derivan directamente de una necesidad de auto-evaluación, la cual se basa en la comparación con otras personas. Aunque el proceso de auto-evaluación se aplica a las opiniones y las habilidades, existen al menos dos diferencias importantes: en el caso de las habilidades hay una tendencia ascendente unidireccional que no está presente en el caso de las opiniones, y el cambio de opiniones es mucho más fácil que el cambio en habilidades.

La teoría plantea que las personas usan a los otros como una fuente de información acerca de la realidad física y social. Ellas necesitan saber si sus opiniones sobre la realidad son correctas, y también necesitan tener una apreciación adecuada de sus habilidades. Un colaborador de Festinger, Stanley Schachter, extendió la teoría hacia los sentimientos y emociones (Raven & Rubin, 1983). Si no existen medios objetivos, no sociales de evaluación, el individuo tiende a evaluar sus propias habilidades, opiniones y sentimientos comparándolas con las de otros. Dentro de un amplio rango de personas con las cuales puede hacerse la comparación, un individuo escogerá aquellas personas que sean similares a él en habilidades u opiniones, o sea, que él perciba como "comparables" a sí mismo, ya que de esta manera él será capaz de una evaluación más precisa ya sea de su opinión o habilidad. Festinger expresa esto en la siguiente hipótesis: "la tendencia a compararse con otro disminuye a medida que aumenta la discrepancia entre la propia opinión o habilidad y aquella de la otra persona" (Shaw & Costanzo, 1970, p. 279).

Una de las derivaciones de la hipótesis anterior establece que una discrepancia en un grupo con respecto a habilidades u opiniones, conducirá a acciones destinadas a reducir tal discrepancia, de manera que existan las condiciones para una comparación adecuada. Estas acciones forman parte de la "presión hacia la uniformidad" que se observa en los grupos y que

llevan a cambios en las opiniones o habilidades manifestadas por los individuos. Sin embargo, como ya se mencionó, en el caso de las habilidades esta presión para reducir las discrepancias interactúa con la tendencia ascendente unidireccional hacia un mejor rendimiento. El resultado de esta combinación de fuerzas es llevar a los individuos con mayor habilidad a aparecer como sólo ligeramente mejores que los otros. Por tanto, cuando existe discrepancia con respecto a opiniones o habilidades, hay tendencias a cambiar la propia opinión o habilidad para asemejarla a la de los otros, y a tratar de cambiar a los otros en el grupo para hacerlos más semejantes a sí mismo.

Cualquier factor que aumente la necesidad de evaluar una opinión o habilidad también aumentará las presiones hacia la uniformidad con respecto a esa opinión o habilidad. Entre esos factores están la importancia del grupo como un grupo de comparación para una opinión o habilidad, la importancia de la opinión o habilidad, la relevancia de la opinión o habilidad para la conducta inmediata, y el atractivo del grupo para el individuo.

A pesar que Festinger enfatiza la presión hacia la uniformidad que resulta del proceso de comparación social, este proceso también puede ser considerado como una de las fuentes del autoconocimiento e identidad personal. Tanto los pensamientos como los sentimientos acerca del yo a menudo surgen de comparaciones con otros, y al conocer el individuo qué atributos físicos o sociales lo distinguen de otras personas conocidas o similares, la comparación social le permite construir un sentido de su propia unicidad. Smith & Mackie (1995) afirman que "al resumir las formas en las cuales diferimos de otros, la comparación social nos permite construir un autoconcepto que otorga a cada uno de nosotros un fuerte sentido de ser único y distintivo" (p. 119).

La teoría de la comparación social de Festinger, aunque formulada hace ya muchas décadas, ha seguido mostrando su valor no sólo dentro de la psicología social, sino que también en otras áreas tanto básicas como aplicadas. Así por ejemplo, dentro del nuevo campo de la psicología de la salud se ha demostrado el importante rol que juegan los procesos de comparación social en el afrontamiento y ajuste de las personas a diversas enfermedades graves (Helgeson & Taylor, 1993; Wood, Taylor & Lichtman, 1985).

TEORÍA DE LA DISONANCIA COGNITIVA

En 1957 Festinger presentó su teoría de la disonancia cognitiva, tal

vez la teoría más famosa en la psicología social, basada en el principio general de una tendencia hacia la consistencia o equilibrio cognitivo, en la misma tradición de Heider y otros teóricos de la consistencia como Newcomb, Kelly, Asch, y Osgood y Tannenbaum (Deutsch y Krauss, 1970). Sin embargo, su teoría difiere de las otras en algunos aspectos importantes:

- a) trata con la conducta cognitiva en general, y por eso no sería una teoría primariamente psicosocial;
- b) a pesar de lo anterior, su influencia en la psicología social ha sido mucho mayor que cualquiera de las otras teorías de la consistencia (Shaw & Costanzo, 1970).

De acuerdo a Deutsch y Krauss (1970), la teoría de Festinger difiere de las otras en un tercer aspecto: la gran importancia que concede y la distinción que establece entre los procesos de predecisión y los de postdecisión, postulando que el hecho de tomar una decisión de por sí genera disonancia y presiones para reducirla.

Festinger resume de la siguiente manera, tal vez sorprendentemente simple, las proposiciones básicas de su teoría:

- 1) "Entre los elementos cognitivos pueden existir relaciones desajustadas o disonantes.
- 2) La existencia de disonancia determina el surgimiento de presiones para reducirla y para evitar su aumento.
- 3) Las manifestaciones de la influencia de estas presiones incluyen cambios en el comportamiento, en el conocimiento, y una exposición selectiva a la nueva información y a las nuevas opiniones" (Deutsch y Krauss, 1970, p. 71).

Debido a las connotaciones lógicas de los términos consistencia e inconsistencia, Festinger prefiere sustituirlos por consonancia y disonancia, respectivamente, usados para referirse a las relaciones que existen entre pares de elementos (Shaw & Costanzo, 1970). Por tanto, es útil definir primero "elementos" y luego ver qué tipos de relaciones se pueden dar entre ellos.

Los elementos son las cogniciones, es decir, las cosas que una persona conoce sobre sí misma, su conducta, y su ambiente. El término cognición es usado para referirse a cualquier conocimiento, creencia, opinión o sentimiento acerca de sí mismo o del ambiente. Las relaciones entre dos elementos pueden ser irrelevantes, consonantes, o disonantes. Existe una relación irrelevante cuando los elementos no tienen que ver entre sí, cuando un elemento no implica nada acerca del

otro. En cambio en una relación relevante los elementos están relacionados de tal manera que uno implica algo acerca del otro, relación que puede ser consonante o disonante.

Existe consonancia entre dos elementos x e y, cuando uno se sigue del otro (x se sigue de y: "soy una persona responsable" y "siempre cumplo mis compromisos"). En cambio existe una relación disonante entre dos elementos cuando el opuesto de uno se sigue del otro (no-x se sigue de y: "soy una persona responsable" y "siempre llevo atrasado a las citas importantes").

No todas las relaciones disonantes generan el mismo monto de disonancia en el individuo, sino que la magnitud de la disonancia entre dos elementos es una función de la importancia de los elementos para el individuo. Así, dos elementos que sean poco relevantes no generarán mucha disonancia, independientemente de cuán inconsistentes puedan ser. En cambio dos elementos disonantes muy importantes generarán considerable disonancia y por tanto muchas presiones para reducirla. El monto máximo de disonancia que puede existir entre dos elementos es igual a la resistencia total al cambio del elemento menos resistente. Cuando la disonancia alcanza ese nivel, el elemento menos resistente cambiará y se eliminará la disonancia.

La disonancia es psicológicamente inconfortable y motiva al individuo a reducirla y lograr consonancia. Existirían tres posibles formas de reducir la disonancia: cambiar un elemento conductual, cambiar un elemento cognitivo ambiental, y agregar nuevos elementos cognitivos. Hay elementos cognitivos referidos a aspectos más concretos del ambiente, otros que se refieren a conductas, y otros que tienen que ver con creencias, sentimientos y actitudes. Estos últimos aspectos, por ser más subjetivos, van a ser menos resistentes al cambio que los anteriores.

La teoría sugiere que la motivación a reducir los efectos indeseables de la disonancia a menudo produce cambio de actitud. Cuando existe conflicto o discrepancia entre conductas y actitudes importantes, es más probable que la tensión sea reducida cambiando el pensamiento o actitud, y no la conducta. Durante décadas muchos psicólogos sociales han estado particularmente interesados en la explicación de la teoría de la disonancia cognitiva acerca de cómo las acciones pueden cambiar las actitudes. De acuerdo a la evidencia acumulada en cientos de experimentos, se requieren cuatro pasos para que una conducta

discrepante produzca disonancia y luego cambio de actitud:

- 1) el individuo debe percibir que la acción discrepante con su actitud tiene consecuencias negativas;
- 2) el individuo debe asumir responsabilidad personal por la acción;
- 3) el individuo debe experimentar activación fisiológica; y
- 4) el individuo debe atribuir la activación a la acción (Smith & Mackie, 1995).

Una característica distintiva de esta teoría es la forma en que se enfoca el proceso de toma de decisiones. Se plantea que la disonancia es una consecuencia inevitable de la decisión, lo cual deriva del hecho que antes de tomar la decisión el individuo enfrenta alternativas que habitualmente tienen aspectos positivos y negativos. Por lo tanto, la decisión por una alternativa produce una relación disonante entre el conocimiento que se tomó una decisión y uno o más aspectos de las alternativas. En el caso más típico, los elementos disonantes son los aspectos negativos de la alternativa escogida y los aspectos positivos de la alternativa descartada.

La magnitud de la disonancia postdecisional está determinada por la importancia de la decisión, el atractivo relativo de la alternativa no escogida, y el grado de sobreposición cognitiva de las alternativas involucradas en la decisión. Mientras más importante sea la decisión y más atractiva sea la alternativa no elegida, mayor será la disonancia. Mientras mayor sea la sobreposición cognitiva (proporción de elementos comunes en las alternativas), menor será la disonancia creada por la decisión.

La presión para reducir la disonancia postdecisional puede manifestarse en la revocación de la decisión, en alterar el atractivo de las alternativas, o en la creación de sobreposición cognitiva. Festinger presenta evidencias que muestran que luego de una decisión:

- a) existe una búsqueda activa de información que produzca cogniciones consonantes con la decisión,
- b) existe una confianza aumentada en la decisión o un aumento en la discrepancia de atractivo entre las alternativas, y
- c) una mayor dificultad de revertir la decisión una vez tomada, dificultad que varía con la magnitud de la disonancia (Shaw & Costanzo, 1970).

A raíz de varios estudios que plantearon que la disonancia no era un resultado obligado de la toma de decisión, Festinger revisó su

afirmación de que el solo hecho de tomar una decisión genera disonancia, planteando que se genera disonancia cuando hay un alto grado de compromiso con la elección. Este compromiso se daría cuando la decisión afecta de manera importante el comportamiento o el desarrollo posterior de los acontecimientos (Deutsch y Krauss, 1970).

LA TEORIA DEL CAMPO

La orientación teórica del campo está estrechamente relacionada y comparte muchos principios con la orientación gestáltica. Esto no es sorprendente si se considera que su principal exponente, Kurt Lewin, recibió su formación de los fundadores del movimiento gestáltico en Alemania. Sin embargo, la orientación gestáltica estaba interesada primariamente en los fenómenos perceptivos, mientras que Lewin desarrolló un fuerte interés en los temas de la personalidad y la psicología social, llegando a considerar que el enfoque gestáltico era insuficiente para abordar adecuadamente estos nuevos problemas. Así, la teoría del campo de Lewin deriva de las ideas centrales de la Gestalt, pero procede en una dirección diferente que va más allá del enfoque que le sirvió de base.

CARACTERISTICAS GENERALES

La teoría del campo puede ser caracterizada en términos de seis principales rasgos o atributos (Deutsch, 1954; Shaw & Costanzo, 1970):

- 1) **El uso de un método constructivo:** Lewin propone que la psicología debe cambiar desde el método clasificatorio, donde los objetos, personas y eventos son agrupados de acuerdo a similitudes, a un método constructivo o genético, donde ellos son agrupados de acuerdo a sus relaciones (la manera en que pueden ser derivados unos de otros). "El método clasificatorio usa elementos de abstracción, mientras que el método de construcción usa elementos de construcción. Los elementos de abstracción son objetos de la experiencia del científico; los elementos de construcción son sus ideas" (Shaw & Costanzo, 1970, p. 118).
- 2) **Un enfoque dinámico:** plantea la existencia de un conjunto de fuerzas psicológicas que subyacen el comportamiento de los individuos. Y, a diferencia de los enfoques tradicionales que destacan los aspectos estáticos de la conducta (rasgos de personalidad, historia pasada, etc.), para comprender la conducta en profundidad es necesario formular

constructos científicos que destaquen esas fuerzas subyacentes. El concepto de fuerza es así muy importante en la teoría del campo, como veremos con mayor detalle más adelante. El individuo es concebido como un sistema que tiende a mantener un equilibrio dinámico con su ambiente: sus componentes mantienen una relativa flexibilidad de interrelaciones, de modo que la variación en un aspecto del sistema puede inducir cambios compensatorios en otros aspectos, manteniendo así la integridad del sistema.

- 3) **Un énfasis en procesos psicológicos:** además de ser dinámico, el enfoque debe ser siempre psicológico. El comportamiento debe ser descrito en términos del campo psicológico tal como existe para el individuo en un momento dado o, en otros términos, la descripción de la situación debe ser subjetiva más que objetiva. Esto es, la situación debe ser descrita desde el punto de vista del individuo cuya conducta se analiza, más que desde el punto de vista del observador, por lo cual los constructos científicos deben representar conceptos psicológicos.
- 4) **Análisis basado en la situación como un todo:** en lugar de empezar con el análisis de los elementos aislados de la situación y luego intentar organizarlos en un sistema integrado, la teoría del campo comienza con una descripción de la situación como un todo. Después de la caracterización inicial de la situación global, es entonces posible examinar elementos específicos y las relaciones entre esos elementos. Esta proposición, que refleja muy claramente la influencia gestáltica, sería similar al enfoque de la física, donde se plantea que hay ciertas propiedades importantes en un campo (eléctrico, magnético, etc.) que constituyen una unidad y afectan a todos los elementos. El equivalente psicosocial de esas propiedades podrían ser conceptos como clima social o cohesión de grupo.
- 5) **Una distinción entre aspectos sistemáticos e históricos:** los eventos psicológicos deben ser explicados en términos de las propiedades del campo que existen en el momento en que ocurren los eventos. Por lo tanto, el enfoque debe ser sistemático más que histórico. Para Lewin, los eventos pasados sólo pueden tener una posición en las cadenas causales históricas cuya interacción crea la situación actual; ellos no pueden influenciar directamente los eventos presentes. En otras palabras, aún cuando un evento pasado puede crear una cierta condición que se extiende hasta el presente, sin embargo es la condición actual la que influye en el presente (Deutsch, 1954).
- 6) **Una representación matemática de las situaciones psicológicas:**

para una comprensión clara de las propiedades formales de los constructos científicos, el lenguaje del análisis científico debe ser lógicamente estricto y estar en correspondencia con un enfoque dinámico, psicológico y constructivo. Por esto los determinantes del comportamiento deberían ser representados en términos matemáticos, si la psicología intenta llegar a ser una disciplina rigurosa. Lewin rechaza la noción común de que la matemática no puede manejar datos cualitativos, sino que por el contrario, sostiene que ciertas formas de geometría, en especial la llamada topología, pueden ser muy útiles para representar la estructura de los eventos psicológicos.

En términos muy generales, la *topología* es una rama de la geometría que investiga las propiedades de las figuras que permanecen inalteradas bajo condiciones de transformación continua, entre ellas las relaciones cualitativas de conexión y posición. Aunque los conceptos topológicos de Lewin pueden ser algo rudimentarios desde el punto de vista de la rigurosidad matemática, su principal función sería que permiten determinar qué eventos son posibles o no son posibles en un determinado espacio o campo. Y desde aquí son necesarios otros conceptos dinámicos para determinar cuál de los eventos posibles ocurrirá realmente en una situación determinada (Deutsch, 1954).

A modo de síntesis de los rasgos anteriores, Shaw y Costanzo (1970) expresan que "la formulación de Lewin de la teoría del campo requiere una aplicación psicológica, dinámica, del método constructivo a los problemas psicológicos. La conducta debe ser vista como función de la situación como un todo y como existe en el momento para el individuo. La situación psicológica debe ser representada en los términos más precisos posibles, y esta tarea requiere una representación matemática" (p. 120).

CONSTRUCTOS PRINCIPALES

A pesar que el sistema teórico desarrollado por Lewin es especialmente complejo y amplio, lo que en parte se debe a que intenta abarcar tanto la conducta individual como la personalidad y la conducta social, es posible referirse brevemente a algunos de los conceptos centrales en sus proposiciones. Su concepto más importante es por supuesto el de campo, el cual en términos psicológicos es considerado como el espacio vital del individuo, de ahí que este último sea el primer concepto a delimitar.

Espacio vital

El espacio vital se refiere a la totalidad de factores coexistentes que determinan la conducta de un individuo en un determinado momento, y consiste en la persona y en el ambiente psicológico tal como existe para ella (de modo similar, el espacio vital de un grupo consistiría en el grupo y en el ambiente tal como existe para el grupo en el momento). Para Lewin, "la conducta y el desarrollo dependen del estado de la persona y de su ambiente, $C = f(P, A)$. En esta ecuación, la persona (P) y su ambiente (A) deben considerarse como variables mutuamente dependientes. En otras palabras, para comprender o predecir la conducta, la persona y su ambiente han de considerarse como una constelación de factores interdependientes. Llamamos a la totalidad de estos factores el espacio vital (EV) de ese individuo y escribimos entonces $C = f(P, A) = f(EV)$ " (citado en Blanco, 1995, p. 238). Junto con la definición del constructo, es conveniente considerar algunos aspectos generales referidos al concepto de espacio vital, tal vez el concepto más nuclear en la teoría de Lewin.

En primer lugar, el espacio vital incluye sólo aquellas cosas que tienen existencia para el individuo o grupo en el momento, y desde este punto de vista, una cosa existe sólo si tiene efectos demostrables. En este sentido es que se hablaba en el párrafo anterior de *ambiente psicológico*, es decir, aquél cuyas propiedades están determinadas no sólo por el ambiente objetivo sino también por las características de la persona. La tarea del científico, que como el lector percibirá no aparece nada de fácil, es entonces determinar específicamente qué cosas existen para el individuo o el grupo, y diseñar métodos de observación y medición adecuados para representar el espacio vital. Por lo tanto, un aspecto clave es qué cosas debieran ser incluidas en el espacio vital y cuáles deberían ser excluidas. Puede ser relativamente fácil decidir que algunas cosas deben ser incluidas, tales como las necesidades y metas del individuo, y que otras cosas debieran ser excluidas, tales como eventos que ocurren en lugares muy remotos y que son totalmente desconocidos para el individuo. Sin embargo, también existe una amplia zona de ambigüedad donde la decisión no es tan fácil, como por ejemplo eventos económicos y políticos en lugares remotos pero que pueden afectar la conducta del individuo, o aún ciertos estados inconscientes que podrían tener efectos en la conducta.

También es importante considerar que los diversos elementos del

espacio vital son interdependientes, aunque el grado de interdependencia puede variar. Aunque esto plantea muchos problemas de conceptualización y medición que no fueron resueltos adecuadamente por Lewin, se trata de una noción que tiene implicaciones muy importantes para el análisis del comportamiento de individuos y grupos.

Y además es importante reiterar que son las propiedades del campo psicológico en un determinado momento las únicas determinantes de la conducta. A diferencia de lo que podría parecer, esta orientación ahistórica no significa negar la importancia del aprendizaje. Lewin reconoce que el espacio vital en un momento dado puede estar determinado parcialmente por eventos pasados, pero afirma que esos eventos pasados no están relacionados *directamente* con la conducta. Como ejemplo de esto, si una persona tiene sed beberá agua, independientemente de si la sed fue provocada por muchas horas de privación de agua o por una hora de esfuerzo físico. Lo importante es que la necesidad de agua es parte del espacio vital de la persona en el momento en que tiene a su disposición agua para beber.

Junto con los aspectos anteriores, el espacio vital también puede ser analizado en relación a su estructura cognitiva y sus características dinámicas. Lo primero a destacar es que, a través del desarrollo, el espacio vital va experimentando una creciente *diferenciación*. El grado de diferenciación depende de variables tales como la edad, la inteligencia y las experiencias que se hayan tenido, y así por ejemplo, el espacio vital de un adulto en general sería mucho más complejo que el de un niño, y por lo tanto la conducta del adulto estaría determinada por más variables que la conducta del niño.

También el espacio vital está diferenciado en regiones. Una *región* (o esfera vital) es cualquier parte importante del espacio vital que puede ser distinguida de otras partes, como por ejemplo necesidades, profesión, familia, amistades, etc. Estas regiones pueden ser diferenciadas a su vez en unidades más pequeñas, y el grado de diferenciación adicional dependerá del objetivo del análisis. Así, en algunas ocasiones será suficiente identificar sólo las principales esferas vitales, mientras que en otros casos será necesaria la diferenciación de esas esferas.

Dos dimensiones adicionales del espacio vital son la fluidez del sistema y la dimensión de realidad-irrealidad. La *fluidez* del espacio vital se refiere al grado en que las regiones son distinguibles entre sí,

y a la facilidad de moverse de una región a otra. Así por ejemplo, el espacio vital de un niño es más fluido que el de un adulto, ya que las regiones están menos claramente delimitadas y por lo tanto a menudo son sólo vagamente distinguibles. La fluidez relativa de las regiones del espacio vital está determinada por la rigidez de los límites de las regiones. En general, mientras más rígidos son los límites, más distinguible es la región, y menos fluido es el sistema.

Respecto a la dimensión de *realidad-irrealidad*, el nivel de realidad involucra los aspectos más objetivos del espacio vital, tal como objetos físicos o acciones concretas, mientras que el nivel de irrealidad involucra imaginación y fantasía, incluyendo deseos y temores. Así, respecto al futuro psicológico, el nivel de realidad corresponde a lo que se espera, mientras que el nivel de irrealidad corresponde a los deseos y temores por el futuro. Dinámicamente, el nivel de irrealidad es más fluido y está más estrechamente relacionado con las capas centrales de la personalidad, que el nivel de realidad.

Comportamiento y locomoción

El concepto de comportamiento o *conducta* se refiere a cualquier cambio en el espacio vital, siempre que ese cambio esté sujeto a leyes psicológicas. Así, no todos los movimientos de una persona ni todos los cambios en el ambiente resultantes de acciones de la persona se consideran conducta. Por ejemplo, en el caso de un niño no son conductas el ser trasladado dormido desde un vehículo a su casa, o la ruptura de un vidrio que resulta accidentalmente de lanzar una pelota. Es decir, la conducta tiene lugar en el espacio vital más que en un espacio observable o, dicho de otra forma, en el ambiente psicológico más que en el ambiente geográfico (Deutsch, 1954).

La conducta puede ser considerada como una locomoción de la persona en el espacio vital. Esta locomoción puede ser de diversos tipos, como por ejemplo, cuando una persona se desplaza (locomoción corporal) o cuando intenta lograr o evitar ciertas metas (locomoción psicológica). Sin embargo, una persona puede moverse sólo hacia algunas partes del espacio vital desde su posición actual. Así, existe un *espacio de libre movimiento* que es usualmente una región con conexiones múltiples, la cual está limitada por aquello que le está prohibido a la persona o por lo que está más allá de sus habilidades. Estas son las *barreras*, las cuales se definen como límites que ofrecen resistencia a la locomoción o son impenetrables, y limitan así el espacio de libre movimiento.

La locomoción puede ser producida por una necesidad, la cual corresponde a un sistema de tensión de la región interpersonal. El grado en el cual una necesidad producirá locomoción depende parcialmente del grado en que la región interpersonal esté en comunicación con otra región. Dos regiones están en comunicación si un cambio de estado en una región produce un cambio en la otra región (Shaw & Costanzo, 1970).

Fuerza y campos de fuerza

La estructura del espacio vital determina qué locomociones son posibles para un individuo en un momento dado, y aquí desempeña un rol central el constructo de fuerza. Una *fuerza* es aquello que produce el cambio, y posee una determinada dirección, potencia, y punto de aplicación. La combinación de varias fuerzas actuando sobre el mismo punto en un determinado momento, recibe el nombre de *fuerza resultante*. En palabras de Lewin, "El constructo fuerza caracteriza, para un punto dado del espacio vital, la dirección y la potencia de la tendencia al cambio...La relación entre fuerza y conducta puede resumirse entonces de la siguiente manera: siempre que exista una fuerza resultante (distinta de cero), habrá locomoción en la dirección de esa fuerza o un cambio en la estructura cognitiva equivalente a esa locomoción" (citado en Blanco, 1995, p. 253).

Las fuerzas psicológicas corresponden a relaciones entre regiones del espacio vital. Así por ejemplo, si una fuerza (f) actúa sobre una persona (p) en la dirección de una meta (M), la potencia de f dependerá del estado de p y de la naturaleza de la región M : si p tiene mucha hambre y M consiste en alimento, f será relativamente potente. Si, como en este caso, la región M es atractiva para p , se dice que M tiene una valencia positiva (M^+). El término *valencia*, como muchos otros conceptos, está adoptado de las ciencias físicas, donde se refiere al poder combinado de un elemento. En el sistema de Lewin, el término valencia se usa para describir un campo de fuerzas en el espacio vital. Las valencias pueden ser positivas o negativas, dependiendo de la atractividad o repulsividad de la región meta. O sea, las fuerzas pueden producir locomoción hacia, o lejos de, la región M , dependiendo de si M tiene valencia positiva (+) o negativa (-).

Los elementos anteriores se encuentran en el conocido análisis que hace Lewin de las situaciones de conflicto, caracterizadas como

aquellas donde actúan simultáneamente sobre la persona fuerzas opuestas en dirección y similares en potencia. Esto puede dar lugar a tres tipos principales de conflicto:

- 1) el individuo enfrenta dos valencias positivas de aproximadamente igual potencia (conflicto de *aproximación-aproximación*);
- 2) el individuo enfrenta dos valencias negativas aproximadamente iguales (conflicto de *evitación-evitación*);
- 3) el individuo enfrenta fuerzas opuestas derivadas de una valencia positiva y otra negativa (conflicto de *aproximación-evitación*).

La potencia de una fuerza hacia o lejos de una meta es función de la potencia de la valencia, y de la distancia psicológica entre la persona p y la meta M . La potencia de la valencia depende de cuán atractiva o repulsiva sea la región M para p . Respecto a la distancia psicológica entre p y M , mientras más cerca esté p de M , más potente es la fuerza que actúa sobre p . Sin embargo, en relación a esto último hay dos cosas importantes a tener en cuenta. En primer lugar, se trata de la distancia *psicológica*, no física y, aunque ambas puedan estar correlacionadas, no son idénticas y es la primera la importante (como ejemplo de esto, puede ser que el "amor imposible" de una persona viva a pocos metros de ella). Y en segundo lugar, el cambio en la potencia de la fuerza respecto a la distancia de la meta (*gradiente de meta*) es diferente para valencias positivas y negativas. Así, la potencia de la fuerza aumenta mucho más rápido cuando el individuo se aproxima a una meta negativa que cuando lo hace a una meta positiva.

Se pueden identificar distintos tipos de fuerza: fuerzas impulsoras y fuerzas restrictivas, fuerzas propias y fuerzas inducidas, y también fuerzas impersonales (Shaw & Costanzo, 1970). Las fuerzas hacia una valencia positiva o lejos de una valencia negativa se llaman fuerzas *impulsoras* porque conducen a la locomoción. Sin embargo, la locomoción puede estar interferida o impedida por obstáculos o barreras, tanto físicas (ejemplo, una puerta cerrada) como sociales (ejemplo, prejuicio racial). Tales obstáculos constituyen fuerzas *restrictivas*, que no conducen a la locomoción, pero ejercen influencia en los efectos de las fuerzas impulsoras.

Muchas fuerzas impulsoras derivan de las necesidades o deseos de la persona, y reciben el nombre de fuerzas *propias*. Sin embargo, también existen fuerzas que no corresponden a los deseos de la persona sino que a los deseos de otra persona, como la madre en el

caso de un niño o el supervisor en el caso de un trabajador, y reciben el nombre de fuerzas *inducidas*. Tales fuerzas, aunque no surgen de los deseos de la propia persona, pueden inducir cambios en su espacio vital, al menos mientras la fuente de esa fuerza está presente. La distinción entre fuerzas propias e inducidas es útil para explicar algunas diferencias en el comportamiento bajo liderazgo autocrático y democrático (tema que se verá en el capítulo de liderazgo), y también ayuda a explicar por qué los trabajadores usualmente están más satisfechos y son más productivos cuando ellos pueden participar en las decisiones que afectan su trabajo (Deutsch, 1954). Por último, también hay fuerzas que no derivan de las propias necesidades del individuo ni de los deseos de otra persona, sino que serían requerimientos de la situación, tal como muchas normas sociales, y ellas serían fuerzas *impersonales*.

Tensión y sistemas de tensión

El concepto de tensión desempeña un rol central en la teoría de Lewin, especialmente en lo referido a la motivación, y sirvió de base a ingeniosos experimentos sobre recuerdo y reasunción de actividades interrumpidas, y sobre actividades sustitutas, entre otros temas. Existe un sistema en estado de tensión en el individuo cada vez que existe una necesidad psicológica, una intención o una tarea por completar. Esta tensión se reduce o desaparece cuando la necesidad es satisfecha o la tarea es completada. Así por ejemplo, cuando se interrumpe a los sujetos antes que ellos completen una tarea asignada, se encuentra que las tareas interrumpidas son más recordadas y más frecuentemente reasumidas que las tareas completadas. Esto se explicaría por el hecho que, cuando se interrumpe al sujeto antes que complete la tarea, el nivel de tensión permanece relativamente alto y produce una mayor motivación hacia la reasunción y un mayor recuerdo de las tareas incompletas.

En la formulación de Lewin, la reducción de la tensión significa que la tensión asociada con una región cambia de manera tal de lograr equilibrio con regiones vecinas, por lo cual hay reducción de tensión cuando el nivel de tensión de una región es el mismo que el de las regiones circundantes, y no sólo cuando desaparece la tensión. El cambio puede ser producido ya sea aumentando la tensión en la región donde tiene lugar la conducta original, o bien disminuyendo la tensión en la región hacia la cual se desea la locomoción. En el primer caso aumenta el nivel general de tensión y se experimenta insatisfacción;

en el segundo caso se reduce el nivel general de tensión y la satisfacción es relativamente alta (Shaw & Costanzo, 1970).

El grado en que el nivel de tensión en un sistema puede afectar el nivel de tensión en otro, dependería de la permeabilidad de los límites entre regiones. Cuando las regiones están altamente diferenciadas y separadas por límites rígidos, es mínimo el efecto de lo que ocurre en una región en el nivel de tensión de otra región. En cambio, cuando las regiones están menos claramente diferenciadas y los límites son menos rígidos o más permeables, los efectos pueden ser significativos, y este intercambio entre regiones en la reducción de la tensión se llama *satisfacción sustituta*.

El valor substitutivo que tiene una actividad para reducir la tensión originalmente asociada con otra actividad, se puede medir por la disminución en la reasunción o recuerdo de una actividad originalmente interrumpida, luego que una actividad sustituta ha sido completada. El valor substitutivo de una actividad depende de algunos factores como los siguientes (Deutsch, 1954):

- 1) El valor substitutivo aumenta con el grado percibido de similitud entre la actividad original y la actividad sustituta, y con el grado de dificultad de la actividad sustituta.
- 2) El valor substitutivo aumenta con la creciente contigüidad temporal entre ambas actividades y con el atractivo de la actividad sustituta.
- 3) El valor substitutivo de una actividad (pensar, hablar, o hacer) depende de la naturaleza de la meta de la tarea original.
- 4) Una actividad sustituta que es idéntica a la actividad original tendrá poco valor substitutivo si no está al servicio de la misma meta.
- 5) El hecho que otra persona complete la tarea interrumpida del sujeto tiene poco valor substitutivo, especialmente si su realización está relacionada con la auto-estima. Sin embargo, cuando pares de individuos trabajan cooperativamente en una tarea, la completación de la tarea por parte del compañero tiene un valor substitutivo considerable.

Esperamos que esta muy apretada síntesis de sólo algunos de los elementos de la teoría del campo de Lewin, pueda dar al lector una noción general de la gran contribución de Lewin a la psicología social. Lewin proporcionó un marco de referencia para muchos estudios empíricos controlados de la conducta social, y sirvió de base para el desarrollo de diversas técnicas y procedimientos experimentales. La teoría y las investigaciones a que dio lugar, también hicieron una contribución significativa a campos tan diversos como el aprendizaje,

la percepción, la motivación, el desarrollo, la personalidad y aún el comportamiento desajustado (Shaw & Costanzo, 1970).

Por último, y como se verá más en detalle en el último capítulo de este libro dedicado a la psicología social aplicada, el aporte de Lewin no sólo se tradujo en su teoría del campo y en la gran influencia que tuvo en sus numerosos discípulos (los ya citados Heider, Thibaut, Kelley, Festinger, Schachter, y otros), sino que Lewin puede ser considerado el pionero de las aplicaciones de la psicología social. Tal vez en mucho mayor grado que cualquier otro autor a los que nos referimos en este libro, Kurt Lewin representa una excepcional integración entre tres elementos comúnmente difíciles de conciliar adecuadamente:

- a) una rigurosa elaboración teórica;
- b) una clara y consistente propuesta metodológica;
- c) un gran interés por los problemas reales y la relevancia social del conocimiento.

LA PERSPECTIVA DEL ROL

A diferencia de las otras orientaciones, la llamada teoría del rol no constituye un marco de referencia teórico propiamente tal, sino más bien un conjunto de constructos aislados acerca del funcionamiento de las personas en un contexto social. Es un cuerpo de conocimientos y principios que puede ser considerado de diversas maneras, ya sea como un campo de estudio, como un grupo de teorías poco relacionadas entre sí, y también como un sistema de lenguaje compartido por los científicos sociales. Además, el concepto de rol ha sido considerado desde muchas perspectivas teóricas, tales como del aprendizaje, cognitiva, del campo, sociocultural y dinámica (Shaw & Costanzo, 1970). Estas características especiales de esta orientación, que no se aplican al resto de las perspectivas revisadas, se derivarían en parte de las siguientes consideraciones acerca de la utilización del concepto de rol por parte de diversos campos y autores:

- 1) Históricamente, el concepto de rol proviene del ámbito dramático y teatral, donde se refiere a la caracterización que un actor debe representar en el contexto de una determinada obra.
- 2) Desde ese origen el concepto llegó al lenguaje de las ciencias sociales, manteniendo básicamente su mismo sentido. Se refiere a las funciones que una persona realiza cuando ocupa una particular posición (caracterización) dentro de un contexto social particular.

- 3) Así como el rol de un actor se define parcialmente por los roles que desempeñan los otros actores en la misma representación, el rol de una persona es parcialmente dependiente de los roles de los otros relacionados con ella en el contexto social.
- 4) La evolución del concepto de rol en las ciencias sociales ha seguido un camino verdaderamente transdisciplinario, recibiendo contribuciones provenientes de los campos de la antropología, sociología y psicología.
- 5) Los primeros autores que desarrollaron conceptos de rol lo hicieron mientras intentaban el estudio de otros aspectos de sus respectivas disciplinas. Así, William James y G.H. Mead estaban interesados particularmente en el estudio del yo, mientras que Durkheim y otros sociólogos estaban interesados en las costumbres, normas y estructuras sociales.
- 6) Esta contribución cruzada de ideas desde las diversas ciencias sociales condujo a la emergencia de un sistema de referentes lingüísticos y conceptuales llamado teoría del rol, que no puede ser clasificado como psicológico, sociológico o antropológico (Shaw & Costanzo, 1970).

Los conceptos relacionados con el rol han tenido una amplia influencia en la psicología social, estando presentes en la mayor parte de los sistemas teóricos y áreas temáticas. Mientras los sociólogos han estado enfocados preferentemente en los aspectos estructurales del rol, los psicólogos sociales se han interesado primariamente en la relevancia de los roles para un análisis funcional de las interacciones conductuales. Algunas de las áreas de la psicología social que hacen un uso frecuente del rol y conceptos relacionados son liderazgo y relaciones de poder, conformismo, socialización, percepción social, atracción interpersonal, toma de decisiones, interacción grupal, aprendizaje social, etc. Además, psicólogos sociales de diversas orientaciones teóricas se han interesado en estudiar diferentes procesos de rol, tales como aprendizaje de rol, percepción de rol, conflicto de roles, etc.

El concepto de rol puede ser conceptualizado de tres maneras principales (Deutsch y Krauss, 1970):

- a) Rol **prescrito**: expectativas referentes al comportamiento de un individuo hacia los ocupantes de otras posiciones.
- b) Rol **subjetivo**: expectativas que el individuo percibe como

aplicables a su propio comportamiento cuando interactúa con los ocupantes de otras posiciones.

- c) Rol **desempeñado**: comportamientos manifiestos del individuo cuando interactúa con los ocupantes de otras posiciones.

A pesar que esta distinción es importante por las posibles discrepancias que pueden existir entre los tres aspectos del rol, en general se utiliza el concepto de rol para referirse al desempeño del rol **prescrito**.

El concepto de rol está directamente relacionado con el de posición o estatus de una persona en un determinado sistema social. El estatus, que puede ser adscrito o adquirido, es un concepto relacional que caracteriza a una persona en función de su interacción con personas de otras posiciones en un determinado "sistema de estatus" El concepto de rol alude a las normas y expectativas que se aplican a un individuo que ocupa una determinada posición social o estatus. Estas expectativas especifican los comportamientos que el individuo puede dirigir adecuadamente hacia los ocupantes de otras posiciones y, recíprocamente, los comportamientos que aquellos pueden dirigir adecuadamente hacia el individuo.

Así por ejemplo, en su posición de estudiante un determinado alumno emitirá ciertas conductas tales como asistir a clases, prepararse para las evaluaciones, inscribir sus asignaturas, etc. Al interactuar con él, sus profesores asumirán que dicho alumno se comportará de la manera indicada, y tales supuestos conforman las **expectativas del rol** de alumno. Al mismo tiempo, los alumnos tendrán ciertas expectativas de rol respecto a los profesores, esperando que ellos comiencen sus clases a la hora fijada, sean expertos en el tema y respondan adecuadamente las consultas de los alumnos.

Cuando las expectativas de rol son compartidas por un grupo ellas se constituyen en **normas**, expectativas generalizadas acerca de la conducta que se aprenden en la interacción con otros miembros de la sociedad (Deaux, Dane & Wrightsman, 1993). Así, se pueden tener normas generales acerca de las interacciones apropiadas entre mujeres y hombres, entre personas con autoridad y subordinados, entre niños y adultos, o entre otras posiciones.

CONFLICTO DE ROLES

El conflicto de rol surge debido a que una persona habitualmente desempeña varios roles, o a que un solo rol puede involucrar demandas incompatibles. Existe **conflicto inter-rol** cuando las expectativas asociadas con diversas posiciones de un individuo son incompatibles entre sí, mientras que existe **conflicto intra-rol** cuando son incompatibles las expectativas asociadas con una misma posición. Así por ejemplo, el rol de madre de una mujer puede incluir algunas expectativas que entren en conflicto con aquellas pertenecientes a su rol laboral, o bien dos expectativas adscritas a su rol de madre pueden aparecer incompatibles entre sí.

Las fuentes de las expectativas conflictivas ya sea para el conflicto inter-rol o intra-rol pueden ser la persona misma, sus compañeros de rol, la sociedad en general, o alguna combinación de estos factores (Shaw & Costanzo, 1970). Los conflictos de rol pueden variar en intensidad, desde aquellos muy leves y tolerables por un largo tiempo, hasta aquellos que pueden causar grandes perturbaciones. Dos factores estructurales que determinan la severidad del conflicto de rol son:

- a) la **incompatibilidad relativa** de las prescripciones de cada rol,
- b) el **rigor** con que se imponen las prescripciones (cantidad de desviación permitida) (Deutsch y Krauss, 1970).

ASUNCION DE ROL Y CONCEPTO DE SI-MISMO

Como se expresaba al presentar los orígenes de la perspectiva del rol, son muchos los autores y enfoques teóricos que han desarrollado conceptos relacionados con este término genérico de rol. Algunos autores han destacado el hecho que en el proceso de interacción con su ambiente social, un individuo percibe que los otros reaccionan hacia él, y él mismo empieza a reaccionar frente a sus propias acciones y atributos personales de la manera en que espera que otros lo hagan. Esta capacidad para asumir el punto de vista de los otros y para considerarse a sí mismo como un objeto, da origen al concepto de sí-mismo.

Ya a fines del siglo pasado William James distinguía entre "yo" y "mi", el sí-mismo como conocedor y el sí-mismo como conocido, dividiendo el "mi" a su vez en tres clases: material, espiritual y social (Deutsch y Krauss, 1970). De estos, el concepto de sí-mismo social es el que tuvo implicaciones más importantes para el enfoque del rol. Según James, el sí-mismo social surge del reconocimiento que el

individuo recibe de otras personas, y como las distintas personas reaccionan de manera distinta frente a un mismo individuo, se puede decir que el individuo tiene tantos sí-mismos sociales como grupos de personas distintas cuyas opiniones toma en cuenta. Como señalan Deutsch y Krauss (1970), es digno de destacar que de esta manera James se adelanta en varias décadas a lo que será posteriormente el concepto de grupos de referencia.

A principios de este siglo, el sociólogo Charles Cooley presentó sus ideas sobre los aspectos socio-psicológicos de la vida social, concibiendo la conciencia como siendo moldeada por la interacción social (Ritzer, 1983). Esto se ilustra claramente en su concepto de "yo espejo" (*looking-glass self*), que él describe de la siguiente manera: "Así como vemos nuestro rostro, figura y vestido en el espejo, y nos interesamos en ellos porque son nuestros y nos satisfacen o no ...imaginamos en la mente de los demás algunos pensamientos acerca de nuestra apariencia, modales, objetivos, actos, carácter, amigos, etc., y nos sentimos variablemente afectados por ellos" (Deutsch y Krauss, 1970, p. 172). Por lo tanto, en el yo espejo podemos distinguir tres fases:

- a) primero imaginamos cómo aparecemos ante los otros;
- b) luego imaginamos cómo los otros juzgan nuestra apariencia;
- c) finalmente desarrollamos alguna forma de auto-sentimiento tal como orgullo o sufrimiento sobre la base de lo que percibimos son los juicios de los otros.

El otro concepto por el cual se recuerda actualmente a Cooley, el de *grupo primario*, también es importante para el desarrollo del sí-mismo. Los grupos primarios son aquellos grupos pequeños, cara a cara, que juegan un papel crucial en vincular al individuo con la sociedad en general. Y es dentro del contexto del grupo primario que emerge el yo espejo y que el niño aprende a tomar en cuenta a los otros, llegando a transformarse en un ser social (Ritzer, 1983).

Tanto James como Cooley especificaron que la fuente del concepto de sí-mismo son los otros, sin embargo no entregaron una descripción detallada y sistemática de cómo se desarrolla el sí-mismo. Quien realizó esa tarea fue George Herbert Mead, figura central de la corriente conocida como interaccionismo simbólico en el campo de las teorías sociológicas. Aunque la principal actividad académica de Mead fue enseñar filosofía en la Universidad de Chicago desde 1894 hasta su muerte en 1931, ocupa un lugar destacado en la historia de la

teoría sociológica, ya que proporcionó a la sociología una teoría socio-psicológica centrada en el carácter simbólico de la interacción social, algo muy distinto a las teorías sociológicas tradicionales (Ritzer, 1983).

Para Mead, la unidad más apropiada del análisis psicosociológico es el acto social. Si bien un acto puede ser analizado como una unidad individual, el contenido de un acto humano es típicamente social. Es social no sólo en el sentido de que ocurre en un escenario que incluye a otro u otros individuos, sino además en el sentido de que los juicios percibidos o anticipados de los otros median entre la iniciación y la ejecución del acto. De acuerdo a Schellenger (1981), “No es sólo que otra gente esté presente a nuestro alrededor lo que hace que nuestros actos sean sociales; es mucho más importante todavía el que la gente está presente dentro de nosotros” (p. 60). Es interesante que el lector examine la gran concordancia entre estas afirmaciones y la definición de Psicología Social de Allport revisada en el Capítulo anterior.

Ahora bien, ¿cómo pueden los otros estar presentes dentro de nosotros?. La respuesta es simplemente mediante la representación simbólica, mediante los símbolos significantes del lenguaje que hacen posible la autoconciencia y la acción reflexiva. Así, es mediante el uso de símbolos significantes, primero junto a otros en lo que Mead denomina “conversación de gestos”, y más adelante dentro de nosotros en la forma de pensamiento, como llegamos a ser el tipo de personas que somos. Esta importancia central que se concede a la naturaleza social y simbólica de la acción humana, es la que sirve de base a la denominación de esta corriente de pensamiento como “interaccionismo simbólico”, la cual constituye un marco de referencia para la psicología social y además una filosofía más general de la naturaleza humana (Schellenger, 1981).

Al igual que Cooley, Mead destacó la importancia de las relaciones persona-otros para el desarrollo de conductas de rol, concibiendo a los "otros" como una entidad generalizada que la persona utiliza como un punto de referencia para su propia conducta (Shaw & Costanzo, 1970). En la concepción de Mead, la comunicación e interacción que llevarán al desarrollo del sí-mismo requiere dos condiciones principales:

- a) el lenguaje, como conjunto de símbolos significantes socialmente compartidos, capaces de provocar en la propia persona las reacciones que provoca en otros;
- b) el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar de otros, de

adoptar sus actitudes, de anticipar sus reacciones, es decir, la asunción de roles (Blanco, 1995).

En la medida que un individuo es capaz de asumir el rol de otros, puede responderse a sí mismo desde la perspectiva de ellos, y por lo tanto convertirse en objeto para sí mismo. El ser un objeto social para sí implica que el individuo concede a sus gestos o comportamientos significados similares a los que tienen para las personas que le rodean. A partir de esta capacidad para asumir el rol de otros individuos hacia sí mismo, se desarrolla lo que Mead llama el "otro generalizado". El otro generalizado es el conjunto organizado de actitudes comunes a un grupo, y que son asumidas por el individuo como contexto para su propio comportamiento. Es necesario insistir en que no se trata sólo de asumir el rol de otros individuos, sino que de asumir la actitud del colectivo como un todo, de incorporar las actitudes del grupo social organizado al que pertenece (Schellenberg, 1981).

Por lo tanto el sí-mismo es un fenómeno en desarrollo que surge de la interacción con otros individuos, y este desarrollo ocurre en dos etapas : el juego (play) y el juego de reglas (game) o deporte. En el *juego* el niño asume un conjunto de roles, lo que le permite la oportunidad de explorar las actitudes de los otros hacia él, y aprender a considerarse desde un punto de vista externo. Pero es en el *juego de reglas o deporte*, un tipo de actividad social organizada, donde las actitudes de los otros se asimilan en un otro generalizado coherente. Aquí las acciones del niño están determinadas por su expectativa de las acciones de los otros, llegando a ser el "otro" en este caso una organización de las actitudes de todos los que están comprometidos en el mismo proceso o actividad. De esta manera se adquiere experiencia del propio grupo social como una comunidad organizada de actitudes, normas, valores y metas que regulan el comportamiento propio y el de los otros (Deutsch y Krauss, 1970).

Es interesante agregar que este proceso de desarrollo de la capacidad para asumir roles juega un papel central en el desarrollo del juicio moral del individuo. Es así como Kohlberg, tal vez el autor más importante en el campo de la psicología moral, plantea como los dos factores básicos que determinan el desarrollo moral:

- a) el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado, y
- b) la participación social y asunción de roles (Barra, 1987).

Pueden mencionarse como limitaciones de la teoría de Mead la escasa

sistematización de muchos de sus postulados, la ausencia de apoyo empírico, y el uso muy laxo del concepto de rol, desvinculado de las posiciones sociales que ocupa el individuo. El interés de Mead eran las relaciones entre procesos mentales, acción e interacción y, aunque la obra principal que contiene sus ideas (publicada en forma póstuma y elaborada en base a sus clases de psicología social) se titula "*Mind, Self and Society*", realmente se centra en los dos primeros términos y dedicó muy poca atención al análisis de un sistema estructurado de relaciones, estructuras y procesos sociales, o sea, la sociedad (Ritzer, 1983). Sin embargo, aunque no ofrece hipótesis específicas sino que sólo un marco de referencia bastante abstracto y a veces vago, el pensamiento de Mead suscita problemas y sugiere elementos a considerar que no se encuentran en ningún otro enfoque, y que le han dado un lugar destacado en la psicología social, especialmente en aquella de orientación más sociológica (Deutsch y Krauss, 1970).

Al terminar esta revisión, que por su carácter conciso no ha podido reflejar adecuadamente la riqueza y aportes de cada teoría, apreciamos que las distintas teorías difieren considerablemente en lo que consideran más importante y de ahí que cada una genera distintas proposiciones para comprender el comportamiento social. Como se ha afirmado anteriormente, ninguna perspectiva por sí sola podría explicar el muy amplio rango de fenómenos que le interesan a la psicología social, debido a la complejidad de la conducta social humana. Por lo tanto, esperamos que habiendo el lector conocido diversas perspectivas teóricas, estará más preparado para comprender de manera más plena los distintos fenómenos de influencia social que se revisarán en los siguientes capítulos.

CAPITULO 3

PERCEPCION SOCIAL

El análisis de cualquier comportamiento requiere prestar atención en primer lugar al proceso mediante el cual captamos los estímulos del ambiente. En el caso del comportamiento social estos estímulos son usualmente otras personas y su conducta.

La percepción de personas comparte muchas características de la percepción de objetos, tales como la organización, la selectividad, carácter subjetivo, búsqueda de elementos invariantes, e interpretación del estímulo. Sin embargo, la percepción de personas posee también ciertos rasgos que la distinguen de la percepción de objetos:

- a) Las personas son percibidas como agentes causales, capaces de controlar la información que presentan de sí mismas de acuerdo a sus objetivos e intereses.
- b) Tanto el objeto como el sujeto de la percepción son personas, lo que permite al perceptor hacer una serie de inferencias acerca de los sentimientos o actitudes de la persona percibida, en base a sus propias experiencias.
- c) La percepción de personas implica una interacción muy dinámica, donde la presencia, expectativas y conducta del perceptor pueden afectar la conducta de la persona percibida, en un proceso circular.
- d) La percepción de personas es usualmente más compleja que la percepción de objetos, ya que existen muchos atributos no observables directamente, las personas cambian más que los objetos, y la exactitud de la percepción es más difícil de comprobar (Moya, 1994).

Teniendo presente estas características generales de la percepción social, podemos dirigir ahora nuestra atención a cómo opera el

proceso mediante el cual buscamos información y nos formamos impresiones acerca de las personas que percibimos.

CLAVES OBSERVABLES

La materia prima de las primeras impresiones son las claves visibles de una persona, incluyendo su apariencia física, sus claves no verbales, y su conducta manifiesta (Smith & Mackie, 1995):

- a) La **apariciencia física** ciertamente influencia nuestras impresiones acerca de las otras personas, ya que es habitualmente la primera y a menudo única clave de cómo es alguien. Además, determinados rasgos pueden estar asociados con ciertos estereotipos.
- b) Las **claves no verbales** pueden comunicar mucha información acerca de una persona, especialmente de sus sentimientos y actitudes hacia otros. Las expresiones faciales, la conducta visual y el lenguaje corporal pueden ser asociados con distintos atributos y emociones de las personas.
- c) La **conducta manifiesta** de una persona es tal vez la materia prima más importante para desarrollar una impresión acerca de ella, ya que muchas conductas tienden a asociarse con determinados rasgos de personalidad o actitudes. Esto se expresa en el conocido consejo de juzgar a otros por sus acciones, y no por su apariencia o por lo que dicen.

Es evidente que serán muchas las posibles claves observables en una persona en cada una de estas tres áreas, sin embargo no todas ellas atraerán por igual nuestra atención. Aquellas características más salientes, es decir, que más atraerán la atención, son aquellas que son inusuales o inesperadas en un determinado contexto. Así por ejemplo, un hombre empujando un coche con un bebé no atraerá mayormente nuestra atención en una plaza pública llena de niños pequeños, pero sí lo haría en una fila de personas frente a la boletería de una función de ópera. Por lo tanto, una vez que tenemos información acerca de la apariencia física de una persona, su comunicación no verbal, y algunas de sus conductas, aquellos aspectos que son más salientes es más probable que atraigan la atención y formen la base para las primeras impresiones.

INTERPRETACION DE LAS CLAVES

Estas diversas claves o trozos de información acerca de una persona sólo constituyen la materia prima para nuestras impresiones y juicios sobre la persona. Ninguna de ellas tiene un significado en sí misma, ni indica directamente los rasgos más estables de la persona, sino que ellas son interpretadas por el perceptor a la luz de su conocimiento almacenado sobre las personas, las conductas, los rasgos, y las situaciones sociales. El conocimiento almacenado más probable de ser usado para interpretar las claves es aquel que está asociado a la clave misma, o que es fácil de traer a la mente (Smith & Mackie, 1995). En otras palabras, hay dos clases más importantes de conocimiento almacenado que nos ayudan a interpretar ciertas claves (por ejemplo, si una mirada sostenida refleja amenaza o atracción):

- a) las asociaciones que hemos aprendido,
- b) los pensamientos que son más frecuentes en nuestra mente.

EL ROL DE LAS ASOCIACIONES

En nuestra experiencia anterior hemos aprendido a asociar ciertas características y conductas con determinados rasgos. Así por ejemplo, podemos asociar el robar dinero con el rasgo de deshonestidad, o el dar dinero con el rasgo de generosidad. Cuando pensamos en esas conductas, en nuestra mente se puede activar el rasgo asociado a ellas. Las asociaciones pueden formarse por la similitud de significado entre dos representaciones cognitivas (o *esquemas*), o bien porque repetidamente se piensa en ellas como ligadas.

Debido a estos patrones de asociaciones almacenadas, algunas claves son más fáciles de interpretar que otras. Por ejemplo, si sabemos que alguien devolvió una billetera intacta encontrada en la calle, seguramente vamos a activar inmediatamente el esquema correspondiente al rasgo de honestidad, y sería muy difícil interpretar esa conducta en alguna otra forma. Sin embargo, no siempre las claves tienen una interpretación tan clara.

EL ROL DE LA ACCESIBILIDAD

Muchas veces una misma clave, ya sea una conducta o una característica, puede ser interpretada de distintas formas. En tales casos, tendemos a utilizar conocimiento relevante que sea más accesible

para nosotros. La accesibilidad de una representación cognitiva se refiere a la facilidad y rapidez con que viene a la mente y es usada, y ejerce una poderosa influencia en la interpretación de conductas u otras claves. Por tanto, mientras más accesible sea el conocimiento, es más probable que venga a la mente automáticamente (sin un esfuerzo consciente por traerlo), y es más probable que guíe nuestra interpretación de una clave.

Entre los factores que influyen en la accesibilidad del conocimiento están las expectativas, motivos, ánimo, contexto, y recencia y frecuencia de activación (Smith & Mackie, 1995).

- a) **Expectativas:** cuando creemos que algo es más probable, nuestros pensamientos acerca del resultado anticipado determinan nuestra interpretación de lo que realmente ocurre. En un estudio clásico de Kelley de 1950 sobre formación de impresiones, los estudiantes a quienes se les había anticipado que un profesor invitado era "cálido", lo evaluaron como más considerado, informal, sociable y con sentido del humor, que sus compañeros a quienes se les había anticipado que el profesor era "frío" (citado en Smith & Mackie, 1995, p. 76).
- b) **Motivos:** a menudo no solamente vemos lo que esperamos ver, sino que también lo que queremos ver. El solo hecho de pensar en ciertas metas deseadas hace accesibles las representaciones cognitivas de esas metas, y esto afecta nuestra interpretación de la conducta de otros. Por ejemplo, las personas que quieren actuar cooperativamente es más probable que interpreten la conducta de otros como cooperativa.
- c) **Ánimo:** el estado de ánimo positivo o negativo tiene un impacto demostrado en cómo interpretamos la conducta de otros, y por tanto en nuestras reacciones hacia ellos. Las personas que están en un estado de ánimo positivo ven tanto su propia conducta como la de otros a través de un lente color rosa, asignando a todas las conductas evaluaciones más positivas que las personas con un estado de ánimo más neutro. Lo contrario sucede cuando las personas están en un estado de ánimo negativo. El ánimo tiene este efecto debido a que hace más accesibles otros pensamientos positivos o negativos, trayéndolos a la superficie donde ellos pueden influir en nuestras interpretaciones de las conductas.
- d) **Contexto:** a menudo la situación en la que ocurre una conducta

ambigua nos ayuda a interpretarla. Esto se aplica entre otras cosas a nuestra interpretación de una expresión emocional, como se aprecia en un estudio de Trope (1986). En dicho estudio se le mostraron a los sujetos fotos de expresiones faciales ambiguas junto con determinada información acerca del contexto, obteniéndose interpretaciones muy diferentes de la misma expresión de acuerdo al contexto (por ejemplo, en un funeral, en una representación teatral, o en una competencia deportiva).

- e) **Activación reciente:** una representación cognitiva que ha sido traída recientemente a la mente, permanece accesible por un tiempo. Por lo tanto, cualquier cosa que traiga una idea a la mente, aunque sea por coincidencia o por azar, puede hacerla accesible e influenciar nuestras interpretaciones de la conducta. La activación de un esquema para aumentar su accesibilidad y hacer más probable su uso se llama preactivación (priming). En la investigación clásica de este proceso se expone a los sujetos a una serie de estímulos y a continuación, en una segunda fase aparentemente no relacionada con la anterior, se les pide juzgar un nuevo estímulo. El efecto observado es que este último juicio resulta influido por los estímulos de la primera fase (Páez, Marques e Insúa, 1994).

Un aspecto muy interesante es que se ha visto que los efectos de esta preactivación pueden ser duraderos, influenciando las posteriores interpretaciones hasta por un período de 24 horas, y además que su impacto no requiere que la persona sea consciente de la activación (Smith & Mackie, 1995). Y aún más sorprendente puede ser el hecho que en algunas situaciones las personas parecen generar sus propias preactivaciones. Esto sucede cuando, sobre la base de la información que recibimos sobre otra persona, inferimos que posee ciertos rasgos, y a su vez estas inferencias actúan como preactivaciones e influyen en nuestros juicios subsecuentes acerca de la persona respecto al rasgo preactivado (Baron & Byrne, 1994).

- f) **Activación frecuente o accesibilidad crónica:** el uso frecuente de una representación cognitiva por días, meses o años, puede hacerla crónicamente accesible, resultando en que la persona usa repetidamente los mismos conceptos al interpretar la conducta de otros. Mientras más a menudo una persona usa conceptos particulares, más probable es que tales conceptos vengan a la mente de nuevo, y así las representaciones altamente accesibles moldean la forma en que la persona interpreta los estímulos que recibe. De acuerdo a Páez y otros (1994), los sujetos

esquemáticos o los sujetos expertos en una determinada área social tienen accesibles de manera crónica los esquemas asociados a esa área. Así por ejemplo, "los sujetos esquematizados masculinos tendrán crónicamente accesibles los atributos y esquemas de la asertividad y del autocontrol y aplicarán estos atributos en la percepción social de otros con mucha frecuencia. Estos esquemas crónicos se utilizan sin conciencia, sin control voluntario y hacen que se codifique la información relevante para el esquema en menos tiempo y de forma más sistemática" (Páez y otros, 1994, p. 180).

Como se ha podido apreciar, la accesibilidad de los esquemas que usan las personas tiene muchas fuentes, y funciona de diversas maneras para influenciar la interpretación de una determinada conducta o característica.

PRIMERAS IMPRESIONES

La percepción social involucra esfuerzos para formar una impresión global de las otras personas. Al interactuar con otros, y especialmente cuando es la primera vez, tratamos de combinar diversos trozos de información en una impresión general consistente. El sentido común sugiere que las primeras impresiones son muy importantes, y al igual como sucede en muchos otros casos, la evidencia empírica tiende a concordar con esta creencia de sentido común.

Asumimos que las impresiones iniciales que formamos sobre otros moldearán el curso de nuestros futuros encuentros con ellos, y que tales impresiones pueden ser muy resistentes al cambio, aún frente a información posterior contraria. Varias décadas de investigación muestran que tales supuestos son correctos (Baron & Byrne, 1994).

Ya en investigaciones pioneras de Asch en los años 40 se encontraba que las impresiones que formamos sobre otros se ven más fuertemente afectadas por la información que recibimos primero, lo cual se llamó **efecto de primacía**. A pesar que Asch postulaba que la primera información afectaba el significado o interpretación de la información posterior, una interpretación más de acuerdo con el conocimiento actual sobre cognición social sugiere que tal efecto de primacía ocurre porque, una vez que tenemos alguna información inicial, no nos preocupamos en prestar mucha atención a la información adicional. Esto sería parte de una tendencia más general a minimizar el monto de

trabajo cognitivo que hacemos cuando pensamos acerca de otros.

La investigación acumulada revela que al formar impresiones sobre otros, al parecer combinamos la información disponible acerca de ellos en una especie de promedio ponderado cognitivo. Es decir, combinamos la información ponderando cada trozo por diversos factores que determinan su importancia. Entre los factores más importantes que influyen el peso relativo que damos a diversos trozos de información, están los siguientes:

- 1) la fuente de la información: la información de fuentes que admiramos o en las que confiamos tiene más peso que la de fuentes no confiables
- 2) si la información es positiva o negativa: tendemos a ponderar más la información negativa acerca de otros, tal vez porque es más novedosa o distintiva
- 3) el grado en que la información describe conductas o rasgos que son atípicos o extremos: mientras más inusual es algo, mayor ponderación le damos, y
- 4) a menudo asignamos mayor peso a la información que recibimos primero (primacía) que a la información posterior (Baron & Byrne, 1994).

ATRIBUCIONES

Además de percibir e interpretar las características y conductas de los otros, usualmente queremos ir más allá, conocer sus rasgos permanentes y comprender las causas de su conducta, por qué ellos actúan como lo hacen. El proceso a través del cual buscamos tal información es conocido como **atribución**. Más formalmente, la atribución se refiere a nuestros esfuerzos para entender las causas de la conducta de los otros y, en algunas ocasiones, las causas de nuestra conducta también. La atribución ha sido un tema de interés principal en la psicología social moderna desde los años 70, en un grado tal que ya en 1980 se estimaba en alrededor de 1.000 los artículos dedicados al tema (Sabini, 1992). Sin embargo, como se vio en el Capítulo anterior, sus orígenes pueden rastrearse hasta el trabajo pionero de Heider varias décadas antes.

CLASIFICACION DE LAS ATRIBUCIONES

Para Heider el proceso atributivo comienza con la observación de una conducta y finaliza cuando el observador cree encontrar la causa que

la produjo. Cuando se considera que la conducta era posible para el actor y éste quería realmente llevarla a cabo, se postulará una causa personal o interna. En cambio cuando se considera que la conducta estaba más allá de las posibilidades del actor o éste no pretendía realizarla, se postulará una causa ambiental o externa (Morales, 1994b).

Weiner propuso la utilización de algunas causas básicas a las cuales se atribuyen los resultados de éxito o fracaso en la realización de una tarea. Estas causas básicas son: **capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, y azar** (Dela Coleta, 1990). Sin embargo, es probable que puedan aparecer como causas otros factores, como cansancio, enfermedad o influencia de otras personas, los que según Weiner pueden ser agrupados con las causas básicas en base a ciertos factores comunes. De esta manera este autor postula tres principales dimensiones causales:

- a) **Internalidad- externalidad:** causas atribuidas a factores internos o externos al individuo. Entre las primeras estarían capacidad, esfuerzo y estado de ánimo, mientras que entre las segundas estarían dificultad de la tarea, azar e influencia de otras personas.
- b) **Estabilidad - inestabilidad:** causas que tienen un carácter permanente o transitorio. Entre las primeras estarían capacidad y dificultad de la tarea, mientras entre las segundas estarían esfuerzo, azar, estado de ánimo y ayuda específica.
- c) **Controlabilidad:** causas que están bajo la capacidad de control del individuo o escapan a su capacidad de control. Entre las primeras estarían esfuerzo y ayuda específica, mientras que entre las segundas estarían capacidad, dificultad de la tarea y azar (Dela Coleta, 1990).

Así, volviendo a las cuatro causas básicas de Weiner, podemos clasificar cada una de ellas en términos de las dimensiones señaladas:

- 1) **Capacidad:** interna, estable, incontrolable
- 2) **Esfuerzo:** interna, inestable, controlable
- 3) **Dificultad de la tarea:** externa, estable, incontrolable
- 4) **Suerte:** externa, inestable, incontrolable

Por último, y en relación al estilo atribucional que se relaciona con el concepto de desamparo aprendido, Abramson, Seligman y Teasdale (1978) reemplazan la dimensión de controlabilidad por la de globalidad- especificidad. Esta se refiere a si la causa postulada para un resultado (en este caso negativo) afecta a una gama de situaciones (global) o si únicamente afecta una situación particular (específica). De acuerdo a esto, en el estilo atribucional asociado a la depresión se atribuyen los resultados negativos a causas internas, estables y

globales (Mercado, García, Fernández y Gómez, 1993).

TEORIAS ATRIBUCIONALES

Debido a que el proceso de atribución es complejo, se han propuesto muchas teorías para explicar su operación. Nos focalizaremos en dos que han sido especialmente influyentes.

TEORIA DE LA INFERENCIA CORRESPONDIENTE DE JONES Y DAVIS

La primera de estas teorías -la teoría de la **inferencia correspondiente** formulada por Jones y Davis en 1965- pregunta cómo usamos información acerca de la conducta de los otros como una base para inferir que ellos poseen diversos rasgos o características (Baron & Byrne, 1994). En otras palabras, la teoría está interesada en cómo nosotros decidimos, sobre la base de las acciones manifiestas de los otros, que ellos poseen rasgos o disposiciones específicas que los acompañan de una situación a otra y que permanecen básicamente estables en el tiempo.

A primera vista esta podría parecer una tarea simple, ya que la conducta de los otros nos proporciona una rica fuente de información. Sin embargo, a menudo la tarea se complica debido a que muchas veces las personas actúan de ciertas maneras no porque al hacerlo así reflejan sus propios rasgos o preferencias, sino más bien porque los factores externos les dejan poca elección. Por ejemplo, imagine que Ud. observa que una cajera rehusa aceptar un cheque personal de un cliente. ¿Significa esto que la cajera es desconfiada de los extraños? No necesariamente. Ella puede estar simplemente obedeciendo reglas estrictas de la empresa respecto al pago de las mercaderías. Ella puede de hecho ser una persona muy confiada que experimenta gran incomodidad en tales ocasiones. En situaciones tales como ésta- que son extremadamente comunes- puede ser completamente erróneo usar la conducta de los otros como una guía para sus rasgos o motivos reales.

¿Cómo enfrentamos tales complicaciones? De acuerdo a la teoría de Jones y Davis, realizamos esta difícil tarea focalizando nuestra atención en ciertos tipos de acciones- aquellas más probables de ser informativas:

- a) Primero, consideramos solamente conductas que parecen haber sido elegidas **libremente**. Tendemos a ignorar o al menos desvalorizar

- conductas que han sido de alguna manera impuestas a la persona en cuestión.
- b) Segundo, prestamos cuidadosa atención a acciones que producen lo que Jones y Davis llaman **efectos no comunes**- resultados que pueden ser logrados por una acción específica, pero no por otras. Es decir, podemos aprender más acerca de otra persona cuando ella realiza una acción por una razón específica, que cuando pueden haber muchas posibles razones.
 - c) Finalmente, Jones y Davis sugieren que también prestamos mayor atención a las acciones de los otros que son inusuales o que son bajas en **deseabilidad social**, que a aquellas acciones esperables o socialmente deseables. En otras palabras, aprendemos más acerca de los rasgos o características de los otros a partir de sus acciones que son algo distintas a lo común, que a partir de acciones que son muy similares a aquellas realizadas por la mayoría de las otras personas.

En suma, de acuerdo a la teoría propuesta por Jones y Davis, estamos más inclinados a concluir que la conducta de otros refleja sus rasgos estables (es decir, es más probable que logremos **inferencias correspondientes** o precisas acerca de ellos) cuando esa conducta:

- 1) ocurre por elección;
- 2) produce efectos distintivos, no comunes;
- 3) es baja en deseabilidad social (Baron & Byrne, 1994).

MODELO DE COVARIACION DE KELLEY

En innumerables situaciones vitales, la tarea atribucional central que enfrentamos es saber por qué otras personas han actuado como lo han hecho, o por qué los eventos han resultado de una manera particular. Tal conocimiento es crucial, ya que sólo si comprendemos las causas que subyacen las acciones de otros podemos ajustar nuestras propias acciones correspondientemente, y esperar que tenga sentido el mundo social. Obviamente, son numerosas las posibles causas específicas que subyacen la conducta de otros. Por ejemplo, si vemos a un estudiante elogiar a un profesor, tal evento social puede ser atribuido a distintas causas dependiendo de otra información que tengamos acerca de las personas involucradas y de las circunstancias.

De acuerdo a la teoría de Kelley presentada en 1967, las personas tratan de discernir la causa de un evento atendiendo a información de covariación, información acerca de factores causales potenciales que

están presentes cuando ocurre el evento y que están ausentes cuando no ocurre (Baron & Byrne, 1994; Smith & Mackie, 1995). En el enfoque de Kelley, existen tres categorías de posibles causas para un evento social:

- a) algo acerca del **actor**, en este caso el estudiante;
- b) algo acerca del **estímulo** de la conducta, en este caso el profesor;
- c) algo acerca de las circunstancias o **situación** particular.

Para decidir qué tipo de atribución causal hacer, las personas buscan posibles causas que covaríen de una manera única con el evento, resultando elegida aquella que está presente cuando ocurre la conducta y que está ausente cuando no ocurre la conducta. Concretamente, las personas buscan información de:

- 1) **Distintividad**: el grado en que el actor reacciona de la misma manera a otros estímulos o eventos, en este caso, si el estudiante elogia a otra gente.
- 2) **Consenso**: el grado en el cual otras personas reaccionan al mismo estímulo o evento en la misma forma que el actor, en este caso, si otras personas elogian al profesor.
- 3) **Consistencia**: el grado en el cual el actor reacciona al estímulo o evento de la misma manera en otras ocasiones, en este caso, si el estudiante elogia al profesor bajo otras circunstancias. Es necesario diferenciar y no confundir distintividad y consistencia. La consistencia se refiere a reacciones similares frente a un determinado estímulo en diferentes ocasiones, mientras que la distintividad se refiere a reacciones similares frente a diferentes estímulos o eventos.

En el ejemplo dado se podría ilustrar cada una de estas tres dimensiones de la siguiente manera:

- *Alto consenso*: Casi todos elogian a este profesor.
- *Bajo consenso*: Casi nadie elogia a este profesor.
- *Alta distintividad*: El estudiante no elogia a nadie más.
- *Baja distintividad*: El estudiante elogia a casi todas las personas.
- *Alta consistencia*: El estudiante elogia a este profesor casi siempre.
- *Baja consistencia*: El estudiante no elogia a este profesor habitualmente.

En base a lo anterior, podemos distinguir tres principales combinaciones que resultarán en tres tipos diferentes de atribuciones:

- 1) Alto consenso + alta distintividad + alta consistencia = algo acerca del **estímulo** (profesor)

- 2) Bajo consenso + baja distintividad + alta consistencia = algo acerca del **actor** (estudiante)
- 3) Bajo consenso + alta distintividad + baja consistencia = algo acerca del momento o **situación** particular (circunstancias).

La teoría de Kelley aparece como muy razonable y posible de aplicar a un amplio rango de situaciones sociales. Sin embargo, el tipo de análisis causal descrito puede requerir considerable esfuerzo, y ya se ha dicho antes que las personas tienden a evitar tal trabajo cognitivo cada vez que pueden. A menudo las personas están prontas a sacar conclusiones rápidas y simples acerca de las causas de las acciones de otros, en gran medida porque han aprendido que ciertas clases de conducta generalmente surgen de factores internos, mientras otras usualmente derivan de factores externos. Por ejemplo, la mayoría de las personas creen que el éxito es generalmente resultado de la habilidad y el esfuerzo (dos causas internas), mientras que el reír es mayormente el resultado de estar expuesto a una situación divertida (causa externa).

Por lo tanto, al parecer el tipo de análisis cuidadoso descrito por Kelley ocurre sólo bajo ciertas circunstancias, principalmente en dos condiciones:

- a) cuando las personas enfrentan eventos inesperados,
- b) cuando ellas enfrentan resultados o eventos desagradables (Baron & Byrne, 1994).

Al comparar los modelos de Jones-Davis y de Kelley acerca de cómo las personas hacen inferencias sobre las causas de la conducta, se puede apreciar algo que ya se afirmara en el Capítulo anterior, en el sentido que las teorías pueden ser parcialmente correctas y complementarse más que excluirse mutuamente. Así, la teoría de la inferencia correspondiente se aplicaría principalmente a conductas intencionales, donde se procede mediante inferencias desde la conducta hacia las intenciones y luego hacia las disposiciones o rasgos. En cambio, el modelo de covariación se aplica principalmente a reacciones más que a acciones intencionales, procediendo a determinar un factor causal ya sea del actor, del estímulo o de la situación, de acuerdo a la información de consenso, consistencia y distintividad (Sabini, 1992).

ERRORES Y SESGOS ATRIBUCIONALES

En gran medida las dos teorías atribucionales revisadas se pueden

considerar modelos normativos más que descriptivos, en el sentido que ellas plantean cómo los individuos deberían usar la información disponible al hacer inferencias causales, más que cómo los individuos realmente hacen tales inferencias (Sabini, 1992). Por lo tanto se ha dedicado mucha investigación a conocer cómo las personas al hacer atribuciones se "desvían" de lo postulado por los modelos. Así, por ejemplo, se ha encontrado que muchas veces las personas no utilizan el principio de covariación y que no consideran la información de consenso, sobrevalorando sus propias expectativas (Echebarría, 1994).

De esta forma se han descrito varios tipos de sesgos atribucionales, o tendencias sistemáticas a realizar determinados tipos de atribuciones, y por lo tanto a desviarse de lo que plantean los modelos normativos.

El error fundamental de la atribución

Se refiere a la tendencia a explicar las acciones de otros en términos de causas disposicionales (internas), más que de causas situacionales (externas). Consiste en atribuir la conducta de otra persona a sus propias características o cualidades, prestando muy poca atención a los diversos factores situacionales que podrían haber influido en su conducta. Esta tendencia a sobrestimar las causas disposicionales y subestimar las situacionales, puede derivar del hecho que cuando observamos la conducta de otro nos focalizamos en sus acciones (la figura, en términos de la percepción), y no en el contexto en el cual ellas ocurren (el fondo). O bien que observemos los factores situacionales pero no les asignemos importancia causal (Baron & Byrne, 1994).

A pesar que el error fundamental podría tener importantes implicaciones sociales, culturales y aún ideológicas (Echebarría, 1994), existe evidencia que revela que esta tendencia a atribuir las acciones de otros a causas disposicionales se debilita con el transcurso del tiempo. Es decir, a pesar que puede existir la tendencia inmediata a hacer atribuciones internas de la conducta de otro, a medida que pasa el tiempo se van tomando más en consideración las causas externas o situacionales (Baron & Byrne, 1994). Además, hay ocasiones en que los individuos no presentan esta tendencia a sobrestimar los factores internos en la conducta de los otros, como sucede por ejemplo cuando la conducta del otro es inconsistente con su conducta pasada, o cuando se hace al sujeto centrar su atención sobre la situación o el contexto de la conducta. Por lo cual al parecer el llamado error fundamental tendría un alcance menos general de lo que antes se

pensaba (Arcuri, 1988).

Las diferencias actor-observador

Jones y Nisbett fueron los primeros en llamar la atención en 1972 hacia las diferencias que existen en la forma en que pensamos acerca de nuestras propias acciones, y la forma en que pensamos acerca de las acciones de otros. Ellos postularon que existe una tendencia general a ver la propia conducta como causada externamente, y a ver la conducta de otras personas como causada internamente, y esta asimetría en el pensamiento se conoce como la diferencia actor-observador en la atribución (Sabini, 1992).

Esta diferencia entre actor y observador sería sistemática y obedecería a factores **informativos, perceptivos y motivacionales**. En primer lugar, el observador desconoce a menudo si la conducta observada es representativa o excepcional, en cambio el actor sabe si ha reaccionado de manera similar o diferente en situaciones equivalentes en el pasado. Desde el punto de vista perceptivo existen diferencias en la saliencia relativa de la conducta y la situación, ya que para el actor lo saliente es la situación debido a que tiene que actuar frente a ella, mientras que para el observador lo saliente o lo que atrae la atención es la conducta. Y además existe una clara diferencia motivacional, ya que una atribución externa le permite al actor no asumir toda la responsabilidad que podría derivarse de efectos poco apropiados, algo que no estaría presente en el observador (Morales, 1994b).

Sesgo a favor de uno mismo (self-serving)

Se refiere a la tendencia a atribuir los resultados positivos propios a causas internas (por ej. habilidad o características personales), y los resultados negativos a causas externas (por ej. azar o dificultad de la tarea). Se han sugerido varias posibles explicaciones para esta tendencia, las cuales pueden ser agrupadas en dos categorías: (a) cognitiva y (b) motivacional.

La explicación **cognitiva** sugiere que este sesgo deriva primariamente de la forma en que procesamos la información social. Las personas pueden verse a sí mismas como responsables del éxito pero no del fracaso debido a factores primariamente cognitivos. Por ejemplo, comúnmente intentamos tener éxito y no intentamos fracasar, y a menudo la intención juega un rol en la atribución, siendo lo que el

actor intenta lo que determina si atribuye su conducta a causas internas o externas. Además, es más probable que **esperemos** tener éxito, y se ha visto que es más probable que los resultados esperados sean atribuidos a causas internas más que externas (Sabini, 1992).

En cambio, la explicación **motivacional** sugiere que este sesgo deriva de la necesidad de proteger y reforzar la auto-estima, del deseo de lucir bien a los ojos de los otros. En relación a esto, se podrían distinguir dos subtipos de sesgo a favor de uno mismo: sesgo ego-protector y sesgo ego-reforzante. El primero se refiere a la negación de la responsabilidad por los resultados negativos, mientras que el segundo se referiría a la asunción de responsabilidad por los éxitos, teniendo ambos como función mantener niveles altos de auto-estima y buscar la aprobación social (Echebarría, 1994).

Al parecer, y de acuerdo a diversos estudios, el sesgo atribucional a favor de uno mismo estaría determinado por factores tanto motivacionales como cognitivos (Baron & Byrne, 1992). Pueden haber algunas ocasiones en que las personas hacen atribuciones sesgadas debido a su deseo de verse a sí mismas positivamente, pero también existirían muchas ocasiones en que un sesgo a favor de uno mismo puede ser el resultado de factores puramente cognitivos (Sabini, 1992).

Cualquiera sea la naturaleza de este sesgo, puede tener implicaciones importantes en las relaciones interpersonales, como por ejemplo llevar a las personas que trabajan juntas en una tarea común a percibir que ellas, no los otros, han hecho la mayor contribución. En un estudio de Ross y Sicoly (1979) con parejas matrimoniales se pidió en primer lugar a cada sujeto estimar, en una escala gráfica de 150 unidades cuyos extremos correspondían a cada cónyuge, el grado de responsabilidad que se atribuía a sí mismo en relación con 20 actividades domésticas, y en segundo lugar citar ejemplos de contribuciones a cada una de las actividades, tanto propias como del cónyuge. Para determinar si había exageración o exceso en la responsabilidad atribuida, se sumaban los puntuaciones de ambos cónyuges y se les restaba 150, calculándose luego el promedio de los valores así obtenidos en cada una de las 20 actividades.

El análisis estadístico reveló que estos valores eran significativamente distintos de 0 y que existía una tendencia a exagerar las propias contribuciones. De 37 parejas estudiadas, 27 mostraban exageración, y la exageración se daba en 16 de las 20 actividades. Respecto a las

contribuciones propias y del cónyuge que se pudieron recordar (o sea, que estaban accesibles), apareció una diferencia significativa y, como era de esperar, se recordaban más ejemplos de contribuciones propias que del cónyuge (promedios de 10.9 y 8.1 respectivamente). Y además se encontró una correlación significativa ($r = .50$) entre el grado de exageración y la disponibilidad de los ejemplos: cuanto mayor era la tendencia a recordar las propias contribuciones, más se sobrestimaba el propio grado de responsabilidad.

También este sesgo puede llevar al individuo a percibir que mientras sus propios éxitos derivan de causas internas y son muy merecidos, los éxitos de otros derivan de causas externas y son menos valiosos. Y además, debido a este sesgo, muchas personas tienden a percibir sus acciones negativas como razonables y excusables, pero acciones idénticas de parte de otros como irracionales e inexcusables (Baron & Byrne, 1994).

Este sesgo no sólo se expresaría en las explicaciones que hace el individuo de su propia conducta, sino que también de la conducta de personas vinculadas a él, miembros de su grupo, o aquellas con las cuales se identifica. Por ejemplo, se ha encontrado una tendencia a atribuir los éxitos del cónyuge a factores personales y sus fracasos a factores externos, y algo similar ocurre al juzgar el rendimiento de un equipo deportivo favorito, o los resultados electorales del partido político al cual se apoya (Arcuri, 1988).

Falso consenso o sesgo egocéntrico

Se refiere a la tendencia a sobrestimar el grado en que las propias expectativas y juicios son compartidos por las otras personas. Al predecir qué harían otros en una determinada situación, muchas veces los individuos hacen una predicción egocéntrica, basada en su propia experiencia, asumiendo que los otros son más similares a sí mismo de lo que realmente son. Este sesgo podría tener algunas explicaciones.

Por una parte, puede surgir del hecho que las personas a veces olvidan la distinción entre cualidades de los objetos y evaluaciones. Así como las cualidades son parte del objeto y externas al observador, las evaluaciones no son parte del objeto y son internas al observador. Si se llega a asumir que las evaluaciones son externas y parte del objeto, al igual que las cualidades, se asumirá que las otras personas harán las mismas evaluaciones que uno mismo, y por lo tanto se comportarán de

la misma manera frente al objeto o situación. Esto corresponde a lo que Jones y Nisbett llaman "realismo ingenuo" (Sabini, 1992).

Otra posible explicación del efecto de falso consenso sería que nuestra propia evaluación de la situación es obviamente más fácilmente recordada que otras evaluaciones, y por lo tanto es más *accesible* (Ross & Sicoly, 1979). Y al parecer las personas tienden a confundir cuán fácil es recordar algo, cuán disponible o accesible es, y cuán común es, conduciendo a la persona a asumir que otras personas reaccionarán de manera similar a ella frente a una determinada situación.

También el falso consenso se podría explicar por el hecho de que en la vida cotidiana tendemos a interactuar más con personas que tienen actitudes similares a las propias, y esa evidencia de consenso se generalizaría al resto de las personas, existiendo por lo tanto un factor de exposición selectiva. Respecto a algunos factores que hacen más probable el falso consenso, este se incrementa cuando la situación es amenazante, cuando el tema es muy relevante para la persona, y cuando se percibe que la conducta se debe en mayor medida a factores situacionales (Echebarría, 1994).

CAPITULO 4

ACTITUDES

El estudio de las actitudes ha sido sin duda un tema de permanente interés para la psicología social. En su amplia revisión del tema, Eagly (1992) destaca que este fue el campo dominante de la investigación en los años 20 y 30, que posteriormente siguió siendo un tema principal aunque no tan dominante por la emergencia de una gran cantidad de otros campos de investigación, pero que ha tenido un importante resurgimiento en los últimos 15 años.

¿Por qué las actitudes han sido un tema de interés tan recurrente en la psicología social? Revisemos algunas respuestas. De acuerdo a Rodrigues (1987), la respuesta a esta pregunta podría estar relacionada con razones como las siguientes. En primer lugar, las actitudes son o pueden ser elementos valiosos para predecir conductas. En segundo lugar, las actitudes desempeñan funciones psicológicas específicas para cada persona, como se podrá apreciar cuando revisemos el enfoque funcional. Y en tercer lugar, las actitudes son la base de una serie de importantes situaciones sociales, como las relaciones de amistad y de conflicto.

Por su parte, Sabini (1992) plantea que las actitudes tendrían tres principales funciones:

- 1) ellas son elementos centrales en la definición y mantención de los grupos,
- 2) ellas ayudan a establecer la propia identidad o la concepción de sí mismo,
- 3) ellas guían el pensamiento y la conducta.

De una forma bastante más concisa, Baron y Byrne (1994) plantean que las actitudes han sido un tema central en la psicología social por una buena razón: "Ellas moldean tanto nuestras percepciones sociales como nuestra conducta social" (p. 129).

De acuerdo a Sabini (1992), debido a que las actitudes pueden ser consideradas tanto como entidades sociales y como entidades cognitivas, y que ellas vinculan la cognición individual con la participación social, "no es sorprendente que para muchos psicólogos sociales la comprensión de las actitudes - cómo se forman y cómo funcionan- sea el problema central de la psicología social" (p. 613).

Por el hecho de ser un tema de interés tan permanente en la psicología social, existe una gran cantidad de conocimiento acumulado sobre los diversos aspectos referentes a las actitudes, y se requerirían varios capítulos para presentar una síntesis comprensible de todos esos aspectos. Por esa razón, en este Capítulo nos centraremos sólo en algunos de los factores, modelos y evidencias concernientes al campo de las actitudes, particularmente en aquellos aspectos donde la investigación moderna ha logrado aportes más significativos.

Concretamente, revisaremos lo referente al concepto de actitud, los principales procesos involucrados en la formación de actitudes, el tema de la relación entre actitud y conducta, y el moderno enfoque cognitivo acerca del cambio de actitudes o persuasión. Ya que, no obstante su innegable utilidad práctica, el tema de la medición de actitudes mediante escalas específicas no ha experimentado cambios significativos desde hace muchas décadas, no será incluido en este Capítulo. En lugar de eso, remitimos al lector al breve tratamiento del tema que se hace en diversos textos de métodos de investigación (ej. Babbie, 1986; Kerlinger, 1988; Robson, 1993), a un capítulo específico sobre el tema de Marín (1979) y, aunque se trata de una referencia muy antigua, al detallado tratamiento que hace del tema una figura clásica de la psicología social, como fue Theodore Newcomb (1964).

CONCEPTO DE ACTITUD

Luego de revisar una gran cantidad de definiciones de actitud, Rodrigues (1987) resume los principales elementos incluidos en las definiciones tradicionales, presentando la siguiente definición: "*una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto*" (p. 337-338).

De acuerdo a esta forma tradicional de concebir las actitudes, se analiza su estructura en base a tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Y es así como la relación y grado de consistencia entre estos diversos componentes constituyó el motivo de mucha investigación y gran controversia durante décadas, al igual que la relación entre actitud y conducta, a partir de algunos estudios que ilustraban de manera muy llamativa la aparente inconsistencia actitud-conducta.

Como se puede apreciar en los párrafos anteriores, tradicionalmente las actitudes han sido definidas como involucrando creencias, sentimientos y disposiciones a actuar. Sin embargo, se observa actualmente un creciente consenso entre los psicólogos sociales en el sentido de concebir las actitudes como evaluaciones, evaluaciones que se relacionan de maneras complejas con las creencias, sentimientos y acciones.

Reflejando esta tendencia, Sabini (1992) afirma que "hoy en día las actitudes son vistas simplemente como **evaluaciones** de objetos" (p. 612). Baron y Byrne (1994) plantean que las actitudes involucran asociaciones entre objetos actitudinales (cualquier aspecto del mundo social) y evaluaciones de esos objetos, y agregan que en forma más simple las actitudes pueden ser concebidas como "**evaluaciones** de diversos objetos que están almacenados en la memoria" (p. 129). Por su parte, Smith y Mackie (1995) definen la actitud como "cualquier representación cognitiva que resume nuestra **evaluación** de un objeto actitudinal -el yo, otras personas, cosas, acciones, eventos, o ideas" (p. 266)

Ya que nuestras evaluaciones de un objeto actitudinal pueden ser favorables, neutras o desfavorables, se afirma que las actitudes tienen una determinada **dirección** (positiva, neutral o negativa). Y así como difieren en dirección, las actitudes difieren también en **intensidad**, reflejando si la evaluación, y especialmente el afecto ligado a ella, es débil o fuerte.

FORMACION DE ACTITUDES

Algunas tendencias evaluativas positivas y negativas parecen ser innatas, como por ejemplo preferir el placer al dolor. Sin embargo, la mayoría de nuestras actitudes son adquiridas o aprendidas a través de la experiencia. De acuerdo a la investigación reciente, que como tal enfatiza los aspectos cognitivos, a medida que las personas aprenden acerca de un objeto actitudinal (ya sea por interacción con él o conociéndolo a través de otras fuentes), ellas construyen una representación cognitiva del objeto, la cual incluye información cognitiva, afectiva y conductual asociada con ese objeto.

La información cognitiva es lo que la persona conoce acerca del objeto actitudinal, los hechos y creencias que tiene sobre él (por ejemplo, el fumar causa daño). La información afectiva consiste en cómo la persona se siente hacia el objeto, los sentimientos y emociones que provoca el objeto actitudinal (ejemplo, malestar frente al humo del cigarrillo). Y la información conductual comprende el conocimiento acerca de las interacciones pasadas, presentes o futuras de la persona con el objeto actitudinal (ejemplo, el hecho que la persona no fume).

¿Cómo surgen las actitudes a partir de la variada información acumulada sobre los objetos actitudinales? Al parecer, actuamos como jurados que ponderan el peso de las evidencias, formando actitudes que sean consistentes con la mayor parte de lo que sabemos, sentimos y experimentamos. Como se ha afirmado en capítulos anteriores, la consistencia parece ser una fuerza poderosa en el pensamiento: la presencia de información positiva acerca de un objeto resultará habitualmente en una actitud positiva hacia él, mientras que la presencia de creencias, sentimientos o conductas negativas producirá una actitud negativa.

No siempre las diferentes informaciones acumuladas conducen a una evaluación consistente de un objeto actitudinal. Muchas veces las personas conocen argumentos a favor y en contra de ciertos aspectos sociales importantes (aborto, pena de muerte, etc.), o tienen creencias y sentimientos mixtos hacia objetos particulares. Frente a estos casos de información inconsistente, existen algunos mecanismos que ayudan a evitar o resolver la inconsistencia (Smith & Mackie, 1995):

- 1) **Información unilateral:** podemos evitar inconsistencias interactuando mayormente con personas que compartan nuestras opiniones o, en el caso de personas nuevas, haciendo que nuestra impresión inicial prevalezca en las futuras interacciones con ellas (al respecto, el lector podrá recordar el llamado efecto de primacía, visto en el tema de la percepción social).
- 2) **Ponderación de la información:** las personas no dan igual peso a cada porción de información disponible cuando ellas forman actitudes. En lugar de eso, ellas se focalizan más en aquellos aspectos que aparecen como especialmente importantes, significativos, o salientes. De esta manera, en algunas ocasiones pueden jugar el rol principal los aspectos cognitivos, pero en otras instancias pueden adquirir mayor relevancia factores afectivos o la información acerca de la conducta pasada o habitual.

- 3) **Accesibilidad de la información:** la información que es más accesible, aquella que viene más fácilmente a la mente o que capta más nuestra atención, puede determinar un juicio actitudinal. Aquí el lector puede recordar el rol de la accesibilidad de las representaciones cognitivas en la percepción social, especialmente el fenómeno de preactivación (o priming). Aquella información que es más accesible, debido a que es perceptivamente saliente, también tiende a ejercer un efecto poderoso en los juicios actitudinales. Esto se puede ilustrar mediante el hecho simple que la preferencia por ciertos alimentos favoritos probablemente se relaciona más con su atractivo sensorial evidente, que con sus beneficios nutricionales ocultos.

Aunque estos procesos contribuyen a lograr una mayor consistencia en la materia prima actitudinal, las personas tienen aún que combinar muchas porciones de información en una única evaluación, y al parecer ellas emplean dos estrategias para lograr esto. En la primera, se pondera cada trozo de información de acuerdo a su valor e importancia, y luego se los combina ya sea sumándolos o extrayendo un promedio de ellos. En la segunda, se trata de configurar la información en un todo significativo, permitiendo que cada trozo influya en los otros, más que evaluando cada uno independientemente. Sin importar qué estrategia usen las personas (las cuales son nuevamente similares a las que se usan en la formación de impresiones), el producto final es una actitud, la cual actúa como "un resumen evaluativo de información accesible acerca del objeto actitudinal" (Smith & Mackie, 1995, p. 273).

Una vez que se forma una actitud, la cual resume la información relevante acerca de un objeto, tal actitud llega a formar parte de nuestra representación cognitiva de ese objeto, como cualquier otro trozo de información. Además, si la actitud es repetidamente activada (ya sea porque se enfrenta frecuentemente el objeto, o porque se piensa frecuentemente en la actitud hacia el objeto), el vínculo se hace más estrecho y más intenso, de manera que la actitud viene automáticamente a la mente cada vez que pensamos en el objeto o interactuamos con él.

Por lo tanto, la actitud llega a constituirse en un sustituto de lo que conocemos y cómo nos sentimos acerca del objeto actitudinal, y así por ejemplo, si alguien nos pregunta qué pensamos acerca de un artista, nuestra actitud puede ser "me gusta" o "no me gusta", sin tener que pensar acerca de las cogniciones, sentimientos y conductas que generaron inicialmente nuestra reacción.

A manera de síntesis de lo expuesto hasta aquí sobre la formación de actitudes, se puede afirmar que las personas forman actitudes basadas en información cognitiva, afectiva y conductual acerca de un objeto, empleando diversos mecanismos y estrategias para arribar a un resumen evaluativo consistente. Una vez que la actitud está formada, llega a asociarse con, o formar parte de, la representación mental del objeto actitudinal. Si la actitud es frecuentemente activada se refuerza su vinculación con el objeto y, como resultado, la actitud estará rápidamente accesible cada vez que se interactúe con el objeto o se piense en él.

Además de revisar el proceso cognitivo de formación de las actitudes, dirijamos nuestra atención brevemente al aprendizaje mismo de las evaluaciones que tenemos sobre los objetos sociales. Es evidente que adquirimos muchas de nuestras actitudes a través de los procesos de **aprendizaje social**, es decir, de situaciones en que interactuamos con otros o simplemente observamos su conducta. Dentro de estos procesos se acostumbra distinguir entre el condicionamiento clásico, el condicionamiento instrumental y el modelado.

Respecto al **condicionamiento clásico**, es sabido que cuando estímulos inicialmente neutros son apareados con estímulos que elicitaban fuertes reacciones negativas (shocks eléctricos, sonidos intensos), los estímulos neutros adquieren la capacidad de elicitar reacciones desfavorables. Esto sugiere que actitudes hacia estímulos inicialmente neutros pueden ser adquiridas a través del condicionamiento clásico. Así por ejemplo, podemos pensar en un niño que ve a su madre mostrar signos de incomodidad emocional cada vez que se encuentra con personas de un determinado grupo (ejemplo, negros o asiáticos). Inicialmente el niño es neutral hacia los miembros de ese grupo y sus características identificables (color de piel, forma de vestirse, etc.). Sin embargo, después de repetidos apareamientos de esas características con las reacciones emocionales negativas de su madre, el niño puede adquirir reacciones emocionales negativas hacia esas características y hacia el grupo mismo.

Un estudio de Krosnick y otros de 1992 (citado en Baron & Byrne, 1994, p. 133-134) proporciona evidencia convincente acerca de la posibilidad de un condicionamiento subliminal de las actitudes. En dicho estudio, los individuos miraban fotos inductoras de afecto por períodos muy breves, antes de ver fotos de un extraño involucrado en actividades cotidianas normales. A pesar que la exposición de las

fotos inductoras de afecto era tan breve (menos de un décimo de segundo) que los sujetos no pudieron informar de su contenido, la exposición a aquellas fotos afectó la evaluación del extraño. En efecto, los sujetos expuestos a escenas inductoras de afecto positivo informaron actitudes significativamente más positivas y evaluaron más favorablemente al extraño en varias dimensiones personales, que aquellos expuestos a escenas inductoras de afecto negativo.

Este tipo de investigación es muy interesante, porque indica que aún estímulos que no podemos reconocer o identificar pueden sin embargo algunas veces influir en nuestras actitudes, a través de un condicionamiento que involucra asociaciones que ocurren totalmente fuera de nuestro conocimiento consciente.

También se adquieren actitudes desde los otros a través del proceso de **condicionamiento instrumental**. Aquellas conductas que son seguidas por resultados positivos se fortalecen y tienden a repetirse, mientras que las conductas que son seguidas por resultados negativos se debilitan o son suprimidas. Así, recompensando a los niños con sonrisas, aprobación u otros refuerzos por expresar actitudes "apropiadas", padres y otros adultos juegan un rol activo en moldear determinadas actitudes. Lo mismo se aplica a la influencia de los grupos a los que el individuo pertenece, donde opera la presión hacia la uniformidad que plantea Festinger en su teoría de la comparación social, tema expuesto en un capítulo anterior. Además el condicionamiento instrumental explica el hecho que desarrollemos actitudes positivas hacia aquellos objetos sociales (personas, grupos) que nos recompensan o nos hacen sentir bien, y actitudes negativas hacia aquellos que nos causan daño o nos afectan negativamente.

Un tercer proceso mediante el cual se pueden aprender actitudes desde los otros, opera aún cuando ellos no intenten formar o transmitir determinadas actitudes en el individuo. Este proceso involucra el **modelado**, en el cual los individuos adquieren nuevas formas de conducta mediante la observación de las acciones de otros. Especialmente mediante el proceso de modelado abstracto, los observadores pueden abstraer los principios que subyacen a las respuestas del modelo, para generar conductas (y actitudes) que van más allá de lo que han visto u oído. De acuerdo a Bandura (1987), basado en las reglas que infiere de la observación, el individuo adquiere no solamente conductas específicas, sino que también "los criterios evaluativos, las reglas lingüísticas, los estilos de indagación, las habilidades para el

procesamiento de información y los criterios para la auto-evaluación" (p. 123).

Además de adquirir actitudes desde los otros a través del aprendizaje social, también desarrollamos tales evaluaciones y reacciones a través de la **experiencia directa** con los objetos sociales. Así por ejemplo, sabemos que ciertos alimentos o ciertos tipos de música nos agradan o nos desagradan porque los hemos experimentado anteriormente con resultados positivos o negativos, o decidimos votar por un candidato luego de tener un encuentro personal con él. De acuerdo a Raven y Rubin (1983), tres características de la experiencia directa con un objeto influyen en la actitud: la cantidad de contacto, la calidad de la experiencia, y las consecuencias que han acompañado tales contactos.

Un hecho interesante que se ha observado es que las actitudes formadas a través de la experiencia directa con un objeto son más intensas en varios aspectos que aquellas actitudes adquiridas desde otros. Así, de acuerdo a lo informado por Baron y Byrne (1994) los individuos que forman sus actitudes acerca de un objeto a través de experiencia directa con él, responden más rápidamente cuando se les pide expresar sus reacciones al objeto, que los individuos que forman tales actitudes indirectamente mediante la observación de otros. Y también se ha encontrado que las actitudes surgidas de la experiencia directa son mantenidas de manera más confiable y son más resistentes al cambio que las actitudes formadas a través de la experiencia indirecta.

Según estos mismos autores, una conclusión práctica que se deriva de tales hallazgos es que si Ud. tiene fuertes actitudes acerca de algún aspecto del mundo social y quiere que otra persona las comparta, Ud. debería procurar que esa persona tenga experiencia directa con el objeto actitudinal. En ausencia de tal experiencia, las actitudes de esa persona serán probablemente sólo un pálido reflejo de sus propias concepciones más apasionadas.

Por último, y por sorprendente que pueda parecer al lector, existen algunas evidencias que sugieren la posible **influencia genética** en algunos tipos de actitudes. A primera vista, la mayoría de las personas y tal vez también la mayoría de los psicólogos sociales descartarían la posibilidad que se pueda heredar la propensión a desarrollar ciertas actitudes. Sin embargo, investigaciones realizadas con gemelos han mostrado que algunas actitudes de gemelos idénticos se correlacionan

más altamente entre sí que aquellas de gemelos no idénticos. Esta diferencia se da aún en el caso de gemelos idénticos que han sido separados siendo muy pequeños y han sido criados en ambientes distintos, ya que sus actitudes aún se correlacionan más altamente que las de gemelos no idénticos o personas no vinculadas biológicamente (Baron & Byrne, 1994).

Estos hallazgos han sido obtenidos con diferentes tipos de actitudes, como interés en actividades religiosas y satisfacción laboral. En relación a esto último, además de una mayor correlación en satisfacción laboral entre gemelos idénticos que entre gemelos no idénticos, también existe evidencia del posible rol de las influencias genéticas en los valores del trabajo, los cuales involucran preferencias por resultados específicos de la actividad laboral. Así, Keller y colaboradores (1992) encontraron que de seis valores del trabajo medidos (logro, autonomía, confort, estatus, seguridad y altruismo), en cinco de ellos las correlaciones entre gemelos idénticos criados aparte fueron mucho más altas que aquellas entre gemelos no idénticos, y sólo en altruismo la diferencia no alcanzó significación estadística.

Por lo tanto, en la medida que estas evidencias recientes sean confirmadas por la investigación adicional, podríamos tener que llegar a aceptar que al menos algunas de nuestras actitudes, y al menos en algún grado, están influenciadas por disposiciones heredadas de nuestros progenitores, al igual como muchos aspectos de nuestra apariencia física o de nuestras dimensiones básicas de personalidad.

RELACION ENTRE ACTITUD Y CONDUCTA

Como se planteaba al inicio de este Capítulo, una de las razones que explicarían el gran interés que ha despertado siempre el estudio de las actitudes, sería la creencia que las actitudes pueden ayudar a predecir la conducta, o el pensar que las actitudes guían el pensamiento y conducta social. Sin embargo, y aunque pueda sorprender, hasta hace poco tiempo no se disponía de evidencia concluyente acerca de la fuerza del vínculo entre actitudes y conducta, y muchos pensaban que esta relación era algunas veces más aparente que real.

La historia del tema se remonta al clásico estudio de LaPiere de 1934. Este autor recorrió Estados Unidos en compañía de una joven pareja de Chinos, visitando alrededor de 250 hoteles y restaurantes, y sólo en

uno de esos establecimientos se negaron a atenderlos. Algunos meses después LaPiere escribió a cada uno de los establecimientos visitados preguntándoles si aceptarían clientes Chinos. Alrededor del 50% contestó, y de ellos el 92% respondió que no aceptaban clientes Chinos (citado en Sabini, 1992, p. 674). Este estudio llamó poderosamente la atención hacia la discrepancia existente entre las actitudes auto-informadas y la conducta actual, lo cual por una parte provocó escepticismo en muchos psicólogos sociales acerca del real valor del estudio de las actitudes, y por otra parte generó muchos esfuerzos de investigación para dilucidar el tema.

Una nueva visión pesimista acerca de esta importante relación surgió varias décadas más tarde cuando Wicker (1969), luego de revisar 42 estudios disponibles hasta ese momento y obtener una correlación promedio actitud-conducta de 0.15, concluyó que en el mejor de los casos sólo existiría una muy débil relación entre actitudes y conducta, y que a menudo no existe relación entre ellas. Así, una queja importante durante el período de comienzos de los 70, que algunos llamaron "crisis de la psicología social", fue el dudoso rol de las actitudes como predictor de la conducta, considerando que la actitud es uno de los constructos más importantes de la psicología social (Eagly, 1992).

Sin embargo, durante las dos últimas décadas se ha producido un cambio significativo en la forma de abordar el tema de la relación entre actitud y conducta, y actualmente se piensa que a menudo ambas están estrechamente relacionadas, pero que la relación entre ellas es más compleja de lo que podría pensarse. Y así lo que más ha interesado en los últimos años ha sido determinar bajo qué condiciones es más probable que haya consistencia entre actitudes y acciones, o qué factores determinan la fuerza del vínculo entre actitud y conducta. Algunos de esos factores serían los siguientes (Baron & Byrne, 1994).

1) La generalidad o especificidad de la actitud

Cuando se intenta medir una actitud habitualmente se pregunta a las personas por sus sentimientos acerca de clases amplias de personas, eventos u objetos. En cambio, cuando se hace un test conductual de una actitud se hace en términos de la respuesta de la persona en una situación particular. Por lo tanto, tomando como ejemplo el estudio de LaPiere, se podría afirmar que lo que revela ese tipo de investigación "no es que las actitudes no predicen la conducta, sino que las actitudes **generales** no predicen conductas **específicas**" (Sabini, 1992, p. 675).

Como plantean Morales, Reboloso y Moya (1994a), las conductas siempre son muy específicas en lo que se refiere a la **acción** concreta realizada, el **objeto** hacia el cual se dirige esa acción, el **contexto** en que tiene lugar, y el **momento** en que ocurre, mientras que las actitudes, dado su carácter general, no consideran ninguno de estos elementos. De acuerdo a lo que estos autores llaman el principio de compatibilidad, sólo cabe esperar relación entre actitud y conducta cuando ambas están planteadas al mismo nivel de generalidad, y por lo tanto no se debería predecir, por ejemplo, a partir de una actitud general hacia la religión, la conducta específica de asistir a misa un día determinado en una determinada iglesia.

Se deriva de lo anterior que para determinar la relación entre actitud y conducta, las medidas generales de actitudes deberían correlacionarse no con actos únicos sino con clases amplias de conducta. Y de modo similar, si se quiere predecir actos únicos debería preguntársele a las personas por sus actitudes hacia realizar esos actos particulares. Como veremos más adelante, esto último es justamente lo que plantea el modelo de la acción razonada, tal vez el enfoque más importante en la actualidad sobre la relación actitud-conducta.

2) Fuerza de la actitud, interés propio y el rol de la auto-conciencia

Es evidente que las actitudes más fuertes predecirán mejor la conducta que actitudes más débiles. Como se podrá recordar, aquellas actitudes formadas a través de la experiencia directa son usualmente más fuertes que aquellas adquiridas mediante la observación de otros. Por lo tanto, una variable moderadora importante de la relación actitud-conducta es la experiencia conductual pasada con el objeto actitudinal. Esto se puede explicar porque la experiencia directa produce actitudes más accesibles, y las actitudes más accesibles están más altamente correlacionadas con la conducta (Eagly, 1992).

Otro factor que determina la fuerza del vínculo actitud-conducta es el interés propio en el objeto actitudinal, o sea, el grado en que el tema o evento tiene efectos importantes en la vida de la persona. El tener un mayor interés propio o estar más involucrado personalmente, aumenta la correlación entre actitud y conducta.

Un factor adicional involucra la auto-conciencia, o sea, el grado en que la persona focaliza su atención en sus propias actitudes y acciones. La evidencia señala que una elevada auto-conciencia aumenta el grado de consistencia entre las actitudes privadas y la conducta manifiesta, lo cual puede deberse a dos razones (Baron & Byrne, 1994):

- a) la auto-conciencia aumenta el acceso a las propias actitudes y, mientras más fácilmente podemos traer esas actitudes a la mente, mayor es la posibilidad que ellas influyan en nuestra conducta,
- b) en situaciones donde se requieren conductas manifiestas, la auto-conciencia puede hacer que la persona se focalice más en actitudes específicas, aumentando la probabilidad que ellas guíen las acciones subsiguientes. Es decir, una auto-conciencia elevada hace más probable que la conducta emitida derive de las actitudes existentes, y menos probable que sea determinada por factores situacionales.

3) Accesibilidad actitudinal

Ya nos hemos referido anteriormente al rol que juega la disponibilidad o accesibilidad de la información en la percepción social y en la formación de actitudes. En este caso, la accesibilidad actitudinal se refiere a la facilidad con que actitudes específicas pueden ser recuperadas desde la memoria y traídas a la conciencia, donde ellas pueden influenciar y guiar la conducta.

De acuerdo al modelo de accesibilidad actitudinal de Fazio (Fazio & Williams, 1986), tal accesibilidad juega un rol clave en la relación actitud-conducta. De acuerdo a este modelo, en primer lugar las actitudes son activadas o recuperadas desde la memoria en respuesta a la presentación del objeto o algún estímulo relacionado. Una vez activadas, las actitudes afectan la percepción del objeto actitudinal y de la situación en que se lo encuentra. Y estas percepciones a su vez influyen en la conducta subsecuente hacia el objeto actitudinal. El factor principal que determina si son activadas o no actitudes específicas, es su fuerza asociativa, o sea, el grado de asociación en la memoria entre un objeto actitudinal y su evaluación. Mientras más fuerte sea esta asociación, más rápidamente se activará una actitud y más fuertes serán sus efectos en la conducta subsecuente.

El concepto de accesibilidad actitudinal permite integrar diversos factores y hallazgos, tales como fuerza actitudinal, especificidad,

interés propio y aún auto-conciencia. En cada uno de estos casos, los tipos de actitudes que se han encontrado más estrechamente relacionados con la conducta son aquellos que son probablemente los más accesibles. Así, Baron y Byrne expresan "la accesibilidad actitudinal puede en realidad ser crucial para comprender por qué las actitudes algunas veces predicen la conducta precisamente, y por qué algunas veces no lo hacen" (1994, p. 142).

EL MODELO DE LA ACCION RAZONADA

Planteado por primera vez en 1967 por Fishbein y Ajzen, este modelo se focaliza en la relación entre creencias, actitudes, intenciones y conducta. El modelo se basa en el supuesto que los seres humanos son seres racionales que utilizan o procesan sistemáticamente la información disponible, y plantea que la conducta es determinada en último término por las creencias subyacentes del individuo (Fishbein, 1989, 1990).

A diferencia de lo que hacían las investigaciones anteriores, que era examinar la consistencia entre la conducta y la actitud hacia un determinado objeto, el modelo de la acción razonada se centra en la actitud hacia la realización de una determinada conducta. Así por ejemplo, la actitud hacia los enfermos de SIDA es una actitud hacia un objeto, mientras que la actitud hacia donar dinero para ayudar a los enfermos de SIDA es una actitud hacia una conducta (Eagly, 1992).

Se plantea que el determinante psicológico inmediato de la conducta no es la actitud hacia un objeto, sino la **intención** de realizar esa conducta, y la actitud es sólo un antecedente, y no el único, de la intención. Por lo tanto, dentro de ciertos límites, podemos predecir lo que una persona hará si conocemos sus intenciones hacia esa acción. Sin embargo, antes de proseguir con la descripción del modelo, es conveniente referirse a algunas consideraciones o limitaciones acerca del grado en que las intenciones pueden predecir la conducta.

En primer lugar, tenemos que tener claro a qué llamamos conducta. Por ejemplo, aprobar un examen no es una conducta, aunque está relacionado con la conducta, y por lo tanto puede que no exista una alta correlación entre la intención de aprobar un examen y aprobarlo realmente, ya que esto último sería una consecuencia de la conducta y no una conducta. Lo mismo se aplicaría a cualquier situación que implique cumplir o no cumplir con un determinado estándar (por

ejemplo, ser exitoso, ser avaro, etc.), o donde se requiera habilidades especiales, oportunidades extraordinarias o la cooperación de los demás (Morales y otros, 1994c).

Y otro factor a considerar es la dimensión temporal. Para que las intenciones predigan la conducta, ambas deben ser medidas al mismo tiempo, de otra manera podría darse que las intenciones hayan cambiado y por esa razón no se correlacionen con la conducta observada posteriormente. Dicho de otra manera, las intenciones deben ser estables (Sabini, 1992).

Siguiendo con el modelo, este postula que la **intención** (I) de realizar una conducta (C) es función de dos elementos de la persona: la actitud hacia la ejecución de la conducta (Ac) y la "norma subjetiva" (NS) de la persona con respecto a esa conducta. Las actitudes y normas subjetivas están determinadas a su vez por creencias, actitudinales y normativas respectivamente.

De acuerdo con el principio de expectativa-valor conocido desde hace mucho tiempo en la psicología (Eagly, 1992), la **actitud hacia realizar una conducta** es función de:

- 1) la estimación del individuo de las consecuencias que tendrá la conducta, y
- 2) su evaluación de aquellas consecuencias.

Tal como lo plantea Fishbein (1990), la actitud hacia realizar una conducta es función de las creencias más importantes o predominantes de que la conducta producirá ciertos resultados, y la evaluación personal de esos resultados. Mientras más se crea que realizar un acto llevará a logros positivos (o prevendrá resultados negativos), más favorable será la actitud de la persona hacia ese acto. Es importante destacar que la actitud no está determinada por una sola creencia, sino que por las implicaciones evaluativas de la totalidad de las creencias importantes que tiene la persona.

La **norma subjetiva** respecto a una conducta son las percepciones de la persona acerca de lo que otras personas piensan que ella debería hacer, especialmente personas importantes para ella. La norma subjetiva de una persona con respecto a una conducta es función de:

- 1) las creencias normativas de la persona (cómo otros grupos o personas piensan que él o ella debería comportarse),
- 2) la motivación de la persona para conformarse a estas expectativas.

En términos generales, una persona que cree que la mayoría de las personas significativas piensa que debería realizar la conducta, percibirá presión social para llevar a cabo la conducta. Al igual que en el caso de las actitudes, la norma subjetiva estaría determinada por las implicaciones de un conjunto de creencias normativas importantes, más que por la presión normativa de un solo referente (Fishbein, 1990).

En síntesis, el modelo de la acción razonada propone que las actitudes respecto a una conducta y las normas subjetivas correspondientes determinan las intenciones de una persona de realizar o no una conducta (Sabini, 1992). Dicho de otra manera, la intención de la persona es función de dos determinantes básicos, uno de tipo personal (actitud hacia la conducta) y otro que refleja la influencia social (norma subjetiva), y en términos generales, las personas intentarán realizar una conducta cuando tengan una actitud positiva hacia ella y cuando creen que otras personas importantes para ellas piensan que la deberían realizar (Fishbein, 1990).

Por lo tanto, podemos sintetizar estos dos determinantes de la intención en las siguientes fórmulas:

$$Ac = Con_j \times Eval_j$$

donde:

Ac = Actitud hacia la conducta

Con_j = Creencias acerca de las consecuencias de la conducta

Eval_j = Evaluación de las consecuencias

y

$$NS = CN_j \times MC_j$$

donde:

NS = Norma subjetiva acerca de la conducta

CN_j = Creencias normativas relativas a otros

MC_j = Motivación para conformarse a lo que los otros pensarían o desearían

La forma de verificar empíricamente el modelo de Fishbein y Ajzen consiste usualmente en seleccionar una conducta específica y luego medir en los mismos sujetos:

- 1) su intención de realizar tal conducta,
- 2) sus creencias acerca de las consecuencias de emitir esa conducta,
- 3) su evaluación de tales consecuencias,

- 4) sus percepciones de lo que otros significativos piensan que ellos deben hacer,
- 5) cuán motivados están para complacer a esos otros significativos,
- 6) un informe posterior de si realizaron o no la conducta (Sabini, 1992).

El modelo es exitoso si la conducta se correlaciona con la intención conductual, y si esta a su vez se correlaciona con las medidas 2 a 5 señaladas.

El modelo de la acción razonada intenta identificar las creencias normativas y/o conductuales que subyacen a una intención dada en una población dada. O sea, se reconoce que las razones importantes para realizar o no realizar una conducta varían de cultura a cultura, así como de un grupo a otro dentro de una misma cultura (Fishbein, 1990). Así, una misma intención conductual puede estar primariamente bajo control actitudinal en algunas personas, y bajo control predominantemente normativo en otras personas. El peso relativo de la actitud y la norma subjetiva sobre una determinada intención se determinan empíricamente mediante el procedimiento de regresión múltiple.

Muchos estudios han mostrado la utilidad del modelo para predecir y explicar por qué las personas se involucran (o no se involucran) en una amplia variedad de conductas, incluyendo fumar, beber, higiene bucal, usar anticonceptivos, hacer dieta, usar cinturones de seguridad, hacer ejercicios regularmente, votar, donar sangre, tomar los medicamentos, amamantar, comprar diversos productos y elegir una carrera (Eagly, 1992; Fishbein, 1989).

Aunque el modelo de la acción razonada ha sido exitoso en predecir muchas conductas, también existen algunos factores que pueden limitar su capacidad predictiva. De acuerdo a Sabini (1992), las personas parecen ser menos racionales de lo que el modelo plantea cuando:

- 1) sus hábitos predominan sobre la razón,
- 2) hay fuertes componentes emocionales que afectan la conducta,
- 3) ellas no creen que son capaces de hacer lo que dicta la razón,
- 4) ellas tienen concepciones morales sobre la conducta que son independientes de su percepción de las expectativas de los otros significativos.

Además de estas limitaciones que derivan de la naturaleza de los individuos, existen otras limitaciones que derivan de aspectos sociales. Entre ellas, el hecho que se puede imitar las conducta de otras personas significativas aún cuando no se piense que tal imitación es racional o conveniente, que la presión social puede afectar directamente la conducta más allá de lo que plantea el modelo, y que la disonancia cognitiva es una importante fuente de influencia no racional sobre las actitudes (Sabini, 1992).

A pesar de estas limitaciones, las cuales no hacen sino reflejar la complejidad de la conducta humana, el modelo de la acción razonada ha mostrado que las actitudes, combinadas con otros factores como las normas subjetivas, pueden ser usadas para predecir la conducta en un amplio rango de situaciones, con un grado de éxito significativo (Eagly, 1992; Sabini, 1992).

DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Finalmente, es interesante referirse brevemente a algunas diferencias individuales en la relación entre actitudes y conducta, ya que las personas varían en el grado en que sus actitudes predicen su conducta. Gran parte de la investigación al respecto se ha focalizado en una dimensión particular llamada **auto-monitoreo**, un constructo introducido por Snyder (1974) y utilizado para referirse a las diferencias entre las personas en su tendencia a "observar y controlar su conducta expresiva y su auto-presentación" (Snyder & Gangestad, 1986, p. 125).

Las personas con alto auto-monitoreo regulan su auto-presentación expresiva en la búsqueda de una imagen pública deseada, y así son altamente responsivas a las claves sociales e interpersonales de los desempeños situacionalmente apropiados. En cambio, a las personas con bajo auto-monitoreo le faltaría ya sea la habilidad o la motivación para regular su auto-presentación expresiva, por lo cual su conducta expresiva reflejaría sus propios estados internos duraderos o momentáneos, incluyendo sus actitudes, rasgos y sentimientos (Snyder & Gangestad, 1986).

Por lo tanto, las primeras estarían más inclinadas a comportarse de la manera en que a los otros les gustaría que se comportaran, y consecuentemente serían menos responsivas a sus propias actitudes. Por su parte, las segundas estarían menos inclinadas a cumplir con las

expectativas de los otros, y por lo tanto serían más responsivas a sus propias actitudes (Sabini, 1992).

De acuerdo a lo anterior se podría esperar que actitudes y conducta se relacionen diferentemente en las personas con alto y con bajo auto-monitoreo, y esto es justamente lo que revelan algunos estudios. Así, dentro del contexto del modelo de la acción razonada, Ajzen, Timko y White (1982) evaluaron las actitudes, intenciones y conductas subsecuentes en sujetos con alto y bajo auto-monitoreo respecto a dos manifestaciones conductuales: votar en la próxima elección y fumar marihuana. Ellos encontraron que no había diferencias en la correspondencia entre actitudes e intenciones conductuales, pero había diferencia en el grado en que los sujetos llevaban a cabo tales intenciones. Las personas con alto auto-monitoreo, por ser más sensibles a las demandas situacionales, era menos probable que llevaran a cabo sus intenciones previamente formadas si eso no era conveniente para su imagen. En cambio las personas con bajo auto-monitoreo, quienes dan más importancia a sus actitudes y creencias, era más probable que actuaran de acuerdo con sus intenciones.

Otra dimensión personal que parece estar relacionada con la consistencia entre actitud y conducta es la **auto-conciencia privada** (Nasby, 1989; Scheier, 1980). Este constructo se refiere a cuánta atención la persona presta a sus propias actitudes. Las personas con alta auto-conciencia privada son más conscientes de sus creencias y estados de ánimo, y son generalmente más autorreflexivas e introspectivas (Scheier, 1980). La alta auto-conciencia privada es por lo tanto similar al bajo auto-monitoreo, ya que en ambos casos los sujetos están más atentos a sus propias actitudes, con la diferencia que las personas con bajo auto-monitoreo no sólo prestan atención a sus propias actitudes, sino que también están motivadas a actuar según esas actitudes (Sabini, 1992).

En otro estudio dentro del mismo modelo, Miller y Grusch (1986) midieron las actitudes de estudiantes acerca de cuánto tiempo deberían estudiar, sus percepciones de cuánto ellos pensaban que otros esperaban que ellos estudiaran, y cuanto ellos realmente estudiaban. Y además se midieron dos dimensiones personales, el grado de auto-monitoreo y el grado de auto-conciencia privada. La predicción de los investigadores era que solo se encontraría alta correlación actitud-conducta en aquellos sujetos con alta auto-conciencia privada y bajo auto-monitoreo, o sea, en aquellos sujetos cuyas actitudes son salientes para ellos y que están inclinados a hacer lo que sus actitudes les dicta.

Los resultados confirmaron la predicción, ya que la correlación entre actitudes y conducta era mayor para los sujetos con alta auto-conciencia y bajo auto-monitoreo, que para cualquiera de los otros grupos.

PERSUASION Y CAMBIO DE ACTITUDES

Recordando lo que se afirmaba al inicio del tema de las actitudes, en el sentido que ellas guían la percepción y la conducta social, será muy evidente la gran relevancia práctica que tiene el tema del cambio de actitudes. En las diversas actividades humanas se está continuamente tratando de influir sobre las actitudes de las personas, ya sea desarrollando nuevas actitudes o cambiando algunas de las ya existentes. Al respecto podemos pensar en lo que sucede en campos tan diversos como la educación, la crianza de los niños, la publicidad, la religión, la psicoterapia, la política, la prevención de enfermedades, etc.

A primera vista esta tarea podría parecer relativamente simple. Ya que las creencias, sentimientos y conductas positivas (o negativas) producen actitudes positivas (o negativas), todo lo que habría que hacer es proporcionar información cognitiva, afectiva y conductual consistente con la actitud que se desea desarrollar en los individuos. Desafortunadamente el asunto no es tan simple, y es por ello que se han dedicado muchísimos esfuerzos a investigar múltiples factores que pueden jugar un rol en el cambio de actitudes. Y así tenemos diversos enfoques del cambio de actitud, los cuales sirven de base al desarrollo de diferentes estrategias y técnicas de persuasión.

PERSPECTIVA TRADICIONAL Y PERSPECTIVA COGNITIVA

En el estudio de la persuasión es posible distinguir dos grandes enfoques: el enfoque tradicional y el moderno enfoque cognitivo.

El enfoque tradicional comprende alrededor de cuatro décadas de investigación, a partir del trabajo desarrollado inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial por un equipo de la Universidad de Yale liderado por Carl Hovland, e integrado por figuras tan importantes en la psicología social como Irving Janis, Harold Kelley y Herbert Kelman (Sabini, 1992). En este enfoque se aborda la persuasión analizando los componentes básicos de la comunicación persuasiva:

a) la fuente del mensaje persuasivo,

- b) la estructura y contenido del mensaje,
- c) el medio en el cual se expresa el mensaje,
- d) la audiencia o los receptores del mensaje persuasivo.

Por lo tanto, el análisis de la persuasión se hace en términos de que un comunicador o **fuentes** presenta un **mensaje** a través de algún **medio** a una **audiencia**, y a esto se le agrega que todo el proceso ocurre dentro de un contexto social (Raven & Rubin, 1983). La pregunta clave en este enfoque sería: ¿**Quién dice qué a quién** y con qué efecto?

No expondremos acá este enfoque tradicional, ya que comprende una gran cantidad de investigaciones acerca de diversas variables de cada uno de los factores mencionados, con resultados a veces bastante discrepantes, y debido a que sus principales hallazgos se encuentran expuestos en muchas fuentes (Burgoon y Miller, 1986; Middlebrook, 1974; Morales, Reboloso y Moya, 1994b; Rodrigues, 1979, 1987; Raven & Rubin, 1983). En lugar de eso dedicaremos nuestra atención a presentar los principales elementos del enfoque cognitivo, el cual ha traído consigo en los últimos años algunos nuevos elementos que permiten comprender mejor muchas de las aparentes inconsistencias que existían en la evidencia disponible anteriormente.

El enfoque tradicional a la persuasión ha tenido una utilidad innegable, ya que por una parte estimuló la investigación de muchas variables que son de gran importancia hasta la actualidad (como la credibilidad de la fuente o algunas características del receptor), y proporcionó mucha información acerca de **cuándo** es más probable que ocurra el cambio de actitud y **cómo** puede ser producido. Sin embargo, este enfoque no proporcionó mucha información respecto al **por qué** de la persuasión, o sea, por qué las personas cambian sus actitudes en respuesta a mensajes persuasivos.

El enfoque cognitivo de la persuasión no pregunta ¿Quién dice qué a quién y con qué efecto?, sino que ¿Qué procesos cognitivos determinan que alguien sea efectivamente persuadido?. Concretamente, el enfoque intenta comprender (1) qué piensan las personas cuando están expuestas a mensajes persuasivos, y (2) cómo estos pensamientos y procesos cognitivos relevantes determinan si, y en qué grado, las personas experimentan cambio de actitud (Baron & Byrne, 1994). En otros términos, la proposición central de las aproximaciones cognitivas a la persuasión consiste en que la probabilidad que el mensaje persuade a alguien depende de cómo la persona procese el mensaje, y en

particular de las respuestas cognitivas de la persona al mensaje.

Los dos modelos cognitivos de la persuasión más importantes en la actualidad son:

- a) el modelo de **probabilidad de elaboración** de Petty y Cacioppo, y
- b) el modelo **heurístico - sistemático** de Chaiken, dos modelos duales que se hicieron conocidos a fines de la década pasada (Eagly, 1992).

En ambos modelos se plantea que las personas procesan la información acerca de objetos actitudinales en dos maneras diferentes: pueden revisarla más bien superficialmente, o pueden considerarla en forma sistemática. Cuando las personas se involucran en **procesamiento superficial**, ellas se apoyan en información accesible o saliente para hacer inferencias más bien simples acerca del objeto actitudinal. En cambio, cuando las personas se involucran en **procesamiento sistemático**, ellas van más allá de las claves simples y consideran la fuerza de los argumentos y sus implicaciones para la evaluación del objeto actitudinal. Ambos tipos de procesamiento pueden producir cambio de actitudes, pero de maneras muy diferentes.

El modelo de probabilidad de elaboración

De acuerdo a Petty y Cacioppo, cuando una persona recibe un mensaje persuasivo, ella piensa en el mensaje, en los argumentos que contiene y, tal vez, en los argumentos que deja de lado. Y son estos pensamientos, y no el mensaje mismo, los que luego conducen al cambio de actitud o a la resistencia al cambio. ¿Cómo ocurre la persuasión? De acuerdo al modelo de probabilidad de elaboración, existen dos rutas diferentes que reflejan distintos grados de esfuerzo cognitivo por parte del receptor del mensaje.

Cuando los mensajes persuasivos se refieren a temas que son personalmente importantes para el receptor, es probable que este dedique atención cuidadosa al mensaje y a los argumentos que contiene. En este caso la persuasión ocurre a través de lo que se conoce como **ruta central**, donde se considera cuidadosamente el mensaje, se evalúa la fuerza o racionalidad de los argumentos, se ve su consistencia con lo que ya se sabe sobre el tema, se generan contra-argumentos, se comparan los argumentos con los contra-argumentos, y se alcanza una conclusión general. Cuando los mensajes son procesados a través de esta ruta central, sólo ocurrirá cambio de actitud en la medida que los

argumentos presentados sean convincentes y que las evidencias que los respaldan sean poderosas.

En cambio, cuando los mensajes se refieren a temas menos importantes personalmente para el receptor, este no se involucra en todo el esfuerzo cognitivo que implica la ruta central, y la persuasión ocurre a través de la llamada **ruta periférica**. Este tipo de procesamiento tiene lugar cuando la persona no tiene la motivación o la capacidad para un procesamiento central o sistemático, y abarca cualquier forma en que un estímulo puede afectar las actitudes en ausencia de un escrutinio sistemático de los argumentos persuasivos. Entre ellas estarían las llamadas claves periféricas de persuasión, que son aspectos referidos a la fuente del mensaje (prestigio, credibilidad, atractivo), o al estilo y forma del mensaje.

La idea central del modelo de probabilidad de elaboración, es que los receptores de la comunicación persuasiva siguen la ruta central cuando las diferentes variables situacionales e individuales aseguran una elevada motivación y capacidad para la elaboración (generación de pensamientos y reacciones favorables y desfavorables al contenido del mensaje). En cambio, los receptores siguen la ruta periférica cuando la motivación o capacidad (o ambas) para la elaboración son bajas (Eagly, 1992).

Debe tenerse presente que ambas rutas representan los extremos de un continuo, y que en ambos casos puede haber persuasión, pero que la naturaleza del proceso persuasivo es diferente en cada caso. Dentro de este continuo, a medida que aumenta la probabilidad de elaboración disminuye la importancia de las claves periféricas al contenido del mensaje, y a medida que disminuye la probabilidad de elaboración aumenta la importancia de esas claves periféricas. Al ser un continuo, se puede pensar que en niveles moderados de probabilidad de elaboración, el proceso de persuasión puede representar una interacción o combinación compleja de ambos tipos de procesamiento (Eagly, 1992).

El modelo heurístico - sistemático

El modelo heurístico-sistemático de Chaiken (Eagly, 1992), o simplemente heurístico (Baron & Byrne, 1994), también postula dos caminos para la persuasión, de modo similar al modelo de probabilidad de elaboración. El procesamiento sistemático corresponde a lo que se expuso como la ruta central en el modelo anterior, en cambio el

procesamiento heurístico se formula de un modo algo más restringido que la llamada ruta periférica, ya que se centra especialmente en las reglas simples de decisión que utilizan los receptores de un mensaje para juzgar su validez (Eagly, 1992).

Chaiken focaliza su atención en la distinción proveniente de la psicología cognitiva entre un algoritmo y un heurístico, dos tipos distintos de reglas que podemos usar para resolver un problema. Un algoritmo es una regla sistemática que, si se sigue exactamente, debe conducir a la respuesta correcta. En cambio, un heurístico es una regla simple de decisión que a veces sirve pero otras veces no (Sabini, 1992). En el campo de la persuasión, un **heurístico** es una regla simple que permite a las personas evaluar un objeto en base a sus características superficiales, o sea, decidir si les gusta o no les gusta algo sin tener que considerar la información disponible con mayor profundidad (Smith & Mackie, 1995).

Cuando el mensaje tiene que ver con actitudes importantes para la persona, o sea, existe alta involucración personal, ocurre un procesamiento sistemático de la información. En cambio, cuando la involucración personal es baja, los individuos utilizan diversos heurísticos para determinar si cambiar o no sus actitudes. Así, se ha encontrado que las personas son más persuadidas por fuentes expertas que no expertas, más por fuentes atractivas que no atractivas, más por un mayor número de argumentos que un menor número, y más por argumentos apoyados por estadísticas que no apoyados de esa manera (Baron & Byrne, 1994).

Se puede afirmar entonces que en muchas ocasiones la persuasión no es primariamente resultado del análisis de la validez del mensaje, sino del efecto de alguna clave periférica del mensaje (ejemplo, longitud o número de argumentos), de la fuente (ejemplo, expertez o atractivo), o de las reacciones de otras personas al mensaje (ejemplo, consenso).

Utilidad de los modelos cognitivos

Ambos modelos por lo tanto coinciden en que la persuasión puede ocurrir a través de dos mecanismos, dependiendo de algunos factores involucrados. Y también ambos ayudan a explicar de qué manera los mensajes persuasivos inducen cambios de actitudes, lo cual representa un avance significativo en la comprensión de este importante proceso. Debido a que ambos modelos formulan básicamente las mismas

proposiciones acerca de la persuasión, podemos hablar en general de procesamiento sistemático (o central) y procesamiento superficial (o periférico), para analizar diversos fenómenos relacionados con la persuasión.

En primer lugar, se pueden resumir los rasgos principales de cada modo de procesamiento de la comunicación persuasiva, de la siguiente manera (Sabini, 1992):

Procesamiento sistemático:

- a) Cuando el tema es importante
- b) Implica reflexión cuidadosa
- c) Usa algoritmos
- d) Depende de la calidad de los argumentos
- e) Si produce cambios, estos son duraderos

Procesamiento superficial:

- a) Cuando el tema no es muy importante
- b) Incluye menos reflexión
- c) Usa heurísticos
- d) Depende de aspectos periféricos
- e) Si produce cambios, estos son inestables

Estos nuevos modelos duales de la persuasión son de considerable valor, entre otras cosas porque ayudan a explicar en términos cognitivos el impacto de muchas variables que en la investigación anterior aparecían afectando la persuasión.

Así por ejemplo, ya a comienzos de los años 60 Festinger había mostrado que la **distracción** debida a estímulos no relacionados con el mensaje producía un aumento en el efecto persuasivo del mensaje (citado en Sabini, 1992, p. 661). En un análisis actual, se podría explicar tal efecto aludiendo a que la distracción puede impedir que los individuos se involucren en un análisis cuidadoso de la comunicación, o sea, en un procesamiento central. Y por tanto ellos pueden ser más fácilmente persuadidos por argumentos relativamente débiles, o responder a claves periféricas tal como el atractivo del comunicador (Baron & Byrne, 1994).

Otro fenómeno conocido hace tiempo en el campo de la persuasión es el llamado "**efecto adormecido**", que consiste en lo siguiente: Cuando las comunicaciones persuasivas son atribuidas a una fuente

creíble, su efecto persuasivo inmediato es mucho mayor que si son atribuidas a una fuente menos creíble. Sin embargo, si se vuelve a medir las actitudes un tiempo después, se encuentra que esa diferencia tiende a desaparecer. Es decir, el cambio de actitud inducido por un mensaje de una fuente más creíble (o experta) puede disminuir con el tiempo, mientras que las reacciones a un mensaje de una fuente menos creíble pueden llegar a ser más positivas.

La explicación actual de este fenómeno podría ser que cuando la fuente es más creíble su efecto heurístico es inmediato, o sea, el mensaje se procesa más a un nivel periférico, y este tipo de procesamiento, como se ha dicho anteriormente, produce cambios menos duraderos. En cambio, cuando la fuente es menos creíble o experta, es probable que el procesamiento sea más sistemático, analizando los argumentos, pero se descartaría la validez del mensaje debido a la baja credibilidad de la fuente. Sin embargo, cuando ha transcurrido algún tiempo, el individuo puede aún recordar el contenido del mensaje, probablemente procesado originalmente a nivel central o sistemático, y encontrarlo persuasivo. Así, los argumentos procesados sistemáticamente pueden continuar teniendo efectos y no ser ahora afectados por su fuente original menos creíble, la cual posiblemente ya no se recuerde (Smith & Mackie, 1995).

Cuando las personas procesan un mensaje de manera superficial, diversos aspectos periféricos del mensaje pueden conducir a un cambio de actitud, ya que esos aspectos superficiales actúan como heurísticos y reemplazan al procesamiento sistemático cuidadoso. Así por ejemplo, en muchas ocasiones tendemos a estar de acuerdo con un mensaje debido a que el comunicador posee el carácter de **experto** en el tema. Si el mismo mensaje proviniera de una fuente no experta no tendría el mismo efecto persuasivo. O sea, al aprender y utilizar el heurístico de expertez, las personas tienden a aceptar la validez de una afirmación sobre la base de quién lo dice, en lugar de analizar cuidadosamente *qué* se dice.

Así como algunas características atribuidas al comunicador (expertez, credibilidad, atractivo) pueden actuar como reglas simples de decisión en el procesamiento superficial, también algunas características del mensaje pueden inducir a las personas a cambiar sus actitudes cuando no hay un procesamiento sistemático. Como ejemplo de esto, la **longitud del mensaje** puede actuar como un heurístico: mientras más largo el mensaje, más válido parece ser, independientemente del

contenido o la calidad de los argumentos. Algo similar ocurre cuando los mensajes contienen gráficos y estadísticas, lo cual les conferiría un sello de validez científica.

Factores que determinan el tipo de procesamiento

De lo expuesto hasta aquí, se puede deducir que cualquier estrategia persuasiva que produzca procesamiento sistemático será de mayor utilidad, tanto para el persuasor como para el persuadido. Para el persuasor, el procesamiento sistemático le garantizará un cambio actitudinal más duradero y resistente, y para el persuadido este tipo de procesamiento le asegurará actitudes más válidas y estables. Sin embargo, es evidente que las personas no siempre procesan sistemáticamente los mensajes que reciben, y ello se debería a que la atención, comprensión y elaboración que involucra tal procesamiento requieren un monto considerable de esfuerzo y capacidad de procesamiento.

Por lo tanto, el que las comunicaciones persuasivas sean procesadas de manera sistemática o superficial depende fundamentalmente de dos factores: la motivación del individuo y su capacidad cognitiva para pensar cuidadosamente en el contenido del mensaje (Morales y otros, 1994b; Smith & Mackie, 1995).

Entre los **factores motivacionales** que hacen más probable un procesamiento sistemático estarían:

- 1) la ya mencionada involucración del receptor o relevancia personal del tema;
- 2) las aparentes inconsistencias percibidas en el mensaje;
- 3) la responsabilidad personal de decidir correctamente;
- 4) la "necesidad de cognición" del individuo, manifestada en la tendencia a disfrutar del hecho de involucrarse en actividades cognitivas. En relación a este último factor, se ha encontrado que los individuos con alta necesidad de cognición dedican más tiempo y esfuerzo a procesar los mensajes persuasivos, y es más probable que respondan favorablemente a argumentos poderosos y no sean influidos por argumentos débiles. En cambio, las personas con baja necesidad de cognición tienen más tendencia a responder favorablemente a claves heurísticas, tal como la expertez del comunicador (Smith & Mackie, 1995).

Aún cuando la persona esté motivada por uno o más de los factores recién señalados, puede encontrar obstáculos para un procesamiento

sistemático y no ser capaz de hacerlo. Entre los **factores de capacidad** que influyen estarían:

- 1) la habilidad para procesar, o sea, para comprender y evaluar toda la información disponible, factor muy fácil de apreciar en los niños y su reacción a la publicidad televisiva;
- 2) el conocimiento previo necesario para generar pensamientos relevantes y contra-argumentos;
- 3) la posibilidad de concentrarse en el mensaje, o sea, la ausencia de distracción. Con respecto a esto último, las distracciones pueden disminuir la efectividad de las comunicaciones persuasivas poderosas debido a que las personas no son capaces de elaborarlas favorablemente. En cambio, tales distracciones pueden actuar a favor de las comunicaciones más débiles, haciendo que los individuos sean menos capaces de detectar inconsistencias o errores lógicos en el mensaje, debiendo apoyarse más en estrategias superficiales, tal como el heurístico de expertez o credibilidad (Smith & Mackie, 1995).

Habiendo identificado los principales factores que determinan el tipo de procesamiento que se haga de la comunicación persuasiva, podemos ahora completar la descripción de cómo se produce el proceso de persuasión a través de un procesamiento sistemático, o lo que se denomina "ruta central" en el modelo de probabilidad de elaboración, de acuerdo a lo expuesto por Morales y otros (1994b).

Si el individuo está suficientemente motivado para procesar el mensaje, y tiene la capacidad para comprender, evaluar y pensar en el contenido y los argumentos del mensaje, entonces el cambio de actitud que se produzca dependerá de las respuestas cognitivas que la comunicación genere en él o ella. En la medida que la comunicación persuasiva genere respuestas cognitivas favorables, las actitudes cambiarían en la dirección intentada por la fuente. Si el mensaje genera respuestas cognitivas desfavorables, no se producirá el cambio de actitud intentado por la fuente, e incluso se puede producir un cambio en sentido opuesto, o lo que se llama "efecto boomerang".

Por lo tanto, la persuasión dependerá tanto de la cantidad de pensamientos en torno al mensaje, como de la favorabilidad de estos pensamientos. En los mensajes que producen pensamientos favorables, a mayor elaboración mayor persuasión. En cambio, en los mensajes que generan pensamientos desfavorables, a medida que aumenta la elaboración se produce menor persuasión. Así, si la comunicación está

compuesta de argumentos sólidos, estructurados y convincentes, habrá un mayor efecto persuasivo cuando los receptores estén más motivados y capacitados. Por otra parte, si la comunicación consiste en argumentos débiles y no muy pertinentes, el efecto persuasivo será mayor cuando los receptores no tengan el interés suficiente o la capacidad para analizar cuidadosamente el mensaje.

Así como la necesidad de cognición de los individuos era uno de los factores motivacionales que determinaba el tipo de procesamiento de la comunicación persuasiva, también existe alguna evidencia de la influencia de otras características personales en determinar qué tipos de mensajes las personas consideran más relevantes o persuasivos. Al igual como sucedía en relación a la consistencia entre actitud y conducta, existe evidencia del rol jugado en este caso por las dimensiones de auto-monitoreo y auto-conciencia.

En el caso del **auto-monitoreo**, podemos recordar que esta dimensión hace referencia al grado en que las personas tratan de ajustar su conducta a las demandas de la situación, y al grado en que tratan de provocar una buena impresión en los otros. Al respecto, se ha encontrado que los individuos con alto auto-monitoreo se involucran más en un procesamiento cuidadoso del mensaje cuando este proviene de fuentes atractivas, y tienden a procesar el mensaje de manera más superficial o periférica cuando este proviene de fuentes expertas. En cambio, sucede lo contrario en los individuos con bajo auto-monitoreo, quienes procesan más cuidadosamente los mensajes provenientes de comunicadores expertos que de comunicadores atractivos (Baron & Byrne, 1994).

También se ha encontrado que, en relación a avisos publicitarios de un producto, los individuos con alto auto-monitoreo tienden a preferir el producto cuando este es publicitado con mensajes orientados hacia la imagen, mientras que los individuos con bajo auto-monitoreo prefieren un producto publicitado con mensajes orientados hacia la calidad (Smith & Mackie, 1995).

Respecto a la **auto-conciencia**, esta se refería al grado en que las personas se focalizan en sus propias actitudes y conducta. Se podría esperar que mientras mayor sea la auto-conciencia, es más probable que los individuos procesen cuidadosamente los mensajes persuasivos que ellos consideran relevantes, y por tanto sean más persuadidos por mensajes convincentes que por mensajes no convincentes.

En un estudio informado por Hutton y Baumeister en 1992, se indujo un grado alto o bajo de auto-conciencia haciendo que algunos sujetos leyeran dos mensajes y expresaran sus actitudes frente a un espejo, mientras otros sujetos hacían lo mismo sin la presencia de un espejo. Uno de los mensajes contenía argumentos muy convincentes, mientras el otro mensaje se basaba en argumentos no convincentes. Comparando sus actitudes antes y después de leer los mensajes, se encontró que en aquellos sujetos en que se indujo mayor auto-conciencia el mensaje convincente producía más cambio de actitud que el mensaje no convincente. En cambio, entre aquellos sujetos en que no se indujo auto-conciencia, no había diferencia en el grado de persuasión producido por ambos tipos de mensaje (citado en Baron & Byrne, 1994, p. 149).

Por último, también existirían diferencias culturales que influyen en la efectividad de algunos mensajes persuasivos. Algunas culturas tienden a enfatizar el individualismo, mientras que otras están más interesadas en la armonía grupal y el sentido de pertenencia. Estas diferencias culturales entre individualismo y colectivismo (Triandis, 1990, 1994) se advierten por ejemplo en los avisos publicitarios. Han y Shavitt informaron en 1993 de una revisión de avisos en revistas populares de EE.UU. y Corea, concluyendo que en el primer caso los avisos apelaban más a beneficios individuales, éxito personal e independencia, mientras que los avisos en las revistas de Corea enfatizaban beneficios grupales, armonía interpersonal e integridad familiar, y estas diferencias concordaban con los juicios de eficacia persuasiva emitidos por individuos de ambos países (citado en Smith & Mackie, 1995, p. 289).

FUNCIONES DE LAS ACTITUDES Y PERSUASION

Como se planteaba al inicio de este Capítulo, además de guiar el pensamiento y la conducta social, las actitudes pueden desempeñar funciones psicológicas específicas para cada individuo. De acuerdo al enfoque funcional, las personas mantienen actitudes que satisfacen sus necesidades, y para cambiar aquellas actitudes se debe determinar cuáles son esas necesidades. Por lo tanto, un mensaje persuasivo sólo puede ser comprendido en el contexto de las necesidades y personalidad del individuo. Y ya que diferentes personas tienen distintas necesidades, un mismo mensaje persuasivo puede no ser igualmente efectivo en todas las personas.

El enfoque funcional más conocido en el estudio de las actitudes es el de Katz (1971), quien plantea que las actitudes pueden desempeñar cuatro principales funciones para el individuo:

- 1) **Función instrumental, adaptativa o utilitaria:** en este caso las actitudes son el medio para alcanzar una meta deseada o evitar algo no deseado, o bien son asociaciones afectivas basadas en experiencias pasadas con el objeto. Esta base motivacional de las actitudes tiene su principal expresión en las teorías conductuales del aprendizaje.
- 2) **Función ego-defensiva:** algunas actitudes pueden desarrollarse para proteger al individuo de "reconocer las verdades básicas sobre sí mismo o las duras realidades de su mundo externo" (Katz, 1971, p. 110), como impulsos o sentimientos inaceptables, o amenazas externas. Por tanto surgen de conflictos emocionales internos del individuo, y tienen la función de proteger la imagen de sí mismo. Esta función defensiva ha sido ampliamente destacada y analizada por la teoría psicoanalítica.
- 3) **Función expresiva de valores:** a diferencia de las anteriores, algunas actitudes le permiten al individuo expresar positivamente sus valores centrales y el tipo de persona que cree ser, ayudando a establecer la propia identidad y a realzar la imagen de sí mismo. Esta función es destacada en la "psicología del ego", o lo que actualmente se llamaría psicología humanista.
- 4) **Función de conocimiento:** de acuerdo a Katz, los individuos "buscan conocimiento para dar significado a lo que de otro modo sería un universo caótico y desorganizado. La gente necesita normas o marcos de referencia para comprender el mundo, y las actitudes ayudan a proveer dichas normas" (1971, p. 118). Es decir, algunas actitudes ayudan al individuo a lograr mayor claridad y consistencia en su percepción de la realidad, aspecto enfatizado especialmente por la psicología de la Gestalt.

Autores más recientes destacan sólo algunas de las funciones descritas originalmente por Katz. Así por ejemplo, Baron y Byrne (1994) plantean que algunas actitudes ayudan al individuo a organizar e interpretar diversos tipos de información (*función de conocimiento*), otras actitudes le permiten expresar sus valores o creencias centrales (*función de auto-expresión o auto-identidad*), mientras que otras le ayudan a mantener o reforzar su auto-estima, por ejemplo comparándose favorablemente con otras personas o grupos (*función de auto-estima*).

Por su parte, Smith y Mackie (1995) destacan dos principales

funciones psicológicas de las actitudes. En primer lugar, las actitudes ayudan a las personas a manejar el ambiente, o a interactuar efectivamente con los objetos actitudinales, y esta sería la **función de evaluación del objeto** (o función de conocimiento). Y además las actitudes pueden ayudar a las personas a expresar su identidad, manifestar sus convicciones y afirmar sus relaciones significativas con los otros, y esta sería la **función de identidad social** (o función expresiva de valores). Ejemplo del primer tipo serían las actitudes hacia objetos prácticos tales como artefactos domésticos, y del segundo tipo actitudes hacia la religión o hacia aspectos políticos, aunque muchas actitudes pueden servir ambas funciones de evaluación del objeto y de identidad social, si bien no necesariamente en el mismo grado.

¿Cómo se relacionan las funciones de las actitudes con la persuasión, desde un punto de vista cognitivo? Se podría pensar que los mensajes persuasivos que contienen información referente a la función específica de la actitud, serán procesados de manera distinta, tal vez más cuidadosa, que aquellos mensajes persuasivos que no contienen tal información. Si esto es así, entonces los mensajes persuasivos que se focalizan en la función actitudinal apropiada para un objeto determinado, serán más exitosos que aquellos mensajes que se focalicen en otras funciones.

Ahora bien, debido a su naturaleza básica, ciertos objetos estarían asociados con actitudes que desempeñan primariamente un tipo de función. Así, algunos objetos (por ejemplo, sistemas de aire acondicionado) servirían primariamente una función utilitaria, las personas los compran y usan debido a las recompensas o comodidad que proporcionan. En cambio, otros objetos (por ejemplo, perfumes) servirían una función de identidad social, ellos permiten a las personas expresar sus valores, su identidad, o proyectar una determinada imagen personal.

Basado en lo anterior, Shavitt (1990) hipotetizó que los mensajes persuasivos que enfatizan las cualidades de un producto serían más efectivos en inducir actitudes positivas acerca de sistemas de aire acondicionado y tipos de café, en cambio los mensajes que enfatizan la imagen que se proyecta con el producto serían más persuasivos para tipos de perfume y de tarjetas de saludo. Para verificar esta predicción, Shavitt expuso a las participantes a cuatro pares de mensajes publicitarios, cada par acerca de cada uno de los cuatro productos mencionados. En cada par de mensajes, uno de ellos se focalizaba en cualidades (por ejemplo, sabor y aroma de un tipo de café), mientras el otro se focalizaba en lo que el producto indicaría

acerca de las preferencias y valores del consumidor.

Los resultados confirmaron ampliamente la hipótesis, concluyéndose que los mensajes persuasivos cuyo contenido correspondía a la función del producto (y por tanto a las actitudes hacia él) eran más efectivos que aquellos mensajes que no se dirigían a la función del producto. Este tipo de evidencia revelaría que las funciones desempeñadas por las actitudes son un factor importante a considerar en la persuasión, ya que los mensajes que apelen a esas funciones pueden ser procesados de manera más sistemática, y por lo tanto tener mayor efecto. En otros términos, los motivos que subyacen a las actitudes pueden determinar en un grado importante las reacciones de las personas a los mensajes persuasivos que intentan cambiar tales actitudes.

CAPITULO 5

GRUPOS

Así como la psicología social está interesada en el análisis y comprensión de las diversas variables y procesos de influencia social que operan en el individuo, también se interesa por comprender los procesos de influencia que se dan en el contexto de los grupos. De acuerdo a las características de la psicología social moderna, revisadas en el Capítulo 1, el foco principal de interés en este campo está en el análisis empírico de los diversos procesos que ocurren en los grupos pequeños, dejando a otras disciplinas relacionadas la consideración detallada de los fenómenos referentes a los grandes grupos sociales en general. Por lo tanto, en este Capítulo haremos una revisión sintética de algunos aspectos relacionados con la naturaleza y funciones de los grupos, sus principales dimensiones de interacción e influencia, y algunos procesos que resultan de la interacción grupal. Un proceso muy importante que tiene lugar en los grupos es el liderazgo, pero

justamente por su gran importancia no se lo incluirá aquí, sino que le dedicaremos el próximo Capítulo.

NATURALEZA DE LOS GRUPOS

A lo largo de la psicología social han existido distintas formas de conceptualizar qué es un grupo, algunas de las cuales citaremos como ilustración. Retrocediendo varias décadas, encontramos definiciones como la de Newcomb (1964), quien define un grupo como "dos o más personas que comparten normas con respecto a ciertas cosas y cuyos roles sociales están estrechamente intervinclados" (p. 571). Por su parte, Spratt (1964) lo define como "una pluralidad de personas que interactúan una con otra, en un contexto dado, más de lo que interactúan con cualquier otra persona. La noción básica es la *interacción relativamente exclusiva en cierto contexto*" (p. 7).

El énfasis que coloca Spratt en el factor de interacción fue bastante predominante en la psicología social y es compartido por autores más recientes. Así, Shaw (1986) define un grupo como "un conjunto de personas (dos o más) que interactúan entre sí de modo que cada persona recibe la influencia de cada una de las otras personas y, a su vez, ejerce influencia en todas ellas" (p. 71). Este autor plantea que otros aspectos que se encuentran en muchas definiciones, tales como las metas, motivaciones o estructura organizacional, pueden ser importantes, pero no son estrictamente necesarios para la existencia de un grupo.

Algo similar es lo que plantean Raven y Rubin (1983), quienes conciben un grupo como un conjunto de individuos que tienen una relación psicosocial explícita entre ellos, donde cada persona tanto influye en, como es influida por, los otros. Además estos autores sugieren que un grupo puede ser concebido como una molécula social, cuyos átomos consisten en individuos o en posiciones que ocupan los individuos, y estos átomos están vinculados mediante un conjunto de posibles relaciones que constituyen la estructura social del grupo. Aunque pueden existir muchas y variadas relaciones entre los miembros de un grupo, ellos proponen que las cinco dimensiones de estructura social que permiten analizar la organización y funciones de casi cualquier grupo son:

- 1) evaluación;
- 2) interdependencia;

- 3) comunicación;
- 4) roles;
- 5) influencia.

Estas dimensiones o procesos no son independientes, sino que están relacionadas de modo tal que cada una tanto afecta como es afectada por las otras dimensiones.

Una definición más reciente, y que sería algo distinta a las otras definiciones revisadas, es la adoptada por Baron y Byrne (1994), quienes plantean que "un grupo consiste en dos o más personas interactuantes que comparten algunas metas comunes, tienen una relación estable, son algo interdependientes, y perciben que ellas son en realidad parte de un grupo" (p. 484). De acuerdo a estos autores, el término grupo no se aplica a cualquier colección de individuos, sino que estaría restringido a conjuntos de personas que cumplen con ciertos criterios:

- 1) los individuos deben interactuar entre sí, ya sea directa o indirectamente;
- 2) ellos deben ser interdependientes en alguna forma, lo que suceda a uno debe afectar lo que suceda a los otros;
- 3) su relación debe ser relativamente estable, debe persistir por períodos significativos;
- 4) los individuos deben compartir al menos algunas metas que todos intenten lograr;
- 5) sus interacciones deben estar estructuradas de alguna forma, de modo que, por ejemplo, cada uno realice las mismas o similares funciones cada vez que se encuentran;
- 6) los individuos involucrados deben percibirse a sí mismos como miembros de un grupo, deben reconocer la existencia de una relación estable entre ellos.

Según Baron y Byrne (1994), a pesar que no existe acuerdo en que todas las condiciones señaladas sean realmente necesarias para considerar que varias personas pertenecen a un grupo, muchos piensan que la más importante puede ser la conciencia de pertenecer a un grupo. En otras palabras, "las personas pertenecen a un grupo cuando ellas perciben que pertenecen a él" (p. 484).

Esta misma idea general se encuentra en algunos autores europeos que plantean que la categorización social es el proceso psicológico básico que subyace a la formación de un grupo. Así por ejemplo lo plantea

Bar-Tal en 1990 (citado en Morales y Huici, 1994), para quien las condiciones necesarias y suficientes para que un determinado conjunto de individuos se convierta en un grupo psicológico son:

- 1) que los integrantes de ese conjunto se definan como miembros de un grupo;
- 2) que compartan las creencias grupales;
- 3) que exista algún grado de actividad coordinada.

De estas tres condiciones, la más importante sería la segunda, ya que si los individuos no comparten la creencia fundamental "somos un grupo", entonces no se considerarán miembros del grupo y por lo tanto no podrán involucrarse en una actividad coordinada.

El rol que juega la categorización social en la formación de un grupo también es ampliamente destacado por Tajfel (citado en Morales y Huici, 1994), quien no comparte la idea que el factor más importante para definir un grupo es la interdependencia entre los individuos. Así, este autor plantea que se puede crear un grupo sin una experiencia previa de interdependencia grupal, como en el caso en que unas o varias personas formulan ciertas creencias que son aceptadas por otras personas, constituyéndose la base para la formación de un grupo, como sucede por ejemplo con asociaciones voluntarias, grupos religiosos, políticos, o de otra naturaleza. Es decir, en primer lugar se formulan las creencias, y el grupo se forma a continuación.

TIPOS DE GRUPOS

Los grupos pueden ser clasificados de acuerdo a diversos criterios, tales como tamaño, objetivos, contexto, grado de formalidad, carácter permanente o transitorio, etc. Sin embargo, algunas formas de clasificar los grupos han llegado a ser más importantes porque se relacionan más directamente con el tema de la influencia social, el cómo los grupos influyen sobre el individuo.

GRUPOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS

Como se mencionó en el Capítulo 2, esta distinción fue establecida a principios de este siglo por Cooley, y se basa en cuán directa o indirecta es la relación entre los miembros. Los **grupos primarios** eran para Cooley, "los grupos caracterizados por una asociación y cooperación íntima, cara a cara. Son primarios en muchos sentidos,

pero sobre todo por el hecho de que son fundamentales para formar la naturaleza social y los ideales del individuo" (Sprott, 1964, p. 14). Ejemplos de grupos primarios serían la familia, los grupos de juegos infantiles, y los grupos de trabajo, o sea, grupos relativamente pequeños en que sus miembros tienen una interacción cara a cara entre ellos, y por lo tanto ejercen gran influencia sobre el individuo. En estos grupos los miembros tienen conciencia de la existencia del grupo, de su pertenencia a él, y también de la presencia de los otros miembros.

En cambio, los **grupos secundarios** se caracterizan por ser relativamente grandes y porque la relación entre sus miembros es más bien indirecta e intermitente. En estos grupos las relaciones entre los miembros son más formales e impersonales, y la comunicación es más indirecta, por lo que la unidad del grupo se consigue por medios simbólicos, como banderas, himnos, insignias, etc. Ejemplos de grupos secundarios podrían ser asociaciones profesionales, sindicatos, y organizaciones de diverso tipo (educacionales, laborales, comunitarias, etc.). Al hablar de grupos relativamente pequeños o relativamente grandes, se advierte que no es posible trazar una clara demarcación entre ambos tipos de grupos. En lugar de eso, existiría un continuo que se extiende desde casos claros de grupos primarios (ejemplo, la familia nuclear) hasta casos claros de grupos secundarios (ejemplo, todos los estudiantes de una Universidad), con una zona intermedia donde no es tan claro el carácter de un grupo (ejemplo, un vecindario "pequeño").

Habitualmente se ha destacado la importancia de los grupos primarios por el gran rol que juegan en la socialización de los individuos. Así por ejemplo, y en relación a la importancia de estos grupos en el ámbito laboral, Brown (1970) afirma que "los sentimientos más profundos del individuo se desarrollan en relación con los vínculos existentes en los grupos primarios a que pertenece...El grupo primario es el instrumento de la sociedad a través del cual el individuo adquiere, en gran parte, sus actitudes, opiniones, metas, e ideales" (p. 152). Sin embargo, como plantea Sprott (1964) también es necesario tener presente que "las normas de los grupos primarios no se desarrollan en el vacío, sino que dentro del sistema general de normas de los grupos secundarios a los cuales están incorporados" (p. 19).

Respecto a los grupos primarios se pueden establecer dos subclasificaciones que pueden ser importantes en varios aspectos. La primera distinción sería entre grupos naturales (familia, vecindario) y

grupos artificiales (ejemplo, grupos formados para un experimento). Y también los grupos primarios pueden distinguirse según la dimensión temporal, entre grupos permanentes y grupos transitorios (comités, grupos de discusión).

GRUPOS DE PERTENENCIA Y DE REFERENCIA

De acuerdo a Deutsch y Krauss (1970), fue Hyman en 1942 quien utilizó por primera vez la expresión "**grupo de referencia**" (aquel grupo que se utiliza como marco de referencia para ciertos juicios), para distinguirlo del "**grupo de pertenencia**" (el grupo al cual alguien pertenece realmente). Más adelante, Kelley distinguió en 1952 (citado en Deutsch y Krauss, 1970) dos tipos de grupos de referencia: normativo y comparativo. El tipo **normativo** establece estándares para el individuo, es decir, le sirve como fuente de valores. El tipo **comparativo** sirve como estándar de comparación, para evaluarse a sí mismo y a los demás (aquí seguramente el lector recordará la teoría de la comparación social de Festinger, en el Capítulo 2). Estos dos tipos de grupos de referencia se distinguen de los grupos de interacción, aquellos que forman parte del ambiente social del individuo pero no tienen significación normativa o comparativa para él. Por tanto, un grupo de referencia sería cualquier grupo al cual el individuo se oriente para comparar, juzgar y decidir acerca de sus opiniones y conductas (Bem, 1977).

Para Newcomb (1964), así como una persona comparte las normas de sus grupos de pertenencia, puede suceder que también aprenda a utilizar las normas de grupos a los cuales no pertenece. Si las actitudes de una persona están influidas por un conjunto de normas que supone compartir con otros individuos, esos individuos constituyen para ella un grupo de referencia. Los grupos de pertenencia habitualmente funcionan, en algunos aspectos y en algún grado, como grupos de referencia para sus miembros. Pero no todos los grupos de referencia son grupos de pertenencia, sino que podemos ser influidos por las normas de algunos grupos en los que no somos reconocidos como miembros por los demás.

Según Newcomb (1964), el grado en que un grupo de pertenencia de una persona sirve también como grupo de referencia, depende del grado en que su pertenencia a él le produce satisfacción o insatisfacción. "...cualquier grupo, en cualquier momento, está compuesto por individuos que encuentran diversos grados de satisfacción o insatisfacción en ese grupo, y que están motivados en diversa medida a permanecer en ese grupo o a salir de él" (p. 272). De acuerdo a esto, si un individuo está muy satisfecho en un

grupo, tal grupo de pertenencia constituye un grupo de referencia muy poderoso para él. En cambio, para un miembro muy insatisfecho o descontento con su grupo, "el grupo de pertenencia resistido puede servir como un grupo de referencia igualmente poderoso, pero a la inversa. Puede decirse que sirve como grupo de referencia negativo" (p. 272).

Por lo tanto, un **grupo de referencia positivo** es aquel en el cual una persona está motivada a ser aceptada y tratada como miembro, mientras que un **grupo de referencia negativo** es aquel al cual una persona está motivada a oponerse, o en el cual no quiere ser tratada como miembro. En otros términos, un grupo de referencia es positivo cuando sus normas o estándares son adoptados como marco de referencia, y es negativo cuando sus normas se rechazan en favor de normas contrarias.

Es interesante señalar que un mismo grupo de pertenencia puede actuar como grupo de referencia positivo y negativo para la misma persona, en distintos aspectos. Así, por ejemplo, para un adolescente su familia puede servir como grupo de referencia positivo para algunas actitudes referentes al consumo de ciertos productos, pero actuar como grupo de referencia negativo en relación al grado de libertad y autonomía que le concede a los hijos. En el caso de muchas actitudes, en particular aquellas más intensas, es común que al mismo tiempo que se recibe la influencia de grupos de referencia negativos (ejemplo, familia), también se está recibiendo la influencia de grupos de referencia positivos (ejemplo, grupo de pares). Según Newcomb, esto sucedería con las actitudes de rebeldía adolescente, las cuales estarían basadas tanto en la resistencia a los padres, como en los deseos de ser como los otros miembros de su grupo de edad.

GRUPOS DE TAREA Y EXPERIENCIALES

Basándose en los objetivos y actividades de los grupos, estos también pueden ser clasificados en grupos orientados hacia una tarea y grupos experienciales (Shaw, 1986). Los **grupos de tarea** son aquellos que se forman y existen con el propósito explícito de realizar una tarea, la cual puede ser solucionar un problema, tomar una decisión, elaborar un producto, o en general resolver algún asunto, y son aquellos grupos más estudiados tanto en el laboratorio como en contextos naturales (por ejemplo, grupos de trabajo).

En cambio los **grupos experienciales** son aquellos que se forman con el propósito que los participantes se beneficien de la experiencia de

grupo en sí misma. Los miembros de los grupos experienciales pueden intentar aprender acerca de los procesos del grupo, corregir o cambiar algún aspecto personal, o lograr una mayor libertad para expresar sus emociones. Por lo tanto, y según las principales motivaciones de los participantes, estos grupos pueden ser clasificados a su vez en tres tipos: grupos de aprendizaje, grupos terapéuticos y grupos expresivos (Shaw, 1986).

Los **grupos de aprendizaje** tienen el objetivo de ayudar a los participantes a comprender la influencia del grupo en su propio comportamiento, a obtener retroalimentación acerca de las consecuencias de su comportamiento hacia los demás, y a facilitar la comunicación con los otros. Ejemplos de este tipo de grupo son los de relaciones humanas, entrenamiento en habilidades sociales, y los conocidos grupos de entrenamiento de la sensibilidad o grupos T. Estos últimos surgieron en EE.UU. luego de la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de que las personas aprendieran acerca de sí mismas y de sus relaciones con otras personas a través de la experiencia práctica.

Aronson (1977) señala las siguientes metas generales que usualmente se intenta desarrollar en los participantes de los grupos T:

- 1) un espíritu de indagación, una disposición a examinar la propia conducta;
- 2) mayor conciencia acerca de las otras personas;
- 3) mayor autenticidad en las relaciones interpersonales, ser más libre para ser uno mismo y no sentirse compelido a desempeñar un rol;
- 4) habilidad para actuar en una forma colaborativa con pares, superiores y subordinados, más que en formas autoritarias o sumisas;
- 5) habilidad para resolver conflictos y disputas a través de la resolución de problemas, más que a través de coerción o manipulación (p. 418).

Los **grupos terapéuticos** intentan ayudar a los participantes a mejorar aspectos personales, tales como modificar algunas conductas indeseables, cambiar estilos de reacción, corregir experiencias emocionales, mejorar el concepto de sí mismo, etc. Ejemplos de este tipo de grupo son los diversos grupos de psicoterapia de distinta orientación (psicoanalítica, gestáltica, rogeriana, conductual, etc.), y los llamados grupos de encuentro.

Los **grupos expresivos** intentan desarrollar una mayor capacidad de expresión de las emociones, la cual puede estar inhibida por diversas influencias sociales que ha recibido la persona en su desarrollo. Los

participantes desean aprender a expresar sus emociones de una forma más libre e integral, en el contexto de una atmósfera de grupo facilitadora. Ejemplos de este tipo de grupo serían los grupos de auto-conciencia y los grupos de crecimiento.

De acuerdo a Shaw (1986), a pesar que estos tres tipos de grupos experienciales difieren en la motivación básica de los participantes, existen ciertos aspectos comunes a los tres tipos, entre ellos la facilitación de la expresión de sentimientos, la generación de sentimientos de pertenencia y el fomento de la auto-revelación.

FORMACION Y DESARROLLO DEL GRUPO

Los grupos se forman cuando las personas perciben o creen que pueden lograr algo en conjunto más que mediante la acción individual, o cuando ven al grupo como un medio para satisfacer ciertas necesidades, las cuales pueden ser muy variadas y relacionarse en distinto grado con las metas oficiales del grupo. Shaw (1977, 1986) señala que las principales razones por las cuales las personas se unen a un grupo son las siguientes:

- 1) la persona puede sentirse atraída hacia individuos particulares que son miembros del grupo;
- 2) la persona puede sentirse atraída por las metas del grupo;
- 3) la persona puede unirse a un grupo para satisfacer sus necesidades de afiliación o de interacción social;
- 4) la persona puede sentirse atraída por las actividades que realiza el grupo;
- 5) la persona puede unirse a un grupo debido a que lo ve como una posibilidad para lograr ciertas metas ajenas al grupo mismo (ejemplo, contactos comerciales, prestigio).

Por su parte, Baron y Byrne (1994) distinguen las siguientes razones principales por las cuales las personas se integran a grupos:

- 1) los grupos ayudan a satisfacer importantes necesidades sociales y psicológicas, tales como pertenecer y recibir atención y afecto;
- 2) los grupos ayudan a lograr metas y realizar tareas que no pueden lograrse o realizarse individualmente;
- 3) la pertenencia a un grupo a menudo proporciona conocimiento e información que no sería obtenible de otra manera;
- 4) los grupos ayudan a satisfacer la necesidad de seguridad, o sea, pueden proporcionar protección contra diversos peligros y amenazas;
- 5) la pertenencia a grupos también contribuye al establecimiento de

una identidad social positiva, o sea, llega a ser parte del autoconcepto. Respecto al desarrollo del grupo, son muy evidentes los cambios que se producen en el proceso de interacción, desde que las personas se reúnen por primera vez como grupo, respecto de un momento posterior en que el grupo ya está funcionando. Al principio se advierte la existencia de mucha incertidumbre acerca de las actividades, formas de organización y tipo de relaciones interpersonales. En cambio después de un tiempo se aprecia mucho menos incertidumbre, las personas se relacionan con mayor seguridad y fluidez, y es probable que estén trabajando coordinadamente para el logro de una meta.

En su trabajo con grupos de discusión resolviendo un problema, Bales plantea que los grupos intentan mantener un equilibrio a través de tres etapas. La primera etapa, llamada **Orientación**, es aquella en la cual los miembros llegan a una definición común del problema. La segunda etapa, llamada **Evaluación**, es aquella en que el grupo desarrolla un patrón común para evaluar el problema. Y la tercera etapa, llamada **Control**, consiste en la lucha de los miembros por ejercer influencia a medida que el grupo intenta realizar su tarea (Cragan & Wright, 1980).

Aunque se han descrito distintas etapas de desarrollo de un grupo, dependiendo del tipo de grupo analizado y de la orientación teórica de los autores, Shaw (1986) plantea una secuencia de cuatro fases que serían más o menos comunes a diversos tipos de grupos:

- a) **Formación:** al principio existe alguna inseguridad y el grupo se preocupa de lograr una orientación y organización adecuadas.
- b) **Conflicto:** se producen diversos desacuerdos y se polarizan las actitudes respecto a aspectos personales y al tema de la autoridad de los miembros del grupo.
- c) **Regulación:** se busca resolver los conflictos, buscar consensos, disminuye la polarización y se establecen nuevos estándares de conducta y de roles.
- d) **Desempeño:** se desarrollan y afianzan las estructuras y funciones del grupo, facilitando el logro de las metas grupales.

Una secuencia algo distinta de formación y desarrollo grupal es descrita por Worchel y otros en 1992 (citado en Morales y Huici, 1994, p. 698-699). Su análisis se centra especialmente en la formación de un nuevo grupo a partir de un grupo ya existente, como puede suceder en escisiones de tipo sindical o político. Al igual que Shaw,

estos autores plantean que el proceso es bastante homogéneo, a pesar de la diversidad de grupos estudiados, y comprende seis estadios:

- 1) **Período de descontento:** los individuos que acabarán formando el nuevo grupo se sienten insatisfechos con su pertenencia a un grupo previo.
- 2) **Suceso precipitante:** sucede algo que proporciona la señal para la formación de un nuevo grupo y el abandono del antiguo, con expectativas de un cambio positivo.
- 3) **Identificación con el grupo:** este estadio marca el inicio del nuevo grupo, y se caracteriza por el establecimiento de barreras frente a otros grupos, el fomento de la conformidad con las normas grupales, y el estímulo a la competición con otros grupos. La pertenencia al grupo incide fuertemente en la identidad individual.
- 4) **Productividad grupal:** adquieren primacía los objetivos grupales, y se produce una consecuente diferenciación entre los integrantes basada en su capacidad para realizar las tareas que llevarán al logro de esos objetivos. Este mismo criterio también se utiliza para la selección de nuevos integrantes. Sin embargo, a pesar de esta diferenciación se aplican reglas de igualdad: cada uno recibe lo mismo, independientemente de su contribución.
- 5) **Individualización:** adquiere preeminencia la consecución de objetivos individuales y se forman subgrupos. Se aplican reglas de equidad: a cada uno según su contribución. Cambia radicalmente la actitud hacia otros grupos, buscando activamente una interacción colaborativa con ellos.
- 6) **Declive grupal:** surgen cuestionamientos acerca del valor del grupo, aumentan las desconfianzas entre miembros del grupo y se intensifican las luchas entre subgrupos.

ESTRUCTURAS Y PROCESOS DE GRUPO

Si pensamos que un individuo es una realidad muy compleja, con múltiples facetas, serán muy evidente los numerosos y variados aspectos posibles de analizar en la interacción entre diversos individuos en un grupo. Habiendo ya revisado en general aspectos referentes a la naturaleza, formación y desarrollo de los grupos, procederemos ahora a la consideración de algunos de esos variados aspectos involucrados en la interacción grupal.

Cuando un grupo de personas comienza a interactuar, empiezan a aparecer diferencias individuales consistentes entre ellas. Algunas participan más en las discusiones de grupo que otras, algunas reciben más atención de parte de

los otros miembros del grupo, algunas son más conciliadoras que otras, algunas parecen adquirir más influencia que otras sobre los restantes miembros del grupo, etc. Es decir, se desarrollan diferenciaciones entre los miembros del grupo que sirven de base para la formación de la estructura del grupo. La expresión "**estructura de grupo**" se refiere al patrón de relaciones entre las partes diferenciadas del grupo (Shaw, 1977).

Ya que un grupo puede ser diferenciado en una variedad de dimensiones (estatus, roles, poder, etc.), es posible concebir varias estructuras de grupo, sin embargo se considera que los diversos patrones de relaciones entre las diferentes unidades constituyen una estructura organizacional integrada y unitaria. Por esa razón es común hablar de la estructura de grupo, para abarcar diversas dimensiones en que se puede analizar la interacción entre los individuos que conforman el grupo. A continuación revisaremos brevemente algunas de esas dimensiones.

De acuerdo a Baron y Byrne (1994), existiría un acuerdo general en que hay cuatro aspectos esenciales en un grupo, desde el punto de vista de cómo el grupo influye sobre sus miembros. Esos aspectos son los roles, los estatus, las normas y la cohesión.

ROLES

Como se ha dicho anteriormente, en todo grupo se produce un proceso de diferenciación entre sus integrantes. Determinadas personas asumen diferentes tareas y se espera que realizan diferentes funciones para el grupo, es decir, desempeñan diferentes roles. Algunas veces los roles son asignados de una manera formal y específica, como cuando el grupo elige a alguien para ser director, secretario o tesorero. En otras ocasiones las personas pueden adquirir gradualmente ciertos roles sin que se les haya asignado formalmente, como sucede con algunos tipos de líderes.

Dentro de un grupo, diferentes personas gradualmente llegan a asumir ya sea roles **orientados a la tarea** (focalizados en hacer que el grupo cumpla sus objetivos específicos) o roles **orientados a la relación** (focalizados en reducir las fricciones interpersonales y mantener relaciones armoniosas entre los miembros). Aparte de esta distinción clásica entre área de tarea y área socio-emocional (orientada a la relación) que surgió inicialmente de los estudios de Bales, este mismo autor (citado en Raven & Rubin, 1983) observó la emergencia de otros roles, como el "conciliador", el "clarificador" y el "cuestionador".

Más adelante Bales observó que los roles y actividades de las personas en un grupo son función tanto de sus estilos personales como de la naturaleza del grupo y sus tareas, planteando que los **estilos conductuales** de las personas en grupo pueden ser caracterizados en términos de tres dimensiones:

- a) activo versus pasivo;
- b) positivo versus negativo;
- c) orientación hacia el grupo versus orientación individual (citado en Raven & Rubin, 1983, p. 473).

A pesar que podría parecer ideal tener un grupo compuesto por individuos activos, positivos y orientados hacia el grupo, los grupos compuestos de esa manera no siempre son los más agradables ni los más efectivos, entre otras cosas porque tales grupos podrían estar más expuestos al fenómeno llamado "pensamiento de grupo" que se verá más adelante. Se podría por lo tanto pensar que, dependiendo de la naturaleza de la tarea, los grupos necesitan integrantes con distintos estilos conductuales, que puedan asumir los variados roles en un grupo.

Independientemente de qué roles asuman, las personas a menudo los internalizan y llegan a integrar sus roles como aspectos importantes de su autoconcepto o auto-percepción. Cuando esto sucede, los roles pueden ejercer efectos profundos y generales en la conducta, aún cuando los individuos interactúan con personas que no pertenecen al grupo.

Los roles ayudan a clarificar las funciones y responsabilidades de las personas que pertenecen a un grupo, y es importante que esos roles estén claramente definidos. Además, los roles constituyen una forma esencial en que los grupos moldean la conducta y pensamiento de sus miembros. Sin embargo, también los roles pueden implicar algunos aspectos problemáticos. En primer lugar, algunos miembros del grupo pueden experimentar conflicto de roles (tema visto en el Capítulo 2, dentro de la perspectiva del rol), derivado del hecho que deben desempeñar dos o más roles simultáneamente, o del hecho que un mismo rol requiere formas de conducta contrapuestas. Y en segundo lugar, debido a que los roles prescriben formas específicas de conducta, ellos pueden restringir la libertad individual y conducir a reacciones negativas de parte de los miembros del grupo. Al respecto, Baron y Byrne (1994) presentan evidencia experimental que revela que los roles claramente definidos no siempre representan una ventaja

para el funcionamiento del grupo, especialmente cuando el grupo enfrenta condiciones difíciles o tensionales.

ESTATUS

Así como los roles se refieren a la diferenciación de funciones dentro del grupo, los estatus se refieren al prestigio asociado a las distintas posiciones que ocupan las personas en el grupo. Cada persona ocupa una posición en el grupo, la cual corresponde a la caracterización total de las partes diferenciadas asociadas con esa persona en particular. Cada posición en el grupo es evaluada por los miembros del grupo, incluyendo el ocupante de esa posición, en términos de su prestigio, importancia o valor para el grupo, y esas evaluaciones determinan el estatus del ocupante de la posición (Shaw, 1977).

El estatus asignado a una posición por los miembros del grupo es el resultado de muchos aspectos de la estructura de grupo, y está estrechamente relacionado con el rol que se espera que desempeñe el ocupante de esa posición, así como con aspectos de poder y liderazgo. En la mayoría de los grupos existen diferencias de estatus que dan lugar a una estructura de grupo jerárquica, en que las distintas posiciones están ordenadas respecto al estatus, aunque es posible que dos o más posiciones tengan igual estatus en el grupo. Así por ejemplo, en una empresa pequeña podría existir un gerente general, que tendría el mayor estatus y ciertos roles asignados, y dos subgerentes, uno de producción y otro de ventas, quienes tendrían diferentes roles pero similar estatus en el grupo.

Una vez que se ha establecido la estructura de grupo, esta es en gran medida independiente de los individuos particulares que componen el grupo. Así, se asigna un determinado estatus a una posición particular independientemente de quién sea el ocupante de esa posición, y se espera que él o ella realice ciertas conductas independientemente de quién sea, por lo cual la estructura de grupo tiende a ser estable en el tiempo. Sin embargo, pueden existir ocasiones en que se asigne un estatus a una persona por ciertas condiciones personales, por lo cual es posible que dos personas que ocupen la misma posición puedan tener distintos estatus dentro del grupo (Shaw, 1986).

Las diferencias de estatus en un grupo tienen efectos en diversos procesos de grupo y en los comportamientos, tanto del ocupante de una posición determinada como de los otros miembros del grupo. Así,

las personas con alto estatus tienen más influencia sobre las actividades del grupo, pero también muestran más conformidad con las normas del grupo, que las personas con bajo estatus. Esto sugeriría que una persona debería tener una fuerte adhesión a las normas importantes del grupo si desea adquirir alto estatus en ese grupo.

A pesar que las personas con alto estatus tienden a conformarse más a las normas del grupo que las personas con bajo estatus, el estatus elevado puede proteger al individuo cuando se desvía de las normas del grupo. Así, los otros miembros del grupo pueden permitir mayores desviaciones de las normas a un miembro con alto estatus, en la medida que tal persona ha contribuido en el pasado al logro de las metas del grupo, y ha acumulado así lo que Hollinore llama "crédito idiosincrásico" (citado en Shaw, 1977, p. 383). Sin embargo, un estatus elevado puede en algunas ocasiones representar una desventaja para el individuo, por la mayor responsabilidad que se le asigna en determinados hechos. Así, se considera que en organizaciones muy jerarquizadas, como las instituciones militares, es más responsable el oficial que da una orden que el subordinado que la lleva a cabo, y se espera que un militar asuma la responsabilidad por las acciones de aquellos que están bajo sus órdenes (Shaw, 1986).

Además de lo referente a las normas, tal vez el efecto más claro de las diferencias de estatus sea en relación al patrón y contenido de las comunicaciones en el grupo. En general las personas con mayor estatus reciben e inician más comunicaciones que las personas con menor estatus, y los mensajes dirigidos a las personas de mayor estatus tienden a incluir contenidos más positivos que aquellos dirigidos hacia personas con bajo estatus (Shaw, 1977, 1986).

Se ha encontrado que las personas con menor estatus se comunican menos que las personas de mayor estatus, y cuando lo hacen, dirigen su comunicación hacia las personas de alto estatus. Se ha sugerido que este patrón de comunicación, desde los de bajo estatus hacia los de alto estatus, puede servir como un sustituto para la movilidad ascendente, especialmente para aquellas personas de bajo estatus que tienen poca posibilidad de ser promovidas a posiciones de mayor prestigio (Raven & Rubin, 1983). Además, las personas de alto estatus tienden a comunicarse más entre ellas que con las personas de bajo estatus, con el resultado que mientras mayor es el estatus de un miembro del grupo, recibe más comunicaciones tanto de las personas

de alto como de bajo estatus.

NORMAS

Un problema central de la psicología social es determinar cómo la conducta de las personas es afectada por las reacciones de otros. Cuando interactuamos con extraños, debemos basar necesariamente nuestra conducta en supuestos generalizados acerca de cómo ellos van a reaccionar a una conducta particular de nuestra parte. En cambio, cuando interactuamos varias veces con las mismas personas en un grupo tenemos la posibilidad de verificar estos supuestos generalizados, y adaptarlos a las reacciones que realmente tienen los otros frente a nuestra conducta. En muchos grupos esas reacciones pueden no ser muy claras y consistentes, existiendo la posibilidad de percepciones erróneas y malas interpretaciones. Sin embargo, a medida que el grupo continúa interactuando se desarrolla un conjunto único de estándares acerca de cómo los miembros deben comportarse frente a los otros miembros (Smith, 1988).

Hemos visto hasta aquí cómo el comportamiento de los individuos en un grupo está estrechamente relacionado con las posiciones que ocupan y los roles que se asocian a tales posiciones. Sin embargo, en todo grupo hay también estándares de conducta o normas que se aplican a todos o la mayoría de los miembros del grupo, sin importar la posición que ocupen.

Las normas son reglas establecidas por los grupos para regular la conducta de sus miembros. Tales reglas, que pueden ser explícitas o implícitas, indican a los miembros del grupo cómo comportarse (normas prescriptivas) o cómo no comportarse (normas proscriptivas) en diversas situaciones. Las normas sirven como una guía para la conducta de cada miembro del grupo, y proporcionan una base para predecir o anticipar la conducta de los otros, y poder así preparar una respuesta adecuada.

Algunas características de las normas y cómo se aplican en el grupo son las siguientes, de acuerdo a Shaw (1977, 1986):

- a) un grupo no establece normas acerca de cada situación concebible, sino sólo respecto a cosas que son importantes para el grupo;
- b) las normas pueden aplicarse a todos los miembros del grupo, o aplicarse sólo a algunos individuos;
- c) las normas varían en el grado en que son aceptadas por los miembros del grupo, aunque probablemente se requiere que más del

- 50 % esté de acuerdo con una regla para que esta se convierta en una norma;
- d) las normas varían en el rango de desviación permitida, y así mientras algunas normas requieren completa conformidad, en otras se permite una considerable desviación antes de administrar sanciones.

En relación a estas variaciones observadas en las normas de un grupo, el tipo de normas que surge en un grupo y el grado de consenso respecto a ellas serían producto tanto del contexto del grupo como de la historia de relaciones dentro de él. Y también estas variaciones llevan a preguntar por la relación entre las normas del grupo y los roles asumidos por cada miembro, ya que algunas normas se aplicarían sólo a algunos miembros del grupo. De acuerdo a Homans (citado en Smith, 1988, p. 295), no es realmente necesario diferenciar roles de normas. Aquellas normas que se aplican sólo a algunos miembros serían consideradas como prescripciones de rol, y una norma general sería simplemente una prescripción de rol que se aplica a todos los miembros.

Respecto a cómo se desarrollan las normas en un grupo, Baron y Byrne (1994) señalan tres formas:

- 1) Ellas pueden ser formuladas por los **líderes**, quienes las establecen como principios explícitos.
- 2) Ellas pueden derivar de **eventos críticos** en la historia del grupo. Así, una perjudicial filtración de información en un comité puede llevar a sus miembros a adoptar reglas estrictas acerca del secreto.
- 3) A menudo las normas provienen de **otros grupos**. Algunos miembros pueden encontrar deseable que el nuevo grupo adopte normas que para ellos han funcionado bien en grupos anteriores a los cuales han pertenecido.

Desde un punto de vista más cognitivo, Smith y Mackie (1995) plantean que, al igual como sucede con las actitudes, para que las normas de grupo guíen la conducta ellas deben ser activadas, ya sea por recordatorios deliberados (órdenes, peticiones, avisos, etc.) o por claves sutiles, tales como la observación de la conducta de otras personas. Muchas veces las normas son inducidas directamente por recompensas y castigos. Sin embargo, más a menudo las personas siguen las normas porque les parecen adecuadas y las han internalizado, porque son compartidas y apoyadas por la conducta de otros miembros del grupo, porque son frecuentemente activadas, y

porque a menudo ellas ofrecen solución rápida a un problema.

Para Smith y Mackie (1995), las normas son poderosas precisamente porque ellas usualmente controlan la conducta de los miembros del grupo sin necesidad de algún tipo de presión externa. Para la mayoría de las personas, las normas están tan bien aprendidas y aceptadas privadamente, que cuando una norma es activada sus estándares automáticamente regulan la conducta. Algunas de las normas más poderosas reflejan las creencias más arraigadas acerca de cómo deben tratarse entre sí los miembros de un grupo. Así, las normas acerca de la reciprocidad prescriben que las personas debieran retribuir las atenciones o favores de otros; las normas acerca del compromiso interpersonal nos inducen a mantener nuestra palabra, cumplir nuestras promesas, y ser veraz y confiable; y las normas acerca de la obediencia nos indican acatar a quienes la sociedad ha concedido autoridad legítima.

Se ha afirmado antes que tanto las actitudes como las normas requieren ser activadas para servir de base a la conducta. ¿Qué sucede cuando las actitudes y las normas entran en conflicto, o hay desacuerdo entre ellas? En tal caso, su impacto en la conducta depende de su **accesibilidad relativa**. La que es más accesible tendrá mayor influencia en la conducta, y tal accesibilidad relativa depende de algunos factores (Smith & Mackie, 1995):

- 1) **El tipo de conducta:** las conductas difieren en el grado en que ellas son gobernadas por normas y actitudes. En general es más probable que las consideraciones normativas influyeran las conductas que son realizadas públicamente, involucren a otros, y sean cruciales para el bienestar del grupo. En cambio, las actitudes individuales tienden a tener más influencia sobre conductas individuales o privadas.
- 2) **El tipo de persona:** los individuos difieren en el grado en que ellos son influidos por normas sociales versus actitudes privadas. En el estudio de Miller y Grusch (1986) que ya se describió en el Capítulo anterior, se encontró que los sujetos con alta auto-conciencia (que refleja particular sensibilidad a, y conciencia de, sus propias actitudes) y bajo auto-monitoreo (que indica una relativa falta de interés en las expectativas de los otros) mostraban alta consistencia entre sus actitudes y su conducta. En cambio, los sujetos con baja auto-conciencia y alto auto-monitoreo mostraban el patrón inverso: su conducta correspondía mucho más a las normas sociales.
- 3) **El tipo de situación:** los factores situacionales pueden también

determinar si las normas o las actitudes prevalecerán. Froming y otros (1982) mostraron que la accesibilidad es función de frente a quién se ejecuta la conducta. En su estudio, primero los sujetos completaron un cuestionario dos veces, la primera indicando sus propias actitudes hacia el castigo, y luego indicando lo que ellos pensaban que sus pares opinaban, o sea, lo que ellos percibían como las normas sociales relevantes. Más adelante, ellos participaron como instructores en un experimento de aprendizaje donde tenían que administrar lo que ellos creían que eran shocks eléctricos a un aprendiz que cometía errores (similar al famoso experimento de Milgram que se verá en un Capítulo posterior).

Existían tres condiciones para la ejecución de la conducta de administrar los shocks: algunos lo hacían delante de un espejo, otros delante de un grupo de compañeros de clases, y otros delante de un grupo de estudiantes más avanzados. En la presencia de su propia imagen en el espejo, que se considera aumenta la auto-conciencia y activa las actitudes privadas, la conducta de los sujetos era relativamente consistente con sus actitudes. En cambio, en la presencia de los grupos su conducta era más consistente con las normas.

Por lo tanto, se puede afirmar que ni las actitudes ni las normas predominan para todas las conductas, para todas las personas, en todas las situaciones. Ya sea que su influencia sea directa o indirecta, las actitudes relevantes pueden limitar o modificar la influencia poderosa de las normas sobre la conducta. Y de modo similar, las normas que son activadas y consideradas pueden restringir o cambiar las actitudes individuales que se expresan en conducta. En la vida diaria, múltiples normas sociales y una variedad de actitudes personales contribuyen a cómo percibimos una determinada situación, y por tanto a la forma en que nos comportamos (Smith & Mackie, 1995).

COHESION DE GRUPO

Otro aspecto del grupo que ejerce una poderosa influencia sobre diversos comportamientos de sus miembros es la llamada cohesión de grupo. La cohesión puede ser definida simplemente como el grado de atractivo que tiene el grupo para sus miembros, o como el patrón general de relaciones evaluativas en un grupo (Raven & Rubin, 1983). Sin embargo, probablemente la definición más conocida es la de Festinger, Schachter y Back, quienes definieron en 1950 la cohesión como "el campo total de fuerzas que actúan sobre los miembros para

que estos permanezcan en el grupo" (citado en Deutsch y Krauss, 1970, p. 60), definición que refleja bien la influencia ejercida por Lewin en sus discípulos.

La cohesión de grupo es un fenómeno complejo que recibe la influencia de numerosos factores. Entre ellos Shaw (1986) menciona la similitud de actitudes entre los miembros del grupo, la historia de éxitos o fracasos del grupo, y los patrones de comunicación. Por su parte Baron y Byrne (1994) señalan el grado de esfuerzo requerido para ingresar al grupo, las amenazas externas o la competición con otros grupos, y el tamaño del grupo.

La cohesión de grupo se refleja en muy diferentes conductas de sus miembros, por lo cual existen diversas medidas operacionales. Entre ellas la más común es la elección sociométrica, en la cual se pide a los miembros del grupo nombrar a las personas con las cuales les gustaría trabajar en ciertas tareas, y donde la proporción de elecciones intra-grupo se considera indicador de la cohesión que existe en ese grupo. También se ha usado la frecuencia relativa con que los miembros usan el "nosotros" y el "yo", la regularidad de asistencia a las reuniones del grupo, y diversas otras medidas (Shaw, 1977).

El grado de cohesión que existe dentro de un grupo tiene efectos importantes en varios aspectos, entre ellos el proceso de interacción y comunicación, la satisfacción de los miembros, la influencia interpersonal, y la productividad (Shaw, 1986):

- 1) **Interacción y comunicación:** en diversos estudios se ha encontrado una correlación positiva entre cohesión y monto de comunicación, revelando que los grupos cohesivos se involucran significativamente más en interacción verbal que los grupos no cohesivos. También se ha visto en estudios de laboratorio que las diadas cohesivas tienden a trabajar cooperativamente en la búsqueda de información y la obtención de acuerdos y soluciones, mientras las diadas no cohesivas tienden a actuar en forma independiente (Shaw, 1977).
- 2) **Satisfacción:** en grupos de trabajo, donde la cohesión desempeña un rol fundamental en la llamada "moral de trabajo", se ha encontrado que los grupos cohesivos muestran significativamente menos ausentismo, menos rotación, mayor satisfacción laboral, y aún menor cantidad de accidentes (Raven & Rubin, 1983). Estos hallazgos se pueden interpretar aludiendo a que los grupos cohesivos ofrecen un mayor sentido de seguridad a sus miembros,

ya que ellos no necesitan preocuparse mayormente de sus relaciones interpersonales y pueden así dedicarse a sus tareas.

- 3) **Influencia interpersonal:** una de las consecuencias más documentadas de la alta cohesión de grupo, es que los miembros del grupo tanto ejercen como son susceptibles a la influencia. De acuerdo a la teoría de la comparación social de Festinger, expuesta en el Capítulo 2, se puede establecer que una alta cohesión de grupo produce mayor presión hacia la uniformidad, y una mayor tendencia de los individuos a usar a los otros miembros del grupo como estándares para evaluar sus propias conductas, creencias o actitudes (Raven & Rubin, 1983).
- 4) **Productividad:** tal vez el aspecto más estudiado de la cohesión de grupo es su relación con la productividad del grupo. Al respecto se podría esperar que las consecuencias positivas de la cohesión señaladas en los párrafos anteriores tengan un efecto directo sobre la productividad, así como un efecto indirecto a través de la alta motivación de los miembros para intentar lograr las metas comunes del grupo.

Luego de diversos estudios con resultados diversos y aún contradictorios, la conclusión actual más aceptada es que los grupos más cohesivos son más efectivos en el logro de aquellas metas que son aceptadas como tales por el grupo, y no necesariamente en aquellas metas impuestas externamente (Shaw, 1986). Por lo anterior, y por el hecho que los grupos más cohesivos tienden a ser más responsivos a las normas grupales, si la norma prescribe una baja productividad, estos grupos reducirán más su productividad que los grupos menos cohesivos (Raven & Rubin, 1983). Se puede afirmar entonces que, en general, un grupo más cohesivo está más capacitado para el logro de sus metas, cualesquiera que ellas sean.

A pesar que la cohesión habitualmente se concibe como una dimensión unitaria que varía desde alta a baja, existe evidencia que sugiere que este constructo comprende al menos dos aspectos distinguibles (Baron & Byrne, 1994). El primero sería la cohesión interpersonal (el grado en que los miembros se atraen entre sí), y el segundo la cohesión basada en la tarea (el grado en que la pertenencia al grupo facilita el logro de metas personales). En situaciones donde se requiere que los miembros trabajen juntos para generar y decidir sobre soluciones, son necesarios ambos tipos de cohesión para un buen rendimiento. En cambio, cuando los miembros pueden trabajar aisladamente y no se requiere

una estrecha coordinación entre ellos, sólo sería necesaria la cohesión basada en la tarea. En tales casos, altos niveles de cohesión interpersonal pueden generar mucha interacción social que interferiría el rendimiento.

Algo similar plantean Raven y Rubin (1983), quienes afirman que aunque las evaluaciones negativas dentro de un grupo (baja cohesión) inhiben el rendimiento del grupo, lo opuesto no es necesariamente verdadero, o sea, las relaciones evaluativas positivas no facilitan siempre el rendimiento del grupo. Así, puede suceder que demasiada amistad dentro de un grupo de trabajo haga que el grupo ocupe la mayoría del tiempo en actividades sociales, más que en la tarea.

Los grupos no sólo influyen en los individuos mediante los elementos revisados (roles, estatus, normas y cohesión), sino que existen muchos otros aspectos que revelan el grado en que ser parte de un grupo afecta la conducta individual. Este grado será más alto o más bajo según sea a su vez el grado de interacción e interdependencia entre los miembros del grupo. Estas dimensiones varían en un continuo que va desde el grupo cara a cara o primario, hasta lo que algunos llaman un colectivo, o sea, un conjunto de personas que están en el mismo lugar pero tienen una mínima interacción e interdependencia entre sí, como por ejemplo los pasajeros de un bus o un avión (Smith & Mackie, 1995). A continuación haremos un breve revisión de algunos de esos aspectos, en especial lo que se refiere a comunicación de grupo, ejecución de tareas y toma de decisiones. Como ya se ha expresado anteriormente, el importante tema del liderazgo será revisado en el próximo Capítulo.

COMUNICACION DE GRUPO

En el análisis del tema de la comunicación grupal es posible distinguir dos orientaciones, ambas surgidas en los años 50. Una de ellas está dirigida hacia el análisis de los canales y redes a través de los cuales fluye la información, y su relación con distintos aspectos de satisfacción, productividad e influencia. Y la otra orientación ha estado focalizada en el análisis del contenido de la comunicación e interacción entre los miembros del grupo. La primera orientación se identifica con el trabajo de autores como Bavelas, Leavitt y Shaw, mientras que la segunda corresponde principalmente al aporte de Bales y su llamado Análisis del Proceso de Interacción (Raven & Rubin, 1983).

REDES DE COMUNICACION

La comunicación es un proceso central en la interacción de grupo, así como en cualquier actividad humana. La forma en que fluye la información entre los miembros del grupo determina, en una medida significativa, tanto la satisfacción de sus miembros como la eficiencia del grupo. Los patrones de comunicación de un grupo pueden ser impuestos por una autoridad externa, como sucede habitualmente con la comunicación formal, o bien pueden derivar de los procesos de interacción del grupo, como ocurre usualmente en la comunicación más informal.

Al hablar de patrones de comunicación, podemos distinguir entre **canal** de comunicación (posibilidad de comunicación entre dos individuos o posiciones) y **red** de comunicación (el patrón general de canales de comunicación determinados). En términos más simples, una red de comunicación se refiere a quién se comunica con quién, o cómo se transmiten los mensajes. La mayor parte de los estudios acerca de los efectos de distintas redes de comunicación sobre los procesos de grupo se han focalizado en redes impuestas, o sea, donde el investigador determina el patrón de canales de comunicación entre los miembros del grupo.

La forma de investigar el tema que diseñaron Bavelas y Leavitt consistía en colocar a los sujetos (4 o 5) sentados alrededor de una mesa, pero separados unos de otros mediante tabiques dispuestos radialmente desde el centro de la mesa. Estos tabiques contenían rendijas mediante las cuales los sujetos podían intercambiar mensajes escritos, y también existían rendijas en la parte central de la mesa que permitían intercambiar mensajes con sujetos que no estaban en los lugares adyacentes. Ellos podían escribir lo que quisieran en los mensajes, pero no podían comunicarse por ningún otro medio. Las rendijas que conectaban a los individuos podían estar abiertas o cerradas, creando diferentes redes de comunicación predeterminadas, siendo las más conocidas el **círculo**, la **cadena**, la **Y**, y la **rueda** (Raven & Rubin, 1983; Shaw, 1986).

En el **círculo** cada sujeto puede comunicarse con las dos personas adyacentes a él, mientras que en la **cadena** esto ocurre con tres de los cinco sujetos, ya que los otros dos sólo pueden comunicarse con una persona adyacente y si quieren comunicarse entre sí tienen que pasar por otras tres personas. En la **Y** un sujeto puede comunicarse con otros tres, un sujeto puede comunicarse con dos, y los tres restantes sólo pueden comunicarse con una persona, mientras que en la **rueda**, un sujeto puede comunicarse con todos los demás, quienes a su vez sólo pueden comunicarse con él. Se

advierde entonces que en algunas redes hay sujetos que ocupan posiciones claves o "centrales" (en la Y y en la rueda), mientras que en otras redes los sujetos tienen la misma o casi la misma centralidad en la comunicación (el círculo y la cadena), hablándose en general de redes **centralizadas** y **descentralizadas** (aún cuando se puede establecer una jerarquía de mayor a menor centralidad en el siguiente orden: rueda, Y, cadena y círculo).

El tipo de tarea que utilizaron originalmente los autores mencionados consistía en dar a cada miembro del grupo una tarjeta con cinco símbolos escritos de un total de seis símbolos posibles (por ejemplo #, \$, %, Ç, &), siendo sólo uno de los símbolos común a todas las tarjetas (por ejemplo, #). La tarea de los sujetos era descubrir el símbolo común intercambiando mensajes escritos a través de las rendijas que estuvieran abiertas, oprimiendo uno de seis conmutadores que correspondían a cada símbolo. La tarea era realizada en forma correcta cuando todos los sujetos oprimían el conmutador apropiado, y los investigadores luego consideraban el tiempo requerido para solucionar el problema, los errores cometidos, y el número de mensajes intercambiados (Spratt, 1964).

Resolviendo este tipo de tarea, se ha encontrado que las redes más centralizadas resuelven problemas de manera más **rápida y precisa** que las redes descentralizadas. En cuanto al **número de mensajes**, los miembros de la red en círculo intercambian más mensajes que las otras redes. Al ser interrogados los sujetos acerca de quién podía ser considerado el **líder** del grupo, se encontró que a mayor centralidad de la red existía una creciente unanimidad en considerar como líder al sujeto que ocupaba la posición más central. Y respecto a la **satisfacción** de los sujetos con el grupo, se encuentra una relación inversa entre satisfacción y centralidad de la red, apareciendo los grupos en el círculo como los más satisfechos y los grupos en la rueda como los menos satisfechos, exceptuando al sujeto que ocupa la posición central, quien muestra una alta satisfacción.

Estos resultados sugieren por lo tanto que las redes centralizadas propician el surgimiento de liderazgo y aparecen como más eficientes en tareas simples de identificación de símbolos, mientras que en las redes descentralizadas los sujetos intercambian más mensajes y aparecen más satisfechos. Cuando se trata de **tareas más complejas**, como completar oraciones o decidir acerca de la mejor manera de resolver un problema práctico, se encuentran los mismos resultados mencionados en lo referente a satisfacción de los miembros, surgimiento de líderes y número de mensajes enviados.

Sin embargo, los resultados son muy distintos con respecto al desempeño: en tareas complejas las redes más descentralizadas requieren menos tiempo para resolver el problema y cometen menos errores que las redes centralizadas, revelando que la eficiencia de una red de comunicación se relaciona con la naturaleza del problema (Raven & Rubin, 1983; Smith & Mackie, 1995). De acuerdo a Shaw (1986), este efecto diferencial se podría explicar en parte por el concepto de **saturación**, el cual se refiere a la sobrecarga de información que se da a menudo en las posiciones centrales y que exceden la capacidad de las personas que ocupan tales posiciones. Esta saturación tiene efectos negativos tanto en la satisfacción de los miembros como especialmente en la eficiencia del grupo, y cualquier condición que aumente la saturación tiene mayor impacto negativo sobre el desempeño de las redes centralizadas.

ANALISIS DEL PROCESO DE INTERACCION

Robert Bales, quien es considerado el autor más influyente en el tema de la comunicación en grupos pequeños (Cragan & Wright, 1980), desarrolló un sistema de codificación de doce categorías que puede ser usado para observar y clasificar los actos comunicativos de cualquier grupo, independientemente de su naturaleza, composición o funciones, sistema que él denominó IPA (Interaction Process Analysis). A pesar que Bales realizó muchísimos estudios de grupos de discusión en diferentes contextos, el procedimiento más común que utilizó es el siguiente. Se forman grupos de tres a seis extraños en el laboratorio, a quienes se pide reunirse durante cuatro sesiones semanales, se les instruye para actuar como el equipo administrativo de una importante organización, y cada semana se les proporciona un resumen detallado de un problema administrativo a resolver. Se les pide revisar los hechos en cada caso presentado y emitir un informe con sus recomendaciones a seguir. Cada grupo tiene cuarenta minutos para alcanzar una decisión. Luego de dar las instrucciones y esperar a que se lea el resumen del problema, el investigador abandona la sala y se instala en una pieza adyacente desde la cual puede observar y escuchar al grupo (Raven & Rubin, 1983).

Después de muchos análisis de grupos de discusión, Bales postuló que un grupo tiene que mantener un balance entre su actividad de tarea y su actividad socio-emocional, por lo cual determinó que los actos comunicativos podían ser divididos en dos dimensiones o áreas básicas: **tarea y socio-emocional**. La dimensión socio-emocional comprende dos sub-áreas, **Reacciones Positivas y Reacciones Negativas**, cada

una de las cuales incluye tres categorías. A su vez, la dimensión tarea también comprende dos sub-áreas, **Respuestas y Preguntas**, cada una de las cuales también incluye tres categorías. Por lo tanto el sistema consiste en un modelo balanceado y simétrico con seis categorías de tarea y seis categorías socio-emocionales (Cragan & Wright, 1980; Raven & Rubin, 1983). Las áreas y categorías son las que aparecen a continuación:

AREA SOCIO-EMOCIONAL: REACCIONES POSITIVAS

1. **Muestra solidaridad**, eleva el estatus de otros, da ayuda, recompensa.
2. **Muestra relajación** de la tensión, bromea, ríe, muestra satisfacción.
3. **Muestra acuerdo**, aceptación pasiva, comprende, coopera, accede.

AREA DE TAREA: RESPUESTAS INTENTADAS

4. **Da sugerencias**, dirección, implicando autonomía para los otros.
5. **Da opinión**, evaluación, análisis, expresa sentimientos, deseos.
6. **Da orientación**, información, repite, clarifica, confirma.

AREA DE TAREA: PREGUNTAS

7. **Pide orientación**, información, repetición, confirmación.
8. **Pide opinión**, evaluación, análisis, expresión de sentimientos.
9. **Pide sugerencias**, dirección, posibles formas de acción.

AREA SOCIO-EMOCIONAL: REACCIONES NEGATIVAS

10. **Está en desacuerdo**, muestra rechazo pasivo, formalidad, retiene ayuda.
11. **Muestra tensión**, pide ayuda, se retira del campo.
12. **Muestra antagonismo**, rebaja el estatus de otros, se defiende o auto-afirma.

Las categorías pueden ser agrupadas en parejas, cada una de las cuales apunta a un aspecto o tipo de "**problema**" en la interacción grupal. La correspondencia es la siguiente:

Categorías	Tipo de problemas
6 y 7	Orientación
5 y 8	Evaluación
4 y 9	Control
3 y 10	Decisión
2 y 11	Manejo de la tensión
1 y 12	Integración

Como el lector podrá recordar, los tres primeros aspectos o problemas corresponden a las fases de desarrollo del grupo descritas por Bales y señaladas en una sección anterior de este Capítulo. Los análisis de Bales de distintos grupos orientados a un problema muestran un patrón de interacción bastante consistente.

Los grupos típicamente comienzan por tratar de definir la tarea, o sea, orientarse hacia el problema (categorías 6 y 7). Luego vienen los problemas de evaluación, decidir cuáles son las metas del grupo (categorías 5 y 8), y a continuación el problema de cómo alcanzar esas metas, con preguntas y respuestas acerca de procedimientos (categorías 4 y 9). En el proceso de trabajar en la tarea, usualmente se desarrolla una diferenciación de roles y una división del trabajo, y puede emerger una jerarquía de prestigio y poder, con algunas personas dando más sugerencias (categoría 4) y las otras aceptando tales sugerencias. Con el desarrollo de una estructura de poder y con el comienzo de cierta fatiga de trabajar en la tarea, pueden surgir tensiones y hostilidad (categorías 10, 11 y 12), cuya prolongación puede amenazar la integridad del grupo. Consecuentemente, uno o más miembros responderán típicamente con comentarios conciliatorios (categorías 1, 2 y 3), resolviendo así los desacuerdos, liberando las tensiones y restableciendo la solidaridad de grupo, de modo que el grupo continúe funcionando hasta que surjan nuevas tensiones (Raven & Rubin, 1983).

En términos de la distribución de las distintas áreas de comunicación, Bales informa que alrededor del 50% de las comunicaciones en un grupo de discusión corresponden a Respuestas intentadas que son actos iniciales. Un 25 % pueden ser clasificadas como Reacciones positivas, un 12 % como Reacciones negativas, y un 7% corresponden a Preguntas. El 6% restante corresponde a Respuestas intentadas que no son actos iniciales sino reacciones a preguntas (Sprott, 1964). Por lo tanto, en general un grupo de tarea mantendría una relación de 2 a 1 entre las dimensiones de tarea y socio-emocional, en la dimensión socio-emocional mantendría una relación de 2 a 1 entre expresiones positivas y negativas, mientras que en la dimensión de tarea existiría una gran desproporción entre respuestas y preguntas, en una relación de 8 a 1 (Cragan & Wright, 1980).

EJECUCION DE TAREAS EN GRUPO

Para muchas personas es mejor realizar algunas actividades mientras están solas, como por ejemplo estudiar, escribir cartas de amor, o hacer un balance entre ingresos y gastos. Sin embargo, muchas otras actividades parecen ser mejor realizadas en conjunto con otros o en presencia de otros, como por ejemplo ejercicios gimnásticos o pruebas atléticas. Esto plantea la interrogante de qué efecto tienen los grupos sobre la ejecución de tareas, ¿facilitan o interfieren tal ejecución? Para resolver tal interrogante, es necesario considerar por una parte cuáles son los efectos de la mera presencia de otros sobre la ejecución individual, y por otra parte si los grupos son más o menos eficientes que los individuos en la ejecución de diversas tareas.

FACILITACION SOCIAL

Tal vez la pregunta más elemental de la psicología social se refiere a si somos afectados por la simple presencia de otras personas (Myers, 1995), o sea, por personas con las cuales no estamos compitiendo, ni de las cuales recibimos recompensas o castigos, sino que no hacen nada excepto estar presentes como una audiencia pasiva.

La historia del tema se remonta a casi cien años atrás, cuando en 1898 Triplett publicó lo que muchos consideran como el primer estudio experimental en psicología social (Raven & Rubin, 1983; Smith & Mackie, 1995). En dicho estudio se informaba que los niños que enrollaban cuerda en el carrete de una caña de pescar, lo hacían más rápido cuando estaban en presencia de otros niños que cuando estaban solos, lo cual coincidía con las observaciones de Triplett de que los nadadores y ciclistas tenían una mejor ejecución al competir con otros que al practicar solos.

Diversos estudios posteriores también mostraron que la presencia de otros mejora la ejecución de las personas en tareas de multiplicación simple y tareas motoras simples, y esto se conoció como el fenómeno de la **facilitación social**. Así por ejemplo, Floyd Allport en 1924 aludía a este fenómeno como el "incremento grupal", sugiriendo que podía explicarse por dos factores: rivalidad y facilitación social (citado en Raven & Rubin, 1983, p. 537).

Sin embargo, otros estudios revelaron que en muchos casos la presencia de otros producía un deterioro en el desempeño, como por ejemplo en tareas de aprender sílabas sin sentido, completar un

laberinto y resolver multiplicaciones complejas (Myers, 1995). Por lo tanto, algunas veces la ejecución era mejorada por la presencia de otros, mientras que en otros casos sucedía lo inverso. La explicación de esta aparente contradicción recién surgió en 1965 con el trabajo de Zajonc (Baron & Byrne, 1994).

De acuerdo a Zajonc, el efecto de facilitación social ocurre debido a que la presencia de otros incrementa el nivel de **activación** del individuo, lo que a su vez hace que algunas conductas sean más fáciles y otras sean más difíciles. La activación facilita la ejecución de conductas que son muy accesibles debido a que ellas son simples y han sido bien aprendidas y practicadas (llamadas también **respuestas dominantes**), e inhibe la ejecución de conductas que son complejas o nuevas (**respuestas no dominantes**).

Al igual que los pensamientos y sentimientos accesibles son más probables de venir a la mente que los menos accesibles, tal como se ha visto en Capítulos previos, las conductas accesibles son más probables de ser ejecutadas que aquellas menos accesibles. Así, la activación causada por una audiencia puede ayudar a ejecutar aquellas conductas que para la persona son simples y están muy bien aprendidas. En cambio, cuando las conductas son complejas o no han sido bien aprendidas, la activación causada por la presencia de otros producirá un deterioro en la ejecución.

Debido a este efecto contradictorio que puede tener la activación, la presencia de una audiencia puede afectar a dos personas de maneras opuestas, aún cuando ellas estén realizando la misma tarea. Como ejemplo de esto, se ha visto que los jugadores expertos de pool tienen mejor rendimiento cuando están frente a una audiencia interesada que cuando creen que nadie los observa, en cambio los jugadores novatos tienen una peor ejecución cuando son observados por otros (Smith & Mackie, 1995). Esto encaja perfectamente con la proposición de Zajonc, en el sentido que la presencia de otros produce activación, y que esta activación mejora las tareas fáciles e interfiere las tareas difíciles.

A pesar que las proposiciones de Zajonc (conocidas como la teoría de la activación) han sido repetidamente confirmadas por la investigación, dejan abierta la interrogante de por qué la presencia de otros produce activación. No bastaría con afirmar, como lo hizo Zajonc, que los seres humanos y otras especies tendrían una tendencia innata a ser

activados por la proximidad de otros miembros de su especie, sino que permanece la pregunta de por qué se produce activación. La investigación más moderna ha hecho surgir dos causas subyacentes adicionales, además del factor de la mera presencia de otros: la aprehensión de evaluación y el conflicto de distracción (Baron & Byrne, 1994; Myers, 1995; Smith & Mackie, 1995).

Aprehensión de evaluación: se podría preguntar si la facilitación social se produce por la simple presencia de otros, o si hay otros factores involucrados, como por ejemplo la preocupación por las posibles evaluaciones de los otros. Esta última posibilidad ha sido apoyada por diversos estudios que sugieren que la facilitación social sólo ocurre cuando los individuos creen que su ejecución puede ser observada y evaluada por otros. En otras palabras, se plantea que la presencia de otros que pueden juzgar produce aprehensión de evaluación, y que esta aprehensión cambia la ejecución en la forma predicha por la teoría de la facilitación social.

Por lo tanto, de acuerdo a esto, sería la evaluación, y no la mera presencia de otros, el factor crítico en determinar el efecto de una audiencia sobre la ejecución de una tarea (Smith & Mackie, 1995). De acuerdo a Myers (1995), la aprehensión de evaluación también ayuda a explicar algunos resultados informados, como el hecho que las personas que se preocupan más por las evaluaciones de los otros son las más afectadas por su presencia, o el que las personas presentan mejor ejecución cuando el otro es ligeramente superior.

Esta posibilidad aparece como muy plausible, ya que a la mayoría de las personas les interesa o preocupa la impresión que causan en otros y cómo los otros las evalúan, y tales preocupaciones podrían ser motivantes o activantes en muchas situaciones. Sin embargo, también existe evidencia que sugiere que los efectos de facilitación social también pueden ocurrir en situaciones donde los factores de evaluación no parecen jugar un rol (Baron & Byrne, 1994), lo cual cuestionaría una interpretación de la facilitación social basada solamente en la aprehensión de evaluación.

En relación a lo anterior, Schmitt y otros (1986) hicieron que algunos sujetos, quienes creían estar participando en un estudio de privación sensorial, escribieran dos cosas en un computador para obtener las instrucciones: sus nombres (una tarea simple) y un código consistente en escribir las letras de su nombre en orden inverso e insertar dígitos

ascendentes cada dos letras (una tarea más compleja). Sin que los sujetos lo supieran, el computador registraba el tiempo que se demoraban los sujetos en hacer cada cosa. Los sujetos hacían lo anterior en una de tres condiciones:

- a) solos en una pieza;
- b) en presencia de un confederado que estaba con los ojos vendados, con audífonos y con la cara dirigida hacia otro lado (condición de mera presencia);
- c) en presencia del experimentador quien miraba por sobre el hombro del sujeto (condición de aprehensión de evaluación).

Si la mera presencia de otro es activante, entonces deberían ocurrir efectos de facilitación social en esta condición, y realmente ocurrieron. Tanto los sujetos en la condición de mera presencia, como los de la condición de aprehensión de evaluación realizaron la tarea simple más rápido, y la tarea compleja más lento, que aquellos en la condición control (solos), y además los de la condición de aprehensión de evaluación fueron los más rápidos de todos en realizar la tarea simple. Estos resultados sugieren que la mera presencia de otros es activante y suficiente para producir facilitación social, y que la posibilidad de ser evaluado aumenta aún más tal efecto, al menos en tarea simples.

Conflicto de distracción: al igual que otras explicaciones de la facilitación social, esta hipótesis explicativa asume que la presencia de otros incrementa la activación, pero sugiere que tal activación surge del conflicto entre dos tendencias:

- a) la tendencia a prestar atención a la tarea que está siendo ejecutada,
- b) la tendencia a prestar atención a los otros.

Por lo tanto, el conflicto producido por estas tendencias antagónicas es activante, y tal activación mejora la ejecución de respuestas dominantes o accesibles, al mismo tiempo que interfiere la ejecución de respuestas complejas o nuevas, tal como plantea la teoría general de la facilitación social.

De acuerdo a Baron y Byrne (1994), esta explicación es apoyada por diversos hallazgos, los cuales revelan en general que la presencia de otros produce efectos de facilitación social sólo cuando el prestar atención a los otros entra en conflicto de alguna manera con las demandas de la tarea. Así, por ejemplo, cuando los sujetos están poco motivados para prestar atención a los otros porque aquellos están realizando una tarea diferente, no ocurre la facilitación social.

También se ha confirmado que los individuos experimentan mayor distracción cuando ellos realizan diversas tareas frente a una audiencia, que cuando las realizan solos.

La hipótesis del conflicto de distracción tendría además dos ventajas adicionales. En primer lugar, puede ayudar a explicar la ocurrencia del fenómeno de facilitación social en diversas especies animales, aún en insectos, los cuales presumiblemente no estarían preocupados por la evaluación de sus congéneres (Myers, 1995; Smith & Mackie, 1995). Y en segundo lugar, con ciertas modificaciones, puede explicar la ocurrencia de la facilitación social sin referencia a la noción de activación, más o menos de la siguiente manera. La presencia de otros amenaza a los individuos involucrados con **sobrecarga de información**, es decir, ellos tendrían más cosas que demandan su atención de las que pueden manejar fácilmente. Como resultado de esto, ellos focalizan su atención en aquellas claves más centrales para la tarea específica, lo cual puede mejorar la ejecución de tareas simples, pero empeorar la ejecución de tareas complejas que requieren atención a un rango amplio de estímulos. En otras palabras, una versión modificada de esta hipótesis puede explicar los efectos de la facilitación social en términos de nuestra limitada capacidad de procesamiento de información (Baron & Byrne, 1994).

Aunque se han ofrecido otras explicaciones adicionales del fenómeno de facilitación social (Sabini, 1992), las hipótesis más aceptadas serían las presentadas aquí: mera presencia de otros, aprehensión de evaluación, y conflicto de distracción. A pesar que las dos últimas (y las otras adicionales) se han propuesto como alternativas a la explicación de la mera presencia, parece preferible pensar en ellas como describiendo fuentes adicionales de activación en presencia de otros, tal como se apreciaba en el estudio de Schmitt y otros (1986).

Se podría resumir entonces diciendo que la presencia de otros puede producir activación, y que esta activación puede ser aumentada por la aprehensión de evaluación o por la distracción. La activación aumenta la probabilidad que los individuos realicen las acciones más accesibles. Cuando las tareas son simples o están muy bien practicadas, es probable que las respuestas más accesibles sean correctas y por tanto la activación mejora la ejecución. Pero cuando la tarea es compleja o nueva, las respuestas accesibles no serán apropiadas para esa situación, y la activación perjudicará la ejecución de la tarea.

A modo de recomendación, Smith y Mackie (1995) plantean que cuando Ud. debe actuar frente a una audiencia (exponer en clases, demostrar un producto a nuevos clientes, etc.), una forma de evitar los efectos negativos de la audiencia es hacer que sus respuestas accesibles, o sea, aquellas más facilitadas por la activación, sean las que le ayuden a ejecutar la tarea. Ud. puede hacer accesibles las respuestas apropiadas practicando repetidamente la tarea, y entonces la activación trabajará en su favor. La práctica tendrá también el beneficio adicional de darle autoconfianza, de modo que Ud. tendrá menos temor de la evaluación de la audiencia, y además puede hacer que su ejecución sea menos vulnerable a la distracción.

GRUPOS, INDIVIDUOS, Y EJECUCION DE TAREAS

Como se ha afirmado anteriormente, muchas tareas que realizan las personas involucran el trabajar en conjunto con otros. A veces esto deriva de la naturaleza de la tarea, en el sentido que ciertas tareas sólo pueden ser realizadas en grupo, pero otras veces se debe a la extendida creencia de que se puede lograr mejores resultados trabajando con otros que trabajando solo. Es evidente que varias personas trabajando juntas generalmente logran más que un individuo trabajando aisladamente, pero lo que no es tan claro es si los grupos son realmente más eficientes, en el sentido de lograr más por persona, que las personas trabajando solas.

El trabajar en grupos ofrece ciertas ventajas claras, entre ellas permite que los individuos combinen conocimientos, habilidades y recursos, y además posibilita una eficiente división del trabajo. Sin embargo, también puede tener algunos costos importantes (Baron & Byrne, 1995):

- a) como se ha visto anteriormente, en los grupos muy cohesivos las personas pueden ocupar mucho tiempo en interacciones sociales no productivas;
- b) las presiones para adherirse a las normas existentes pueden interferir con el desarrollo de nuevos y mejores procedimientos para realizar las tareas principales;
- c) la probabilidad de conflicto entre los miembros del grupo puede interferir con el desempeño efectivo;
- d) a medida que aumenta el tamaño del grupo, puede ser cada vez más difícil para los miembros coordinar sus actividades, con el consiguiente deterioro de la productividad.

Por lo tanto, el contexto grupal parece ofrecer una combinación de potenciales positivos y negativos en relación a la ejecución de tareas. De acuerdo a la investigación, tal vez el factor más importante en determinar si el grupo es más eficiente que los individuos es el **tipo de tarea** realizada.

De acuerdo a una clasificación propuesta hace más de 20 años por Steiner (citado en Baron & Byrne, 1994; Sabini, 1992; Smith & Mackie, 1995), la mayoría de las tareas realizadas por los grupos pueden agruparse en cuatro categorías, según cómo se combinan las contribuciones de los miembros.

En las **tareas aditivas**, las contribuciones de cada miembro se combinan en un producto grupal, de manera que ese producto grupal está determinado por la suma de los esfuerzos individuales y su coordinación. Ejemplos de tales tareas serían mover un objeto pesado, tirar una cuerda, recolectar fondos, etc.

En las **tareas compensatorias**, las contribuciones de los diversos miembros son promediadas para formar un resultado grupal. En este tipo de tarea la ejecución de algunos miembros puede compensar (por ejemplo, defectos o errores) la ejecución de otros miembros. Un ejemplo sería un grupo de personas emitiendo un juicio acerca de la temperatura de una pieza, o prediciendo la inflación del próximo año. El resultado grupal sería una especie de promedio de todos los juicios o predicciones individuales.

En las **tareas disyuntivas**, el producto grupal está determinado por el desempeño de la persona más competente, como sucede en muchas tareas de resolución grupal de problemas complejos. En tales casos, el grupo realizará exitosamente la tarea (obtener la solución correcta) sólo si uno de sus miembros la descubre y obtiene la aceptación de los otros. Ejemplos serían completar un crucigrama o resolver una ecuación difícil.

Por último, en las **tareas conjuntivas**, el producto final del grupo está determinado por el desempeño de la persona menos competente. En este tipo de tarea se requiere que cada miembro del grupo realice su parte para que se pueda decir que la tarea del grupo ha sido realizada. Ejemplos típicos serían grupos de escaladores de montañas, corredores de relevo, o trabajadores en una línea de montaje.

Aunque el desempeño tanto de los grupos como de los individuos puede estar afectado por muchos factores, en general se pueden establecer las siguientes relaciones entre tal desempeño y el tipo de tarea (Baron & Byrne, 1994):

- a) Los grupos son más eficaces que los individuos en las tareas **aditivas**, en las cuales las contribuciones de los miembros se combinan en un producto grupal, y en las tareas **compensatorias**, en las cuales el producto grupal está determinado por el rendimiento promedio de los miembros. En tales casos los grupos exceden al mejor miembro individual, y se puede afirmar que el todo es en realidad mayor que la suma de las partes (con una importante excepción en el caso de las tareas aditivas, que se verá más adelante).
- b) Los grupos muestran similar eficacia que el mejor de los miembros individuales, y mayor eficacia que el promedio de los individuos, en las tareas **disyuntivas**, en las cuales el producto grupal está determinado por el miembro más competente.
- c) Finalmente, los grupos muestran menos eficacia que el promedio de los individuos, y similar eficacia que el miembro menos competente, en las tareas **conjuntivas**, en las cuales el producto grupal está determinado por el miembro menos eficiente.

Otro factor a considerar respecto a la relación entre tipo de tarea y desempeño del grupo es el **tamaño del grupo**. Sin considerar posibles problemas de motivación y de coordinación asociados al incremento de tamaño, se esperaría que en las tareas aditivas (y en menor grado en las compensatorias), al aumentar el tamaño del grupo mejore el desempeño. En las tareas disyuntivas también se esperaría que mejorara el desempeño al aumentar el tamaño del grupo, ya que se incrementaría la probabilidad de contar con un miembro muy competente para completar exitosamente la tarea. En cambio, en las tareas conjuntivas podría esperarse que al aumentar el tamaño del grupo disminuya el desempeño del grupo, por la mayor probabilidad de contar con un miembro menos competente o eficaz que impida que el grupo complete la tarea exitosamente (Shaw, 1986).

Las investigaciones muestran que en general se confirman estas predicciones, con algunas variaciones. En las tareas **aditivas** el desempeño mejora al aumentar el tamaño del grupo, pero el incremento es menor que el esperado por la simple adición de desempeños individuales, lo cual sugiere que existe una pérdida debido a procesos de grupo, como se verá un poco más adelante. En las tareas **conjuntivas** el desempeño decrece al aumentar el tamaño del grupo, pero no tanto como se podría

esperar a partir de los desempeños individuales, sugiriendo un efecto positivo de la interacción grupal (Shaw, 1986). En cambio, en las tareas **disyuntivas** primero se observa un aumento pero luego una declinación del desempeño, al aumentar el tamaño del grupo, lo cual sugiere que en algún punto la ganancia en productividad potencial es superada por los problemas de coordinación y otros procesos de grupo (Baron & Byrne, 1994).

HOLGAZANERIA SOCIAL

Veremos ahora en qué consiste la excepción mencionada a la regla de que en las tareas aditivas el todo es mayor que la suma de las partes, o bien cuál es la pérdida que explica que al aumentar el tamaño del grupo el incremento en el desempeño sea menor que el pronosticado. Cuando las personas presentan un desempeño menos eficiente en tareas grupales que trabajando solas, la causa de ello puede deberse a menor motivación o a problemas de coordinación y organización. Dentro del aspecto de motivación, algunas veces la experiencia de trabajar en grupo lleva a las personas a poner menos esfuerzo en la tarea que lo que ellas harían si trabajaran solas. Este efecto, muy común en situaciones donde el grupo realiza tareas aditivas, se ha denominado **holgazanería social**, definida como "la tendencia a ejercer menos esfuerzo en una tarea cuando los esfuerzos de un individuo forman una parte no identificable de un grupo, que cuando la misma tarea es realizada estando solo" (Smith & Mackie, 1995, p. 569).

Así como el fenómeno de la facilitación social tenía su antecedente más remoto en el estudio de Triplett de 1898, el efecto conocido como holgazanería social tiene su antecedente histórico más lejano en un estudio realizado en 1880 por un ingeniero agrícola francés llamado Max Ringelmann (citado en Sabini, 1992, p. 85-86). En ese estudio se hacía que grupos de 14 sujetos arrastraran una carga y se medía la fuerza que generaban, pero también se medía la fuerza con que cada uno trataba de arrastrar la carga al intentarlo solo. En este último caso la fuerza promedio era de 85.3 kg., pero al trabajar juntos la fuerza promedio era de sólo 61.4 kg., es decir, al trabajar como grupo había una pérdida de 24 kg. por sujeto. Ringelmann concluyó que la causa de esta pérdida se debía a problemas de coordinación, más que al hecho que posiblemente los sujetos hacían menos esfuerzo al estar en grupo. Un siglo después los investigadores han confirmado los hallazgos de Ringelmann, pero han llegado a una conclusión diferente

respecto al factor que explica la pérdida.

En uno de los primeros estudios modernos sobre el tema, y a partir del cual se le ha conocido como "holgazanería social", Latané, Williams y Harkins (1979) hicieron que los sujetos aplaudieran y gritaran tan fuerte como pudieran en determinados momentos, ya sea solos o en grupos de dos, cuatro o seis personas. Los resultados mostraron claramente que la magnitud de los ruidos emitidos por cada sujeto disminuía notoriamente a medida que aumentaba el tamaño del grupo, es decir, cada participante ponía menos esfuerzo al aumentar el número de otros participantes. Para distinguir entre la influencia de falta de coordinación o de decremento motivacional, los autores hicieron que los sujetos gritaran ya sea solos o en lo que ellos creían eran grupos de dos o seis sujetos. Estos "pseudogrupos" fueron creados haciendo que los sujetos usaran audifonos de manera que no pudieran saber que ellos eran los únicos que gritaban. Se encontró que mientras el nivel de ruido promedio por persona en los grupos reales de seis sujetos era alrededor de un tercio del ruido que una persona producía sola, en los pseudogrupos de seis sujetos cada persona producía alrededor de tres cuartos del ruido que producía sola.

Los autores explicaron este efecto por el hecho que las personas pueden "ocultarse en la multitud" y no preocuparse de su menor rendimiento debido a que su contribución individual no es identificable, y también sugirieron que podía influir la preocupación por el grado de esfuerzo de los otros. Este segundo factor fue confirmado por Jackson y Harkins (1985) en un estudio similar con mujeres, donde se encontró que al mantener constante el nivel intentado de esfuerzo de la compañera (una confederada del experimentador), se eliminaba la diferencia entre gritar sola o gritar en pareja. O sea, cuando la compañera sugería que ella siempre se esforzaba mucho, la participante se esforzaba mucho ya sea trabajando sola o en pareja. En cambio, cuando la compañera sugería que ella no se esforzaba mucho, la participante reducía su esfuerzo al trabajar sola para ponerlo al nivel del trabajo en pareja. Estos resultados apoyarían una explicación de la holgazanería social basada en la equidad, aunque los autores también sugieren la posibilidad de que las participantes se involucren en el proceso de comparación social, "apareando su nivel de esfuerzo no con el nivel de la compañera, sino con algún estándar normativo que es comunicado a través de la compañera" (Jackson & Harkins, 1985, p. 1206).

La holgazanería social no se da sólo en tareas motoras simples o que

requieran esfuerzo físico (como arrastrar un peso o tirar una cuerda), sino que también ocurre en tareas cognitivas, mostrando que el compartir responsabilidad puede reducir el esfuerzo en muchos tipos de tareas. Así, por ejemplo, en un estudio los participantes en grupos de "lluvia de ideas" de tres personas generaron sólo el 75% de posibles usos para un objeto común, respecto a su rendimiento cuando trabajaron solos. Y ellos cometían dos veces más errores en una tarea grupal de vigilancia consistente en detectar breves destellos en una pantalla, que cuando la realizaban solos (Harkins & Szymanski, 1989).

Diversos factores hacen que el fenómeno de la holgazanería social sea más o menos probable. Por una parte, importa la naturaleza de la tarea, ya que el efecto ocurre menos cuando las tareas son interesantes y los sujetos se involucran en ellas. Respecto al grado de interdependencia, cuando esta es mínima es más probable que se presente el efecto, en cambio se reduce ostensiblemente cuando las contribuciones individuales son esenciales para el éxito, cuando los individuos saben que sus contribuciones individuales serán monitoreadas, y cuando existe un estándar claro respecto al cual medir o comparar el rendimiento del grupo (Sabini, 1992).

Por lo tanto, la holgazanería social no sería una consecuencia inevitable de la participación en una tarea de grupo, y puede ser evitada o reducida mediante algunos medios. Baron y Byrne (1994) incluyen entre ellos:

- a) hacer identificable el aporte o esfuerzo de cada participante;
- b) aumentar el compromiso de los miembros del grupo con la ejecución exitosa de la tarea;
- c) proporcionar a los individuos la oportunidad de evaluar sus propias contribuciones, o aquellas de todo el grupo respecto a otros grupos;
- d) reforzar la cohesión de grupo.

De estas condiciones, los autores destacan la tercera, en el sentido que puede ser suficiente proporcionar a los individuos un estándar respecto al cual evaluar sus contribuciones o aquellas de todo el grupo.

En relación a lo último, se ha informado que otro factor que puede reducir o prevenir la ocurrencia del fenómeno es la competición entre grupos. Erev y otros (1993) examinaron la efectividad de la competición intergrupal como una solución a la holgazanería social, en una tarea

real de pelar naranjas. Grupos de cuatro estudiantes secundarios israelitas pelaban naranjas bajo tres condiciones de pago:

- a) pago personal: cada sujeto era pagado de acuerdo a la cantidad de naranjas que pelaba;
- b) pago colectivo: se pagaba al grupo de acuerdo a su producción global, y cada sujeto recibía la cuarta parte del pago total del grupo;
- c) competición intergrupala: cada grupo era dividido en dos díadas, y se pagaba un bono adicional a cada miembro de la díada más productiva.

Los resultados mostraron que en promedio, la condición de pago colectivo producía una baja de productividad de 30% comparada con la condición de pago personal. La competición intergrupala eliminaba esta pérdida de productividad, y era más efectiva mientras más similares eran los equipos competidores con respecto a habilidades generales. Los autores afirman que, aunque el estudio se focalizaba en los efectos estructurales de la competición intergrupala, no se puede descartar la posibilidad de que la manipulación experimental afectara la conducta de los sujetos cambiando también sus tendencias motivacionales: "La competición intergrupala puede también conducir a la emergencia de valores y normas cooperativos y aumentar la presión grupal hacia la conformidad con estas normas" (Erev y otros, 1993, p. 477).

También se ha visto que la orientación de la persona hacia el grupo influye en su tendencia a holgazanear en las tareas grupales. En su amplia revisión de estudios, Karau y Williams (1993) concluyen que las mujeres y los miembros de culturas interdependientes o colectivistas, que tienden a ser más orientados hacia el grupo que los hombres y los miembros de culturas individualistas, es menos probable que incurran en holgazanería social. En relación a lo último, Myers (1995) cita algunos estudios que muestran que el fenómeno casi no se presenta en China, una cultura altamente colectivista.

A pesar que es común que las personas reaccionen negativamente al ver que otros en su grupo no se esfuerzan lo suficiente, y se rijan por un principio de equidad (Jackson & Harkins, 1985), se ha visto que en algunas ocasiones puede ocurrir una reacción muy distinta conocida como **compensación social**. Esta reacción consiste en un mayor esfuerzo de parte de algunos miembros del grupo, para equilibrar una falta de esfuerzo de otros miembros. De acuerdo a Williams y Karau

(1991), tal reacción puede obedecer a tres principales motivos:

- 1) la auto-identidad del individuo puede estar asociada a los resultados del grupo;
- 2) el individuo puede preocuparse por otros miembros de su grupo y desear evitarles resultados o evaluaciones negativas;
- 3) el individuo puede creer que si el grupo tiene éxito, su esfuerzo extra le permitirá ganar prestigio o influencia ante el grupo.

Sin embargo, no siempre los individuos intentarán compensar el menor aporte de otros, sino que la compensación social es más probable cuando el individuo:

- a) cree que los otros rinden pobremente debido a falta de habilidad o motivación,
- b) percibe la tarea como significativa e importante,
- c) se preocupa por la evaluación que recibirá el grupo,
- d) espera permanecer en el grupo.

Aunque los temas de la facilitación social y la holgazanería social han sido estudiados como aspectos distintos, es interesante ver como ambos procesos pueden estar estrechamente relacionados. Dos conceptos que pueden ayudar a conectar ambos procesos son los de aprehensión de evaluación y de auto-eficacia.

En los estudios de holgazanería social, los sujetos creen que son evaluados sólo cuando actúan solos, en cambio en las situaciones de grupo disminuye la **aprehensión de evaluación**, ya que al no poderse evaluar los esfuerzos individuales la responsabilidad por el desempeño se difunde entre todos los integrantes del grupo. En cambio, en los estudios de facilitación social se aumenta la exposición de los sujetos a la evaluación de otros, haciendo que monitoreen de manera más autoconciente su conducta. Pero el principio sería el mismo: cuando el ser observado aumenta la aprehensión de evaluación, ocurre la facilitación social; cuando el estar inmerso en un grupo disminuye la aprehensión de evaluación, ocurre la holgazanería social (Myers, 1995).

Por otra parte, Sanna (1992) plantea que tanto la facilitación social como la holgazanería social pueden ser entendidas en el contexto de la teoría de la **auto-eficacia** de Bandura. Esta teoría propone que la motivación del individuo está determinada por dos tipos de expectativas:

- a) expectativa de auto-eficacia, su creencia de que es capaz de realizar una tarea;

b) expectativa de resultado, la creencia de que una conducta o nivel de desempeño específicos producirán ciertos resultados.

De acuerdo a Sanna, altas expectativas de auto-eficacia combinadas con altas expectativas de resultado producirán expectativas de evaluaciones positivas, y determinarán un mayor esfuerzo y una mejor ejecución. En cambio, altas expectativas de auto-eficacia combinadas con bajas expectativas de resultado producirán expectativas de evaluaciones negativas, con el resultado de bajo esfuerzo y menor ejecución de la tarea.

Respecto a la **facilitación social**, cuando las expectativas de auto-eficacia son altas, los individuos se desempeñarán mejor en presencia de otros que solos. Esto se debe a que en presencia de otros las expectativas de resultado también serán altas, ya que esos otros pueden apreciar y alabar el buen desempeño. En cambio, cuando las expectativas de auto-eficacia son bajas, los individuos se desempeñarán mejor trabajando solos, ya que en esas condiciones las expectativas de resultado serán bajas en la presencia de otros.

En relación a la **holgazanería social**, se esperaría que cuando las expectativas de auto-eficacia son altas, las personas que trabajan solas o frente a la mera presencia de otros (coacción) se desempeñarán mejor que las personas trabajando en grupo, ya que en este último caso sus esfuerzos individuales no podrían ser identificados y por tanto las expectativas de resultado serán bajas. Sin embargo, cuando las expectativas de auto-eficacia son bajas, las personas que trabajan en grupo se desempeñarán mejor que las personas que trabajan solas o frente a la mera presencia de otros.

Sanna (1992) sometió a prueba estas predicciones haciendo que los sujetos trabajaran en una tarea de vigilancia visual, en la cual ellos tenían que presionar un botón cada vez que se producía un destello en un símbolo de la pantalla de un computador. Ellos trabajaban en esta tarea ya sea solos, en la presencia de otra persona, o como parte de un grupo de dos personas en el cual no podrían evaluarse los desempeños individuales. Estas tres condiciones supuestamente producían expectativas de resultado bajas, altas y bajas, respectivamente. Para manipular sus expectativas de auto-eficacia, los sujetos recibían feedback acerca de una tarea preliminar, indicando que ellos habían obtenido puntajes muy altos o muy bajos.

Los resultados mostraron que cuando las expectativas de auto-eficacia de los participantes eran altas, ellos cometían menos errores en presencia de otro (donde sus esfuerzos individuales podían ser observados), que cuando trabajaban solos o en grupo (donde los esfuerzos individuales no podían ser observados). En cambio, cuando sus expectativas de auto-eficacia eran bajas, ellos cometían menos errores al trabajar solos o en grupo (donde las expectativas de resultado eran también bajas), que al trabajar en la presencia de otro. Tales hallazgos sugieren que tanto la facilitación social como la holgazanería social, pueden ser comprendidos en términos de las expectativas de los individuos concernientes a su habilidad para realizar una tarea y las evaluaciones futuras de su trabajo.

TOMA DE DECISIONES EN GRUPO

Los grupos pueden realizar muy diversas tareas, sin embargo una de las actividades más importantes que realizan es tomar decisiones, y así la mayoría de las leyes, disposiciones y procedimientos que afectan la vida diaria de las personas han sido determinadas por diversos grupos, no por individuos aislados. Esto se debería en gran medida a la creencia común de que los grupos, al combinar las capacidades de sus miembros y evitar cursos extremos de acción, lograrían usualmente mejores decisiones que los individuos. Para determinar si esto es así, los psicólogos sociales se han focalizado en tres aspectos principales estrechamente relacionados (Baron & Byrne, 1994):

- a) el proceso mediante el cual los grupos alcanzan consenso y toman decisiones,
- b) las diferencias entre las decisiones tomadas por los individuos y por los grupos,
- c) cómo se puede explicar el hecho que los grupos pueden a veces tomar decisiones desastrosas.

EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES EN GRUPO

Cuando un grupo comienza a discutir un problema, lo usual es que las personas no estén todas de acuerdo en lo mismo, sino que expresen una variedad de opiniones y sugerencias. Sin embargo, después de un tiempo ellas llegan a tomar una decisión, y al respecto se puede preguntar si es posible predecir tal decisión a partir de las opiniones expresadas inicialmente por los miembros.

Al parecer las decisiones finales tomadas por los grupos pueden ser predichas en forma bastante precisa mediante reglas relativamente simples conocidas como **esquemas de decisión social** (Baron & Byrne, 1994). Tales reglas relacionan la distribución inicial de las opiniones o preferencias de los miembros con las decisiones finales del grupo. Algunos de esos esquemas son los siguientes:

- 1) **Regla la mayoría gana:** en muchos casos el grupo optará por cualquier posición que haya sido apoyada inicialmente por la mayoría de los miembros. En este caso la discusión sirve principalmente para confirmar o reforzar la opinión más popular.
- 2) **Regla la verdad gana:** la solución o decisión correcta llegará a imponerse a medida que su valor sea reconocido por un número creciente de miembros.
- 3) **Regla la mayoría de dos tercios:** esta regla es adoptada por muchos jurados, y consiste en que los jurados tienden a declarar culpabilidad si dos tercios de los jurados favorecieron inicialmente esa decisión.
- 4) Por último, algunos grupos parecen seguir una **regla de primer cambio:** tienden a adoptar una decisión final consistente con la dirección del primer cambio de opinión manifestado por un miembro.

Como se podría suponer, diferentes reglas parecen ser más exitosas en algunas condiciones que en otras. Así, la regla la mayoría gana predice mejor las decisiones en tareas de juicio, aquellas que son básicamente materia de opinión, en cambio la regla apoyada por la verdad es mejor predictora de las decisiones grupales en tareas intelectivas, aquellas en las que existe una respuesta correcta. Y aunque pueda parecer muy sorprendente, se ha informado que estas reglas simples han sido exitosas aún en predecir decisiones grupales complejas, con niveles de precisión de 80 % (Baron & Byrne, 1994).

Además de la influencia que tienen las posiciones iniciales de los miembros, las decisiones tomadas por los grupos también se ven afectadas por otros factores. Entre ellos están los diversos aspectos de los **procedimientos** del grupo, aquellos que se usan para llegar a una decisión y regular el intercambio de información entre los miembros. Uno de estos procedimientos es la **encuesta no oficial**, en la cual los miembros emiten un voto indicando sus posiciones o preferencias actuales. A pesar que estos votos no obligan a los miembros y los deja libres para cambiar sus opiniones, el hecho de conocer la distribución actual de opiniones dentro del grupo puede tener importantes efectos

en los individuos, produciendo cambios en las posiciones individuales y, en último término, en la decisión tomada por el grupo (Davis y otros, 1988).

Otro factor de procedimiento que puede tener importantes efectos en las decisiones grupales es lo que se conoce como **estilo de deliberación**. Este se refiere a la forma en que los miembros intercambian información acerca de sus posiciones individuales. En la **deliberación compuesta** o de veredicto, los miembros primero toman sus decisiones personales y luego las discuten con los otros miembros. En cambio, en la **deliberación elemental** o de evidencia, primero se examina en conjunto cada elemento de información relevante, y luego cada uno toma una decisión individual.

Para ver qué efectos tienen estos procedimientos en las decisiones grupales, Kameda (1991) formó grupos de seis sujetos que actuaban como jurados simulados y debían emitir un veredicto en un caso de fraude: un hombre estaba acusado de complicidad en un delito de estafa cometido por un amigo. Los grupos fueron instruidos para llegar a decisiones individuales primero y luego discutir las en grupo (deliberación compuesta), o discutir la evidencia primero (deliberación elemental).

Ya que los efectos de los procedimientos de deliberación podrían variar según el tipo de decisión, a la mitad de los sujetos en cada condición se les dijo que sólo podían llegar a una decisión de culpabilidad si se cumplían dos criterios: el hombre conocía la intención de su amigo de estafar o otro, y además había jugado un rol activo en la perpetración de la estafa (**decisión conjuntiva**). A la otra mitad se les dijo que podían llegar a una decisión de culpabilidad si se cumplía cualquiera de estos dos criterios (**decisión disyuntiva**).

Los resultados mostraron que cuando se requería la presencia de ambos criterios (decisión conjuntiva), era más probable que los jurados emitieran un veredicto de culpabilidad cuando usaban un estilo de deliberación elemental (o de evidencia), que cuando usaban un estilo compuesto (o de veredicto). En cambio, cuando se requería la presencia de alguno de los dos criterios (decisión disyuntiva), el estilo de deliberación compuesta producía más veredictos de culpabilidad. Por lo tanto, los procedimientos usados por un grupo de toma de decisión pueden jugar un rol importante en la decisión a que se llegue, y los diversos procedimientos pueden interactuar de maneras complejas con

el tipo de decisión a tomar.

POLARIZACION DE GRUPO

Como se ha afirmado antes, tal vez la mayoría de las decisiones importantes en diversos campos se toman en grupos (gabinetes, directorios, consejos, etc.), debido en gran parte a la creencia de que es menos probable que un grupo tome decisiones erróneas o adopte alternativas extremas. La investigación al respecto en psicología social ha revelado algunos hechos algo sorprendentes.

La historia del tema se remonta a una investigación que realizó para su tesis de Master en Administración un estudiante graduado llamado Stoner (citado en Sabini, 1992; Baron & Byrne, 1994; Myers, 1995). Esperando que las decisiones recomendadas por los grupos fueran más conservadoras que aquellas favorecidas por los miembros individualmente, Stoner hizo que los sujetos jugaran el rol de consejeros para una persona imaginaria que debía tomar una decisión entre dos alternativas: una elección que era atractiva pero tenía alto riesgo, y otra que era menos atractiva pero implicaba mayor seguridad. Un ejemplo de dilema consistía en elegir entre un trabajo mal pagado pero seguro, y otro trabajo bien pagado pero incierto. En primer lugar los sujetos tenían que hacer una recomendación individual, y luego ellos se reunían en grupos pequeños y discutían cada situación hasta alcanzar un acuerdo unánime.

Los resultados, para sorpresa del investigador, mostraron que los grupos recomendaban decisiones más arriesgadas que los individuos. A pesar que la diferencia no era particularmente grande, produjo mucho interés por sus importantes implicaciones en relación a la tendencia general a asignar a grupos las decisiones más importantes. Este fenómeno, que recibió el nombre de **cambio arriesgado**, fue objeto de una gran cantidad de investigaciones y también de intentos de explicación. Sin embargo, gradualmente fue emergiendo un patrón mixto de resultados, ya que así como algunos estudios confirmaban los resultados de Stoner, en algunos casos se observaba que la discusión grupal producía cambios hacia la cautela más que hacia el riesgo. Esto llevaba a una situación paradójica, en que la discusión grupal producía tanto cambios arriesgados como cambios cautelosos.

La investigación posterior llegó a proporcionar una respuesta a esta paradoja. Lo que al principio parecía ser un cambio hacia el riesgo, era en realidad un fenómeno más general: un cambio hacia la

polarización. La discusión grupal llevaba a los individuos a posiciones más extremas, no simplemente más arriesgadas o más cautelosas, es decir, acentuaba sus tendencias iniciales. Ya que tales cambios consisten en que las posiciones se hacen más extremas, el fenómeno ha sido llamado **polarización de grupo**.

En este punto es conveniente aclarar que este fenómeno se presenta sólo cuando la mayoría de los miembros del grupo comparten inicialmente una determinada posición frente a un tema. En cambio, cuando las posiciones iniciales de los miembros del grupo están divididas en proporción equivalente, la discusión grupal usualmente resulta en un compromiso o convergencia en una decisión del grupo que es más moderada que las posiciones iniciales de sus miembros individuales, un efecto llamado depolarización (Smith & Mackie, 1995).

Gran parte de la investigación acerca de la polarización de grupo ha tratado de explicar por qué ocurre, de qué manera las discusiones de grupo tienden a intensificar las creencias iniciales de los individuos. De entre varias hipótesis propuestas, dos explicaciones han recibido más apoyo empírico. La primera de ellas se relaciona con los argumentos presentados durante la discusión, y reflejaría la influencia **informativa** del grupo, mientras que la segunda se relaciona con la forma en que los miembros del grupo se ven a sí mismos frente a los otros miembros, y sería un ejemplo de influencia **normativa** (Myers, 1995).

La primera explicación, llamada la **teoría de los argumentos persuasivos**, sugiere que los miembros del grupo gradualmente se convencen a sí mismos de lo correcto de sus opiniones iniciales, y llegan a adoptarlas aún más intensamente, resultando en un cambio hacia posiciones más extremas. De acuerdo a esta concepción, la mayor parte de la información presentada por los miembros del grupo durante la discusión apoya sus propias opiniones, y así, aún cuando sólo una leve mayoría de los miembros se inclinan en una dirección particular, la mayoría de los argumentos tiende a favorecer tal posición (Baron & Byrne, 1994). De acuerdo a Sabini (1992), antes de la discusión grupal cada individuo es consciente de sólo algunos de los argumentos en favor de su posición inicial, en cambio al terminar la discusión cada uno conoce todos los argumentos, siendo este conjunto total de argumentos más persuasivo que el subconjunto individual que cada individuo tenía.

La segunda explicación corresponde a nuestra conocida **teoría de la comparación social**, y sugiere que antes de la discusión grupal la mayoría de las personas asumen que ellas tienen mejores opiniones que los otros miembros, es decir, asumen que sus posiciones son más extremas en la dirección correcta o valorada. Ya que es imposible para todos estar sobre el promedio en este aspecto, muchos individuos descubren durante la discusión grupal que sus propias posiciones no parecen estar sobre el promedio como ellos pensaban. Como resultado de esto, ellos hacen más extremas sus posiciones. Como apoyo de esta explicación, se ha visto que el sólo exponer a los individuos a las posiciones de los otros sin discusión (o sea, sin conocer los argumentos), produce algún grado de polarización y las personas tienden a ponerse sobre el promedio (Goethals & Zanna, 1979).

De acuerdo a Myers (1995), ambos procesos pueden influir en el fenómeno de la polarización de grupo, dependiendo del tema. Así, los argumentos persuasivos influirían más cuando predominan los aspectos factuales (ejemplo, si alguien cometió o no un crimen), en cambio la comparación social ejercería mayor influencia en asuntos cargados valóricamente (ejemplo, qué sentencia debe aplicársele). En los asuntos que contienen tanto aspectos factuales como valóricos, operarían ambos procesos: el percibir que los demás comparten los sentimientos propios (comparación social) estimula la expresión de argumentos (influencia informativa) que apoyan lo que cada uno cree individualmente.

Además de estas dos hipótesis explicativas, algunas investigaciones recientes han concluido que la polarización de grupo puede ser mejor comprendida en términos de los **esquemas de decisión social** expuestos anteriormente. Al parecer, la posición apoyada por el miembro promedio del grupo es el mejor predictor de la decisión grupal final (Zuber, Crott & Werner, 1992). Esta explicación puede combinarse con la hipótesis de la comparación social descrita anteriormente, en el sentido que el deseo de ser bien valorado puede llevar a las personas a querer estar de acuerdo, y aún ir más allá, con la posición de la mayoría. Así, los miembros que están en una posición minoritaria pueden adoptar la posición de la mayoría, la cual a su vez puede extremar aún más su posición, haciendo que la polarización de grupo sea más probable a medida que la posición promedio se hace más extrema (Smith & Mackie, 1995).

De acuerdo a Smith y Mackie (1995), la explicación de la polarización

de grupo se puede relacionar con el **tipo de procesamiento de información** que hacen las personas. Al igual que, como se vio en el Capítulo anterior, las personas procesan de manera superficial o sistemática los mensajes persuasivos que reciben, ambos procesos también caracterizan nuestra reacción frente a la información acerca de las opiniones de los otros en la interacción grupal. Así, si el asunto no es particularmente importante probablemente nos sumemos a la mayoría sin preocuparnos mayormente por las razones. En cambio, si la decisión es muy importante probablemente no nos guiaremos sólo por las posiciones de los otros miembros, sino que queremos comprender sus razones, evidencias y argumentos. Y al igual que el cambio de actitud podía producirse por una ruta central o una ruta periférica, la polarización de grupo puede ocurrir ya sea mediante un procesamiento sistemático o superficial.

Cuando las personas procesan superficialmente, el sólo apoyarse en las posiciones de los otros puede producir polarización. En estas condiciones, el consenso de la mayoría en el grupo es visto como un reflejo de la realidad, pudiendo actuar como una regla heurística ("si la mayoría cree que algo es correcto, entonces probablemente lo es"), y además define cómo deberían pensar los miembros del grupo. Esta concepción otorga una ventaja persuasiva a la posición mayoritaria. En relación a esto, ya se expresó anteriormente que puede ocurrir polarización aún cuando las personas sólo conocen las opiniones de otros, sin conocer las razones o fundamentos de tales opiniones.

En cambio, cuando las personas procesan sistemáticamente, tanto las posiciones de los miembros como sus argumentos y evidencias se combinan para producir polarización. Es decir, la atención prestada tanto a qué piensan los otros como a por qué piensan de esa forma, opera como una palanca que mueve al grupo hacia un extremo. Aunque los miembros del grupo se involucren en un procesamiento sistemático, los argumentos que apoyan la posición sostenida inicialmente por la mayoría obtienen un aún mayor poder persuasivo que los argumentos que favorecen la posición minoritaria. Tal efecto se debe a que los argumentos de la mayoría son más numerosos, reciben más discusión, parecen más convincentes, y son presentados de una forma más persuasiva. Todos estos factores otorgan una ventaja persuasiva a las posiciones mayoritarias, llevando al grupo hacia posiciones más extremas (Smith & Mackie, 1995).

PENSAMIENTO DE GRUPO

La tendencia a la polarización en las decisiones tomadas por los grupos puede ser una interferencia importante en su habilidad para tomar decisiones adecuadas. Sin embargo, este no es único proceso que puede tener efectos negativos en las decisiones grupales.

Debido a que las personas valoran altamente el consenso grupal, ellas a veces sucumben a la presión de grupo, a menudo con resultados desastrosos. Esto se debe en gran parte a que muchas veces los grupos coercionan a sus miembros e ignoran las voces disidentes, sin importar el valor que pudieran tener esas opiniones. Cuando esto sucede, el consenso grupal puede llevar a decisiones inválidas o erróneas, aún cuando los miembros tengan el conocimiento y habilidades para llegar a una decisión correcta.

La búsqueda de consenso es más probable que se desvirtúe cuando un grupo de individuos trabajan bajo presión para tomar una decisión. En tales condiciones, el meramente alcanzar y mantener el consenso llega a ser más importante que el cómo se ha llegado a ese consenso, y que la preocupación por tomar la mejor decisión posible. Bajo tal presión, los miembros del grupo pueden retener información que apoye la posición minoritaria, suprimir el pensamiento independiente, y tratar de forzar la conformidad pública, las cuales serían tácticas que intentan preservar la cohesión grupal (Smith & Mackie, 1995).

A pesar que, como se ha visto anteriormente, la cohesión de grupo juega un rol muy importante tanto en la motivación como en el rendimiento de los sujetos, cuando altos niveles de cohesión se combinan con algunas otras condiciones, el resultado puede ser muy negativo. Entre esas condiciones estarían un contexto situacional provocativo (por ejemplo, cuando el grupo lucha por su supervivencia frente a adversarios externos poderosos) y fallas estructurales y de procedimiento, tales como falta de medios para resolver conflictos internos. Cuando sucede esto, es probable que surja el fenómeno denominado "**pensamiento de grupo**" (Janis, 1977).

Janis (1977) expresa que utiliza esta expresión como una forma rápida y fácil de referirse al "modo de pensamiento en que se involucran las personas cuando la búsqueda de consenso llega a ser tan dominante en un grupo cohesivo que tiende a suprimir la evaluación realista de los cursos de acción alternativos. ...el término se refiere a un deterioro en la eficiencia mental, prueba de realidad, y juicios morales como un resultado de presiones grupales" (p. 407).

El interés de Janis por el tema surgió del análisis de uno de los errores más famosos de una decisión gubernamental estadounidense, la fracasada invasión a Cuba en 1961. El presidente Kennedy y su grupo más selecto de asesores en asuntos exteriores y militares, tomaron la decisión de derrocar a Fidel Castro mediante la invasión a Bahía Cochinos con 1.400 exiliados cubanos entrenados por la CIA. El resultado fue que prácticamente todos los invasores murieron o fueron capturados, con la consiguiente humillación de la primera potencia mundial, y el estrechamiento de la alianza entre Cuba y la Unión Soviética.

A partir de archivos históricos y de relatos de los participantes, Janis se dedicó a analizar los procedimientos de toma de decisiones tanto en el hecho señalado, como en otros grandes errores cometidos por presidentes estadounidenses y sus asesores. Algunos de esos hechos fueron la falta de preparación frente al ataque japonés de Pearl Harbor en 1941 durante el gobierno de Roosevelt, la escalada de la guerra de Vietnam entre 1964 y 1967 durante la administración Johnson, y el intento de encubrir el escándalo de Watergate por parte de Nixon y sus asesores. Al mismo tiempo, Janis analizó la toma de decisiones en dos casos exitosos: la formulación del Plan Marshall por el gobierno de Truman para la recuperación de Europa luego de la devastación de la Segunda Guerra Mundial, y la forma de enfrentar por parte de la administración Kennedy en 1962 la crisis provocada por la instalación de bases de misiles soviéticos en Cuba (Myers, 1995).

Otros casos de toma de decisiones desastrosas que han sido analizadas por otros investigadores, incluyen el fracasado intento de rescate de los rehenes norteamericanos en Irán durante el gobierno de Carter, y la decisión de la NASA de proceder al lanzamiento del transbordador Challenger en 1986, a pesar de las advertencias en contra de los fabricantes de los cohetes propulsores, lo cual significó la explosión casi inmediata del transbordador y la muerte de sus siete tripulantes (Smith & Mackie, 1995).

Janis (1977) expresa que el principio fundamental del pensamiento de grupo sería el siguiente: "Mientras más amabilidad y espíritu de cuerpo exista entre los miembros de un endogrupo de toma de decisiones, mayor es el peligro de que el pensamiento crítico independiente sea reemplazado por el pensamiento de grupo, el cual es probable que resulte en acciones irracionales y deshumanizadas dirigidas contra

exogrupos" (p. 409). Y además describió ocho principales **síntomas** del fenómeno llamado pensamiento de grupo:

- 1) **Invulnerabilidad:** la mayoría de los miembros del grupo comparte una ilusión de invulnerabilidad que los lleva a no considerar los peligros obvios ni las claras advertencias de peligros, a ser demasiado optimistas y a estar dispuestos a asumir grandes riesgos.
- 2) **Racionalización:** las "víctimas" del pensamiento de grupo construyen racionalizaciones colectivas para descartar advertencias y otras formas de feedback negativo que, si se tomaran en serio, podrían conducir a los miembros a reconsiderar sus posiciones.
- 3) **Moralidad:** las víctimas del pensamiento de grupo creen incuestionablemente en la moralidad superior de su grupo, y esto los inclina a ignorar las consecuencias éticas o morales de sus decisiones.
- 4) **Estereotipos:** los miembros tienen visiones estereotipadas de los líderes de los grupos adversarios, considerándolos ya sea tan malos que no tiene sentido intentar negociaciones con ellos, o bien tan débiles o incapaces que no podrán resistir efectivamente los intentos del grupo por vencerlos, sin importar cuán riesgosos sean tales intentos.
- 5) **Presión:** los miembros aplican presión directa a cualquier individuo que momentáneamente exprese dudas acerca de cualquiera de las ilusiones compartidas por el grupo, o que cuestione la validez de los argumentos que apoyan la alternativa favorecida por la mayoría. Esto refuerza la norma de búsqueda de consenso que se espera que acaten los miembros leales.
- 6) **Auto-censura:** los individuos evitan desviarse de lo que parece ser el consenso grupal, mantienen silencio acerca de sus dudas, y aún minimizan para sí mismos la importancia de sus dudas.
- 7) **Unanimidad:** los individuos comparten una ilusión de unanimidad dentro del grupo, en relación a casi todos los juicios expresados por los miembros que hablan a favor de la opinión mayoritaria. Este síntoma resulta en parte del anterior, cuyos efectos son aumentados por el falso supuesto que cualquier individuo que permanezca en silencio durante la discusión, está en pleno acuerdo con lo que los otros están diciendo.
- 8) **Guardianes mentales:** los individuos algunas veces se autodesignan como guardianes para proteger al líder y a sus compañeros de información adversa que podría romper la complacencia que ellos comparten acerca de la efectividad y moralidad de las decisiones tomadas.

Smith y Mackie (1995) resumen los factores anteriores en tres procesos que harían más probable la ocurrencia del pensamiento de grupo:

- a) el consenso es logrado sin considerar toda la información disponible;
- b) el consenso está contaminado debido a que las opiniones de los miembros no son independientes;
- c) el consenso se logra mediante la conformidad pública más que a través de la aceptación privada.

Los síntomas del pensamiento de grupo descritos anteriormente tendrían las siguientes consecuencias en la toma de decisiones defectuosa, de acuerdo a la comparación entre decisiones de alta calidad y de baja calidad tomadas por los grupos (Longley & Pruitt, 1980):

- a) Indagación incompleta de las alternativas
- b) Indagación incompleta de los objetivos
- c) Fallas para examinar los riesgos de la opción preferida
- d) Búsqueda deficiente de información
- e) Sesgo selectivo en el procesamiento de la información disponible
- f) Fallas para re-evaluar las alternativas
- g) Fallas para elaborar planes de contingencia

Respecto a si el pensamiento de grupo es un fenómeno real, y si se desarrolla bajo las condiciones propuestas por Janis, la respuesta aún no es totalmente clara. De acuerdo a Longley y Pruitt (1980), la relativa falta de indagación empírica del fenómeno podría probablemente atribuirse a tres deficiencias de la teoría: una definición inicial inadecuada de pensamiento de grupo; una sobresimplificación en la evaluación del fenómeno que no considera el tipo de asunto bajo consideración grupal, y muchas confusiones y vacíos en las proposiciones acerca de las relaciones entre variables. En relación a la primera deficiencia señalada, habría que decir que los autores se refieren a la definición original de Janis de 1972, que no incluía el concepto de "búsqueda de consenso", el cual según Longley y Pruitt (1980) contribuiría a una mejor definición.

Por su parte, Baron y Byrne (1994) afirman que la investigación revela que el fenómeno existe y afecta la toma de decisiones grupal, sin embargo no existe total acuerdo acerca de la naturaleza precisa y condiciones que generan este proceso. Como ejemplo de lo último, no existe suficiente evidencia de que la alta cohesión sea un determinante del pensamiento grupal. Al respecto, Steiner (citado en Myers, 1995) plantea que el determinante esencial no es la cohesión, sino el deseo

de una alta cohesión. Cuando un grupo es genuinamente cohesivo y tiene normas que estimulan los procedimientos sistemáticos de búsqueda y evaluación de la información, la cohesión puede actuar en el sentido inverso y desestimular el pensamiento de grupo (Longley & Pruitt, 1980).

Para prevenir la ocurrencia del pensamiento de grupo, cuyos efectos como se ha visto pueden ser desastrosos, los grupos (y especialmente sus líderes) pueden seguir algunos procedimientos útiles. Baron y Byrne (1994) enfatizan los siguientes:

- a) promover el libre cuestionamiento y el escepticismo entre los miembros;
- b) usar subgrupos que trabajen independientemente,
- c) una vez que se llegó a una decisión, hacer una reunión adicional donde se expresen las dudas que aún permanecen.

Por su parte, Smith y Mackie (1995) plantean:

- a) para asegurar la consideración adecuada de las alternativas, estimular activamente el cuestionamiento y el disenso;
- b) para evitar la contaminación por sesgos compartidos, hacer que las decisiones sean validadas por personas externas al grupo;
- c) para reducir las presiones a la conformidad que contribuyen a un aparente consenso, los votos públicos deberían ser la excepción más que la regla.

INTERACCION GRUPAL Y COMUNICACION ELECTRONICA

Ya que la mayor parte de la investigación acerca de la interacción grupal se ha realizado antes del advenimiento de la llamada revolución informática, parece útil terminar la consideración del tema de los grupos con una breve revisión de cómo el uso de las nuevas tecnologías de comunicación en la interacción grupal puede determinar diferencias en la forma en que un grupo realiza una tarea o toma una decisión.

En diferentes tipos de organizaciones, es común que las personas lleguen a frustrarse con las reuniones que ellas perciben como aburridas, largas, y poco productivas. Dos aspectos que a menudo provocan esa frustración son los problemas con el manejo de la información y con la interacción entre los miembros del grupo. En relación al primer aspecto, en las reuniones tradicionales de trabajo los grupos pueden enfrentar serias limitaciones en

su habilidad para tener acceso, manejar efectivamente y transferir adecuadamente toda la información necesaria. Como resultado, muchas de las llamadas "reuniones de trabajo" no son realmente tales, sino que son reuniones donde las personas hablan acerca del trabajo realizado o por realizar, el cual se hace efectivamente fuera de las reuniones. Y en cuanto a la interacción, no siempre los grupos se relacionan de manera efectiva, sino que muchas veces la deficiente coordinación de las reuniones y los conflictos interpersonales pueden inhibir la habilidad del grupo para cumplir sus objetivos.

Antes de la utilización extendida de los nuevos medios tales como las redes computacionales, la realización de tareas y la toma de decisiones en grupo requería necesariamente la interacción cara a cara entre los miembros. Sin embargo, los avances tecnológicos tales como el correo electrónico y las video-conferencias, permiten que los miembros de un grupo estén conectados mediante una red que posibilita la comunicación instantánea y el intercambio de información sin un contacto directo o cara a cara. Por lo tanto, surge la interrogante de hasta qué punto la utilización de estos medios puede tener efectos importantes, ya sea en la velocidad y efectividad de la comunicación y manejo de información, en la toma de decisiones grupal, en la participación de los miembros, o aún en los niveles de conflicto entre ellos.

La investigación al respecto, dirigida especialmente a comparar la toma de decisiones en condiciones tradicionales (cara a cara) y mediante comunicación electrónica, sugiere tanto algunas ventajas como algunas limitaciones del uso grupal de las modernas tecnologías de comunicación (Baron & Byrne, 1994).

Por una parte, al enfatizar los rasgos de la interacción relevantes para la tarea, la comunicación electrónica aparece como eficiente en la realización de tareas simples (Smith & Mackie, 1995). Pero tal vez más importante que eso, la toma de decisiones grupales mediada por computador aparece como menos vulnerable a problemas como el consenso prematuro característico del pensamiento de grupo, y los sesgos que polarizan las opiniones mayoritarias. Al respecto, McGuire y otros (1987) encontraron que, en comparación con la discusión cara a cara, la polarización de grupo era menos probable luego de una discusión grupal mediada por computador, lo cual puede relacionarse con el hecho que en tal condición había menos conductas interactivas y las discusiones contenían menos argumentación.

Un estudio de Kiesler y Sproull (1992) ha revelado otras diferencias interesantes entre grupos de toma de decisiones operando en condiciones cara a cara o mediante comunicación electrónica. En relación al tiempo necesario para llegar a una decisión, apareció una clara ventaja para el contacto cara a cara, ya que los grupos usando comunicación electrónica demoraron mucho más en tomar sus decisiones, un resultado ya encontrado anteriormente por Siegel y otros (1986). Como explicación de esto, Kiesler y Sproull señalan que cuando las personas se comunican sólo a través del computador, la ausencia de muchas claves sociales importantes (tanto estáticas como dinámicas) retardan el proceso de toma de decisiones.

Como contrapartida a lo anterior, cuando los miembros del grupo se comunican electrónicamente hay una participación más igualitaria de todos. Cuando los grupos interactúan cara a cara, unos pocos miembros (los de mayor estatus) habitualmente dominan la discusión, tendencia que se reduce notoriamente en la comunicación electrónica, permitiendo que el grupo tenga una mejor oportunidad de beneficiarse del aporte de todos sus miembros. Este efecto positivo puede derivarse del hecho que las claves de estatus están ausentes, de manera que las personas se sienten menos inhibidas por tales factores y más dispuestas a expresar sus opiniones.

Esta última interpretación (reducción de inhibiciones) estaría también apoyada por el hecho que cuando los individuos se comunican mediante medios electrónicos, la expresión de desacuerdos y conflictos tiende a ser más intensa. Así, cuando se producen desacuerdos, éstos se manifiestan de una forma más directa, dura y aún agresiva, que en los grupos cara a cara (Baron & Byrne, 1994). En relación a esto, la oportunidad de disponer de claves no verbales (como aprobación y desaprobación, o tensión y relajación), otorga una ventaja importante a la interacción cara a cara en la resolución de problemas interpersonales complejos, y parece ser todavía la más efectiva en situaciones de negociación y resolución de conflictos (Smith & Mackie).

Por lo tanto, la comunicación electrónica parece ofrecer tanto ventajas como desventajas respecto a la interacción y toma de decisiones grupales, al igual como sucede con cualquier otra herramienta. Por una parte, puede acelerar el intercambio de información y permitir la participación simultánea de personas muy alejadas geográficamente. También parece reducir la influencia de las claves de estatus, lo cual estimula

el libre intercambio de información y opiniones entre los individuos. Pero por otra parte, la ausencia de claves sociales importantes parece retardar la toma de decisiones y reducir las inhibiciones que usualmente previenen las expresiones intensas de conflicto.

CAPITULO 6

LIDERAZGO

Hemos visto que un grupo es una realidad que tiene distintos aspectos, con diferentes estructuras, procesos y diversos fenómenos específicos. Al igual que en todo grupo existen aspectos inherentes a su naturaleza como los ya revisados (normas, roles, comunicación, etc.), de igual manera sucede con el liderazgo, ya que en todo grupo hay fenómenos de influencia donde algunas personas adquieren la capacidad de ejercer mayor influencia sobre los otros. El liderazgo parece ser un fenómeno tan básico en el funcionamiento de un grupo, cualquiera sea su naturaleza, que posiblemente para la mayoría de las personas este sea el factor más importante en determinar el éxito de un grupo.

LIDER Y LIDERAZGO

El liderazgo se refiere a un proceso de influencia. ¿Qué es entonces un **líder**? El concepto de líder puede tener varios significados, como los que se verán a continuación (Raven & Rubin, 1983).

1) El Líder como una **Posición**

Aquí el líder corresponde a una determinada posición dentro de la estructura del grupo, ser líder implica ocupar una posición diferente o diferenciada de aquellos que no son líder, es decir, de los seguidores. El líder es aquel que ocupa la posición más alta en términos de influencia y poder, sin considerar sus características personales. En algunos casos esta posición está formalmente establecida, por ejemplo en un organigrama (en una empresa se sabe quién es el gerente), pero en otras situaciones hay posiciones de liderazgo sin carácter formal, las cuales han ido emergiendo en condiciones informales.

2) El Líder como un **Rol**

Para cada posición existe un conjunto de expectativas y de comportamientos asociados. Lo que se espera de un líder es que ejerza conductas tales como dirigir, orientar, sugerir, mandar, etc. Es decir, una serie de comportamientos y de actitudes destinadas a instigar y moldear la conducta de los otros. Se espera también que el líder se comunique más con el resto del grupo, que hable de forma más autoritaria, que sea más dominante, que actúe como un miembro del grupo. Algunos pueden esperar que sea un ejemplo, un modelo, una imagen paterna, dependiendo del contexto, de las características del grupo y de los individuos.

Un aspecto importante es que al líder se lo perciba como un integrante pleno del grupo, por lo cual el líder debe identificarse con y representar al grupo, debe personificar o encarnar los aspectos más importantes para ese grupo y respetar sus normas. Como se mencionó anteriormente en relación a las normas de grupo, una vez consolidada su posición de influencia, puede ser que al líder se le permita en mayor medida que al resto cierta desviación de las normas del grupo (el llamado "crédito idiosincrásico").

3) El Líder como un **Conjunto de Funciones**

Al líder se le asignan varias funciones, las cuales se relacionan en general con la dirección y coordinación de las actividades de los otros, de tal forma que se ayude al grupo a mantenerse y a lograr

sus metas de una manera más eficaz. Estas funciones están más claramente especificadas en grupos formales orientados hacia metas claras, pero también se encuentran en grupos menos formales con metas menos definidas.

4) El Líder como una **Persona**

Finalmente, tal vez la concepción más general es aquella que se concentra en los atributos y rasgos de personalidad que llevan a un individuo a ocupar una posición de liderazgo. Pero así como algunas características personales pueden llevar a un individuo a ocupar esa posición, al mismo tiempo el hecho de ser colocado en una posición de liderazgo puede llevar al individuo a desarrollar o enfatizar ciertas características personales y a ocultar otras ("el hábito hace al monje").

En base a lo anterior, se podría definir a un **líder** como "alguien que ocupa una posición en un grupo, influencia a los otros de acuerdo con las expectativas de rol para esa posición, y que coordina y dirige al grupo para mantener su integridad y alcanzar sus metas" (Raven & Rubin, 1983, p. 490).

Una vez caracterizado y definido el líder, ¿qué se entiende entonces por liderazgo? Una definición clásica de **liderazgo** es aquella formulada por Stogdill en 1950: "el proceso de influir sobre las actividades de un grupo organizado en sus esfuerzos hacia el establecimiento y logro de metas" (citado en Wrightsman & Deaux, 1981, p. 490). Este énfasis en la influencia y la referencia a las metas del grupo, se encuentran en la gran mayoría de las definiciones posteriores. A modo de ejemplo: "el proceso a través del cual un miembro de un grupo influencia a los otros miembros del grupo hacia el logro de metas grupales específicas" (Baron & Byrne, 1994, p. 516), o "un proceso en el cual se permite a los miembros del grupo influir y motivar a los otros para ayudar a lograr las metas del grupo" (Smith & Mackie, 1995, p. 576).

Por lo tanto, volviendo a aquella definición clásica, podríamos decir que el fundamento del proceso de liderazgo está en que contribuye a dos objetivos muy importantes en un grupo:

- a) **definir las metas:** no siempre las metas están definidas o claras, la direccionalidad de las actividades puede no ser claramente visible, y en tal caso el líder puede ayudar a esclarecerlas.
- b) **logro de las metas:** el líder debe ayudar a que las metas del grupo

se conviertan en realidad o que una proporción importante de ellas se concrete. El líder también debe aportar a la integridad del grupo.

ENFOQUES DEL LIDERAZGO

El tema del liderazgo es un tema amplio que no sólo compete a la psicología social, sino que también se relaciona con otras disciplinas, tales como la Sociología, la Ciencia Política, la Historia, etc., es decir, es un fenómeno interdisciplinario. Y es en relación a algunas de esas disciplinas que se pueden distinguir dos grandes formas de concebir el liderazgo: la llamada teoría del "**gran hombre**", y el enfoque del **espíritu de la época** (Wrightsmán & Deaux, 1981).

De acuerdo a la primera posición, los principales acontecimientos sociales e históricos están determinados primariamente por las personas que ejercen posiciones de liderazgo. De esta forma, los líderes poseen ciertos rasgos claves que los hacen ser muy diferentes al común de las personas. Y son precisamente tales características personales especiales las que los llevan a ser líderes y jugar un rol decisivo en los acontecimientos, llegando a cambiar el curso de la historia.

Así, se podría pensar que si Hitler no hubiera estado en el poder en Alemania en los años 30, seguramente no habría existido la Segunda Guerra Mundial. Habrían sido las características especiales de su personalidad, como ambición desmedida, dogmatismo, megalomanía, un fuerte resentimiento social y racial, y el temor que infundía en los otros, las que determinaron el curso de los acontecimientos. Dentro de esta visión se asume que los líderes poseen "carisma", un conjunto de características de personalidad que facilita el cumplimiento de sus objetivos, aún teniendo ante sí grandes obstáculos.

La segunda concepción, aquella que enfatiza el espíritu de la época ("zeitgeist") o el determinismo social, plantea que los determinantes de los acontecimientos históricos son las fuerzas sociales, los movimientos sociales y los valores sociales cambiantes. De acuerdo a esto, los líderes son como actores que desempeñan los roles asignados para ellos por las fuerzas sociales amplias, y sus particulares temperamentos, motivos y habilidades tendrían poca influencia real en el curso de los acontecimientos, comparados con la dinámica social e histórica.

Volviendo al ejemplo de Hitler, se podría pensar que fueron las condiciones históricas y sociales las que lo llevaron a asumir su posición y moldearon su forma de ejercer el liderazgo. Entre esas condiciones estarían los problemas sociales y económicos de la época, el deseo de los alemanes de desquitarse de sus vecinos europeos por la condición desmedrada en que quedó Alemania luego de la Primera Guerra Mundial, y el fuerte nacionalismo y etnocentrismo del pueblo alemán de la época (en relación a esto último, se podrá recordar que estos rasgos fueron lo que motivaron el estudio del autoritarismo, tema revisado en el Capítulo 2, dentro de la perspectiva psicoanalítica).

Estas dos maneras generales de concebir el liderazgo han tenido su expresión en la psicología social en dos enfoques: el enfoque de los rasgos y el enfoque situacional.

ENFOQUE DE LOS RASGOS

Aquí se pone el acento en las características personales que distinguirían a los líderes, asumiendo que los individuos llegan a ser líderes debido a sus rasgos de personalidad. Ya Aristóteles, en su *Política*, decía que "desde la hora de su nacimiento algunos están designados para la sumisión y otros para mandar" (citado en Raven & Rubin, 1983, p. 490). Esta visión bastante común del liderazgo, que lo ve como una característica de la personalidad de algunos individuos, hace que muchas veces se hable del líder innato, el líder carismático, etc. Tales características de los líderes serían tan poderosas que se manifestarían en cualquier época y situación.

Por muchos años se hicieron intentos para identificar los principales rasgos que supuestamente diferenciarían a los líderes de los no líderes. Estas iban desde características físicas a habilidades intelectuales y rasgos de la personalidad. Muchos de los primeros intentos por definir y medir tales rasgos fracasaron, en parte por carencia de técnicas de medición adecuadas, pero especialmente porque muchas veces los rasgos seleccionados (ejemplo, coraje, honestidad, perseverancia) eran más bien expresiones de cómo se creía que deberían ser los líderes (Bavelas, 1977).

Más adelante se emplearon mejores métodos para tratar de identificar aquellos rasgos físicos, intelectuales y sociales que realmente fueran característicos de los líderes, en relación a quienes no ocupaban posiciones de liderazgo. En algunos de esos estudios, las personas que eran líderes tendían a ser más inteligentes, mejor ajustadas

psicológicamente, y a emitir mejores juicios. Otras diferencias consistían en que los líderes interactuaban más con los otros, tendían a dar y pedir más información, y a asumir la iniciativa en resumir o interpretar una situación (Bavelas, 1977).

En una revisión de muchos estudios que empleaban distintas metodologías (observación, cuestionarios y experimentos), Mann encontró en 1959 (citado en Raven & Rubin, 1983) que habían siete rasgos de personalidad que parecen estar generalmente asociados con el liderazgo. Estos son: *Inteligencia, Ajuste, Extroversión, Dominancia, Masculinidad, Sensibilidad Interpersonal y Conservadurismo*. Mientras mayor sea el grado en que el individuo posee cada uno de estos rasgos (excepto el conservadurismo), mayor sería la probabilidad que llegue a ser líder.

En un estudio de grupos pequeños de 3 personas, se encontró que las tres siguientes características diferenciaban a los líderes de los no líderes (Borgatta y otros, citado en Raven & Rubin, 1983):

- 1) **Habilidad en la tarea:** Grado en que los otros miembros reconocen que el individuo tiene mayor conocimiento o habilidad en el tema o tarea.
- 2) **Asertividad:** Operacionalizada como el tiempo de participación total en la interacción.
- 3) **Aceptación social:** Grado en que los otros disfrutaban trabajando con el sujeto .

A pesar de algunos resultados como los presentados, la mayoría de las diferencias entre líderes y no líderes generalmente eran de baja magnitud y no siempre eran consistentes. Esto llevó a un desaliento respecto a la posibilidad de identificar los rasgos asociados al liderazgo, concluyéndose en general que los líderes no parecían diferir de los seguidores de maneras claras y consistentes. Además, este enfoque fue siendo crecientemente criticado por ser demasiado simplista y no tomar en consideración otros aspectos, como el hecho que el grado en que un individuo exhibe liderazgo no depende sólo de sus características, sino que también de las características de la situación en que está.

Sin embargo, en años recientes se ha vuelto a prestar atención a algunas características o atributos que parecen jugar un rol importante en la probabilidad que un individuo llegue a ser líder, existiendo alguna evidencia que indica que los líderes sí parecen diferir de las otras personas en varios aspectos importantes y medibles. En una

revisión de un gran número de estudios al respecto, Kirkpatrick y Locke concluyeron en 1991 que, al menos en el campo organizacional, los siguientes rasgos caracterizaban a los líderes exitosos (citado en Baron & Byrne, 1994):

- a) *Motivación de Logro* (deseo de logros, ambición, alta energía, tenacidad, iniciativa)
- b) *Honestidad e Integridad* (confiabilidad, transparencia)
- c) *Motivación de Liderazgo* (deseo de ejercer influencia sobre otros para alcanzar metas compartidas)
- d) *Autoconfianza* (confianza en las propias habilidades)
- e) *Habilidad Cognitiva* (inteligencia, habilidad para integrar e interpretar grandes cantidades de información)
- f) *Expertez* (conocimiento de las actividades del grupo y de materias técnicas relevantes)
- g) *Creatividad* (originalidad)
- h) *Flexibilidad* (habilidad para adaptarse a las necesidades de los seguidores y a los requerimientos cambiantes de la situación)

Siendo todas estas características importantes, la que más destacaría por jugar un rol crucial en el liderazgo efectivo es la **flexibilidad**, tal como se ha visto en diversos estudios (Baron & Byrne, 1994; Smith & Mackie, 1995), y como se verá más adelante al revisar las teorías sobre la efectividad del liderazgo.

Zaccaro y otros informaron en 1994 de un estudio acerca de la relación entre diversas características personales y actividades de liderazgo en estudiantes secundarios (citado en Baron & Byrne, 1994). Ellos encontraron que las siguientes características eran predictores significativos de conducta de liderazgo tanto en mujeres como en hombres:

- 1) motivación de logro;
- 2) persuasión;
- 3) habilidades sociales altas;
- 4) creatividad;
- 5) ajuste social o popularidad.

En general las características personales de los líderes que se postulan como relevantes tienen un carácter relativo al resto del grupo. Así, en cuanto a la inteligencia se encuentra que el líder es más inteligente que el promedio del grupo, pero la diferencia es moderada, y lo mismo sucedería en el resto de los rasgos. Se podría pensar que una gran diferencia entre líder y seguidores tal vez sería contraproducente.

Además estos atributos importan en la medida en que sean percibidos por los miembros del grupo. Si se percibe al líder como más hábil y creativo que el resto, aumentará su posibilidad de ejercer influencia.

ENFOQUE SITUACIONAL

Ya en 1948, uno de los investigadores más importantes del tema, Stogdill, luego de revisar la literatura sobre los factores personales asociados al liderazgo, concluía que "El patrón de características personales de los líderes debe tener alguna relación relevante con las características, actividades y metas de los seguidores... Es claro que un análisis adecuado del liderazgo involucra no sólo un estudio de los líderes, sino también de las situaciones" (citado en Vroom, 1977, p. 343-344).

El enfoque situacional, que reemplazó al primer enfoque de los rasgos por las razones ya señaladas, enfatiza que es la situación general o las necesidades de un grupo lo que determina el surgimiento de ciertos tipos de líderes en determinadas circunstancias. Por tanto el liderazgo sería producto de diversos factores, y no sólo de los rasgos personales del líder. En este **enfoque situacional** se plantea que el liderazgo es una necesidad y un proceso inherente a todo grupo, y que la situación particular del grupo determinará que tipo de liderazgo se necesita en un determinado momento. Algunas de las implicaciones importantes de este enfoque son las siguientes.

- 1) El liderazgo es un **recurso grupal**, más que el producto de determinadas características individuales. Todo grupo posee recursos de liderazgo que se van a manifestar de distintas maneras de acuerdo a lo que el grupo necesite o desee en una determinada situación.
- 2) El liderazgo puede ser ejercido por **distintas personas** en distintos momentos, y no estaría reservado sólo a una persona con atributos muy particulares que lo harían ser líder en todo momento y situación. Potencialmente cualquier persona del grupo puede ser líder en determinadas condiciones. Será líder en la medida que responda mejor que los otros a lo que el grupo necesita en un determinado momento.
- 3) También en este enfoque se resalta la relación o interacción que existe entre los **seguidores** y el líder, porque son los seguidores,

con sus propias percepciones y características, los que van a posibilitar que el líder emerja y se mantenga. No se descarta la importancia que tienen algunas características individuales, pero se diría que no bastan esos atributos sino que también importan los seguidores y la situación general del grupo.

Dentro de esta perspectiva situacional también se puede concebir el liderazgo en términos de una **transacción** entre el líder y el grupo. Se habla de transacción cuando ambas partes dan y reciben algo, y entre un líder y un grupo se daría una relación de este tipo. Los miembros del grupo reconocen al líder como tal y aceptan su autoridad, pero el líder debe aportar recursos valiosos para el grupo (Navas y Molero, 1994). Por una parte, el líder aporta dirección, orientación, guía, impulso, etc., y obtiene a su vez estatus, reconocimiento, adhesión, etc. Y lo inverso sucede con el grupo, el que necesita del líder para lograr mejor sus metas y por lo mismo lo distingue otorgándole una posición especial.

En el enfoque situacional se enfatizan los aspectos que tienen que ver con la posición del líder, y cómo se relacionan con su surgimiento y mantención. Algunos de estos factores situacionales serían (Raven & Rubin, 1983):

- a) La posición de liderazgo que ocupa una persona contribuye a que él o ella desarrolle en mayor medida ciertas **características o conductas** que se asocian con su rol de líder, porque el grupo se va a comportar de una manera diferente frente a dicha persona. Estas conductas serían por ejemplo prestarle mayor atención, comunicarse más con ella, y en general reforzar el desempeño de su rol. Como resultado, el líder irá aumentando las conductas que tienen que ver con su rol, tales como mostrarse más confiado, disfrutar del reconocimiento que recibe de parte de los otros, hablar más, e involucrarse en más conductas directivas o de influencia.
- b) La posición que se ocupa en una red de comunicación (la **centralidad**) también va a ser un factor importante en el liderazgo. El hecho de ocupar una posición central en una red de comunicación va a generar conductas acordes a ese rol, ya que se forma un sentido de dependencia de parte de los otros hacia la persona que ocupa el lugar de mayor centralidad.
- c) El liderazgo también es afectado por el **tamaño del grupo**, ya que existe relación entre el tamaño del grupo y la necesidad de liderazgo. En un grupo muy pequeño no es tan grande esta necesidad, ya que hay menos problemas de coordinación, comunicación y

participación. Sin embargo, a medida que el grupo es mayor la necesidad de liderazgo es mucho más clara, y la tarea para el líder va siendo cada vez más compleja.

- d) También existe relación entre el liderazgo y la percepción de **crisis o amenazas** para el grupo, y muchos líderes parecen manejar esto. Cuando hay una amenaza externa tiende a aumentar la adhesión a un líder. Se ha investigado experimentalmente este factor haciendo que algunos grupos trabajen en ciertas tareas y se crean pequeñas "crisis" mediante el cambio en las reglas del juego, de forma tal que se complique su situación. Luego se mide la conducta de liderazgo (la cantidad de sugerencias que hacen las personas) y la aceptación de esas sugerencias por parte del resto del grupo. El resultado es que en los grupos en "crisis" aumentan de manera significativa tanto la tasa de influencia como la de aceptación. La influencia de situaciones críticas pueden provenir tanto del exterior como del interior del grupo.

Al preguntar cuál de los dos enfoques es más válido, la respuesta sería que ninguno de los dos tomados aisladamente sino que la interacción de ambos responde más adecuadamente al problema complejo del liderazgo. Ciertos estilos individuales interactúan con determinadas características de la situación. Toda la situación grupal determina qué características individuales o personales van a ser más valoradas como parte del rol de un líder. Por lo tanto, el desafío de un líder es desarrollar la sensibilidad para captar la sintonía del grupo, lo que ellos necesitan y como echar mano a los recursos personales para satisfacer las necesidades y objetivos del grupo. Un buen líder muestra habilidad para conocer a la gente, dedica mucho tiempo a conversar, reunirse y compartir con las personas, de manera de estar al tanto de sus aspiraciones y necesidades.

FUNCIONES DEL LIDERAZGO

De acuerdo a lo que se ha expuesto como enfoque situacional, tal vez el aspecto más importante para un grupo u organización es determinar qué funciones de liderazgo deben realizarse en una situación, y considerar como liderazgo aquellas actividades que apunten a tales funciones. Por lo tanto, al hablar de funciones tiende a existir bastante sobreposición con lo que podrían considerarse conductas de los individuos. Algunas de esas funciones, o conductas de liderazgo que ayudan al grupo a lograr sus objetivos, serían planificar, dar información, evaluar, arbitrar, controlar, recompensar, castigar, etc. (Bavelas,

1977).

Gibb distinguió en 1969 (citado en Wrightsman & Deaux, 1981) siete principales conductas que pueden entenderse como funciones de un líder :

- a) **Ejecución de especialidades profesionales y técnicas:** Experiencia o conocimiento especializado. El líder debe manejar información necesaria frente a los diversos temas, o saber a quién recurrir en busca de ella.
- b) **Conocer a los subordinados y mostrar consideración hacia ellos:** Todo lo que tiene que ver con la consideración hacia las personas. Los integrantes del grupo son muy sensibles al trato proveniente del líder. El reconocimiento y la consideración son muy importantes para mantener la adhesión de los miembros del grupo.
- c) **Mantener abiertos los canales de comunicación:** El líder debe facilitar la comunicación hacia y desde el grupo, entre las personas del grupo, y entre el grupo y el exterior. Siempre la comunicación va a ser un elemento central en el funcionamiento de un grupo, así por ejemplo, puede ser importante informar al grupo por anticipado de los cambios que vendrán.
- d) **Aceptar responsabilidad personal y dar ejemplo:** El líder está en una posición muy visible ("en vitrina"), por lo tanto muchos ojos están puestos sobre él. Su comportamiento servirá como modelo y como motivación para el resto del grupo, de tal forma que debe predicar con el ejemplo.
- e) **Iniciar y dirigir la acción:** Se espera que el líder tome la iniciativa, dirija, oriente, señale por ejemplo las metas, los plazos, etc.
- f) **Entrenar a la gente como un equipo:** Preocuparse de preparar y capacitar a las personas para las tareas y nuevos desafíos, sobre todo en tiempos tan cambiantes como nuestra época.
- g) **Toma de decisiones:** Siempre el líder tiene que preocuparse de la toma de decisiones. Esto no significa que tenga que él tomar personalmente todas las decisiones, ya que eso dependerá de su estilo de liderazgo y de otros factores. Sin embargo, el líder va a tener una alta responsabilidad por las decisiones que se adopten.

Por su parte, Raven y Rubin (1983) señalan las siguientes funciones:

1. **Ayudar a definir y alcanzar las metas del grupo:** El líder debe ser capaz de definir una política, debe saber cuáles son las metas y como alcanzarlas, como proyectar al grupo hacia adelante.
2. **Mantener al grupo:** Cohesionar al grupo, mantener las relaciones

humanas, la comunicación, manejar los conflictos del grupo. A veces debe ser árbitro o mediador de las disputas al interior del grupo.

3. **Proporcionar un símbolo para la identificación:** Todo grupo necesita ciertos símbolos con que identificarse, y a veces el líder puede ser un símbolo para el grupo. El líder puede actuar como un modelo para los otros, representar para algunos una figura paterna, para otros un yo ideal, pero también puede en algunos momentos difíciles convertirse en un chivo expiatorio, siendo el destinatario de todos los ataques del grupo.
4. **Representar al grupo:** El líder debe saber negociar los intereses del grupo frente a otros grupos u otras instancias, especialmente cuando hay conflictos.
5. **Transformar al grupo:** En una perspectiva moderna del liderazgo, es necesario que el líder sea transformador. Más allá de cumplir con su función básica, un líder debería influir sobre sus seguidores para que ellos también se transformen en líderes. Un buen líder prepara y entrena a las personas para planificar, tomar decisiones, programar, etc., es decir, las ayuda a asumir responsabilidades y desarrollar habilidades de liderazgo.

Un líder tiene una posición que puede ser bastante favorable en algunos aspectos, sin embargo también está en una posición compleja, ya que debe enfrentar demandas que pueden ser conflictivas. Por ejemplo, se espera que sea innovador, que haga cambios, pero que estos no sean muy radicales; se espera que se gane a la gente, que aprecie a los demás, pero también que critique el trabajo mal hecho; que sea dominante o que se imponga, pero igualmente que sea flexible.

Uno de los dilemas básicos del liderazgo es cómo lograr influencia y obtener poder, pero al mismo tiempo obtener la aprobación y adhesión del grupo. A veces estas dos cosas pueden entrar en contradicción. Una de las formas en que se puede enfrentar esto es que al principio el líder trate de obtener su posición comportándose competitivamente, demostrando sus habilidades y su expertez a los otros. Una vez establecida su posición y su legitimidad, puede relajarse un poco y dedicarse a recuperar el apoyo o adhesión que puede haber perdido en el proceso de obtener el liderazgo.

Otra forma sería a la inversa, que primero se muestre como un seguidor o un miembro pleno del grupo, conformista e identificado

con el grupo. Y sólo entonces empezar a escalar posiciones dentro del grupo contando con la aceptación de los miembros y con pocas manifestaciones de rechazo. No estaría suficientemente claro cuál de los dos estilos es más efectivo, pareciera depender tanto de factores situacionales como de características personales del líder (Raven & Rubin, 1983).

TIPOS DE LIDERES

Hay dos clasificaciones muy simples e inmediatas. Según el origen de la posición y según el área de influencia.

Según el origen de la posición de liderazgo, se habla de líder designado y líder emergente.

- a) **Designado:** su origen es externo al grupo, ha sido puesto como líder por otros ajenos al grupo. Ej. jefe, entrenador de fútbol, gerente, etc.
- b) **Emergente:** cuando el origen es interno al grupo. Alguien que ha sido elegido por el grupo, o alguien que ha ido asumiendo mayor influencia que otros aunque nadie lo haya elegido en una votación.

Contra lo que podría pensarse, el líder designado puede tener ciertas ventajas sobre el líder emergente. Este último debe luchar por obtener su posición y luego por conservarla. En cambio el líder designado cuenta con el respaldo formal de su nombramiento, y en general los grupos tienden a aceptar la designación externa y no se plantean muchas dificultades (Raven & Rubin, 1983). Hollander y Julian (citados en Wrightsman & Deaux, 1981) sugieren que cuando un líder es elegido el grupo tiene mayores expectativas sobre el desempeño del líder. "En tales casos, el líder debe ser competente y el grupo debe ser exitoso para que el grupo apoye su desempeño. Para el líder designado, ya sea la competencia individual o el éxito grupal pueden ser suficientes para el apoyo del grupo" (p. 499).

Según el área donde se ejerce la mayor influencia, y de acuerdo con Bales, se distingue entre el líder de tarea y el líder socio-emocional.

- a) **De tarea:** es aquel que ejerce la mayor influencia sobre los otros en la realización de la tarea del grupo. Puede ser el individuo que tiene más conocimientos, habilidades, o simplemente que es más dominante y logra que el grupo lo acepte como líder en relación al

objetivo o tarea.

- b) **Socio-emocional:** líder que llega a tener la mayor influencia en el mantenimiento del grupo, el que más contribuye a manejar las tensiones que pueden surgir y que podrían afectar la integridad del grupo.

En sus estudios con grupo pequeños en el laboratorio, Bales observaba que así como surgía un líder de tarea también surgía un líder socio-emocional. ¿Es posible que una misma persona asuma ambos roles? Se plantea que en los estudios de Bales es natural que fueran personas distintas, ya que serían líderes emergentes, y en este caso la asunción del liderazgo de tarea es probable que cause resentimiento debido a la lucha por el poder. En el caso de líderes designados es más factible que un mismo individuo pueda asumir ambos roles, en la medida que la designación sea percibida como legítima y por lo tanto no produzca resentimiento.

Como expresan Smith y Mackie (1995), parece claro que los grupos requieren tanto liderazgo de tarea como social, ya que ambas funciones son vitales para el funcionamiento efectivo del grupo. Pero no es igualmente claro que un grupo requiera dos líderes distintos, ya que una persona puede ser capaz de llevar al grupo a realizar la tarea y simultáneamente preocuparse del bienestar psicológico del grupo.

Lo ideal es que un buen líder se mueva en ambos planos, aunque los grupos pueden variar en el énfasis que colocan sobre estos dos aspectos, la tarea o lo socio-emocional. Por ej., un comité tendrá como más importante la tarea que lo socio-emocional, en cambio un grupo terapéutico tendrá como objetivo principal el aspecto socio-emocional.

ESTILOS DE LIDERAZGO

Este es uno de los temas que más ha trascendido desde el campo de la Psicología Social hacia otras áreas. Tradicionalmente se han distinguido tres estilos distintivos de ejercer el liderazgo:

- a) Autocrático,
- b) Democrático
- c) Laissez - faire.

Estos estilos surgen a partir de un estudio llevado a cabo por Lewin, Lippitt y White en 1939 (citado en Raven & Rubin, 1983). Ellos

estudiaron qué efectos tenían en los individuos distintas atmósferas de grupo, producidas por distintas formas de liderazgo. Su estudio se realizó con niños de 10 y 11 años que estaban organizados en clubes y que se reunían una vez a la semana durante varios meses. Durante ese período cada grupo fue expuesto a los tres tipos de liderazgo. Los líderes eran hombres adultos que habían sido seleccionados y entrenados para ejercer los tres estilos de liderazgo.

Líder **autocrático**: tomaba todas las decisiones, informaba a los sujetos sólo lo esencial, mantenía una relación vertical para ejercer su autoridad y debía alabar o criticar acciones buenas o malas sin entrar a explicar las razones.

Líder **democrático**: debía hacer que los procedimientos y decisiones fueran acordados en colaboración con el grupo, estimulaba la discusión de grupo, era amistoso. Se debía integrar como un miembro más del grupo, ayudar al grupo a establecer metas a largo y mediano plazo y explicaba los criterios para la alabanza y la crítica.

Líder **laissez-faire** (dejar hacer): debía asumir una conducta amistosa pero pasiva, mantenerse distante del grupo, no sugerir ni evaluar. Debía ser un observador y sólo intervenía si se le pedía ayuda.

Los resultados mostraron que los grupos con líder democrático aparecían como los más satisfechos. Había mayor disposición a ayudar y sus relaciones eran más positivas. Esto se observaba incluso a nivel verbal, se ocupaba más el nosotros que el yo, indicador de cohesión. Eran muy productivos, pero menos que los grupos con líderes autocráticos. Con respecto a la productividad el orden fue el siguiente: 1º Autocrático, 2º Democrático, 3º Laissez-faire. No obstante la diferencia entre los dos primeros era muy pequeña.

Había otra diferencia entre los dos primeros en lo referente a la presencia del líder. Cuando el líder se ausentaba disminuía mucho la productividad del grupo con liderazgo autocrático y además habían problemas o crisis, es decir, se notaba la dependencia del líder. En el democrático, en cambio, funcionaban en forma autónoma, no se afectaba ni el rendimiento ni el funcionamiento. En el estilo democrático los niños internalizaban las normas del funcionamiento del grupo. En cambio, en el autocrático no había internalización de las normas, sólo había una conducta de cumplir con lo que exigía el líder y, por lo tanto, dependían de la presencia de éste para acatarlas.

Además se mostraron más hostiles y se obtuvo mayor tasa de conductas agresivas tanto entre los niños como hacia el líder. También, la atmósfera de grupo era mucho más tensa. En el *laissez-faire*, se obtuvo la más baja productividad y la satisfacción también fue la más baja.

Estos llamados "Estilos de Liderazgo" nos recuerdan los estilos parentales de Baumrind (autoritario, autoritativo y permisivo), cuyos efectos serían similares a lo que ocurre en el liderazgo (citado en Bee, 1978, p. 245-247). No obstante, se puede considerar que este es un esquema muy simplista, ya que en la realidad no se dan estos estilos como categorías tan claras y distintivas, sino que las cosas tienen matices. Además, en esta perspectiva sólo se presta atención a las características personales del líder, y no se las relaciona con los diversos aspectos situacionales y de los seguidores que pueden hacer que estos estilos tengan efectos diferenciales en distintos grupos.

Debido a lo anterior, una concepción alternativa sería considerar las distintas opciones de conducta del líder, a lo largo de un continuo, y relacionarlas con los distintos aspectos de la situación. Al respecto, hace ya muchos años y dentro del contexto organizacional, Tannenbaum y Schmidt (1958) presentaron una gama de comportamientos que puede adoptar un líder en lo referente a la toma de decisiones. Estos comportamientos se ordenan en una dimensión continua, que va desde un polo de toma de decisión centrada en el líder hasta un polo de toma de decisión centrada en los subordinados:

1. **El líder toma la decisión y la comunica:** el líder identifica un problema, considera las diversas soluciones posibles, elige una de ellas y comunica esta decisión a los subordinados, los cuales no participan en el proceso de toma de decisiones.
2. **El líder "vende" su decisión:** al igual que en el caso anterior, el líder identifica el problema y llega a una decisión. Sin embargo, en lugar de comunicarla simplemente, asume la tarea adicional de convencer a sus subordinados para que la acepten, y de esta manera reducir posibles resistencias.
3. **El líder presenta sus ideas y solicita preguntas:** él ya ha llegado a una decisión y pretende que ésta sea aceptada, pero ofrece la posibilidad que antes que la decisión sea definitiva, las personas puedan preguntar y comprender mejor por qué él piensa que esa es la mejor solución .
4. **El líder presenta una decisión tentativa que puede ser cambiada:** esta alternativa permite que los subordinados puedan tener alguna

influencia en la decisión, presentando sus puntos de vista, pero el líder se reserva la decisión final.

5. **El líder presenta el problema, obtiene sugerencias y entonces toma la decisión:** aquí por primera vez el líder se presenta ante el grupo sin una decisión tomada, y los subordinados tienen la oportunidad de sugerir soluciones, aportando al conjunto de posibles decisiones que el líder puede considerar.
6. **El líder define los límites y solicita que el grupo tome la decisión:** en esta alternativa el líder traslada al grupo el foco de la decisión. Sin embargo, antes el líder define el problema y los límites precisos dentro de los cuales debe moverse el grupo al tomar la decisión (por ejemplo, gasto máximo a incurrir).
7. **El líder permite al grupo tomar la decisión dentro de ciertos límites establecidos:** esta alternativa, muy poco común, representa un grado extremo de decisión centrada en el grupo. Los límites son menos rígidos que en el punto anterior, por lo que el grupo tiene un alto grado de libertad para definir el problema, desarrollar soluciones alternativas y adoptar una de ellas.

Un líder puede moverse entre estas diferentes alternativas, desde aquellas más centradas en sus preferencias hasta aquellas más focalizadas en los intereses de los subordinados, en lugar de adoptar siempre la misma forma de comportarse en la toma de decisiones. ¿Qué factores determinarán la alternativa que elija el líder en un determinado momento?

De acuerdo a Tannenbaum y Schmidt (1958), hay tres tipos de factores o fuerzas que debe tener en cuenta el líder al decidir por una de las opciones:

- a) factores que tienen que ver con el líder;
- b) factores de los subordinados;
- c) factores situacionales.

a) Factores del líder

- 1) Su sistema de valores: sus creencias y actitudes en lo referente a la participación de otros y al rol que le corresponde a un líder.
- 2) Su confianza en los subordinados: cuanta confianza tiene el líder en la capacidad de los subordinados para tomar buenas decisiones.
- 3) Sus propias inclinaciones en materia de liderazgo: su tendencia personal hacia un determinado estilo de toma de decisiones. Hay una relación entre personalidad y actitudes o predisposiciones

hacia ciertos tipos de liderazgo.

- 4) Sus sentimientos de seguridad en una situación de incertidumbre: al ceder el control de la toma de decisiones se reduce la predictibilidad del resultado, y las personas tienen diferentes necesidades de estabilidad o "tolerancia a la ambigüedad" al decidir cómo enfrentar un problema.

b) Factores de los subordinados (tal como los aprecia el líder):

- 1) Las necesidades de independencia de los subordinados.
- 2) Si los subordinados están dispuestos a asumir la responsabilidad de la toma de decisiones.
- 3) La tolerancia a la ambigüedad que se percibe en los subordinados.
- 4) El interés que muestran por el problema.
- 5) Si realmente las personas del grupo comprenden y se identifican con los objetivos de la organización.
- 6) Si los subordinados tienen la experiencia y el conocimiento necesarios para tratar con el problema.
- 7) Si los subordinados tienen expectativas de participación.

c) Factores de la situación.

- 1) Tipo de organización: toda organización tiene sus valores o cultura organizacional donde son más aprobados algunos comportamientos que otros. Además pueden influir variables como el tamaño del grupo y la cercanía.
- 2) La efectividad del grupo en el trabajo en conjunto o de equipo: la experiencia que tengan en el trabajo en equipo, cohesión, hábitos de cooperación, etc.
- 3) El problema mismo: la naturaleza del tema sobre el cual se debe decidir. Hay problemas de distinto grado de complejidad, hay temas donde es más necesaria la discusión grupal y la participación, y hay en cambio otras situaciones donde predomina el conocimiento técnico que tienen sólo algunas personas o el líder mismo.
- 4) La presión del tiempo: cuanto más sienta el líder la necesidad de una decisión inmediata, menos probable es que haga participar a los otros. A veces este puede ser un elemento decisivo en la toma de decisiones.

Cuando el líder delega en otros la toma de decisiones debe saber que él asume la responsabilidad de esa decisión. De forma tal que el éxito o fracaso de la decisión recaerá directamente en él.

Se concluye que hay una interacción entre las características personales del líder, los factores del grupo y los factores de la situación. Independientemente de estos factores, es importante que el grupo sepa o conozca en términos generales cuál es el estilo predominante del líder. En general, en las relaciones humanas es muy importante la claridad y predictibilidad, así como son importantes también los límites claros. El grupo debe saber qué es lo que puede esperar del líder.

DIMENSIONES DE LA CONDUCTA DE LIDERAZGO

A mediados de los años 40 se inició un programa de investigación a largo plazo sobre el liderazgo en la Ohio State University, destinado a identificar las dimensiones de la conducta de liderazgo y diseñar procedimientos de medición. El Grupo de Ohio, liderado por Hemphill, emprendió la tarea de desarrollar procedimientos para determinar lo que hacen los líderes y medir dimensiones relevantes de su conducta que pudieran relacionarse con el rendimiento y satisfacción de los miembros del grupo (Navas y Molero, 1994). Hemphill y Coons presentaron en 1950 una lista de 9 dimensiones que nos parecen particularmente útiles para describir la conducta de un líder hacia los miembros del grupo (citado en Wrightsman & Deaux, 1981).

- 1) **Iniciación:** Frecuencia con la cual el líder origina, facilita o resiste nuevas ideas y nuevas prácticas.
- 2) **Pertenencia:** Frecuencia con que el líder se mezcla con el grupo, enfatiza la relación informal entre él y los miembros del grupo, o intercambia favores personales con ellos.
- 3) **Representación:** Frecuencia con que el líder defiende a su grupo contra ataques, plantea los intereses del grupo y actúa en representación de su grupo.
- 4) **Integración:** Frecuencia con la cual el líder subordina la conducta individual, estimula una atmósfera de grupo placentera, reduce los conflictos entre los miembros, o promueve el ajuste individual al grupo.
- 5) **Organización:** Frecuencia con que el líder define o estructura su propio trabajo, el trabajo de los otros, o la relación entre los

integrantes del grupo en la ejecución de su trabajo.

- 6) **Dominancia:** Frecuencia con que el líder restringe a los individuos o al grupo en su conjunto en acciones, toma de decisiones o expresión de opiniones.
- 7) **Comunicación:** Frecuencia con que el líder proporciona información a los miembros del grupo, busca información de ellos, facilita el intercambio de información, o muestra conocimiento de los asuntos propios del grupo.
- 8) **Reconocimiento:** Frecuencia con que el líder emite conductas que expresan aprobación o desaprobación de los miembros.
- 9) **Producción:** Frecuencia con que el líder establece niveles de esfuerzo o logro, e impulsa a los sujetos para un mayor esfuerzo o logro.

Mediante estas dimensiones, descritas en términos de frecuencia de conductas, sería posible evaluar y asignar puntajes a un líder en cada uno de los aspectos considerados, ya sea a través de la observación o por el informe de los miembros del grupo.

Halpin y Winer, otros investigadores del equipo de Ohio, presentaron en 1952 (citado en Wrightsman & Deaux, 1981) los resultados de un análisis factorial de los datos obtenidos en diversos grupos, para tratar de reducir el gran número de dimensiones conductuales del liderazgo a aquellos factores más básicos o primarios. De tal análisis emergieron cuatro factores básicos, pero dos de ellos tenían el mayor peso explicando más del 80 % de la varianza. Estos factores son la **consideración** y la **iniciación de estructura**, que explicaban aproximadamente la mitad y un tercio de la variabilidad, respectivamente. Los otros dos factores, llamados "énfasis en la producción" y "conciencia social", en conjunto explicaban un 17% de la varianza, y por esto recibieron poca atención (Raven & Rubin, 1983).

- a) **Consideración:** Se define como el grado en que el líder muestra conducta indicativa de amistad, confianza, respeto y calidez en la relación con los miembros del grupo. Este factor refleja también la conciencia que tiene el líder de las necesidades personales que tienen los miembros del grupo. Los líderes con alta consideración estimulan a sus colaboradores a comunicarse con ellos y compartir

sus sentimientos, necesidades, intereses, etc. Una alta consideración indica cercanía psicológica entre el líder y los subordinados, mientras que una baja consideración indica una actitud más distante e impersonal por parte del líder.

- b) **Iniciación de estructura:** Se refiere a las conductas del líder destinadas a definir la relación entre él y los miembros del grupo, y establecer patrones bien definidos de organización, canales de comunicación y métodos de procedimiento. El líder dirige las actividades del grupo mediante planificación, comunicar información, asignar individuos a tareas, enfatizar cumplimientos de los plazos y dar instrucciones. Este factor alude a los esfuerzos del líder para lograr que los individuos realicen sus tareas y se cumplan las metas establecidas.

Los investigadores del grupo de Ohio desarrollaron el Cuestionario de Descripción de la Conducta del Líder (LBDQ) para evaluar estas dos dimensiones básicas, mediante las respuestas de los miembros del grupo en cinco niveles (siempre, a menudo, ocasionalmente, rara vez, o nunca) a una serie de 30 afirmaciones descriptivas del líder, la mitad referida a cada dimensión (reproducido en Wrightsman & Deaux, 1981).

Cada uno de estos dos factores pueden ser considerados como dimensiones independientes que varían en monto o grado, por lo que cualquier líder presentará algún grado de consideración y de iniciación de estructura. A pesar que estas dimensiones serían independientes, en la práctica puede ser difícil que se den ambos factores en alto grado en un mismo líder, o sea que una misma persona aparezca como muy considerada y al mismo tiempo muy estructurada (Wrightsman & Deaux, 1981). Sin embargo, como ya se expresó en relación a la distinción entre líder de tarea y líder socio-emocional, es deseable y en ocasiones posible que un líder puntúe alto en ambas dimensiones, ya que ambas son muy importantes. O sea, que el líder sea capaz de organizar las actividades del grupo y, al mismo tiempo, sea sensible a los puntos de vista y sentimientos de los miembros del grupo (Navas y Molero, 1994).

Hellriegel y Slocum (1979) plantean que, a pesar que muchos estudios no han podido encontrar una relación significativa entre estas dimensiones y medidas directas de rendimiento grupal, es más probable que cada una de las dimensiones tenga efectos más positivos en la productividad y

satisfacción en determinadas condiciones.

Así, la consideración será más efectiva cuando:

- 1) la tarea es rutinaria y niega al individuo cualquier satisfacción laboral;
- 2) los subordinados están predispuestos hacia el liderazgo participativo;
- 3) los subordinados deben aprender algo nuevo;
- 4) los subordinados sienten que su participación en el proceso de toma de decisiones es legítima y que afectará su rendimiento;
- 5) existen pocas diferencias de estatus entre el líder y los seguidores.

Por otra parte, la iniciación de estructura será más efectiva en términos de productividad y satisfacción cuando:

- 1) existe un alto grado de presión por el resultado, debido a demandas impuestas por otras fuentes;
- 2) la tarea es satisfactoria para los subordinados;
- 3) los subordinados son dependientes del líder en información y dirección sobre cómo completar la tarea;
- 4) los subordinados están psicológicamente predispuestos a que se les diga qué hacer y cómo hacerlo;
- 5) el líder tiene más de doce personas a su cargo;
- 6) la tarea no es rutinaria (Hellriegel & Slocum, 1979, p. 473-474).

Finalmente, y como seguramente ya lo habrá hecho el lector, es posible establecer alguna equivalencia entre estos dos factores básicos y la clasificación de Bales en líder de tarea y líder socio-emocional (alta estructuración y alta consideración, respectivamente), y también se los puede relacionar con los estilos clásicos de Lewin y otros:

- a) Autocrático: muy estructurado y poco considerado.
- b) Democrático: muy considerado y medianamente estructurado.
- c) Laissez-faire: poco considerado y poco estructurado.

DIFERENCIAS SEXUALES EN ESTILOS DE LIDERAZGO

Es usual que al hablar de liderazgo y de líderes la mayoría de las personas piensen en hombres desempeñando tales roles, más que en líderes mujeres. Tal pensamiento estereotipado podría tal vez ayudar a explicar el predominio de hombres en posiciones de liderazgo en muy diversas organizaciones, entre ellas comerciales, políticas, religiosas y militares. Si

las personas creen que la competencia y asertividad son rasgos de los líderes, y que los hombres son más competentes y asertivos, entonces ellas esperarán que los hombres sean mejores líderes. Esta profecía de autocumplimiento, que parece llevar a que los hombres asuman la mayoría de los roles de liderazgo, se ilustra en dos meta-análisis acerca de la relación entre género y dos aspectos del liderazgo: la emergencia de líderes y la evaluación de los líderes (el meta-análisis es un procedimiento estadístico muy usado actualmente en la psicología, destinado a evaluar los efectos de una o más variables a través de un conjunto de estudios diferentes).

Respecto al primer aspecto, en diversos estudios de laboratorio con grupos mixtos (de ambos sexos) interactuando sin un líder designado, se apreciaba que al preguntarles a los miembros de los grupos quiénes habían actuado como líderes, era más probable que los hombres fueran percibidos desempeñando roles de liderazgo que las mujeres (Eagly & Karau, 1991). En cuanto a la relación entre género y evaluación de los líderes, se encontró que cuando un conjunto de conductas de liderazgo (actuadas por confederados o presentadas por escrito) eran adscritas ya sea a un hombre o a una mujer, los sujetos tendían a percibir a las líderes mujeres como menos efectivas que los hombres que hacían exactamente las mismas cosas que ellas (Eagly, Makhijani & Klonsky, 1992). La explicación de esto podría ser que al parecer muchas personas aún dudan de la habilidad de las mujeres para liderar, tal vez porque las mujeres no calzan con sus estereotipos de lo que es un líder.

En un meta-análisis anterior acerca de diferencias sexuales en la interacción grupal, se informó que los grupos recurren a las mujeres sólo cuando la tarea requiere un alto grado de interacción social, como por ejemplo en tareas de búsqueda de consenso o negociación (Wood, 1987). Por lo tanto es interesante preguntarse si hombres y mujeres difieren en su estilo o en su forma de ejercer liderazgo, al igual como podrían diferir en muchos otros aspectos de su comportamiento social. En general la investigación dirigida a examinar este tema muestra que, aunque mujeres y hombres líderes parecen diferir en unos pocos aspectos, estas diferencias serían más pequeñas y menos numerosas de lo que sugerirían los ampliamente extendidos estereotipos de género.

Una de las revisiones más amplias de este tema es la realizada por Eagly y Johnson (1990), mediante un meta-análisis que incluyó alrededor de 150 estudios que contenían comparaciones entre líderes mujeres y hombres. Se incluyeron tres tipos de investigaciones en el análisis: estudios de **laboratorio**, en los cuales los participantes interactuaban con un extraño(a);

estudios de **evaluación**, en los cuales se obtenían medidas del estilo de liderazgo de los sujetos; y estudios **organizacionales**, en los cuales se evaluaba la conducta de liderazgo en organizaciones reales. Las autoras esperaban que las posibles diferencias entre hombres y mujeres serían más aparentes en los dos primeros tipos de estudios que en el tercero. Esto debido a que en las organizaciones reales los roles de liderazgo requerirían conductas similares en hombres y mujeres, con el resultado que cualquier diferencia de género tendería a minimizarse. En cambio, en los estudios de laboratorio y de evaluación las posibles diferencias entre hombres y mujeres no serían reducidas por tales requerimientos de rol.

El análisis examinó diferencias potenciales entre hombres y mujeres respecto a dos aspectos considerados centrales en la conducta o estilo del líder y que ya hemos conocido en este Capítulo:

- a) preocupación en mantener buenas relaciones interpersonales versus preocupación en la ejecución de la tarea (*consideración versus iniciación de estructura*), y
- b) estilo de toma de decisión participativo versus autocrático.

Los estereotipos de género podrían sugerir que las líderes mujeres podrían mostrar mayor preocupación en las relaciones interpersonales, y tenderían a tomar decisiones de una manera más participativa que los líderes hombres. Sin embargo, los resultados del meta-análisis apoyarían sólo parcialmente tales creencias.

Respecto a la consideración y la iniciación de estructura existían pocos hallazgos significativos. En los estudios de laboratorio, las mujeres eran evaluadas ligeramente superiores a los hombres en *ambas* dimensiones. En los estudios organizaciones no se observaban diferencias en estas dimensiones. En relación al estilo de toma de decisiones, las mujeres parecían utilizar un estilo más democrático o participativo que los hombres, y esto se apreciaba en los tres tipos de estudios.

Se podría pensar al menos en dos posibles explicaciones para la diferencia obtenida en cuanto al estilo de toma de decisiones. Una posibilidad es que las líderes mujeres se preocupen más que los hombres de las relaciones interpersonales, y se percaten que el permitir a los subordinados participar en las decisiones es una manera de mantener buenas relaciones con ellos. Otra posibilidad sugerida por las autoras involucra el hecho que las mujeres superan a los hombres en habilidades interpersonales, y tal superioridad puede hacer más fácil para ellas adoptar un estilo de toma de decisiones que implica un proceso de dar y recibir con los subordinados.

Esta diferencia de género en habilidades interpersonales planteada por Eagly y Johnson (1990), y que podría influir en el estilo de toma de decisiones de líderes de ambos sexos, recibe considerable apoyo de la investigación en habilidades sociales de comunicación, que revela que las mujeres presentan mayor habilidad que los hombres tanto en codificar como descodificar comunicaciones, especialmente en el dominio no verbal (Barra, 1988, 1989; Hall, 1979, 1987; Mayo & Henley, 1981; Riggio, 1986). Aries (1987) resume de la siguiente manera la evidencia acerca de la relación entre género y comunicación: “Existen claramente diferencias de género en el patrón de comunicación tanto verbal como no verbal y en los tópicos del discurso. Las interacciones de los hombres pueden ser caracterizadas como más orientadas a la tarea, dominantes, directivas, jerárquicas; y las de las mujeres como más socio-emocionales, expresivas, apoyadoras, facilitadoras, cooperativas, personales, e igualitarias” (p. 170).

EFFECTIVIDAD DEL LIDERAZGO

Tomando en cuenta que el liderazgo es un recurso grupal y un proceso de influencia, es muy importante para la eficacia del liderazgo la percepción de los seguidores, cómo reaccionan hacia el líder. Se pueden destacar los siguientes aspectos como rasgos de un líder eficaz:

- a) **La competencia del líder:** La capacidad del líder para proporcionar un recurso valioso para el logro de las metas. Puede referirse a conocimientos, capacidades, experiencia, etc.
- b) **La identificación con el grupo y sus aspiraciones:** Hasta qué punto el líder es capaz de sintonizar con el grupo, de captar lo que el grupo quiere, sabiendo que esto es algo dinámico y cambiante. Puede ser importante la capacidad de reorientar su conducta o estilo.
- c) **La comunicación y la participación:** La comunicación siempre será un aspecto crucial en todo grupo, y además cada vez las personas tienen más expectativas de participación, la cual parece ser muy relevante para enfrentar adecuadamente las nuevas situaciones y desafíos futuros. En la medida que haya más comunicación y participación el grupo está más preparado para enfrentar el cambio.
- d) **La adaptación:** Esta es entendida como la estabilidad emocional y la predictibilidad. El líder está en una posición muy visible, y las personas son sensibles a la consistencia de sus actitudes y conductas, especialmente en lo que se refiere a reconocimiento, aprobación y

desaprobación.

Otro aspecto es la habilidad del líder como mediador y negociador frente a otras instancias. Esto significa ser percibido como un buen representante del grupo, especialmente cuando surgen situaciones de conflicto o de demandas hacia otras instancias. El líder debe tener la capacidad de ser un buen negociador, combinando dos aspectos: saber defender el interés del grupo y tener la suficiente flexibilidad o manejo de las situaciones de conflicto.

TEORIA DE LA CONTINGENCIA DE FIEDLER

Como se ha visto antes, la investigación inicial sobre rasgos de personalidad de los líderes fue seguida por un enfoque más funcional y situacional. Pero no fue hasta los años 60 que se dirigió la atención de manera más integrada tanto hacia el líder como hacia la situación en que él debe operar, y uno de los primeros en hacer esto fue Fred Fiedler con su teoría de la contingencia del liderazgo.

Fiedler, psicólogo originalmente clínico, se preocupó por el liderazgo haciendo una extrapolación de lo que él había visto en investigaciones sobre terapia. El partió de algo similar a lo que había propuesto McGregor en relación a las dos principales concepciones sobre el trabajador que puede tener un líder organizativo (Raven & Rubin, 1983). Estas dos concepciones son las llamadas Teoría "X" y Teoría "Y", que tienen los siguientes supuestos:

a) **Teoría "X":**

- 1) a la persona promedio no le gusta trabajar y evitará hacerlo si es posible;
- 2) por lo tanto, para que trabaje efectivamente, la persona debe ser controlada, presionada, dirigida, y amenazada con castigo;
- 3) la persona promedio no desea asumir responsabilidades, sino más bien tener seguridad y ser dirigida. Los líderes que adhieren a la Teoría X tienden a ser **directivos**.

b) **Teoría "Y":**

- 1) el trabajo es tan natural como el juego o el descanso;
- 2) el control externo y la presión no son los únicos medios de influencia;
- 3) el compromiso de una persona con su trabajo se relaciona directamente con las recompensas que él o ella espera del trabajo

- mismo (tanto material como psicológicamente);
- 4) la persona promedio es creativa y puede aceptar responsabilidades cuando se la estimula;
 - 5) muchas personas tienen la capacidad para imaginar y crear, no sólo unos pocos líderes. Esta concepción es característica del enfoque de liderazgo orientado hacia el **grupo**.

Fiedler se preguntó: ¿Qué tendrá que ver la concepción del trabajador con el estilo usado hacia los subordinados y cuáles serán los resultados?, ¿Cuál de las dos visiones será más adecuada para obtener mejores resultados? Volviendo a la terapia, él encontró que aquellos terapeutas que tenían más éxito eran aquellos que tendían a ver al paciente como alguien más o menos similar a sí mismo. Fiedler extrapolaron esto a las situaciones de grupo, y encontró que cuando un líder ve a los seguidores como similares a él parece ser un líder más exitoso. Por lo tanto, partió con una especie de teoría "Y".

Sin embargo, al proseguir sus observaciones encontró que en algunos grupos (por ej. equipos deportivos), aquellos líderes más exigentes, dominantes, y con poca consideración por lo socio-emocional, obtenían los mejores resultados de sus subordinados. Y eso lo llevó más cerca de la teoría "X". Pero nuevamente encontró que lo anterior no se cumplía en todos los grupos ni situaciones. Así, concluyó postulando una **teoría "XY"**. Ambas teorías podrían ser adecuadas pero en diferentes situaciones, y de ahí viene la formulación misma de la teoría (Raven & Rubin, 1983).

Uno de los méritos importantes de esta teoría es que representa un buen intento de ver al liderazgo como un fenómeno de interacción entre factores individuales y situacionales. La denominación de Teoría de la Contingencia se fundamenta en que se relaciona la efectividad del líder con aspectos de la situación del grupo. Es decir, la contribución de un líder al desempeño de su grupo está determinada tanto por las características del líder como por los diversos rasgos de la situación. Por lo tanto, el mejor estilo de liderazgo no es algo fijo o estable, sino que es contingente con otros factores de la situación.

Lo primero para Fiedler es determinar cuál es el estilo personal del líder, definido como "la estructura de necesidades subyacentes del individuo que motiva su conducta en diversas situaciones de liderazgo" (citado en Wrightsman & Deaux, 1981, p. 495). Esto tiene que ver con sus valores, creencias, actitudes y su patrón motivacional (logro,

afiliación, poder, etc.), existiendo dos estilos básicos:

- a) Orientación hacia el **trabajo**, rendimiento o tarea.
- b) Orientación hacia la **persona** o hacia el grupo.

En lugar de preguntarle a los subordinados cómo percibían al líder, para determinar cuál era su estilo personal, él diseñó un sistema donde se puede averiguar esto sin preguntarle al grupo, preguntándole sólo al líder. El procedimiento usado para descubrir el estilo personal del líder es el **CMP** (colaborador menos preferido). Esto está basado en lo que acontecía en la terapia, donde algunos terapeutas ven a los clientes como más o menos similares a sí mismos, mientras otros terapeutas los ven como muy distintos a sí mismos. Si un líder está más orientado hacia el grupo y se le pregunta por el colaborador menos preferido, tenderá a verlo en términos no tan negativos, en comparación al que está más orientado hacia el trabajo o hacia la tarea.

El procedimiento para medir el CMP es una escala de diferencial semántico con adjetivos negativos y positivos aplicados al colaborador menos preferido que tenga o haya tenido bajo su mando. Si la imagen del CMP es muy negativa significa que es un líder orientado hacia el trabajo, y si la imagen es menos negativa se dice que es un líder orientado hacia el grupo (Raven & Rubin, 1983). El puntaje CMP de un líder puede ser concebido como una indicación de su patrón motivacional o de sus preferencias conductuales.

Los líderes de bajo CMP, que evalúan más negativamente a su colaborador menos preferido, son líderes orientados a la tarea, que obtienen satisfacción y auto-estima de la realización de las tareas del grupo, aún cuando tal objetivo lleve a relaciones interpersonales displacenteras. Sin embargo, en la medida que el cumplimiento de la tarea no presente problemas, estos líderes pueden mantener relaciones positivas con los subordinados. Sólo cuando el logro de la tarea está amenazado, las relaciones interpersonales pasan a un segundo plano en relación a la tarea (Hellriegel & Slocum, 1979).

En cambio, los líderes de alto CMP, que evalúan de manera más favorable a su colaborador menos preferido, están más preocupados por las relaciones interpersonales, obtienen satisfacción de las relaciones grupales armoniosas, y son más relajados, complacientes y no directivos. En síntesis, los líderes de alto y bajo CMP buscarían satisfacer diferentes necesidades básicas en el contexto de grupo (Wrightsman &

Deaux, 1981).

Otra medida alternativa que se creó es la "**Similitud Asumida entre Opuestos**", que es una variante del procedimiento anterior. Se pregunta por el colaborador más preferido y por el menos preferido. Cuando la diferencia entre ambas imágenes es muy grande se trata de un líder orientado hacia el trabajo, en cambio cuando la diferencia es pequeña se trata de un líder orientado hacia el grupo.

Determinada ya de esta manera la forma de conocer el estilo personal del líder, ¿cuáles son los factores situacionales que entran a determinar cuál es el estilo más efectivo de liderazgo?

Las situaciones pueden variar bastante en términos de favorabilidad para el líder, por lo cual el líder puede tener distintos grados de "**control situacional**". Este concepto se refiere simplemente al grado en que la situación del grupo da al líder control e influencia sobre la realización de la tarea (Raven & Rubin, 1983). Corresponde a la capacidad de control que tenga el líder frente a una situación particular, en términos de algunos aspectos que van a interactuar con su estilo personal. El control situacional, o sea el grado de favorabilidad o desfavorabilidad de la situación, está determinado por tres factores.

- 1) **La naturaleza de la relación entre el líder y los miembros del grupo:** este elemento puede variar ampliamente y se relaciona con la personalidad del líder, pero también con las características de los individuos y de la interacción que ha existido entre ellos. Al hablar de relación se enfatiza la imagen que se tiene del líder (cuanto lo respetan, lo odian, etc.), la calidad de las relaciones con el grupo. Este es el factor más importante para Fiedler.
- 2) **El grado de estructuración de la tarea:** este factor se refiere al grado en que la tarea realizada por los subordinados es simple o rutinaria, puede ser realizada de una sola forma o de varias maneras, y es altamente específica o vaga (Hellriegel & Slocum, 1979). Los siguientes aspectos están incluidos en la estructuración de la tarea:
 - a) la claridad de la meta: cuán preciso o claro es lo que se debe hacer y cómo se debe proceder;
 - b) la especificidad de la solución: si hay más de una forma de completar la tarea o más de una solución correcta;
 - c) la verificabilidad de la solución: si se puede comprobar que la solución es la correcta (Wrightsman & Deaux, 1981).

- 3) **La posición de poder del líder:** el grado de poder real o legítimo que tiene el líder sobre los miembros del grupo, su capacidad para recompensar y sancionar en términos concretos a los individuos como medio de hacer que se cumplan las metas. Así como en muchas organizaciones los líderes tienen alta posición de poder, hay muchos grupos tales como comités y organizaciones voluntarias donde los líderes tienden a tener baja posición de poder.

Combinando estos tres factores, el control situacional del líder puede variar desde muy alto (relaciones positivas con los miembros, una tarea altamente estructurada, alta posición de poder) a muy bajo (relaciones negativas, tarea no estructurada, baja posición de poder). Ahora bien, ¿en qué condiciones son más efectivos los diferentes tipos o estilos personales de liderazgo?

Fiedler sugiere que los líderes de bajo CMP (orientados a la tarea) son superiores a los líderes de alto CMP (orientados a las personas), cuando el control situacional es ya sea muy bajo o muy alto. En cambio, los líderes de alto CMP son más efectivos cuando el control situacional está en el rango moderado.

Como una posible explicación de esta relación entre estilo de liderazgo, control situacional, y desempeño grupal, se podría plantear lo siguiente. Bajo condiciones de bajo control situacional, los grupos necesitan considerable guía para operar efectivamente, y ya que los líderes de bajo CMP es más probable que proporcionen guía firme, ellos serán usualmente más efectivos en tales casos. De manera similar, los líderes de bajo CMP serían más efectivos bajo condiciones de alto control situacional, ya que al percibir que las condiciones son muy favorables y que la ejecución de la tarea está asegurada, estos líderes pueden adoptar un estilo relajado que es apreciado por los subordinados. En contraste, los líderes de alto CMP pueden sentir que ya disfrutan de buenas relaciones con los subordinados y por tanto pueden dirigir su atención hacia la ejecución de la tarea, pero sus intentos por proporcionar guía pueden ser percibidos como innecesarios por los miembros del grupo y afectarse su desempeño (Baron & Byrne, 1994).

De acuerdo a Raven y Rubin (1983), solamente en la situación de control moderado el líder orientado a las personas destinará la cantidad apropiada de tiempo y energía a la tarea y al grupo, logrando

un buen desempeño. En cambio, en este tipo de situación el líder orientado a la tarea puede volverse aprehensivo y focalizarse sólo en la tarea, ignorando la necesidad del grupo de mantener buenas relaciones con el líder.

¿Qué apoyo se ha encontrado para la hipótesis que el líder orientado a la tarea funciona más efectivamente en situaciones extremadamente difíciles y extremadamente fáciles, y que el líder centrado en el grupo funciona mejor en situaciones moderadas?

En un estudio de Sample y Wilson (citado en Raven & Rubin, 1983), alumnos universitarios realizaban diez pequeños experimentos de aprendizaje en grupos de cuatro. En cada grupo se designaba como líder a un alumno que había sido evaluado como centrado en el grupo o como directivo en el test de CMP de Fiedler. El trabajo del líder era asignar tareas, supervisar el trabajo, dirigir la discusión y la redacción de un informe final. Nueve de las diez tareas eran estrictamente rutinarias, en cambio la décima estaba diseñada para ser estresante: los alumnos tenían que completarla sin la ayuda de los manuales de laboratorio y en menos tiempo que lo usual. Se encontró que el estilo del líder no afectaba la conducta del grupo cuando realizaban tareas rutinarias. Pero cuando se les daba el problema estresante, aquellos que tenían un líder orientado a la tarea rendían mejor que aquellos que tenían un líder centrado en el grupo. Por lo tanto, el estrés favorecía el estilo orientado a la tarea, como predeciría el modelo de contingencia.

Otro estudio fue realizado por Csoka y Fiedler (citado en Raven & Rubin, 1983) con militares, obteniéndose diversas medidas de los líderes de escuadrones de artillería, incluyendo sus sentimientos de aceptación por parte de su escuadrón, la cantidad de entrenamiento que habían recibido, y sus evaluaciones en la escala de CMP. Ya que uno de los tres factores del control situacional, la posición de poder, es constante y alta en los grupos militares, la favorabilidad de la situación estaba representada por dos factores: el grado en que el líder se sentía aceptado por el grupo, y su grado de entrenamiento (que en este caso se consideró equivalente a la estructuración de la tarea). Había alto control situacional cuando el líder tenía alto entrenamiento y era aceptado por el grupo, mientras que había bajo control situacional en las condiciones opuestas. Se encontró que cuando la situación del grupo era ya sea favorable (líderes entrenados que sentían que eran aceptados por el grupo) o desfavorable (líderes no entrenados que se sentían inadecuados), los líderes directivos

funcionaban mejor. Por otra parte, cuando las condiciones eran moderadamente favorables (líderes entrenados que se sentían inadecuados), los líderes centrados en el grupo resultaban ser más efectivos.

De acuerdo a Baron y Byrne (1994), la evidencia existente apoya parcialmente la teoría de la contingencia de Fiedler. Por una parte, la mayoría de los estudios de laboratorio han producido resultados que apoyan diversos aspectos de la teoría, mientras que los estudios con grupos naturales han sido menos favorables, habiéndose encontrado algunos resultados contrarios a lo que predice la teoría.

¿Qué pasa si un líder no es efectivo, si su estilo personal no es el requerido por la situación? En otros enfoques se ve el estilo de liderazgo más en términos de conductas que de rasgos personales, por lo que sería en principio modificable. En cambio, en el enfoque de la contingencia se plantea que el estilo de liderazgo está arraigado en la personalidad del sujeto, y por tanto no es muy cambiante. Fiedler plantea que es muy difícil cambiar el estilo de liderazgo, sería más fructífero tratar de cambiar el ambiente de trabajo del líder que tratar de cambiar su personalidad o estilo de liderazgo.

Para esto, Fiedler y colaboradores han desarrollado un programa de entrenamiento de liderazgo llamado LEADERMATCH, que ayuda a los líderes a definir y crear situaciones en las cuales ellos son más efectivos (Wrightsmán & Deaux, 1981). Así, un líder podría escoger tareas estructuradas o ambiguas, y de este modo lograr el nivel preferido de estructuración de la tarea; el poder en un grupo puede ser variado de acuerdo a los principios autocráticos o participativos; y un líder puede influir en las relaciones líder-miembros ya sea compartiendo con el grupo o permaneciendo distante. Fiedler ha informado que en varios estudios de validación, con distintos tipos de grupos y en distintos lugares, los líderes entrenados mediante el sistema LEADERMATCH son consistentemente más efectivos que los líderes no entrenados de los grupos control.

De acuerdo a Wrightsmán y Deaux (1981), aunque este enfoque representa probablemente la aproximación más directa al problema de entrenar líderes efectivos, la distinción entre estilo de liderazgo y conductas específicas del líder puede no ser tan clara como sugiere el modelo de Fiedler. Así, es probable que ciertos cambios puedan alterar las características tanto de la personalidad del líder como de la

situación del grupo.

Respecto a críticas y limitaciones de la teoría, Wrightsman y Deaux (1981) señalan que, aunque los estudios de Fiedler representan la investigación más amplia sobre la efectividad del liderazgo hasta la fecha, se requieren ciertos refinamientos para poder abarcar en mejor forma la considerable variabilidad en el desempeño de los grupos. Agregan que además las correlaciones entre puntajes CMP y rendimiento grupal a menudo no son significativas, y que el modelo es más bien estático, ya que "parece asumir que el líder influye en el grupo pero que el grupo u organización tiene poco o ningún efecto en el líder" (p. 498).

Por su parte, Baron y Byrne (1994) señalan que existe alguna ambigüedad respecto a la ubicación de las situaciones específicas a lo largo de la dimensión de control situacional. "A menos que las situaciones puedan ser clasificadas precisamente como bajas, moderadas, o altas en control situacional, es difícil hacer predicciones concernientes a la efectividad del líder" (p. 522). También se ha cuestionado la adecuación de los procedimientos empleados para medir la posición del líder en la dimensión CMP, la validez misma de esta dimensión (que sólo depende del auto-informe), y el hecho que la teoría sólo considera la eficiencia en términos de productividad.

Tomando en consideración tanto la evidencia existente como las principales críticas, Baron y Byrne (1994) concluyen que la teoría de la contingencia ha hecho un aporte real a la comprensión de aspectos claves del liderazgo y de la efectividad de los líderes, sin embargo quedan algunas interrogantes acerca de su precisión que requieren atención cuidadosa. Por lo tanto, debe verse a esta teoría como aún experimentando refinamiento, más que como ofreciendo un marco de referencia plenamente desarrollado para comprender todos los aspectos de la efectividad del líder.

TEORIA NORMATIVA DE VROOM Y YETTON

Habiendo llegado a considerar que muchas de las formulaciones situacionales del liderazgo no eran satisfactorias para servir de base a métodos efectivos de administración y supervisión, Vroom y Yetton desarrollaron un nuevo enfoque para la investigación del estilo de liderazgo, sus determinantes y consecuencias. Estos autores se plantearon dos metas:

- 1) formular un modelo normativo o prescriptivo de la conducta del líder que incorporara de manera explícita las características situacionales, y que fuera consistente con la evidencia empírica existente acerca de las consecuencias de aproximaciones alternativas;
- 2) establecer de manera empírica los determinantes de la conducta del líder, lo cual revelaría qué factores, tanto en el individuo como en la situación, llevan a los líderes a comportarse en diversas formas (Vroom, 1977).

Para poder cumplir con estas metas ambiciosas, los autores se centraron en una dimensión de la conducta del líder: el grado en que el líder estimula la participación de sus subordinados en la toma de decisiones (se podrá recordar que este también era el foco en el esquema desarrollado por Tannenbaum y Schmidt en 1958, revisado anteriormente). A partir de la revisión de la evidencia disponible, las siguientes conclusiones parecían justificadas:

- 1) La involucración de los subordinados en la toma de decisiones es costosa en términos de tiempo, especialmente cuando se requiere el consenso del grupo.
- 2) La participación de los subordinados en la toma de decisiones crea mayor aceptación de y compromiso con las decisiones, lo que a su vez se refleja en una mejor implementación de ellas.
- 3) La mayor participación de los subordinados en la toma de decisiones tiende a tener efectos positivos en la calidad o racionalidad de las decisiones (especialmente cuando todos tienen la información relevante, cuando el problema es inestructurado, y cuando existe un interés mutuo o una meta común entre los miembros del grupo).
- 4) La involucración de los subordinados en la toma de decisiones conduce a su crecimiento y desarrollo. Esta consecuencia se basa más en fundamentos teóricos que empíricos, ya que ha sido menos investigada. Además tendría un carácter de largo plazo, por lo cual es diferente de los tres factores previos (tiempo, aceptación, y calidad de la decisión).

El modelo normativo desarrollado incluye cinco procesos de decisión que varían en el grado de oportunidad concedido a los subordinados para participar en la toma de decisión (Vroom, 1977):

- a) Ud. resuelve el problema o toma la decisión solo, usando la información de que dispone en ese momento.
- b) Ud. obtiene la información necesaria desde sus subordinados, y luego decide solo la solución al problema.
- c) Ud. comparte el problema con algunos subordinados individualmente,

- obteniendo sus ideas y sugerencias. Luego Ud. toma una decisión que puede reflejar o no la influencia de sus subordinados.
- d) Ud. comparte el problema con sus subordinados como grupo, obteniendo colectivamente sus ideas y sugerencias. Luego Ud. toma una decisión que puede reflejar o no la influencia de sus subordinados.
 - e) Ud. comparte el problema con sus subordinados como grupo. Juntos generan y evalúan alternativas, e intentan alcanzar acuerdo sobre una solución. Ud. no trata de que el grupo adopte "su" solución, y está dispuesto a aceptar e implementar cualquier solución que tenga el apoyo de todo el grupo.

De acuerdo a Vroom (1977), el modelo es de contingencia, ya que asume que ningún proceso o estilo de toma de decisión es mejor en todas las circunstancias, sino que su efectividad depende de propiedades identificables de la situación. Sin embargo, difiere de otros modelos de contingencia en el hecho que las características situacionales son atributos del problema o decisión particular, más que características generales de rol. Estos **atributos del problema** son los cimientos del modelo, y representan los medios de diagnosticar la naturaleza del problema o decisión particular y determinar así el proceso óptimo de decisión. Estos atributos se reflejan en las siguientes preguntas que debería hacerse el líder frente a cada situación particular:

- 1) ¿Existe un requerimiento de calidad tal que es probable que una solución sea más racional que otra?
- 2) ¿Tengo la suficiente información para tomar una decisión de alta calidad?
- 3) ¿Es estructurado el problema?
- 4) ¿Es la aceptación de la decisión por los subordinados crucial para su implementación efectiva;
- 5) Si tomara la decisión solo, ¿es razonablemente cierto que sería aceptada por mis subordinados?
- 6) ¿Comparten los subordinados las metas organizacionales que se logran resolviendo este problema?
- 7) ¿Es probable que exista conflicto entre los subordinados respecto a las soluciones preferidas?
- 8) ¿Tienen los subordinados suficiente información para tomar una decisión de alta calidad?

Aún cuando un líder posea considerable poder y autoridad, no hay garantía que sus decisiones sean aceptadas o implementadas por sus seguidores. La interrogante que surge es ¿cuánta participación de los

seguidores debe permitir el líder al tomar decisiones? De acuerdo a la teoría normativa, los líderes que permiten un grado apropiado de participación de los seguidores serán más efectivos que los líderes que permiten ya sea demasiado o muy poco. ¿Cuánta participación es suficiente o apropiada? La teoría sugiere que esto depende de varios factores, principalmente de la importancia que la decisión sea de alta calidad y la importancia que sea aceptada por los seguidores.

Así por ejemplo, en una situación en que es crucial una decisión de alta calidad, en que el líder tiene suficiente información o expertez para tomar solo la decisión, y en que la aceptación de los subordinados no es crucial (la decisión funcionará aún sin su apoyo), sería mejor un estilo relativamente autocrático de decisión. En contraste, en una situación en que los dos primeros elementos sean iguales, pero la aceptación de los subordinados sea crucial (la decisión no funcionará sin su apoyo activo), sería preferible un estilo más participativo.

La teoría sugiere que considerando tales aspectos, los líderes pueden determinar el estilo apropiado de decisión, uno que conceda a los subordinados justo el monto apropiado de participación para mantener su moral, al mismo tiempo que conserva el mayor grado de eficiencia posible. En general estas sugerencias parecen funcionar: los líderes que adaptan su estilo de toma de decisiones a las condiciones existentes, son generalmente más exitosos que aquellos que tienen un estilo uniformemente autocrático o participativo (Vroom & Jago, 1978). Sin embargo, evidencias adicionales sugieren la necesidad de ciertos ajustes en la teoría.

Heilman y otros (citado en Baron & Byrne, 1994, p. 523) plantearon en 1984 que al parecer la mayoría de las personas prefiere un estilo participativo en su líder, aún en condiciones donde la teoría normativa recomienda un estilo autocrático. Y también que los líderes y los subordinados parecen diferir en sus reacciones a los diversos métodos de llegar a una decisión. Los líderes tienden a preferir aquellos métodos sugeridos por el modelo normativo de acuerdo a la situación, mientras que los subordinados tienden a preferir estrategias participativas en todos los casos.

Por su parte Crouch y Yetton (1987) encontraron que ciertas características personales del líder pueden jugar un rol importante en determinar la efectividad relativa de diversas estrategias de decisión. Por ejemplo, en situaciones que involucran opiniones conflictivas, solo los líderes con una habilidad relativamente alta de manejo de

conflictos deberían usar el tipo de estrategia participativa de toma de decisiones recomendada por el modelo. En cambio, los líderes con baja habilidad de manejo de conflictos obtienen mejores resultados con un estilo relativamente autocrático, a pesar del hecho que esto no es predicho por el modelo.

Finalmente, existe evidencia informada por Field y House en 1990 (citado en Baron & Byrne, 1994, p. 523) que indica que el modelo de Wroom y Yetton predice la efectividad percibida de las decisiones entre los líderes, pero no necesariamente entre sus subordinados. Estos autores indagaron las reacciones tanto de ejecutivos como de sus subordinados acerca de una decisión reciente tomada por los ejecutivos, teniendo los participantes que describir el proceso usado para tomar la decisión, así como sus propias percepciones del grado en que las decisiones fueron aceptadas y fueron efectivas.

Los resultados mostraron que los ejecutivos y sus subordinados en general concordaron en sus percepciones respecto al proceso de decisión usado por los ejecutivos, pero diferían en su percepciones respecto a la efectividad de las decisiones predicha por el modelo. Esto es, cuando los ejecutivos usaban alguna estrategia de decisión identificada como apropiada por la teoría normativa, ellos evaluaban estas decisiones como más efectivas que cuando adoptaban una estrategia de decisión no identificada por el modelo, lo cual ofrecería apoyo a la validez del modelo. Sin embargo, los subordinados no mostraron el mismo patrón, sino que ellos indicaban una fuerte aversión hacia los procedimientos autocráticos de toma de decisión, aún cuando estos estaban identificados como los más efectivos por el modelo. Los autores sugieren que estos resultados pueden ser explicados en parte por los roles contrastantes de subordinados y ejecutivos, que hacen que los primeros deseen intensamente tener algo que decir en las decisiones que afectan su trabajo.

A modo de conclusión, la evidencia existente sugiere que la teoría normativa ofrece guías útiles a los líderes para escoger el enfoque más efectivo a la toma de decisiones. Sin embargo, parecen necesarios ciertos ajustes al modelo, para tomar en cuenta las preferencias generalizadas por los procedimientos participativos, las diferencias en las perspectivas de líderes y subordinados, y las habilidades o rasgos de los líderes. Con tales modificaciones, el modelo normativo puede ser muy útil para comprender mejor el tema clave de la efectividad de los líderes (Baron & Byrne, 1994).

CAPITULO 7

INFLUENCIA, PODER Y CONTROL

A lo largo de este libro hemos insistido en que el tema central de la psicología social moderna es la influencia social, en sus diversos niveles y modalidades. También hemos revisado ya diferentes formas en que las personas ejercen influencia sobre otros o reciben la influencia de otros mediante, al decir de Allport (1954), su presencia "actual, imaginada o implícita". Se puede afirmar que la influencia social es un fenómeno tan continuo y amplio, que no siempre somos conscientes del grado en que opera en nuestra vida cotidiana. Por lo tanto, en este Capítulo dirigiremos nuestra atención al análisis de las principales modalidades y procesos de influencia social, los resultados que producen, y las reacciones que generan.

En primer lugar analizaremos las principales formas en que los individuos pueden ejercer poder o control sobre las actitudes y conductas de otros, y más adelante nos centraremos en tres procesos

principales que ilustran la poderosa influencia que ejercen las otras personas en nuestra conducta. Por lo tanto, primero revisaremos lo que se ha llamado las **bases del poder social**, y luego analizaremos los temas del **conformismo, consentimiento y obediencia**.

LAS BASES DEL PODER SOCIAL

En primer lugar veamos los conceptos de influencia y de poder, los cuales algunas veces se usan como sinónimos. Para Biener (1988), influencia se refiere al resultado de una interacción en la cual una persona cambia algún aspecto de su conducta en la dirección intentada por otra, y poder se refiere a la fuerza que motiva el cambio. O sea, **influencia** se refiere al estado final, mientras que **poder** se refiere a los medios usados para lograr tal fin. Por su parte, para Raven y Rubin (1983) la **influencia** social se define como un cambio en las creencias, actitudes, conducta o emociones de una persona, provocado por otra persona o personas, mientras que **poder social** se define como influencia potencial. La persona que es la fuente de influencia social se llama **agente**, y la persona que es receptora del intento de influencia se llama **objeto**. Por lo tanto, el poder social también se puede definir como la capacidad de algún agente de influencia para afectar a algún objeto de influencia.

Cuando una persona trata de influir sobre otra puede hacerlo mediante distintas formas. Así por ejemplo, si un padre está preocupado porque su hijo pasa mucho tiempo viendo televisión y quiere cambiar esa conducta, él podría intentar diversas alternativas:

- a) tratar de convencer al niño de que ver mucha televisión puede afectarlo negativamente;
- b) enfatizar que él, como un adulto experimentado, sabe lo que es mejor para el niño;
- c) señalarle que él no ve mucha televisión, y que el niño podría hacer lo mismo;
- d) enfatizar que él, como padre, tiene el derecho a regular las actividades del niño, el cual debe obedecer;
- e) ofrecerle una recompensa si cambia su conducta;
- f) amenazarlo con un castigo si no cambia su conducta.

Formas similares de intentar influir sobre otro se pueden encontrar en numerosas interacciones cotidianas, tales como entre un policía y un conductor, un profesor y un estudiante, un médico y un paciente, un

jefe y un subordinado, etc. Antes de revisar cada uno de los tipos de influencia social, es necesario aludir brevemente a tres conceptos relacionados con las diversas formas de ejercer influencia sobre otros. Esos conceptos son los de dependencia social, vigilancia, e influencia positiva y negativa (Raven & Rubin, 1983).

- a) **Dependencia social:** se refiere al grado en que el cambio producido sigue dependiendo del agente que lo indujo. Una influencia socialmente dependiente es aquella en que la persona que ha cambiado continúa relacionando la nueva conducta, creencia o actitud con el agente de influencia. En cambio, en la influencia socialmente independiente el cambio resultante continúa sin referencia posterior a, o dependencia de, el agente de influencia.
- b) **Vigilancia:** se refiere al grado en que el agente necesita observar al objeto de influencia para asegurarse que el cambio producido es real y se mantiene. A este respecto será diferente la situación cuando el cambio refleja una modificación en la actitud privada del individuo, que cuando parece reflejar más bien una conformidad pública.
- c) **Influencia positiva y negativa:** habitualmente se piensa en la influencia positiva, donde la persona cambia en la dirección deseada o requerida por el agente. Sin embargo, y tal como se vio al hablar de los grupos de referencia en un Capítulo anterior, la influencia puede ser también negativa, y en este caso la persona tenderá a adoptar una actitud o conducta que sea la opuesta a la que el agente intenta lograr. La influencia negativa, que también se ha llamado "efecto boomerang", puede deberse a una evaluación negativa del agente por parte del objeto de influencia, a la comunicación inadvertida de información que va en contra del efecto deseado por el agente, o a una reacción negativa de la persona por sentir amenazada su libertad o independencia (reactancia).

Volviendo a las distintas formas de intentar influir sobre otros, French y Raven describieron en 1959 cinco tipos de poder, o lo que ellos llamaron las "bases del poder social": de recompensa, coercitivo, legítimo, referente y experto (French & Raven, 1973). Más adelante, en 1965 Raven incorporó un sexto tipo, que como veremos es especialmente importante, llamado de información (Raven & Rubin, 1983). Por lo tanto, a continuación se examinarán seis tipos de poder social que, en el ejemplo del padre que intenta que su hijo vea menos

televisión, serán respectivamente: de información, experto, referente, legítimo, de recompensa y coercitivo.

PODER DE INFORMACION

Es el único socialmente independiente de los seis tipos de poder, ya que sería una influencia puramente informacional, donde el contenido del mensaje es el factor crítico. Este tipo de poder se deriva de la capacidad del agente de proporcionar información al individuo que lo convenza de que el cambio invocado es apropiado o conveniente, por lo tanto su efecto depende de cuán convincentes sean los argumentos y evidencias presentadas. Como resultado de la comunicación persuasiva, se produce un cambio cognitivo en el receptor y llega a ver el asunto de una manera distinta. Una vez que ha tenido lugar tal cambio cognitivo, llega a ser completamente independiente del agente que lo indujo.

En términos de los modelos actuales de la persuasión (y tal como el lector seguramente lo estaba pensando en este momento), se podría decir que se produce un cambio vía la ruta central de procesamiento de la información, donde lo importante es la calidad de los argumentos más que otras claves periféricas como las características de la fuente o agente. Un ejemplo de influencia informacional sería un profesor explicando un mejor método para resolver una ecuación, o un médico explicando al paciente por qué debe dejar de fumar si desea cuidar su salud.

PODER EXPERTO

Este tipo de poder y los dos siguientes producen influencia que depende del agente en alguna medida (son socialmente dependientes), pero no requieren en general vigilancia. El poder experto opera cuando el objeto de influencia atribuye al agente conocimientos, capacidad o experiencia superiores en el tema en el cual se intenta la influencia, ya sea en relación a sí mismo o a algún estándar absoluto. Ejemplos claros de este tipo de influencia sería seguir las recomendaciones del médico, o aceptar la asesoría de un abogado en materias legales, como también aceptar el consejo de un vendedor de pinturas, y aún seguir las indicaciones de un niño acerca de un determinado lugar en una ciudad pequeña que no conocemos bien. En este último caso, el niño no es un experto en un sentido formal, sin embargo ejercería poder de experto en la medida que le atribuimos un conocimiento superior al nuestro acerca de esa ciudad.

En muchos casos el poder de experto es además apoyado por signos externos visibles, como los numerosos diplomas y libros especializados en una oficina profesional, o por la presentación previa de los antecedentes y curriculum de un expositor o conferencista. Sin embargo, a diferencia del tipo anterior de poder, en el caso del poder experto puede haber instancias de influencia negativa, especialmente cuando se cree o sospecha que el agente se beneficiará si la persona accede al intento de influencia. Así por ejemplo, si en un comercial de televisión aparece un médico recomendando un determinado analgésico, muchas personas podrían dudar de las reales ventajas de tal producto, por el hecho que en este caso el experto seguramente se beneficia económicamente con su participación en el comercial.

PODER REFERENTE

Es el que opera cuando la persona se identifica con el agente de influencia, percibe alguna comunidad con él, o quiere formar una unidad con él. O sea, depende de la identificación con el agente, o al menos del deseo de tal identificación, y mientras mayor sea la atracción hacia, o la identificación con, el agente, mayor sea el poder de referencia de éste (French & Raven, 1973). El término referente proviene del estudio de los grupos de referencia, tema revisado anteriormente, que muestra que las personas se refieren a otros para evaluar sus opiniones, creencias, conductas y aún emociones. Aún sin la perspectiva de recompensas por ser similar a otros, o de castigos por ser diferente de otros, el individuo puede derivar satisfacción personal del hecho de ser similar a otras personas que él aprecia o admira.

El poder referente puede ser ejercido por personas con las cuales no se tiene una relación o una pertenencia común, como sucede en muchos casos con personajes admirados del cine o del deporte. Y además el poder referente de los grupos o individuos puede variar en diferentes momentos, dependiendo con qué nos identifiquemos. Por ejemplo, al estar en otro país probablemente somos más conscientes de nuestra nacionalidad que estando en casa, y como resultado de ello nuestras opiniones al estar en el extranjero pueden reflejar más cercanamente lo que creemos que son o deberían ser las opiniones de los habitantes de nuestro país (Raven & Rubin, 1983).

Al igual que sucedía con los grupos de referencia, puede existir una

influencia referente negativa, en que la persona adopta una actitud o conducta opuesta a aquella sostenida o invocada por un agente evaluado negativamente, con el cual no se desea percibir ninguna unidad o identificación.

PODER LEGÍTIMO

Es el que deriva de los valores internalizados en la persona que le señalan que el agente tiene un derecho legítimo a influenciarlo, y ella tiene la obligación de aceptar esa influencia. De acuerdo a French y Raven (1973), este tipo de poder es probablemente el más complejo de todos ya que tiene que ver con el concepto de autoridad y con las normas y roles sociales, las cuales pueden variar ampliamente. Sin embargo, en las diversas situaciones, "la noción de legitimidad implica alguna especie de código o estándar, aceptado por el individuo, en virtud del cual el agente externo puede hacer valer su poder" (p. 84).

El poder legítimo de un individuo sobre otro puede tener distintas **bases** (French & Raven, 1973), entre ellas ciertos valores culturales (por ejemplo, la edad), la aceptación de la estructura social (como sucede en las organizaciones formales), y la designación por parte de un agente legítimo (una autoridad superior legítima o haber sido elegido por el grupo). Y uno de los aspectos importantes a considerar es el **rango de aplicación** del poder legítimo, el cual habitualmente está prescrito de un modo más o menos específico, por lo cual el intento de usar el poder legítimo fuera de su rango de aplicabilidad puede reducir la legitimidad del agente, así como la atracción hacia él. Por ejemplo, un oficial militar puede tener el derecho de instruir a los soldados acerca de cómo realizar un ejercicio o comportarse en un desfile, pero no acerca de cómo sufragar en una elección nacional (Biener, 1988).

El poder legítimo es evidente en las organizaciones sociales formales (gubernamentales, militares, industriales, etc.), donde cada persona tiene una ubicación específica en el esquema organizacional, y donde es claro quién tiene poder sobre quién. Pero también se ejerce el poder legítimo en unidades sociales menos formales, como es el caso de la familia tradicional, donde se observa que a los distintos miembros parece concedérsele diferentes grados de poder legítimo en

determinadas áreas o tipos de decisiones. Raven y Rubin (1983) aluden además a dos instancias especiales de poder legítimo: el poder del experimentador sobre los sujetos que participan en un estudio experimental, y el poder de los sin poder.

La primera situación se refiere especialmente a las famosas experiencias de Milgram en su estudio de la obediencia, tema que se revisará más adelante. Respecto al segundo caso, puede considerarse como una paradoja que la falta de poder pueda llegar a ser la base de poder legítimo. Este fenómeno se daría especialmente en sociedades o grupos donde las normas sociales enfatizan la obligación de las personas de ayudar a los menos afortunados o a los más débiles. La persona sin poder a menudo ejerce su poder enfatizando su condición de debilidad o falta de poder. Así por ejemplo, una persona ciega puede legítimamente requerir a otra persona que le ayude a cruzar la calle, o un niño pequeño puede legítimamente pedir ayuda a su padre para abrocharse los zapatos. También puede verse esto en la forma en que un mendigo a veces solicita y espera que le den dinero, y aún a nivel internacional, en la forma en que los países con menos recursos esperan un trato favorable en sus relaciones con aquellos países más poderosos.

Este tipo de "poder del sin poder", o **poder legítimo de desamparo**, se basa en que el objeto de influencia acepte la norma de responsabilidad social, y es usado a menudo por aquellas personas que sienten que carecen de otros tipos de poder. Al respecto, se ha visto que este tipo de poder es más usado por las mujeres, los niños, y los miembros de minorías en desventaja (Raven & Rubin, 1983).

PODER DE RECOMPENSA

Este tipo y el siguiente se caracterizan porque son altamente dependientes del agente de influencia, y requieren que el agente se asegure que la persona mantiene el cambio inducido por él (o sea, son socialmente dependientes y requieren vigilancia). El poder de recompensa deriva de la capacidad del agente para mediar recompensas o beneficios para la persona que está siendo influenciada, y donde es claro que el agente recompensará a la persona sólo si esta accede al requerimiento. Las recompensas pueden ser impersonales (dinero, una buena nota, una recomendación para ascenso), o personales (aprobación, amor, aceptación).

PODER COERCITIVO

El poder coercitivo deriva de la capacidad del agente de influencia para castigar a la persona que está siendo influenciada, y donde es claro que el agente castigará a la persona si esta no accede al requerimiento. Los castigos pueden ser impersonales (una mala nota, una palmada, una multa, un arresto), o personales (desaprobación, rechazo, retirada de afecto).

Estos dos últimos tipos de poder, la promesa de recompensas y la amenaza de castigos, han sido considerados a menudo como casi sinónimos del concepto de poder, y por lo tanto como técnicas altamente efectivas de influencia. Sin embargo, se puede considerar a la recompensa y la coerción como formas menos eficaces que por ejemplo el poder por información, porque como ya se ha dicho, ambas dependen en alto grado del agente y además requieren vigilancia. A pesar que en algunos casos la vigilancia puede ser mantenida fácilmente, en muchos otros casos puede ser muy difícil o aún imposible.

A pesar que estos dos tipos de poder pueden aparecer como equivalentes, en el sentido que la ausencia de una recompensa prometida sería equivalente a un castigo, y la ausencia de un castigo esperado sería recompensante, existen algunas diferencias importantes en el uso de ambos tipos de poder, que hacen que sea preferible usar recompensa más que coerción (Raven & Rubin, 1983).

- a) Cuando se usa el poder coercitivo, la persona tiende a rechazar al agente y a sentirse negativamente hacia la situación, en cambio, hay mayor probabilidad que la persona se sienta atraída hacia un agente que usa recompensa. Cuando el agente de influencia es rechazado, disminuye notoriamente su capacidad para usar otras formas de poder (por ejemplo, poder referente). La coerción puede impulsar a la persona a tratar de abandonar completamente la situación, mientras que la recompensa puede estimularla a continuar su relación con el agente para recibir la recompensa.
- b) Aunque la vigilancia es necesaria en ambos tipos, pareciera que la vigilancia es más fácil de mantener cuando se usa recompensa. Para obtener la recompensa, la persona querrá mostrarle al agente su

acatamiento a las indicaciones, facilitando la vigilancia. En cambio, cuando se usa coerción, la persona tratará de ocultar su no cumplimiento para evitar el castigo.

- c) La vigilancia, que como se ha visto sería especialmente necesaria al usar coerción, parece desarrollar una actitud de desconfianza del agente respecto de la persona que está observando. Esto se ilustra claramente en un estudio de Strickland (citado en Raven & Rubin, 1983, p. 411-412), en el cual un individuo tenía que supervisar el trabajo de otros dos sujetos, los cuales podían ser castigados si no accedían al requerimiento del supervisor. Al término de la primera sesión de trabajo, el supervisor examinaba el trabajo de ambos sujetos, encontrando que ambos habían tenido un rendimiento similar. Sin embargo, el experimentador había dispuesto que el supervisor observara cuidadosamente el trabajo del sujeto A y no pudiera observar el trabajo del sujeto B durante toda la sesión. Al comenzar la segunda sesión de trabajo, el supervisor podía escoger entre observar el trabajo de A o de B, encontrándose que elegía observar a A.

Este último resultado puede interpretarse de acuerdo a la teoría de la atribución revisada en un Capítulo anterior: ya que B trabajó bien sin ser observado, significaría que quiso trabajar bien (motivación interna), en cambio A, que estuvo siendo observado durante toda la sesión, podría haber trabajado bien debido a tal observación (circunstancias externas). Esta desconfianza ocurriría especialmente cuando se ha utilizado la amenaza de castigo, ya que en un estudio adicional se encontró que no se producía desconfianza especial hacia el sujeto observado cuando se ofrecía recompensa por acceder al requerimiento del supervisor (Raven & Rubin, 1983).

De lo expuesto hasta aquí se puede ver entonces que las seis bases de la influencia o poder social difieren en varias formas. El poder informacional es casi inmediatamente independiente del agente, ya que está basado en el contenido mismo de la comunicación y en el cambio cognitivo producido. En contraste, las otras cinco bases del poder son socialmente dependientes, ya que implican que la persona sigue relacionando la nueva conducta, creencia o actitud con el agente de influencia. Entre estas cinco formas socialmente dependientes de influencia, el poder de recompensa y el coercitivo difieren de los otros tres en que, para ser efectivos, requieren que el agente de influencia mantenga vigilancia (aunque al parecer esta vigilancia es más fácil de

mantener con el poder de recompensa que con el de coerción). Además, la evaluación que hace la persona del agente de influencia dependería de cuál base del poder use éste.

EFFECTOS SECUNDARIOS

Hasta aquí hemos estado interesados en los efectos primarios del poder social, es decir, en los cambios inmediatos que siguen a la acción de un agente de influencia. Sin embargo, pueden existir a menudo cambios secundarios en las creencias, actitudes y conductas, en la relación con el agente, y en la auto-percepción del agente y la persona objeto de la influencia (Raven & Rubin, 1983).

Se ha establecido anteriormente que el poder de recompensa y el coercitivo requieren vigilancia, y que sólo la influencia informacional conduce a un cambio internalizado o socialmente independiente. Sin embargo, en algunas ocasiones las personas llegan eventualmente a aceptar y creer en ciertos cambios a los cuales han sido inicialmente forzadas. Así, como sugiere la teoría de la disonancia cognitiva, algunas veces un cambio en la conducta puede conducir a un cambio en una actitud discrepante con esa nueva conducta. En otros casos, la coerción o recompensa pueden llevar a un cambio privado dependiente o aún independiente, y eventualmente la legitimidad, expertise y referencia pueden también resultar en un cambio socialmente independiente. Como se expresó en un Capítulo inicial, las formas en que las actitudes de las personas cambian después de una conducta discrepante forzada han sido de particular interés para los psicólogos sociales. Algunas de las causas de esos cambios secundarios son las siguientes.

- a) **Nuevas percepciones del asunto:** si un niño no quiere probar un nuevo alimento, y en algún momento es obligado a hacerlo, puede que descubra que le gusta. Si es así, puede producirse la aceptación privada de un cambio en la conducta inducido inicialmente por coerción, y el cambio hacerse socialmente independiente. Es decir, el niño continuará ingiriendo ese alimento aunque nadie lo vigile, y aún después que haya olvidado que fue obligado a ingerirlo la primera vez. La explicación más simple para esto sería que el niño cambió su percepción del alimento después de haberlo probado mediante coerción.

Una situación similar puede darse en otros campos, por ejemplo en las

reacciones a un cambio legislativo. En una encuesta a gran escala de los médicos de Nueva York mientras se estaba discutiendo un nuevo programa médico estatal, un sociólogo encontró que el 54% se oponía a tal programa y el 38% estaba a favor. Inmediatamente después de aprobarse el programa se produjo un cambio brusco, con el 70% ahora a favor y el 26% en contra, y una vez que el programa había sido implementado exitosamente la tendencia continuó, elevándose al 81% los que estaban a favor. Es difícil determinar exactamente el mecanismo subyacente a estos cambios, tal vez existía una aceptación del poder legítimo de los legisladores, o bien se producía una reducción de la disonancia. Sin embargo, los datos indican que los médicos fueron percibiendo cada vez más ventajas y menos desventajas del nuevo programa (Raven & Rubin, 1983).

- b) **Nuevas percepciones del agente de influencia:** como se ha dicho anteriormente, el uso de poder coercitivo por un agente producirá una evaluación negativa por parte de la persona, lo mismo que el uso ilegítimo del poder, lo cual puede conducir a un poder referente negativo o efecto boomerang. También puede existir un efecto de halo negativo, en que el agente sea visto como menos experto y menos legítimo, y por tanto menos persuasivo. Por otra parte, cuando se usa poder de recompensa puede haber un cambio positivo de actitud, tendiendo a adoptarse la posición invocada por el agente.
- c) **Reducción de inconsistencia o disonancia:** como se ha dicho antes, un cambio en la conducta puede producir disonancia con las actitudes o creencias, y la persona puede cambiar esas actitudes de manera que sean consonantes con la conducta. Tal disonancia es más probable cuando la amenaza de castigo o la promesa de recompensa son moderadas más que extremas. Las amenazas o recompensas extremas pueden servir como justificación para la discrepancia entre conducta y actitud. En cambio, una amenaza de castigo o promesa de recompensa moderadas, justo lo suficiente para producir el cambio de conducta, producirán mayor conflicto antes del cambio y mayor disonancia después del cambio, conduciendo probablemente a un cambio de actitud para reducir la disonancia.

Un estudio interesante acerca de los efectos de la influencia social en las relaciones y auto-percepción de los individuos, fue informado por Litman-Adizes, Fontaine y Raven en 1978 (citado en Raven & Rubin,

1983, p. 431-433). Los sujetos tenían que imaginarse que estaban en una situación laboral particular, la mitad de ellos como supervisores y la otra mitad como trabajadores. Entonces ellos escuchaban un escenario en el cual un supervisor intentaba obtener que un trabajador cambiara su manera habitual de trabajar y usara otro método, variando los escenarios en el tipo de poder que usaba el supervisor:

- 1) "Ud. mejor lo usa. De otra forma, nunca obtendrá una promoción" (coerción);
- 2) "Parecemos tener mucho en común. Yo he usado siempre este método, ¿por qué no lo usa Ud. también?" (referente);
- 3) "Si Ud. usa este método, probablemente será promovido pronto" (recompensa);
- 4) "Como su supervisor, yo prefiero que Ud. use este método" (legitimidad);
- 5) "Recién hemos terminado un estudio extenso que muestra que este método es superior. ¿Por qué no lo usa Ud.?" (información);
- 6) "Yo tengo una muy larga experiencia en esta área. ¿Por qué no lo usa Ud." (experto).

Sólo un tipo de poder se usaba en cada escenario, en todos los cuales el trabajador accedía al requerimiento del supervisor. Así, cada escenario terminaba con "Al día siguiente, Ud. (para los trabajadores) o el trabajador (para los supervisores) está usando el nuevo método".

Interrogados acerca de si sentían que el nuevo método era realmente mejor, era más probable que los "trabajadores" respondieran afirmativamente cuando se usaba poder informacional, y menos probable cuando se usaba poder coercitivo y legítimo. El poder informacional también persuadía a los "trabajadores" a mantener el cambio sin ser vigilados. Era más probable que los "trabajadores" rechazaran a los "supervisores" que usaban poder coercitivo, y que estos últimos a su vez rechazaran a los "trabajadores" a quienes habían coaccionado. Por último, frente a la pregunta de a quién atribuían el cambio observado en el trabajador, tanto los trabajadores como los supervisores atribuían el cambio a los deseos del trabajador si se había usado poder informacional, y a la influencia del supervisor si se había usado coerción o poder legítimo.

De acuerdo a Raven y Rubin (1983), aunque este último estudio se basa en una situación simulada o de desempeño de roles, sus resultados son consistentes con otros estudios basados en interacciones reales, de tipo laboral y conyugal. La conclusión general que se deriva de ellos

es que cuando se usan formas de influencia relativamente fuertes (coerción o legitimidad formal), es probable que tanto el persuasor como el persuadido sientan que el cambio ha sido forzado en el persuadido. Además, ambos están predispuestos a rechazarse mutuamente, y una vez que el agente de influencia ha usado la coerción y la consiguiente vigilancia necesaria, desarrollará más desconfianza y sentirá que la coerción y la vigilancia serán más necesarias aún en el futuro.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Así como existen diferentes formas de ejercer influencia o poder sobre otros, también existirán diferencias entre las personas tanto en su motivación de poder como en sus preferencias por distintas formas de ejercer poder. Uno de los primeros autores que destacó el afán de poder como una motivación humana básica fue Adler, uno de los primeros discípulos de Freud. Para Adler, las personas inician su vida débiles e indefensas, con sentimientos inherentes de inferioridad que deben ser compensados con el ejercicio del poder. A diferencia de Freud, Adler consideró el poder como una fuerza más significativa que el sexo, sugiriendo que las necesidades sexuales podían ser consideradas como una redirección de la necesidad de poder (Raven & Rubin, 1983).

En relación a lo último, es interesante relacionar las ideas de Adler formuladas a comienzos de siglo, con la investigación moderna sobre conducta sexual agresiva. En uno de los estudios más amplios realizados sobre violadores convictos, Groth informó en 1979 (citado en Malamuth, 1986; Allison & Wrightsman, 1993) que la motivación más común para la violación entre los más de 500 sujetos estudiados era el poder. Para tales hombres, que representaban el 55% de la muestra, "el acto de la violación sirve para compensar los sentimientos de inseguridad e inadecuación, y a menudo refleja necesidades de expresar fuerza, control, autoridad, y poder...El violador motivado por una necesidad de poder usa sólo la fuerza necesaria para doblegar a la víctima. La meta no es dañar a la víctima físicamente sino poseerla sexualmente. Los medios para lograr esto pueden incluir amenazas verbales, intimidación con un arma, o la fuerza física si es necesario" (Allison & Wrightsman, 1993, p. 56).

Por su parte, Malamuth (1986) en su estudio sobre predictores de la agresión sexual, encontró que el motivo de dominancia (el grado en

que los sentimientos de control sobre otro motivan la sexualidad) era el que tenía mayores correlaciones significativas con los otros predictores, y tenía una alta relación con la medida de agresión sexual auto-informada. Por último, Doyle y Paludi (1991) expresan que las diversas formas de victimización sexual (incesto, violación, violencia doméstica, y acoso sexual) son manifestaciones del poder y dominación de una persona sobre otra.

En un contexto distinto, especialmente en referencia a la conducta en el ámbito laboral, McClelland (citado en Raven & Rubin, 1983) incluye la necesidad de poder entre las motivaciones sociales más significativas, junto con la necesidad afiliativa y la necesidad de logro, pudiendo caracterizarse por ejemplo la conducta de un líder organizativo de acuerdo a cual sea su patrón motivacional dominante.

Es razonable asumir que la mayoría de las personas tal vez obtienen satisfacción de tener control y ser capaz de influenciar la conducta de otros. Sin embargo, también se puede esperar que las personas varíen ampliamente en el grado en el cual ellas sienten que es importante tener y ejercer poder. Para Raven y Rubin (1983), a partir de las proposiciones de Adler se podría esperar que las personas que se sienten inferiores o en desventaja en algún sentido, estarían especialmente predispuestas a luchar por conseguir poder. Y al respecto ellos citan a historiadores que sugieren que esta relación podría encontrarse atendiendo a algunos antecedentes de muchas figuras históricas (la epilepsia de Julio Cesar, la baja estatura de Napoleón, la infancia deprivada de Hitler), así como a la personalidad y temprana infancia de muchas figuras políticas con una fuerte necesidad de poder.

Para medir las diferencias individuales en la necesidad de poder, diversos autores han utilizado pruebas proyectivas de personalidad tal como el Test de Apercepción Temática (Murray, 1964). En dicha prueba el individuo debe elaborar historias acerca de diversos cuadros ambiguos que se le presentan, y las historias que contienen muchos personajes que influyen y controlan a otros se interpretan como indicadoras de alta necesidad de poder. Las personas que presentan altos puntajes de necesidad de poder en el test tienden a informar que realmente ejercen poder sobre otros, y también parecen preferir a los individuos que se congradan con ellas y las adulan (Fodor & Farrow, 1979).

Se podría esperar que las personas con alta y baja necesidad de poder utilicen distintas formas de poder, y concretamente que aquellas con mayor afán de poder usen formas más fuertes como la coerción y el poder legítimo. De acuerdo a Raven y Rubin (1983), diversos estudios en diferentes contextos indican que las personas con baja autoconfianza o que se sienten inferiores tienden a usar la coerción y el poder legítimo. Así por ejemplo, ellos citan un estudio de Raven y otros acerca de las formas de influencia social usadas por el personal hospitalario encargado de controlar infecciones intra-hospitalarias. En dicho estudio se encontró que entre las enfermeras había una preferencia general por el poder informacional, pero aquellas que se sentían inseguras, ineficaces, o que sentían que alguien con características diferentes podría hacer mejor el trabajo, era más probable que usaran poder coercitivo y legítimo que aquellas que se sentían seguras, quienes usaban más poder experto e informacional.

Un tema interesante de investigación ha sido examinar si hombres y mujeres difieren en su preferencia por distintas formas de poder y en sus respuestas al poder usado por otros. Nancy Henley (1977), autora del primer libro dedicado específicamente al tema del poder en la comunicación no verbal, afirma que el poder no es algo que un individuo tenga como algo dado, sino que el poder es creado en el contexto de la interacción social. Dadas las diferencias reales en el poder relativo de hombres y mujeres en su interacción, es razonable esperar que ambos sexos difieran en su utilización de las diferentes formas de poder.

Uno de los principales estudios al respecto es el informado en 1974 por Johnson (citado en Raven & Rubin, 1983, p. 528-529). Como parte de su investigación doctoral, esta autora en primer lugar presentó a los sujetos situaciones hipotéticas en las cuales una persona intentaba influir sobre otra utilizando distintos tipos de poder, y los sujetos debían adivinar el sexo del agente de influencia. Se encontró que los sujetos tendían a atribuir a las mujeres tres tipos de poder: referente, legítimo de desamparo, e informacional indirecto; en cambio atribuían a los hombres otros tres tipos: experto, legítimo formal, e informacional directo.

En un estudio de laboratorio posterior de la misma autora, los sujetos trabajaban en una tarea industrial simulada y recibían mensajes de un supervisor pidiéndoles cambiar su forma de trabajo. Estos mensajes, caracterizados por el uso de distintos tipos de poder, podían provenir

de uno de dos supervisores, un hombre y una mujer, y los sujetos debían adivinar cuál supervisor había enviado el mensaje. Los resultados fueron exactamente los mismos que en el primer estudio, en términos de qué tipos de poder se atribuía al supervisor y a la supervisora. Cuando se invertían los roles, y los sujetos debían actuar como supervisores y elegir mensajes para influir sobre otros, se obtenían resultados paralelos a los anteriores, con una mayor probabilidad significativa que las mujeres seleccionaran estrategias típicas femeninas y los hombres estrategias típicas masculinas.

En otro estudio de Johnson y Goodchilds de 1976 (citado en Raven & Rubin, 1983, p. 529), donde se pidió a estudiantes universitarios escribir ensayos acerca de "cómo consigo las cosas", se encontró que era más probable que las mujeres informaran usar estrategias informacionales indirectas y manipulativas, y los hombres informaran usar estrategias informacionales directas. También era más probable que las mujeres informaran usar emociones (recompensa personal, coercitivo personal e inducción de culpa) y aún llanto, estando esta última estrategia totalmente ausente en los informes de los hombres. Por su parte, Instone, Major y Bunker (1983) investigaron si las mujeres y hombres, en igual posición de poder en un contexto organizacional simulado, diferían en las estrategias que usaban para influir sobre los subordinados. En relación a los hombres, las mujeres tendían a hacer menos intentos de influencia, usaban un rango más restringido de estrategias de influencia, y usaban más estrategias de poder de recompensa y coercitivo. En este estudio las mujeres mostraban menos autoconfianza que los hombres, y este factor explicaba la mayor parte de las diferencias sexuales en las tácticas de influencia.

Respecto al menor rango de estrategias de influencia usadas por las mujeres en el estudio anterior, esto concuerda con el estudio ya citado de Raven y otros con personal hospitalario. Cuando en dicho estudio se preguntó a los médicos y a las enfermeras cuán probable era que usaran cada una de las seis bases del poder para influir en otros miembros del equipo, los médicos indicaron que era algo probable que usaran la mayoría de ellas, mientras que las enfermeras indicaron que era poco probable que usaran más de una o dos (citado en Biener, 1988, p. 328). Se podría pensar que en este hallazgo también puede intervenir el factor de autoconfianza señalado en el estudio anterior.

Referente al mismo aspecto, Doyle y Paludi (1991) concluyen, luego

de analizar la situación de hombres y mujeres en relación a las seis bases de poder, que los hombres tienden a usar un mayor número de tipos de poder que las mujeres, y que el único tipo de poder más probable de ser usado por las mujeres que por los hombres, es el poder referente. Esto último se debería a que "las mujeres tradicionalmente son vistas como siendo más sensitivas a los otros, más preocupadas de la armonía en el grupo, y menos agresivas que los hombres" (p. 182).

Howard, Blumstein y Schwartz (1986) investigaron la influencia relativa de diversas variables, entre ellas el sexo y la orientación de rol sexual (masculinidad-femineidad), en las tácticas de influencia utilizadas por ambos miembros de relaciones de pareja del mismo y distinto sexo. A partir de distintas taxonomías, se identificaron y midieron seis tácticas de influencia que podían ser usadas por la pareja de cada individuo. Dos de estas pueden ser consideradas como débiles: **Manipulación** (lanzar indirectas, adular, seducir, recordar favores pasados) y **Suplicación** (implorar, llorar, actuar como enfermo y desvalido). Otras dos serían tácticas fuertes: **Amedrentamiento** (amenazar, insultar, violentarse, ridiculizar) y **Autocracia** (insistir, afirmar mayor conocimiento, afirmar autoridad). Y otras dos tácticas pueden ser consideradas neutras en cuando a una dimensión de poder: **Desligamiento** (amurrarse, tratar de hacer sentir culpable al otro, abandonar la escena) y **Negociación** (razonar, intentar un compromiso, ofrecer un intercambio).

Los resultados, en lo que se refiere a las dos variables mencionadas, mostraron que el sexo del individuo tenía sólo un efecto: los hombres eran más percibidos usando el desligamiento, una táctica neutra. En cambio, el sexo de la pareja tenía efectos en las dos tácticas débiles: las parejas de hombres eran más percibidas como usando manipulación y suplicación. Mientras que la orientación sexual del individuo (hetero u homosexual) no tenía efectos significativos, la orientación de rol sexual tenía efectos: aquellos individuos relativamente menos masculinos y aquellos relativamente más femeninos que sus parejas, eran más percibidos como usando suplicación, y además los primeros (relativamente menos masculinos) eran más percibidos como usando la táctica neutra de negociación.

Los efectos señalados, más los de otras variables incluidas en el estudio, sobre el uso percibido de tácticas débiles, revelan que las posiciones de debilidad incrementan la probabilidad de usar tácticas débiles. Lo mismo no aparece tan claro respecto al uso de tácticas

fuertes, ya que ni el sexo ni la orientación de rol sexual tenían efectos en el uso percibido de las tácticas fuertes. Además, un dato interesante fue que las mujeres heterosexuales que no trabajaban fuera del hogar usaban más tácticas autocráticas, y tendían a usar más el amedrentamiento (ambas tácticas fuertes), que aquellas que sí trabajaban fuera del hogar. Los autores concluyen que, aunque en su estudio se pueden separar los efectos del sexo y el poder, ello no significa desconocer la conexión muy real que existe entre ambas variables. "En parte debido a que hombres y mujeres tienen acceso sistemáticamente diferencial a los recursos estructurales, su uso de tácticas de influencia varía" (p. 109).

De acuerdo a Doyle y Paludi (1991), las estrategias de poder usadas por hombres y mujeres pueden ser analizadas en base a tres dimensiones distintas. La primera dimensión se refiere al hecho que una persona puede tratar de influir sobre otra de manera **directa** (ejemplo, "cierra la puerta"), o bien de manera **indirecta** (ejemplo, "está haciendo mucho frío"), como en la estrategia de manipulación. La segunda se refiere al uso de recursos **concretos** (tales como dinero, conocimiento, o fuerza) o **personales** (amistad, afecto, o aprobación). Y la tercera dimensión se refiere al grado de **competencia** que se asigna socialmente a ambos sexos en general. Debido a que los hombres son percibidos como poseyendo más poder en general, teniendo más recursos concretos a su disposición, y como siendo más competentes en diversas actividades o áreas, sus estrategias de influencia tienden a ser más directas. En cambio las mujeres, debido a su distinta posición social y a su socialización, hacen más uso de estrategias indirectas y basadas en recursos personales.

PROCESOS DE INFLUENCIA SOCIAL Y CONTROL

Tanto en el tema de la persuasión, visto en el Capítulo de actitudes, como en el tema del poder social revisado en este Capítulo, hemos conocido bastante acerca de las distintas formas que puede adoptar la influencia social, o sea, aquellos intentos de parte de una persona por afectar la conducta o actitudes de otras personas. A continuación extenderemos el alcance de lo revisado hasta aquí, examinando algunas formas o procesos adicionales de influencia y control. Primero revisaremos el tema de la **conformidad**, o sea, aquellas presiones que sentimos para comportarnos de manera similar a las otras personas en un grupo o en la sociedad en general. Luego consideraremos el

consentimiento, en el cual se busca que las personas accedan a un requerimiento que se les hace. Y por último examinaremos la **obediencia**, en la cual el individuo sigue las órdenes que alguien le da.

Aunque estos tres procesos pueden ser bastante similares en sus efectos, y especialmente los dos primeros algunas veces se consideran casi sinónimos, pueden ser diferenciados de acuerdo al factor que induce el cambio de conducta en cada caso. Así, en la conformidad el individuo cede a las presiones grupales sin que exista un requerimiento directo sobre él, en el consentimiento el individuo accede a comportarse de cierta manera frente a una petición específica de alguien, en tanto que en la obediencia el individuo se comporta de cierta manera frente a la presión de una orden proveniente de alguien con poder para imponérsela.

CONFORMIDAD

Se considera que el primer antecedente del estudio de las presiones hacia la conformidad, son las experiencias de Muzafer Sherif en los años 30 acerca de la formación de normas sociales. Sherif se interesó en estudiar los efectos mutuos que tiene sobre los individuos el emitir juicios en presencia de otros acerca de una situación ambigua. El objeto de juicio era un fenómeno perceptivo llamado efecto autocinético, consistente en que al fijar la vista sobre un punto luminoso inmóvil dentro de una habitación completamente oscura, el punto luminoso parece desplazarse. Esta ilusión óptica se debería a la ausencia de puntos de referencia, haciendo que las estimaciones de movimiento hechas por los individuos al estar solos variaran ampliamente, entre una y diez pulgadas. Sin embargo, al tener que emitir sus juicios en grupos de dos o tres, se observaba que las respuestas de los sujetos empezaban a converger hasta hacerse casi idénticas. O sea, al llegar a una opinión colectiva o consenso, los miembros del grupo establecían una norma social acerca del movimiento de la luz (Smith & Mackie, 1995).

Los hallazgos de Sherif no parecen muy sorprendentes si consideramos que la situación era altamente ambigua, no existía ninguna otra fuente de información, y no había forma de saber si la respuesta era correcta o no, ya que en realidad no existía una respuesta correcta. Bajo tales condiciones, podríamos preguntarnos en qué más podían apoyarse los participantes que no fuera en las respuestas de los otros. Pero también

podríamos preguntarnos qué sucede cuando el objeto de juicio no es ambiguo, y hay disponibles otras fuentes no sociales de información. En tales condiciones, ¿qué ocurre cuando un individuo descubre que sus juicios son diferentes a aquellos de las otras personas enfrentadas a la misma situación?

La primera respuesta a esto fue proporcionada por los famosos estudios de Solomon Asch (1964), considerados clásicos dentro de la psicología social. El procedimiento consistía en reunir grupos de 7 a 9 sujetos y presentarles varias series de dos cartones, uno de ellos conteniendo una línea vertical (línea patrón) y el otro tres líneas verticales de distinta longitud, una de las cuales es igual a la línea del primer cartón. La tarea de los sujetos es identificar, en cada serie de dos cartones, cuál de las tres líneas es igual a la línea patrón, y dar su respuesta en voz alta. En cada grupo hay un sujeto, ubicado en un asiento alejado (habitualmente el penúltimo lugar), que enfrenta la situación de manera desprevenida y a quien Asch denomina "sujeto crítico". En cambio el resto de los sujetos, sin que el sujeto crítico lo sepa, son confederados que siguen las instrucciones que antes les ha dado el experimentador.

En los primeros ensayos todos los sujetos dan la respuesta correcta, pero en 7 de 12 ensayos, llamados ensayos críticos, los confederados daban unánimemente una respuesta errónea, expresando que dos líneas manifiestamente desiguales eran idénticas (las desigualdades en aquellos casos variaban entre 0.6 y 4.4 cms.). En cada ensayo se registraban las respuestas, gestos y comentarios del sujeto crítico, después de terminados los ensayos se hacía una breve discusión de grupo para obtener otras reacciones del sujeto, luego el experimentador lo entrevistaba acerca de lo mismo, y finalmente le daba una explicación completa del experimento en que había participado (Asch, 1964).

Los resultados obtenidos por Asch pueden expresarse en distintas formas. En cuanto a la **frecuencia total** de respuestas correctas e incorrectas en los ensayos críticos, un 33% de las respuestas eran errores idénticos a los de la mayoría (en comparación con un 7 % de errores en un grupo control donde los sujetos daban sus respuestas privadamente por escrito). El **promedio de errores** de los sujetos críticos era de 2.3, en cambio en el grupo control era de 0.5. En este último grupo el **rango de errores** iba de 0 a 2, en cambio en los sujetos experimentales este rango iba de 0 a 7, o sea, había sujetos que se plegaban al error de la mayoría en todos los ensayos. El **porcentaje de sujetos** experimentales

que no cometía ningún error (o sea, eran independientes de la mayoría), variaba entre un 19% (en el estudio original con 31 sujetos) y un 25 % en estudios posteriores.

Esto último lleva a expresar a algunos autores (Baron & Byrne, 1994; Smith & Mackie, 1995) que el 75% de los sujetos se sometía a las respuestas erróneas de la mayoría al menos en una ocasión. En cambio, para Asch (1964) el porcentaje de sujetos realmente conformistas era algo menor (alrededor del 58%), correspondientes a aquellos que cometían dos o más errores, ya que habría que considerar que los sujetos del grupo control (donde no había presión de grupo) no estaban exentos de errores, sino que cometían un promedio de 0.5 errores.

En base al análisis de la conducta de los sujetos en la tarea y sus reacciones obtenidas en la discusión y entrevista, Asch (1964) expresa que, sin agotar las posibilidades, podían distinguirse formas de independencia y formas de sumisión a la mayoría. En el primer caso, la independencia podía darse con y sin confianza, y en cuanto a la sumisión, esta podía deberse a una distorsión de la *percepción*, del *juicio*, o de la *acción*, revelando todo esto que la misma situación experimental provocaba reacciones completamente diferentes en distintos individuos.

FACTORES QUE AFECTAN LA CONFORMIDAD

Los estudios pioneros de Asch demostraron claramente la existencia de poderosas presiones grupales hacia la conformidad, ya que muchos individuos mostraban un sometimiento al juicio de la mayoría sin que se les hubiera requerido tal comportamiento. Sin embargo, la conducta conformista no ocurre en el mismo grado en diversas situaciones o en diferentes individuos. A partir de diversos estudios se ha concluido que existen muchos factores que determinan el grado en que los individuos ceden a la presión de grupo. Entre los que han recibido más atención están los siguientes.

Tamaño del grupo

Se podría esperar que mientras mayor sea el número de personas que forman una mayoría unánime, mayor sería la tendencia a la conformidad en el sujeto minoritario. Esto sería así, pero sólo en algún grado. Tanto en los estudios de Asch como en estudios posteriores, se encontró que los grupos compuestos por tres o cuatro confederados tenían la mayor influencia en inducir respuestas conformistas en el sujeto crítico. Más

allá de este nivel, incrementos adicionales en el tamaño del grupo producían efectos decrecientes en la conformidad. Es importante señalar que es probable que en condiciones naturales, fuera del laboratorio, posteriores aumentos en el tamaño del grupo (más allá de tres o cuatro personas) puedan seguir aumentando la conformidad de los individuos (Wrightsman & Deaux, 1981; Baron & Byrne, 1994).

La disminución de la conformidad con el incremento del tamaño del grupo puede también relacionarse con la teoría del impacto social de Latané (1981). Esta teoría plantea que el monto de influencia social en una situación dada es una función multiplicativa de la potencia, inmediatez y número de personas que ejercen la influencia. La potencia de un agente de influencia depende de su estatus, expertez y poder. La inmediatez alude al hecho que ejercemos más influencia en persona que por teléfono, y que es más probable que una llamada telefónica sea más poderosa que una carta. Y respecto al número de personas, la formulación de Latané expresa que mientras más personas hay en un grupo hay más influencia social, pero también expresa que mientras más personas se agregan al grupo decrece el monto adicional de influencia de cada una. Tendríamos por lo tanto una función negativamente acelerada, similar a algunas ecuaciones psicofísicas que relacionan la intensidad de un estímulo con la intensidad de la sensación que produce. En este caso, ir aumentando el número de personas influyentes va disminuyendo el incremento del "impacto social", de manera que la persona n tiene menos efecto que la persona $n-1$.

Otro factor a considerar es que, yendo más allá de la situación experimental de Asch, los grupos no siempre buscan ejercer influencia o presión sobre un solo individuo, sino que sobre varias personas u objetos de influencia. El modelo de influencia social de Tanford y Penrod (1984) plantea que al principio, cuando hay muy pocas personas, cada persona agregada al grupo (cada fuente adicional de influencia) produce mayor aumento en la presión hacia la conformidad que la persona precedente. Sin embargo, al aumentar el tamaño del grupo pronto esta función se invierte, de modo que cada persona adicional aporta menos al monto total de influencia que las personas precedentes. Y el modelo también sugiere que, a medida que aumenta el número de objetos de influencia social, disminuye el impacto del tamaño del grupo sobre la conformidad, ya que la influencia grupal se va diseminando en un número creciente de objetos de influencia. Así, este modelo parece proporcionar una

descripción útil de cómo las presiones hacia la conformidad varían tanto con el tamaño del grupo como con el número de personas que son los objetos de tal influencia.

Otra posible explicación del hecho que en general un grupo más numeroso produzca menos efecto en la conformidad, podría ser que cuando la mayoría unánime consiste en más de 3 o 4 personas, el individuo expuesto a la presión social podría sospechar que tales personas no están expresando sus reales opiniones o preferencias, sino que se han coludido o confabulado para tratar de influirlo. No es algo muy común que las personas muestren grados tan altos de consenso, por lo cual eso puede ser percibido como un indicio de que algo pasa y conviene estar en guardia.

Relacionado con lo anterior, parece ser que más importante que el número de individuos es el grado de independencia que se perciba entre ellos. Cuando todos los miembros de un grupo son percibidos o categorizados como una sola unidad, su influencia en la conformidad puede ser menor, más cercana a la influencia que ejercería un solo individuo. Por lo tanto asume importancia el número de subgrupos que ejercen presión hacia la conformidad. Así, tres personas independientes ejercerían mayor influencia que dos personas, tres grupos de dos personas cada uno ejercerían más influencia que dos grupos de tres personas, y estos a su vez más que un grupo de seis personas. En un estudio de Wilder (citado en Myers, 1995, p. 241) los sujetos antes de emitir sus juicios fueron expuestos a videos de cuatro confederados emitiendo sus propios juicios. Cuando estos fueron presentados como dos grupos independientes de dos personas cada uno, los participantes mostraron mayor conformidad que cuando los confederados presentaban sus juicios como un solo grupo. Por tanto, sería la consistencia entre fuentes independientes lo que hace que su punto de vista parezca más convincente.

Cohesión

Otro factor que influye en la conformidad de un individuo es el grado de atracción hacia el grupo o las personas que ejercen influencia. Será diferente la motivación de una persona para estar de acuerdo con otras personas respecto a las cuales no se siente especialmente cercana o atraída, que en relación a personas con las cuales tiene una relación más estrecha, aprecia, y desea obtener su aceptación. En el primer caso habrá poca motivación para adoptar las opiniones o visiones de los otros, mientras que en el segundo

caso existirá una fuerte motivación para concordar con los otros que son más significativos para el individuo.

De acuerdo a Leyens (1982), la naturaleza de la relación entre el individuo y el grupo de presión tiene una importancia primordial. Mientras en mayor grado el grupo tenga las características de una referencia adecuada, más probabilidades tendrá de tener éxito en sus tentativas de influencia. Este autor agrega "...el individuo no se atreverá a perder su condición de miembro resistiéndose a las presiones de que es objeto. Si se quiere mucho a un grupo, la aceptación pública tiene muchas probabilidades de cambiarse en adhesión verdadera" (p. 87). Myers (1995) expresa que "mientras más cohesivo es un grupo, más poder tiene sobre sus miembros,...los miembros del grupo que se sienten atraídos por éste responden más a su influencia. No les gusta estar en desacuerdo con los miembros del grupo. El temor al rechazo de las personas que le agradan hace que les permita tener cierto poder" (p. 242-243).

Parece claro el impacto que tiene la cohesión o atracción hacia el grupo sobre la conformidad de las personas. Cuando se está fuertemente atraído hacia un grupo y se quiere a toda costa ser aceptado por él (o sea, cuando la cohesión es alta), las presiones hacia la conformidad serán mucho mayores que cuando la cohesión es baja. Esto se puede apreciar en el hecho que la mayoría de las personas están mucho más dispuestas a aceptar influencia social de amigos o personas que admiran, que de otras personas. Mientras más gustemos de otros y deseemos ganar su aprobación, más tenderemos a ser influenciados por ellos (Baron & Byrne, 1994).

Unanimidad

En la situación original de Asch y en muchos otros estudios de la conformidad, los sujetos están expuestos a la presión social de un grupo unánime, todas las otras personas concuerdan en una determinada respuesta. ¿Qué pasa si esta unanimidad se rompe, si al menos una de las otras personas no comparte la visión de la mayoría? En tales condiciones, los sujetos muestran mucho menos conformidad, obteniéndose un 5.5% de respuestas conformistas, en comparación con 32% en las condiciones de completa unanimidad (Wrightsmann & Deaux, 1981).

La importancia que tiene la falta de completa unanimidad (o tener un "aliado") para reducir la conformidad, se ilustra por dos hechos

adicionales. En primer lugar, el sujeto muestra menos conformidad aunque el aliado no parezca ser muy competente en la tarea (por ejemplo, que en la situación de Asch el aliado use lentes muy gruesos y exprese que le cuesta distinguir claramente las figuras). Y en segundo lugar, no es necesario que el aliado comparta la posición del sujeto, ya que la disminución de la tasa de conformidad es similar ya sea que el aliado dé la respuesta correcta o que dé una respuesta aún más incorrecta que la mayoría (Pérez, 1994). De acuerdo a esto, importaría más la falta de unanimidad que el apoyo social que se obtiene de un aliado, "los referentes sociales al no estar ya de acuerdo entre sí pierden su poder de información" (Leyens, 1982, p. 85).

El hecho que basta con que una sola persona se desvíe del juicio del grupo para que se reduzca marcadamente la conformidad, puede interpretarse en relación al concepto de reestructuración cognitiva. Cuando la mayoría es consistentemente unánime (completo consenso), el sujeto se vería forzado a reestructurar completamente su percepción de la situación. El percibir que un miembro del grupo se aparta del juicio de la mayoría, llevaría al sujeto a pensar que pueden existir distintos puntos de vista respecto a la situación, por lo cual ya no es necesaria una reestructuración. Además, de esta manera también se reduciría el temor al rechazo, disminuyendo la presión normativa del grupo (Allen & Wilder, 1980).

Sin embargo, al parecer el efecto de un miembro disidente de la mayoría depende en parte del tema o tipo de juicio, siendo distinto donde se espera alto consenso (juicios objetivos) o bajo consenso (juicios subjetivos, como en temas de opinión). Allen y Levine (citados en Pérez, 1994, p. 639-640) crearon tres condiciones:

- a) consenso, donde el sujeto enfrentaba una mayoría unánime;
- b) apoyo social, donde el sujeto recibe el apoyo real de un miembro del grupo;
- c) disidente extremo, donde un miembro del grupo daba respuestas aún más incorrectas o extremas que la mayoría del grupo.

Y estudiaron el efecto de estas condiciones en tres tipos de temas o tareas: percepción visual (líneas), ítemes de información, e ítemes de opinión. Se encontró que en los temas de percepción visual e información, la tasa de conformismo se reducía significativamente tanto con el apoyo social como con el disidente extremo, o sea, bastaba con la ruptura de la unanimidad. En cambio, en los temas de opinión sólo el apoyo social producía una baja significativa del

conformismo. Es decir, en temas de opiniones a uno no le sirve cualquier opinión, pero en temas más objetivos, donde hay una respuesta correcta, cualquier disidencia sirve de apoyo para no someterse al juicio de la mayoría.

Por último, también se ha encontrado que si el apoyo se recibe temprano, antes que operen las presiones hacia la conformidad (por ejemplo, el aliado ocupa la primera posición en dar la respuesta), se reduce más el conformismo que si el apoyo se recibe más tarde (ejemplo, cuando el aliado ocupa la cuarta posición). Al parecer, el percibir que alguien más comparte su visión puede ayudar a reforzar la habilidad del individuo para resistir las presiones grupales subsiguientes. De acuerdo a Baron y Byrne (1994), esto puede tener implicaciones importantes en muchas situaciones de la vida real. Así, si Ud. se encuentra en una situación en la que están surgiendo presiones hacia la conformidad, y Ud. siente que deben ser resistidas, trate de hablar lo más pronto que pueda. Mientras más pronto lo haga, aumentarán las probabilidades de alinear a otros a su lado y resistir la mayoría.

Además de los tres factores revisados, otros factores que se han relacionado con la conformidad son el estatus de los miembros del grupo (Wrightsmann & Deaux, 1981), la ambigüedad del estímulo (Leyens, 1982), la relevancia de la opinión para el grupo (Raven & Rubin, 1983) y el grado de implicación personal del individuo con una determinada posición (Pérez, 1994).

LAS BASES DE LA CONFORMIDAD

De lo visto anteriormente, queda claro que existirían diversos factores que determinan si ocurre la conformidad y en qué grado ocurre, y que revelan además, junto con lo que se ha visto en el tema de las normas de grupo en el Capítulo correspondiente, que las personas se conforman a las normas de sus grupos o de la sociedad la mayor parte del tiempo. ¿Por qué ocurre esto, por qué las personas a menudo eligen seguir las reglas o las expectativas de los otros, en lugar de ir contra ellas? La respuesta a esto se relaciona principalmente con dos necesidades compartidas por los seres humanos: el deseo de estar en lo correcto, y el deseo de ser aceptado por los otros. Esta distinción fue establecida ya en 1955 por Deutsch y Gerard (1972), quienes

distinguieron entre influencia informativa e influencia normativa: "Definimos una *influencia social normativa* como una influencia para conformarse con las expectativas positivas de otros. Una *influencia social informativa* puede ser definida como una influencia para aceptar información obtenida de otros como *evidencia* de realidad" (p. 172).

Influencia informativa

Las normas de los grupos de referencia son importantes debido a que el individuo necesita de otras personas que le ayuden a construir una visión apropiada de la realidad. La mayoría de las personas desea estar en lo correcto al percibir la realidad física, al emitir juicios, o al tomar decisiones. Y para satisfacer este deseo o necesidad ellas se orientan hacia las otras personas, utilizando sus opiniones y conductas como guías para las opiniones y conductas propias. En un sentido general, las acciones y opiniones de los otros definen la realidad social para el individuo.

Esta fuente de influencia social se conoce como influencia informativa, ya que se basa en la tendencia a depender de otros como fuente de información acerca de diversos aspectos del mundo social. De acuerdo a Smith y Mackie (1995), el "saber que otros comparten nuestra visión aumenta nuestros sentimientos de maestría, nuestra confianza que nuestras opiniones son correctas, y nuestra resistencia a la persuasión. Cuando la conformidad a las normas del grupo satisface nuestras necesidades de maestría porque creemos que aquellas normas son correctas, el grupo tiene *influencia informativa*" (p. 361).

En las experiencias de Asch revisadas anteriormente, así como en otros procesos examinados en relación a los grupos, se apreciaba claramente la importancia del consenso grupal en influenciar las visiones y opiniones de los individuos. ¿Por qué las personas son tan sensibles a las opiniones de la mayoría, o por qué las personas dependen tanto de las normas del grupo como prueba de realidad? Para Smith y Mackie (1995), la respuesta es doble, y tiene que ver con aspectos ya mencionados antes al analizar fenómenos como la polarización de grupo. Por una parte, se tiende a creer que el consenso disminuye la posibilidad de error individual: una persona puede fácilmente ver las cosas de una manera incorrecta, tomar una decisión inadecuada, o llegar a una conclusión falsa, pero es improbable que muchas personas hagan lo mismo. Y en segundo lugar, el consenso implica replicación - diferentes personas llegan a la misma conclusión luego de

revisar los hechos- y tal replicación es una garantía de validez. Aún en la ciencia, con su ideal de objetividad, la validez emerge de la replicación y acuerdo entre diferentes individuos con suficiente conocimiento y entrenamiento.

Debido a que los individuos dependen en tal alto grado del acuerdo con otros igualmente calificados para emitir un juicio, el desacuerdo causa sorpresa, confusión, y afecta la confianza en la propia visión de la realidad. Por lo tanto, cada vez que las personas se enfrentan a una discrepancia con otros con los cuales esperan estar de acuerdo, hay un potencial para la influencia informativa. En estas condiciones, el concordar con el consenso grupal ayuda a reconfirmar la propia percepción de la realidad.

Como el lector advertirá fácilmente, este tipo de influencia informativa está directamente relacionada con la teoría de la comparación social de Festinger, ya en varias ocasiones aludida a lo largo del texto. Se podrá recordar que según esa teoría, existe la tendencia en las personas a evaluar del modo más exacto posible sus habilidades, y a verificar la validez de sus opiniones, para lo cual se debe recurrir habitualmente a la comparación con los otros. Cuando el individuo se enfrenta a un desacuerdo con el grupo surge incertidumbre e inestabilidad, los cuales pueden ser reducidos mediante la conformidad. Esta última sirve para reducir la incertidumbre ya sea en las situaciones en que se **espera** estar de acuerdo con la mayoría (juicios objetivos, realidad física), o en que se **desea** estar de acuerdo con la mayoría (juicios subjetivos, realidad social).

Influencia normativa

Así como las personas desean estar en lo correcto, y para esto aceptan la evidencia respecto a la realidad proporcionada por otras personas (influencia informativa), así también las personas desean satisfacer las expectativas de los demás, para obtener su aceptación o al menos evitar el rechazo. Existen muchas formas en que se puede tratar de obtener la aprobación o aceptación de los otros, y una de las más efectivas sería aparecer tan similar a los otros como sea posible. Desde muy pequeños los individuos aprenden que pueden obtener la aprobación de las personas que los rodean (padres, profesores, amigos), estando de acuerdo con ellas y comportándose como ellas lo hacen.

Esta fuente de influencia social se conoce como influencia normativa, ya que involucra ajustar la propia conducta para satisfacer las expectativas de los otros o las normas del grupo. Cuando las personas se incorporan a un grupo van aprendiendo, mediante instrucciones formales o meramente observando a los otros, un conjunto de normas referentes a diversos aspectos (creencias, sentimientos, conductas). Al adoptar tales normas, "demostramos nuestro compromiso y vínculos a nuestros nuevos asociados y nuestro orgullo de 'ser como somos'. Cuando nos conformamos para obtener una identidad social positiva y llegar a ser miembros valorados de un grupo que nos interesa- esto es, satisfacer nuestras necesidades de pertenencia- el grupo ejerce *influencia normativa*" (Smith & Mackie, 1995, p. 364).

El deseo de ser considerado un miembro valioso del grupo parece ser tan fuerte, que las personas adoptan las normas grupales cada vez que se identifican con un grupo. Como se vio en el capítulo correspondiente, los grupos refuerzan la conformidad con sus normas, y tal conformidad puede ser uno de los factores importantes para obtener un alto estatus en el grupo. Tal como el desacuerdo deteriora la confianza en la propia visión de la realidad, el no compartir las normas del grupo puede deteriorar la identidad social segura que deriva de la pertenencia a un grupo. Y así como el sumarse al consenso grupal ayuda a reconfirmar la percepción de la realidad, el conformarse a las normas del grupo ayuda a reconfirmar el sentido de identidad.

Habitualmente los grupos ejercen influencia tanto informativa como normativa, es decir, adoptamos las normas del grupo no sólo porque pensamos que reflejan la realidad, sino también porque queremos expresar nuestra identidad con los grupos que valoramos. Sin embargo, en algunas situaciones puede prevalecer una de estas funciones, lo cual parece depender especialmente del tipo de tarea y de la importancia relativa que tengan ambas funciones para los individuos.

Respecto al tipo de tarea, la función informativa o de confirmación de la realidad es particularmente importante en tareas intelectivas, o sea, aquellas que tienen una respuesta correcta verificable. En tales tareas, focalizadas en información y hechos, el alcanzar un consenso válido parece la máxima prioridad. En cambio, en tareas de juicio, donde intervienen actitudes y componentes valóricos, la función de identidad de la conformidad llega a ser más saliente (Kaplan & Miller, 1987; Stasser & Stewart, 1992).

En cuanto a la importancia que tengan ambas funciones para los individuos, la función de identidad o pertenencia parece ser más saliente para las mujeres que para los hombres (Smith & Mackie, 1995). Debido tal vez en gran medida a sus roles asignados, las mujeres tienden a ser más atentas a las relaciones sociales y a los sentimientos interpersonales que los hombres. Por esto ellas pueden ver el consenso como una forma de facilitar la interacción entre los miembros del grupo y crear sentimientos positivos de identidad, enfatizando el sentido de pertenencia del acuerdo grupal.

De lo visto hasta aquí se puede concluir que ambos tipos de influencia, normativa e informativa, proporcionan una base poderosa para nuestra tendencia a la conformidad, a actuar de acuerdo con las normas sociales existentes. Tal tendencia deriva de necesidades y motivos básicos que se satisfacen cuando decidimos estar de acuerdo con los otros. Sin embargo, el hecho que las presiones hacia la conformidad sean reales y a menudo poderosas, no implica que ellas sean imposibles de resistir.

En muchos casos los individuos, y aún grupos de individuos, deciden no seguir la opinión o conducta de la mayoría y resistir las presiones hacia la conformidad. Esto se apreciaba ya en las experiencias de Asch, donde los sujetos cedían a la presión grupal sólo en algunas ocasiones, y una parte de los sujetos simplemente no cedía. Así como existe la conformidad, también se puede dar su opuesto, la no conformidad, la que a su vez puede expresarse de dos formas:

- a) **independencia**, o la mantención de posiciones propias sin consideración de las normas del grupo;
- b) **anticonformidad**, o tendencia a oponerse a las posiciones de la mayoría en todas las ocasiones (Wrightsman & Deaux, 1981). En este último caso, se podría decir que no existe una reacción independiente de las presiones de grupo, sino que habría una dependencia negativa, que correspondería a lo que hemos visto anteriormente como influencia social negativa, al hablar de los grupos de referencia y de los tipos de poder.

En la siguiente sección revisaremos cómo las personas y los grupos varían en su tendencia a la conformidad, y cuáles son algunos factores involucrados en determinar estas variaciones.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y CULTURALES

Aunque las evidencias no son siempre muy concluyentes, diversos autores han tratado de identificar diferencias entre las personas en su tendencia a conformarse a las opiniones y conductas de los otros. La mayor parte de estas diferencias se refieren a características de personalidad, sexo y pertenencia a diversas culturas.

Factores de personalidad

En términos generales ha resultado cada vez más difícil poder relacionar las características de personalidad con conductas sociales, tal como la conformidad. Esto se debería en gran medida al hecho, crecientemente reconocido, de que la conducta de un individuo surge de la interacción entre sus predisposiciones y diversos aspectos de la situación, y en muchos casos estos últimos desempeñan un rol más gravitante, cuando se trata de situaciones "poderosas" (Mischel, 1988).

De acuerdo a Buss (1986), no toda la conducta social está igualmente relacionada con los estilos de personalidad, sino que esta relación se revelaría especialmente en la conducta interpersonal que ocurre en la interacción cara a cara. En este caso se cumplirían dos criterios necesarios: "La conducta social debe ser importante en la vida diaria, y los rasgos de personalidad deben estar fuertemente involucrados. Presumiblemente los dos criterios están correlacionados, ya que si una determinada conducta social es significativa en la vida diaria, es probable que sea afectada por rasgos de personalidad" (p. 5).

Independientemente de las dificultades que plantea el tema, y de las diversas perspectivas teóricas que pueden formularse, se han señalado algunas características que harían más probable que el individuo resista menos las presiones hacia la conformidad. Entre esas características, Wrightsman y Deaux (1981) señalan alta necesidad de afiliación, tendencia a culparse, y baja auto-estima, a las cuales Raven y Rubin (1983) agregan autoritarismo, menor inteligencia, ansiedad, y menor tolerancia a la ambigüedad.

Por su parte, y como podría lógicamente esperarse, Snyder e Ickes (citados en Myers, 1995, p. 248) informaron en 1985 que aquellas personas que se describían a sí mismas como necesitadas de aprobación social, mostraban un mayor nivel de conformidad. Por último, y sin compartir la opinión de que los factores de personalidad juegan un rol decisivo en la conformidad, sino que sólo citando a otros autores, Pérez (1994) agrega a los factores ya mencionados, el alto neuroticismo,

la inseguridad y la inestabilidad emocional.

En general la revisión de la literatura muestra una clara tendencia decreciente a postular rasgos específicos de personalidad relacionados con la conformidad. Esto no necesariamente implicaría que no exista tal relación, sino que podría interpretarse como una indicación de la complejidad de identificar y medir de una manera válida rasgos de personalidad, y por otra parte, del creciente énfasis en la interacción entre la persona y la situación para explicar cualquier conducta. Como expresan Wrightsman y Deaux (1981), existe poca evidencia de conducta conformista a través de una variedad de situaciones, y la búsqueda de un tipo único de persona conformista ha probado ser algo fútil. Además de lo anterior, se puede observar que la mayoría de los rasgos mencionados, los cuales fueron postulados hace algunas décadas, tienden a tener un carácter en general negativo, en cambio actualmente se tendería a destacar también muchos aspectos positivos que tiene el seguir las normas del grupo (Smith & Mackie, 1995).

Sexo

Al igual como en el caso de los factores de personalidad, parece diferir bastante el panorama acerca de las diferencias sexuales en conformidad si se comparan estudios realizados en distintas épocas. Por mucho tiempo, y hasta mediados de los años 70, se afirmaba categóricamente que las mujeres mostraban más conformidad que los hombres, y esto se basaba tanto en estudios de comunicación persuasiva como de experiencias de presión de grupo. Entre las explicaciones propuestas para esa diferencia aparentemente bien establecida, se postulaba que se debía a la socialización de los roles sexuales que estimulaba la mayor persuabilidad femenina y la mayor independencia masculina.

Sin embargo, algunos autores (y especialmente autoras) empezaron a señalar que los estudios de conformidad tendían a focalizarse en estímulos que estaban más cercanos a los intereses o perspectivas masculinos (Santee & Jackson, 1982). De acuerdo a esto, aún los juicios sobre longitud de líneas en los experimentos de Asch podrían ser considerados una tarea masculina, en una cultura donde se supone que los hombres tienen una mayor orientación espacial y perceptual. Para controlar este factor, se realizaron investigaciones donde se utilizaban distintos tipos de estímulos o ítems en términos de su relación con cada sexo, para ver qué efectos se producían en la conformidad de hombres y mujeres.

Así por ejemplo, Sistrunk y McDavid en 1971 (citados en Raven & Rubin, 1983, p. 526) hicieron un estudio donde primero evaluaron un conjunto de ítems en términos de su interés para las mujeres, los hombres, o ambos por igual. Al enfrentarse al desacuerdo con la mayoría en estos ítems, no había diferencias sexuales en la conformidad cuando los ítems eran neutros. En cambio en los ítems relacionados con el sexo, los hombres se conformaban más con aquellos ítems de mayor interés femenino, y las mujeres se conformaban más en los ítems de interés predominantemente masculino. Estudios como este fueron revelando que las mujeres aparecen más conformistas cuando se trata de tareas o estímulos en que se supone que los hombres son más expertos, y sucede lo inverso en tareas más asociadas con la experiencia o intereses femeninos.

Eagly, Wood y Fishbaugh (1981) informaron de otro factor que podría contribuir a las diferencias sexuales en conformidad. En su estudio dos hombres y dos mujeres se integraban en un grupo, y a través de un feedback ficticio se enteraban que sus opiniones expresadas diferían de las del resto del grupo. Cuando las opiniones se mantenían privadas no habían diferencias significativas en conformidad, pero cuando las opiniones iban a ser conocidas por los otros o los sujetos eran vigilados por un observador, los hombres se conformaban menos que las mujeres. Esto indicaría una norma cultural general que requiere que los hombres aparezcan más independientes, lo cual hace que se preocupen más por proyectar esa imagen, y también se sientan más confiados en ser capaces de influenciar a otros para cambiar sus opiniones.

Se puede apreciar entonces que hay estudios en que las mujeres no muestran más conformidad cuando se controla el tipo de estímulo, y estudios donde las mujeres aparecen más conformistas debido a algunos factores de la situación. En base a esto, algunos autores (Sabini, 1992; Myers, 1995) concluyen que las mujeres se conforman ligeramente más que los hombres, respecto a lo cual se podrían hacer algunas consideraciones.

En primer lugar, y tal como expresáramos al terminar de revisar el factor personalidad, tal vez el término conformidad se ha interpretado con connotaciones negativas, en este caso como un juicio negativo acerca de las mujeres. Al respecto, Myers (1995) expresa "Tal vez en lugar de ello deberíamos llamar a la diferencia de conformidad

'orientación mayor hacia las personas'...Quizás deberíamos decir que las mujeres son ligeramente más flexibles, más abiertas e impresionables a su medio social, más interesadas en las relaciones interpersonales" (p. 247).

Y por otra parte, se podría considerar que las ligeras diferencias sexuales en conformidad no derivan de diferencias de personalidad entre hombres y mujeres, sino que pueden ser producto de las diferencias de estatus, poder, y de los roles sociales asignados a hombres y mujeres (Eagly, 1983; Henley, 1977). Así, las diferencias entre hombres y mujeres no son sólo una diferencia de género, sino también de posición. "En la vida cotidiana, los hombres tienden a ocupar posiciones de mayor categoría y poder, de modo que con frecuencia los vemos ejerciendo influencia y a las mujeres aceptando la influencia. Esto explica por qué las personas perciben una diferencia de género mucho mayor en la conformidad cotidiana de la que ha sido encontrada en experimentos que asignan roles idénticos a los hombres y a las mujeres" (Myers, 1995, p. 247-248).

Cultura

Las distintas culturas pueden diferir en el grado en que los individuos se orientan hacia los otros o responden a la influencia de las otras personas o grupos. En un texto clásico publicado originalmente en 1950, Riesman (1964) planteó que "el vínculo entre carácter y sociedad ... ha de encontrarse en la forma en que la sociedad asegura cierto grado de conformidad en los individuos que la constituyen"(p. 17). Y para esto él relacionó las etapas de desarrollo demográfico por que pasa una sociedad con el modo de asegurar la conformidad y moldear el carácter social.

En aquellas sociedades de "alto potencial de crecimiento" (caracterizadas por alto número de nacimientos y de muertes, y por lo tanto por el rápido cambio generacional), la conformidad está asegurada por la tendencia a seguir la **tradicción**. Las sociedades de "crecimiento transicional" (alto número de nacimientos, bajo número de muertes) desarrollan en sus miembros una conformidad basada en la adquisición temprana de un conjunto de metas **internalizadas**. Y por último, las sociedades que están en la etapa de "declinación demográfica incipiente" (bajo número de nacimientos y de muertes) desarrollan en sus miembros una conformidad basada en la tendencia a ser sensibles a las expectativas y preferencias de los **otros**.

Por lo tanto, según el tipo de sociedad, se tendrá individuos típicos *dirigidos por la tradición, internamente dirigidos, o dirigidos por los otros*. De acuerdo a Riesman(1964), los individuos pertenecientes a generaciones anteriores eran más internamente dirigidos, en el sentido que ellos determinaban en mayor grado sus valores y metas. En cambio las nuevas generaciones se orientan cada vez más hacia los pares para determinar su conducta, por lo que en gran medida su conformidad se relaciona más con las presiones externas.

Sin embargo, estas proposiciones generales de Riesman no siempre parecen verificarse en los estudios específicos que han utilizado situaciones similares a la de Asch y realizados en sociedades muy distintas. Los estudios realizados en diversos países han encontrado en general tasas similares de conformidad a las informadas por Asch en sujetos estadounidenses (alrededor de un tercio del total de respuestas), habiéndose encontrado la tasa más alta de respuestas conformistas (51%) entre los Bantú, una tribu africana con severas prácticas de socialización y fuertes sanciones para la no conformidad (Myers, 1995; Triandis, 1994).

Estos datos, junto con otros derivados de estudios sobre obediencia en adultos y niños de distintos países, llevan a concluir a algunos autores, como Myers (1995), que la mayor o menor conformidad a las presiones externas está directamente relacionada con el carácter colectivista o individualista de las distintas culturas. Así, las culturas occidentales (en particular los estadounidenses y europeos) serían consideradas más individualistas, mientras que las asiáticas y otras tendrían un marcado carácter colectivista.

Sin embargo, en una replicación del estudio de Asch en Japón en 1970, Frager (citado en Triandis, 1994, p. 227) encontró una sorprendentemente baja tasa de 20% de respuestas conformistas. Como explicación de esto, Triandis (1994) plantea que en las culturas colectivistas las personas se conforman al endogrupo pero se comportan de manera no cooperativa hacia los exogrupos. Considerando que los confederados que dan respuestas incorrectas difícilmente van a verse como un endogrupo, y además que el experimentador era extranjero, no es sorprendente que el 34% de los sujetos mostraran anticonformidad, es decir, dieran respuestas incorrectas en los ensayos neutros cuando la mayoría de los confederados daba la respuesta correcta.

Además, en muchas culturas colectivistas las decisiones se toman por consenso y esto implica que los individuos pueden influir en la decisión. En cambio en las culturas individualistas, puede no haber mucha discusión en el caso de decisiones que no implican una gran involucración personal, lo cual aumentaría la tendencia del individuo a imitar a otros y por tanto a mostrar conformidad. De acuerdo a lo anterior, Triandis (1994) expresa que "no debemos asumir que el colectivismo resultará necesariamente en niveles más altos de conformidad que el individualismo. Depende de la importancia de la decisión" (p.227). Por nuestra parte, pensamos que estos planteamientos de la principal figura de la psicología transcultural, como Triandis, tal vez podrían dar la razón a Riesman (1964), en el sentido que a mayor modernización de una sociedad (probablemente asociada a mayor individualismo) aumenta la tendencia de los individuos a ser "externamente dirigidos", y por tanto a una mayor conformidad hacia los patrones actitudinales o conductuales de los otros.

Un estudio interesante que compara miembros de sociedades con similar nivel de desarrollo fue informado por Milgram en 1961 (citado en Leyens, 1982; Raven & Rubin, 1983). El estudio, que incluyó estudiantes noruegos y franceses, consistía en un experimento similar al de Asch, con la diferencia que la tarea era auditiva (juzgar la similitud en la duración de sonidos) y que los confederados eran voces grabadas en una cinta. Se encontró una mayor tasa de conformidad en los noruegos (62%) que en los franceses (50%), y esta diferencia aumentaba cuando los miembros de la "mayoría" cuyas voces estaban grabadas criticaban al sujeto por desviarse, llegando a 75% y 59% respectivamente. Además se observó que los noruegos tendían a aceptar pasivamente las críticas, mientras que los franceses tendían a contestarlas y a rechazarlas enérgicamente.

Milgram sugirió dos posibles factores que podrían explicar estas diferencias. En primer lugar, comparados en los franceses, los noruegos son en general más homogéneos tanto en apariencia como en religión e ideas políticas, en lo cual podría influir en parte su relativo aislamiento geográfico, y tienen por tanto como sociedad una menor historia de discrepancias. Y en segundo lugar, muy relacionado con lo anterior, los noruegos serían más cohesivos y tendrían una mayor identificación positiva con la nación y sus connacionales, a diferencia de los franceses, más heterogéneos y más inclinados a sostener posiciones independientes.

Por último, también se ha establecido una relación entre el énfasis

puesto en la conformidad en el proceso de socialización, y el tipo de economía de una sociedad, en especial en lo referente al proceso de acumulación. Así, en sociedades basadas en la pesca y la caza existirían menos presiones hacia la conformidad y se favorecería el individualismo y la autoconfianza, en comparación con sociedades agrícolas donde se insiste más en la obediencia y la conformidad (Leyens, 1982). En una serie de estudios realizados por Berry entre 1967 y 1979 (citado en Triandis, 1994, p. 228-229), utilizando una situación muy similar a la de Asch, se encontró que la conformidad era alta en sociedades agrícolas, en especial africanas, y baja en sociedades basadas en la pesca y la caza, tal como los esquimales.

Considerando cómo varían las sociedades en cuanto a la conformidad mostrada por sus miembros, se podría decir que la conformidad no sólo se refiere a las normas, sino que sería en sí misma una norma (Leyens, 1982). Y además, como tal vez la mayor parte de las conductas, la mayor o menor conformidad puede ser funcional tanto para el individuo como para la sociedad. Analizando los resultados obtenidos en diecisiete muestras, Berry encontró una correlación de .70 entre el grado de independencia o no conformidad mostrado por los individuos, y la posición de su cultura en una dimensión ecocultural. En tal dimensión la posición superior corresponde a las culturas que son más probables de sobrevivir si sus miembros son autosuficientes e independientes más que obedientes, ya que su ecología favorece la caza y otras actividades que requieren independencia. En el otro extremo están las culturas que socializan a los niños para la conformidad, ya que tal conformidad es funcional para su particular ecología.

Respecto a las sociedades industriales, Triandis (1994) plantea que los estratos sociales bajos insisten más en la conformidad, lo cual sería funcional ya que la mayoría de esos niños serán obreros y deberán obedecer a los jefes y al grupo. En cambio, los estratos sociales altos socializan a sus niños para la autoconfianza, creatividad y exploración, lo cual también sería funcional, pero esta vez para el futuro trabajo profesional creativo.

CONSENTIMIENTO

El concepto de consentimiento, que corresponde a la traducción que hacemos del término inglés *compliance*, parece tener al menos dos

significados distintos en la psicología social. Para algunos autores (Sabini, 1992; Smith & Mackie, 1995), el consentimiento sería un tipo de conformidad, aquella conformidad que se da sólo a nivel conductual, sin que exista aceptación o internalización de la influencia social de otros. Esta conducta, también llamada conformidad pública, se daría en los sujetos de Asch que se sumaban a las respuestas de la mayoría sólo para no parecer desviados, pero sin estar de acuerdo con ellas. A diferencia de eso, la situación de Sherif daría más lugar a una conformidad privada, es decir, una aceptación real de las normas del grupo.

En cambio para otros autores (Baron & Byrne, 1994; Deaux, Dane & Wrightsman, 1993), el consentimiento se refiere a aquellas situaciones en que se formula un requerimiento directo y la persona accede a comportarse de acuerdo con ese requerimiento. Y por lo tanto, el consentimiento se diferencia de la conformidad en la cual la presión o influencia es indirecta. Este segundo significado del término consentimiento será el que adoptaremos aquí.

Son numerosas las ocasiones cotidianas en que recibimos requerimientos directos de parte de otros, ya sean estos amigos, compañeros, conocidos, familiares, vendedores, publicistas, políticos, etc. En su forma más básica, los intentos de obtener consentimiento consisten en que las personas nos formulan sus peticiones y esperan que nosotros accedamos. Sin embargo, en muchos casos la operación de este tipo de influencia es algo más compleja, como por ejemplo cuando las personas dan pasos preliminares destinados a incrementar la probabilidad de obtener una respuesta favorable a sus requerimientos, mediante la utilización de distintos procedimientos.

CONGRACIAMIENTO

La mayoría de las personas desea gustarle a los otros. Aunque esto puede deberse a diversos motivos, uno de los más importantes sería que si los otros gustan de nosotros, ellos estarán más dispuestos a hacer cosas por nosotros: ayudarnos en diversas tareas, evaluarnos favorablemente, y acceder a nuestros requerimientos. Por lo tanto, una de las técnicas comunes para favorecer el consentimiento es el congraciarse, lo cual involucra esencialmente esfuerzos del agente de influencia por aumentar su atractivo ante el objeto de influencia, de modo que este último esté luego más susceptible a sus requerimientos. Este proceso está estrechamente relacionado con el tema del manejo

de impresiones o auto-presentación, tema relevante en distintos ámbitos de la conducta interpersonal. Las técnicas usadas para congraciarse con otros pueden ser diversas, como las siguientes (Baron & Byrne, 1994).

- a) Existen por una parte **tácticas dirigidas al objeto**, aquellas que se concentran en inducir sentimientos positivos en la persona influida, sentimientos que presumiblemente la persona transferirá al agente y aumentará así su evaluación positiva de él. Entre estas tácticas están la adulación, el expresar acuerdo con las opiniones de la persona, el hacer favores a la persona, el mostrar interés o prestar mucha atención a lo que dice la persona, y el dirigir muchas claves no verbales positivas hacia ella (mirada, sonrisa, etc.). Muchas de estas tácticas pueden ser efectivas y aumentar la probabilidad que la persona acceda a diversos requerimientos, siempre que no lleguen a ser percibidas como excesivas y/o como intentos de manipulación, como podría ocurrir por ejemplo con la adulación excesiva.
- b) Otras tácticas, descritas a veces como **auto-realce**, incluyen esfuerzos del agente por destacar su atractivo personal, con el objetivo de producir una impresión favorable en la persona influida. Esto puede consistir en que el agente trate de mejorar su apariencia personal mediante la vestimenta o el arreglo, proporcione información que sugiera que él posee características deseables (sinceridad, competencia, inteligencia, etc.), o simplemente asociándose con eventos positivos o personas evaluadas positivamente por el objeto de influencia. En este último caso el agente puede referirse al pasar a su relación con personas importantes o respetadas, o casualmente aludir en la conversación a sus logros pasados.
- c) Por último, otras tácticas incluyen el opuesto de la anterior: la **auto-depreciación**, consistente en proporcionar información negativa acerca de uno mismo como una forma de promover una imagen de modestia; y la **auto-revelación**, consistente en ofrecer información muy personal acerca de uno mismo aunque no haya sido requerida. Todo esto podría favorecer la impresión de que el agente es honesto y confía en la persona influida, explicando la importante relación que se ha encontrado por ejemplo entre auto-revelación y atracción interpersonal (Archer & Cook, 1986).

Con respecto a los dos primeros tipos de tácticas mencionadas, las dirigidas al objeto y el auto-realce, otros autores (Sabini, 1992; Smith

& Mackie, 1995) las denominan congraciamiento y auto-promoción respectivamente, siendo ambas consideradas estrategias de auto-presentación. El **congraciamiento** sería el intento de hacer que la otra persona guste de uno, para inducirla a tratarlo a uno de una manera deseable. En cambio, en la **auto-promoción** el agente trata de presentarse a sí mismo como una persona competente. "Más generalmente, entonces, el congraciamiento es una estrategia que podríamos usar para lograr que otras personas gusten de nosotros, mientras que la auto-promoción está destinada a lograr que las otras personas nos respeten" (Sabini, 1992, p. 263). En muchas situaciones las personas desean aparecer como agradables o atractivas, pero además deben mostrar que son competentes, como por ejemplo en una entrevista de selección. Como no siempre se puede dar la impresión de competencia de manera directa, la estrategia de auto-promoción parece ser más difícil de implementar exitosamente.

Lo anterior se aprecia en el experimento de Godfrey, Jones y Lord (1986), en el cual se formaron pares de estudiantes desconocidos para tener dos conversaciones de veinte minutos separadas por una semana. Ya que el experimento era supuestamente parte de un estudio sobre sintaxis conversacional, las sesiones eran filmadas y grabadas. Entre ambas sesiones los experimentadores contactaron a un miembro de cada par y lo transformaron en un confederado, instruyéndolo para que en la próxima sesión tratara que la otra persona gustara de ella tanto como fuera posible, o que tratara de lograr que la otra persona la considerara como extremadamente competente. O sea, en algunos pares se instruía a un miembro para ser congraciador, mientras que en otros pares se lo instruía para ser auto-promotor. A la mitad de los nuevos confederados se les dio casi toda la semana para preparar su estrategia, mientras que a la otra mitad se les dio sólo unos pocos minutos.

Los resultados mostraron que los congraciadores fueron sólo moderadamente exitosos en lograr que la otra persona gustara de ellos, ya que no diferían respecto a los sujetos control a los cuales no se les había dado instrucciones. En cambio los auto-promotores fracasaron, ya que fueron evaluados menos positivamente que los sujetos control y que los congraciadores, tanto en atractivo como en competencia. Además se vio que el tiempo que tuvieron los confederados para prepararse no producía diferencias. Por lo tanto, parece que las personas saben cómo congraciarse (en este caso, hablar menos y mostrar más acuerdo con el otro), pero no tienen la misma habilidad o práctica en

la auto-promoción.

Como se ha expresado antes, las estrategias de congraciamiento podrían ser efectivas en algunas ocasiones, siempre que no sean obvias o excesivas, sino más bien sutiles. Edward Jones, quien es uno de los principales autores en el tema del congraciamiento y del manejo de impresiones en general, presentó en 1990 (citado en Smith & Mackie, 1995) algunos consejos acerca de "cómo hacer que los otros gusten de Ud. sin ser obvio". Algunas de sus recomendaciones son:

- 1) No deje que los otros se den cuenta que Ud. está tratando de conformarse a sus opiniones:
 - a) discrepe en asuntos triviales, concuerde en temas importantes;
 - b) sea tibio para discrepar, enérgico para concordar.
- 2) Sea modesto (selectivamente):
 - a) haga comentarios divertidos acerca de algunos rasgos propios no importantes;
 - b) rebájese a sí mismo en áreas que no importen mucho.
- 3) Mantenga controlada su necesidad de aprobación de los otros:
 - a) no se conforme ni adule a alguien en situaciones demasiado esperables (ejemplo, a su jefe justo antes de las evaluaciones anuales);
 - b) use estas tácticas sólo cuando sean realmente necesarias;
 - c) haga que otros hagan la auto-presentación por Ud., por ejemplo mediante cartas de recomendación.
- 4) Si puede, apóyese en la gloria reflejada por otros:
 - a) haga referencias casuales a su relación con ganadores;
 - b) vincúlese con perdedores sólo cuando ello no pueda ser usado en su contra (pág. 145).

USO DE REQUERIMIENTOS MÚLTIPLES

Si alguien quisiera pedirle un gran favor a otra persona, simplemente podría aproximarse a esa persona y hacerle la petición. Pero tal vez es más probable que primero trate de "preparar el terreno" antes de hacer la petición importante. Una manera de hacer esto podría ser formular un requerimiento inicial, pidiendo algo que sea diferente a lo que realmente se desea. Y entonces esto se podría utilizar de alguna manera como una plataforma para lograr el consentimiento que realmente se desea, procediendo luego con el requerimiento real. Como veremos a continuación, existen algunas variaciones de esta estrategia de requerimientos múltiples, las cuales pueden ser muy

efectivas en condiciones apropiadas.

Procedimiento del pie-en-la-puerta

Muchos expertos en obtener consentimiento, tales como vendedores hábiles, a menudo empiezan tratando de obtener que la persona acceda a un requerimiento trivial, tal como aceptar una muestra gratis o hacer algo que parece desprovisto de todo riesgo. Sólo después que esos requerimientos pequeños han sido efectivos, ellos proceden a hacer los requerimientos que realmente desean, los cuales a veces pueden ser muy costosos para las personas. En estos casos, la estrategia básica es inducir a otra persona a acceder con un pequeño requerimiento inicial, aumentando así la probabilidad de que ella acceda luego a un requerimiento mucho mayor. Esta técnica ha sido denominada el "**pie-en-la-puerta**", haciendo referencia a los vendedores a domicilio y a la creencia que, una vez que un vendedor hábil ha puesto su pié en la puerta, la venta será casi segura.

La primera demostración de que esta podía ser una forma efectiva de influencia, provino de un estudio publicado originalmente en 1966 por Freedman y Fraser (1972), y que incluía dos experimentos de campo. En el primer experimento un investigador telefoneaba a un grupo de dueñas de casa seleccionadas al azar de la guía telefónica, daba su nombre y se identificaba como miembro de un grupo de consumidores. En una de las condiciones (dos contactos), él solicitaba a las dueñas de casa responder unas pocas preguntas simples acerca de artículos domésticos, información que sería útil para una revista de orientación para los consumidores. Si ellas accedían, él les hacía ocho preguntas simples sobre jabones y luego les agradecía su cooperación.

Tres días después, el mismo experimentador telefoneaba nuevamente a las mismas personas, les decía que su grupo estaba ampliando el estudio, y formulaba un requerimiento mucho mayor. Este consistía en permitir que fuera a su casa un grupo de cinco o seis personas del grupo, quienes durante alrededor de dos horas harían un inventario de todos los productos domésticos que hubiera, debiendo tener libertad de acceso a los diversos armarios y lugares de almacenamiento de esos productos. Si la persona accedía, él le agradecía y le decía que más adelante la contactarían.

En otra de las condiciones (un contacto), el experimentador telefoneaba sólo una vez, se identificaba igual que en el primer llamado de la condición de dos contactos, y procedía a formular el

requerimiento mayor recién descrito. Los impresionantes resultados obtenidos mostraron que, mientras sólo un 22.2% de las mujeres en la condición de un contacto accedieron, en la condición de dos contactos un 52.8% accedió al requerimiento mayor.

En el segundo experimento, a diferencia del primero, un experimentador que se identificaba como miembro de un comité ciudadano, visitaba a las personas en sus casas, por lo cual los requerimientos se hacían en situación cara a cara. El primer requerimiento variaba en dos dimensiones: tarea y tema. A las personas se les solicitaba ya sea colocar un pequeño signo (en una ventana o en el auto) o firmar una petición dirigida al Senado estatal, y los temas eran seguridad en el manejo de vehículos, o mantener limpia California. Si la persona accedía, se le entregaba el pequeño signo o se le hacía firmar la petición.

Dos semanas después, un experimentador diferente al anterior y que no sabía en qué condición había estado cada persona, visitaba las casas, se identificaba como miembro de Ciudadanos por un Manejo Seguro, y formulaba un requerimiento mayor. Este consistía en colocar un gran letrero referente a la seguridad en el manejo en el antejardín de la casa, por un período de siete a diez días. Se le mostraba a la persona una foto de un gran letrero que decía "Maneje con Cuidado", colocado delante de una casa atractiva, tapando gran parte del frente, y además se le decía que el grupo se encargaría de colocar y retirar el letrero. Si la persona accedía, se le agradecía y se le decía que más adelante la contactarían.

Al igual que en el primer experimento, existía una condición de un contacto, donde sólo se formulaba el requerimiento mayor. En esta condición se observó que sólo el 16.7 % de las personas accedió al requerimiento. Dentro de las condiciones de dos contactos, el 76% accedió al requerimiento mayor cuando tanto las tareas como los temas eran similares, es decir, las personas habían accedido antes a un requerimiento pequeño de colocar un pequeño signo referente a la seguridad en el manejo. Y en las tres situaciones restantes un 47 % accedió al requerimiento mayor. En relación a esto último, aparece realmente impresionante la generalidad del efecto, ya que por ejemplo el acceder a firmar una petición acerca de la limpieza del Estado llevó a un consentimiento mucho mayor con un experimentador diferente y en un tema diferente.

Una revisión hecha por DeJong (1979) de una treintena de estudios posteriores al de Freedman y Fraser (1972), concluyó que el efecto del pie-en-la-puerta es real, encontrándose que casi todos los estudios mostraban resultados en la dirección predicha. Aunque en varios casos esos resultados no alcanzaron significación estadística, pueden existir algunas explicaciones relacionadas con el tamaño del requerimiento inicial y la presencia de presiones externas en algunos de esos estudios, dos factores que como se verá más adelante son importantes de considerar. Así, la estrategia del pie-en-la-puerta parece ser efectiva en inducir consentimiento en diversos contextos, y en respuesta a un amplio rango de requerimientos. ¿Cómo se puede explicar este efecto, por qué el acceder a un requerimiento pequeño aumenta significativamente la probabilidad de acceder a un requerimiento posterior mucho mayor?

Entre diversas explicaciones que se han propuesto (nivel de adaptación, saliencia de las normas sociales, consistencia conductual, etc.; DeJong, 1979), la explicación dominante y considerada más válida alude a un cambio en la **auto-percepción**. Una vez que ella ha accedido a un requerimiento inicial, la persona llegaría a verse a sí misma como el tipo de persona que hace ese tipo de cosas, por ejemplo ayudar a una buena causa. Y debido a que las actitudes deben ser consistentes con la conducta, cuando se le presenta un requerimiento mucho mayor ella accede para ser consistente con su auto-imagen.

Un ingenioso estudio que apoya de manera importante la hipótesis de la auto-percepción es el realizado en niños por Eisenberg, Cialdini, McCreath y Shell (1987). Basados en el hecho que los niños pequeños (menos de siete años), no tienen la capacidad cognitiva suficiente para usar sus conductas pasadas y las inferencias acerca de ellas, como predictoras de su conducta futura, los autores predijeron que tales niños no serían susceptibles al efecto del pie-en-la-puerta. Ellos expusieron a niños de tres grupos de edad (5-6 años, 7-8 años y 10-11 años) a un requerimiento inicial pequeño, consistente en donar un cupón (de seis cupones que todos recibían y que permitían ganar premios) para niños pobres que no tenían juguetes, requerimiento al cual accedieron casi todos. Un grupo control no fue expuesto a este requerimiento inicial. En una segunda sesión realizada uno o dos días después, los niños tenían la posibilidad de jugar con diversos juguetes atractivos, o ayudar a los niños enfermos del hospital clasificando papeles de color en cuatro pilas de distintos colores. El dedicarse a esto en lugar de jugar constituía el segundo requerimiento mayor.

Los resultados mostraron que no había diferencia en los niños de cinco a seis años, entre el grupo de pie-en-la-puerta y el grupo control, en su disposición a acceder al requerimiento mayor. En cambio en los niños de más edad, y especialmente en los de diez a once años, aquellos del grupo de pie-en-la-puerta trabajaron más en la clasificación de papeles que los del grupo control. De acuerdo a Eisenberg y otros (1987), estos resultados apoyan parcialmente la interpretación de la auto-percepción para el efecto del pie-en-la-puerta. Además ellos encontraron que una de las variables medidas, la preferencia interna por consistencia, aumentaba significativamente este efecto en los niños de más edad.

Se puede ver entonces que el exponer a los individuos a requerimientos pequeños que es improbable que rehusen, los llevaría a verse a sí mismos como personas que ayudan y esto, junto con las presiones internas para ser consistente, produce mayor consentimiento con requerimientos subsecuentes mayores. Como expresan Baron & Byrne (1994), "En un sentido, por lo tanto, la técnica del pie-en-la-puerta funciona porque las personas influidas ayudan a que funcione: Su deseo de ser consistentes es más fuerte que su deseo de evitar los costos asociados con el decir sí" (p. 369-370).

La explicación de la auto-percepción también predeciría que las personas que no acceden al requerimiento inicial, es menos probable que accedan a requerimientos subsecuentes, ya que se verían a sí mismas como personas que no ayudan y actuarían consistentemente con esto en futuras ocasiones. La teoría de la auto-percepción de Bem plantea que la conducta misma del individuo es la que le proporciona la información más importante concerniente a sus rasgos o actitudes. Sin embargo, la teoría también sugiere que la información o rotulación proporcionada por otros pueden influenciar las inferencias que hace el individuo acerca de sus disposiciones personales, particularmente si ello ocurre en la situación en que tiene lugar la conducta (Goldman, Kiyohara & Pfannensteil, 1985).

Una de las primeras demostraciones de la importancia de este proceso de rotulación social fue proporcionada por Kraut (1973). En su estudio, las personas que daban dinero para una obra de caridad eran rotuladas como caritativas ("Ud. es realmente una persona generosa. Ojalá más gente fuera tan caritativa como Ud.") o no eran rotuladas, y de manera similar, las personas que no accedían eran ya sea rotuladas

como no caritativas o no eran rotuladas. Al ser requeridas posteriormente por otra persona para contribuir a otra obra de caridad, los individuos que habían sido rotulados como caritativos hicieron más donaciones y los rotulados como no caritativos hicieron menos donaciones, que aquellos que no habían sido rotulados.

Sin embargo, al parecer hay dos condiciones necesarias para que ocurra un cambio en la auto-percepción y se produzca el efecto del pie-en-la-puerta (Deaux, Dane & Wrightsman, 1993; Smith & Mackie, 1995). En primer lugar, el requerimiento inicial tiene que ser suficientemente grande o significativo, capaz de llevar a la persona a pensar acerca de las implicaciones de su conducta, o a hacer inferencias acerca de su apoyo a una causa particular. Así, el firmar una petición sería más efectivo que sólo expresar interés, o llenar un formulario como si uno estuviera solicitando un producto sería más efectivo que sólo concordar en las ventajas del producto. Sin embargo, el requerimiento inicial no debe ser tan grande que lleve a la persona a rechazarlo, ya que en ese caso el proceso de auto-percepción trabajaría en contra del agente y haría muy probable el rechazo de posteriores requerimientos.

Y en segundo lugar, el consentimiento con el requerimiento inicial debe ser percibido como voluntario. Si la persona se siente forzada a acceder, es mucho menos probable que atribuya su conducta a disposiciones internas y que sienta la necesidad de mantener una consistencia entre actitud y conducta posterior. Como ya se ha expresado en varias ocasiones, las conductas emitidas por presión externa (ya sea recompensas o amenazas) en general no se transforman en preferencias internas, por lo cual cualquier justificación externa para el consentimiento debilitará o eliminará el efecto del pie-en-la-puerta. En un estudio de Zuckerman, Lazzaro y Waldgeir (1979) se encontró que las dueñas de casa a quienes se ofreció una pequeña cantidad de dinero por acceder a una entrevista telefónica de 5 minutos, no mostraron mayor consentimiento con un requerimiento posterior de una entrevista de 25 minutos, que las mujeres que no recibieron el requerimiento inicial (grupo control). De hecho, mostraron menos consentimiento que el grupo control (33.3% versus 45%), pero la diferencia no fue estadísticamente significativa. En cambio, las mujeres a las cuales no se les ofreció la justificación monetaria en el requerimiento inicial, mostraron mayor consentimiento (64.3%) con el requerimiento posterior que las del grupo control y las que recibieron la oferta de dinero. Las autoras concluyen que estos resultados apoyan

la explicación de la auto-percepción, en el sentido que las personas en la condición de pago inferirían que su consentimiento con el primer requerimiento estaba motivado por el dinero y no por alguna característica personal como ser útil.

Existen diversas evidencias acerca del efecto del pie-en-la-puerta, especialmente en situaciones en que se trata que las personas contribuyan con tiempo, esfuerzo o dinero para causas caritativas. Por ejemplo, en un estudio de Sherman (1980) se telefoneó a distintas personas y se les pidió colaborar con tres horas de trabajo voluntario para la Sociedad Americana del Cáncer, obteniéndose un 4% de consentimiento (2 de 46 personas). A otro grupo equivalente de personas se les telefoneó y se les preguntó como creían ellas que reaccionarían si se les pidiera colaborar con tres horas de trabajo voluntario para la Sociedad Americana del Cáncer, encontrándose que alrededor de la mitad creía que aceptaría ayudar (22 de 46 personas). Tres días después otro experimentador telefoneó a estas mismas personas y les formuló el requerimiento de ayudar a la Sociedad, obteniéndose un 31% de consentimiento (14 de 45 personas contactadas). Este estudio ilustra además la importancia que puede tener la predicción de la propia conducta en la probabilidad que emitir posteriormente esa conducta. Así, de las 14 personas que accedieron 13 habían predicho consentimiento, mientras que de las 31 personas que no accedieron 22 habían predicho no consentimiento.

A pesar de diversas evidencias que apoyan la existencia de este efecto, Gorassini y Olson (1995) han cuestionado recientemente la explicación de la auto-percepción, especialmente en lo que se refiere a que el cambio en la auto-percepción es un requisito necesario y suficiente para el consentimiento con el requerimiento mayor. Midiendo específicamente el cambio en la auto-percepción (cosa que casi ningún estudio anterior había hecho), estos autores encontraron que tal cambio no predecía el consentimiento con el requerimiento mayor, y como alternativa a la auto-percepción ellos proponen un modelo que incluye la activación de actitudes accesibles ya existentes en el sujeto, y la forma en que el sujeto define e interpreta el requerimiento mayor. Sin embargo, habría que agregar que en los dos experimentos informados por Gorassini y Olson (1995) el requerimiento mayor no se formulaba y respondía en situación cara a cara o por teléfono, sino que por escrito, lo cual podría tener alguna influencia en los resultados obtenidos.

Procedimiento de la puerta-en-la-cara

Existe otra estrategia para obtener consentimiento, que también se basa en hacer varios requerimientos, pero que es en algún grado opuesta a la estrategia del pie-en-la-puerta. En este caso, el agente empieza por formular un requerimiento grande, tan grande que es casi seguro que no sea aceptado y, una vez que la persona ha rehusado, el agente hace un requerimiento más pequeño, que es el que realmente interesaba. Tomando como referencia el nombre de la estrategia conocida como pie-en-la-puerta, Cialdini y colaboradores (1975) llamaron a esta otra estrategia la "puerta-en-la-cara", haciendo alusión al hecho que al rehusarse al primer requerimiento, la persona le ha cerrado la puerta en la cara al agente.

En el estudio original de Cialdini y otros (1975), los investigadores se aproximaron a algunos estudiantes y les solicitaron si estaban dispuestos a acompañar a un grupo de delincuentes juveniles, a una visita de dos horas al zoológico local, obteniéndose que el 17% accedió al requerimiento. A otros estudiantes se les solicitó primero si estaban dispuestos a servir como consejeros no pagados para delincuentes juveniles por dos horas a la semana, durante dos años, encontrándose que nadie accedió. Pero entonces los experimentadores bajaron su requerimiento, cambiándolo por acompañar a un grupo de delincuentes juveniles, a una visita de dos horas al zoológico local, a lo cual un 51 % accedió.

En otro estudio de Cialdini y Ascani (1976), al pedirle a las personas si estarían dispuestas a donar sangre al día siguiente, se encontró que el 31.7% accedió. En cambio, al pedirle primero a otras personas si estarían dispuestas a donar sangre cada dos meses por varios años, y al rehusarse, pedirles si estarían dispuestas a donar sangre al día siguiente, el 49.2 accedió.

En diversas situaciones de la vida diaria puede observarse el uso de esta técnica. Por ejemplo, los negociadores a menudo comienzan defendiendo una posición extrema a su favor y, cuando esta es rechazada por la otra parte, ellos "acceden" a bajar sus aspiraciones hasta una posición más cercana a la que realmente esperaban obtener. Algo similar se da en las transacciones comerciales de distinto tipo, y aún en el campo de la censura televisiva o de cine, donde los guionistas o directores a menudo introducen en los guiones una serie de palabras o escenas que ellos saben que serán objetadas, y que al acceder a eliminarlas, ellos aumentarán la probabilidad de conservar

muchas otras que son las que les interesan.

Se han propuesto dos principales explicaciones de la efectividad de esta estrategia. La propuesta por Cialdini y otros (1975), y que es la más aceptada, involucra la norma de reciprocidad y se basa en la noción de **concesiones recíprocas**. Las personas sentirían que ya que el requeriente ha hecho una concesión (bajar de un requerimiento grande a uno pequeño), ellas deberían también hacer una concesión equivalente (desde no acceder a nada, a acceder a un requerimiento pequeño), por lo cual ellas están más dispuestas a consentir con el segundo requerimiento.

La segunda explicación, planteada por Pendleton y Batson en 1979 (citados en Baron & Byrne, 1994, p. 370), involucra la preocupación con la **auto-presentación**, el deseo de presentarse de una manera favorable frente a los otros. El rehusar un requerimiento grande y difícil aparece como justificable y no se afecta la autoimagen. Pero rechazar luego un requerimiento mucho menor de la misma fuente puede parecer menos razonable, y producir una impresión desfavorable. De este modo, la persona puede acceder al segundo requerimiento debido a que no hacerlo la hará aparecer rígida o intransigente, mientras que hacerlo le proporciona la oportunidad de reparar el deterioro de su autoimagen.

Además de estas dos principales explicaciones, otros factores involucrados pueden ser que al rechazar un requerimiento grande pero razonable, la persona se sienta culpable y obligada a acceder al requerimiento menor, o que un requerimiento moderado no parece un gran sacrificio comparado con la alternativa más extrema (Raven & Rubin, 1983).

Para que opere el efecto de la puerta-en-la-cara se requerirían algunas condiciones (Smith & Mackie, 1995). En primer lugar, el requerimiento inicial debe ser lo suficientemente grande como para asegurar que será rehusado sin que el individuo se autoperciba como el tipo de persona que rechaza todo requerimiento, pero no tan grande que se torne absurdo o produzca sospecha. En segundo lugar, se debe dar a la persona la oportunidad de llegar a una solución de compromiso, rehusando el requerimiento inicial pero accediendo al segundo requerimiento. Finalmente, el segundo requerimiento debe estar relacionado con el anterior, ser evidentemente menor, y provenir de la misma persona, a quien se ve haciendo una concesión personal.

Un aspecto interesante, y que podría apoyar el que el consentimiento mediante esta estrategia se puede comprender como una manifestación de la norma de concesiones recíprocas, más que como una conformidad sólo pública, es que las personas sometidas a este procedimiento no parecen resentir el haber sido objeto de tal aproximación. Así, las personas que han accedido a algo mediante la técnica de la puerta-en-la-cara pueden estar más dispuestas a llevar a cabo la conducta acordada, que aquellas que han accedido al mismo compromiso sin rehusar un requerimiento previo. Miller y otros informaron en 1976 (citados en Smith & Mackie, 1976, p. 415) que, en un estudio que involucraba comprometerse con dos horas de trabajo no pagado en un centro comunitario de salud mental, el 85% del grupo puerta-en-la-cara se presentó realmente a cumplir el compromiso, comparado con sólo un 50% de los voluntarios de un grupo control.

Combinación y comparación de ambos procedimientos

Hasta aquí se ha visto que ambos procedimientos, pie-en-la-puerta y puerta-en-la-cara, incrementan el consentimiento con un segundo requerimiento, habiendo accedido a un primer requerimiento más pequeño o rehusado uno más grande. Usualmente ambos procedimientos se han investigado por separado, y en cada caso se han incluido habitualmente dos requerimientos. Muy pocos estudios han comparado ambos procedimientos, habiéndose informado tanto de una superioridad del pie-en-la-puerta (Cann, Sherman & Elkes, 1975; Snyder & Cunningham, 1975), como de una mayor efectividad de la puerta-en-la-cara (Cialdini & Ascani, 1975; Brownstein & Katzev, 1986). Sin embargo, y aunque ha sido mucho menos común, también existe la posibilidad de combinar ambos procedimientos y además incluir más de dos requerimientos.

Esto es justamente lo que hizo Goldman (1986) en un estudio donde se formularon distintos requerimientos por teléfono, todos ellos relacionados con una campaña de apoyo al zoológico local. En este caso, para combinar ambos procedimientos se utilizaron dos requerimientos que precedían al requerimiento que interesaba. El primer requerimiento era una tarea extremadamente difícil, que casi todos rehusarían, y que haría más probable que accedieran a un segundo requerimiento moderado, de un nivel mayor de dificultad que el usado usualmente en el procedimiento del pie-en-la-puerta, pero menos difícil que el requerimiento final. Y este requerimiento moderado

servía como el primer requerimiento (el "pié") para finalmente formular el requerimiento final.

En dicho estudio, que incluyó 380 sujetos, se compararon cuatro condiciones:

- a) **control**, donde se solicitaba escribir y mandar 75 sobres para recaudar fondos;
- b) **pie-en-la-puerta**, donde primero se solicitaba responder unas pocas preguntas y luego se formulaba el requerimiento de los sobres;
- c) **puerta-en-la-cara**, donde primero se solicitaba telefonar a 150 personas y hacerles una entrevista, y luego se formulaba el requerimiento de los sobres;
- d) **combinación**, donde primero se solicitaba telefonar a las 150 personas, luego se solicitaba acceder a una entrevista por teléfono de 25 minutos, y por último se formulaba el requerimiento de los sobres. Para analizar los datos, el acceder al requerimiento de los sobres fue tabulado como 1 y el rehusar como 0.

Los resultados mostraron que, por una parte los procedimientos del pie-en-la-puerta y de la puerta-en-la-cara fueron más efectivos que la condición control (promedios de .46, .42 y .22 respectivamente), pero además que la combinación de ambos procedimientos fue significativamente más efectiva que cada procedimiento por separado (promedio de .57). Para Goldman (1986), el elemento esencial para explicar el efecto de la combinación de ambos procedimientos, es la auto-atribución de ser útil: "El procedimiento cara permite a los sujetos establecer una fuerte atribución de que ellos son útiles y el procedimiento pié aumenta más aún el número de estos sujetos que accederán al requerimiento deseado" (p. 115).

Como se puede apreciar en este último estudio y en otros, ambos procedimientos (pie-en-la-puerta y puerta-en-la-cara) parecen tener un grado similar de efectividad, y ninguno de ellos tendría una clara ventaja sobre el otro. Sin embargo, existirían algunos factores que sugieren que la técnica del pie-en-la-puerta puede operar exitosamente en un rango más amplio de situaciones.

- a) Un primer factor a considerar es el **intervalo temporal** entre el primer y segundo requerimiento. Ya que se produciría un cambio en la auto-percepción y este tendería a persistir, la técnica del pie-en-la-puerta puede tener efectos aún cuando transcurra un intervalo considerable entre ambos requerimientos. Se puede recordar que en

los estudios originales de Freedman y Fraser (1972) transcurrían tres días en un caso y dos semanas en el otro. En cambio el procedimiento de la puerta-en-la-cara, que se basaría en la tendencia a hacer concesiones recíprocas, precisa que ambos requerimientos sean muy próximos, ya que de otro modo esa tendencia se disiparía rápidamente, tal como informaron Cann, Sherman y Elkes (1975).

b) En segundo lugar, la técnica del pie-en-la-puerta opera aún cuando sean **distintas personas** las que formulan ambas peticiones, como era el caso en uno de los experimentos de Freedman y Fraser (1972) y en el estudio de Sherman (1980) donde se solicitaba trabajo voluntario para la Sociedad Americana del Cáncer. Nuevamente podemos pensar que, una vez inducido un cambio en la auto-percepción, éste tiende a persistir, y la presión interna por ser consistente llevaría a acceder a un requerimiento relacionado aunque éste sea hecho por otra persona. En cambio, en el procedimiento de la puerta-en-la-cara la persona no se sentiría obligada a hacer una concesión, o a tratar de mejorar su imagen, frente a alguien distinto a quien ella "cerró la puerta en la cara". Por lo tanto, en este caso se requiere que la misma persona formule ambas peticiones (Burgoon y Miller, 1986; Smith & Mackie, 1995).

c) Y en tercer lugar, otro factor que puede diferenciar las posibilidades de aplicación de ambos procedimientos se refiere a la **legitimidad** de quien formula los requerimientos. De acuerdo a lo planteado en 1986 por Patch (citado en Baron & Byrne, 1994, p. 371), la técnica del pie-en-la-puerta puede ser exitosa independientemente de la legitimidad del agente, ya que sería más fuerte la presión para ser consistente accediendo a un segundo requerimiento, mayor que el primero. En cambio, el procedimiento de la puerta-en-la-cara puede requerir que el agente sea percibido como legítimo, ya que la persona sentiría poca obligación de hacer concesiones a una fuente de influencia con baja o nula legitimidad.

Por último, es interesante referirse brevemente a la proposición de Tybout, Sternthal y Calder (1983) que intenta explicar ambos efectos. Estos autores formularon la hipótesis de la disponibilidad de la información para dar cuenta de la efectividad de las estrategias que hacen uso de requerimientos múltiples. De acuerdo a ella, la decisión de un individuo de acceder al requerimiento crítico depende de la información acerca de la propia conducta y de la conducta del agente. De manera muy similar a los planteamientos del enfoque cognitivo

moderno del cambio de actitud, revisados en un Capítulo anterior, se plantea que la disponibilidad de la información depende en gran medida de dos factores:

- a) la recencia del procesamiento de la información,
- b) el grado de elaboración de la información.

Esta elaboración será mayor cuando la nueva información se asocia con información ya almacenada en la memoria, o se la relacione con otros eventos o conceptos, enriqueciendo de esta manera su codificación y por lo tanto facilitando su posterior recuperación y accesibilidad.

Sin embargo, la disponibilidad de la información no es suficiente para predecir la conducta de consentimiento, sino que esta también depende de la favorabilidad o valencia de la información disponible. El consentimiento aumenta cuando la información disponible es favorable, y disminuye cuando tal información es desfavorable. Dentro del contexto de los requerimientos múltiples, serían informaciones disponibles favorables el consentimiento con el requerimiento pequeño (en el pie-en-la-puerta) y la concesión del agente (en la puerta-en-la-cara). A la inversa, un rechazo al requerimiento inicial en el primer caso, y un aumento en la demanda del agente en el segundo caso, serían fuentes de información desfavorable. Así, cada una de las estrategias permitiría que la información favorable esté disponible para el sujeto que recibe el requerimiento crítico, explicando de esta manera su tendencia a acceder.

OTRAS TECNICAS PARA LOGRAR CONSENTIMIENTO

Además de los procedimientos basados en el uso de requerimientos múltiples, también existen otros procedimientos que se utilizan en algunas situaciones para incrementar la probabilidad que las personas accedan a un requerimiento o se comprometan con un determinado curso de acción. Estos procedimientos, al parecer cada vez más usados en el campo comercial, pueden consistir ya sea en hacer concesiones especiales al potencial adquiriente de un producto, o bien incentivar su consentimiento presentándole en primer lugar una perspectiva muy atractiva y, una vez obtenido algún grado de compromiso, cambiar el trato inicial revelando costos ocultos o agregando condiciones adicionales.

Técnica eso-no-es-todo

La norma de reciprocidad en las concesiones, que permitiría explicar el efecto de la puerta-en-la-cara, también es utilizada en el campo comercial mediante la oferta de descuentos especiales o de beneficios extras agregados a la venta de un producto. Uno de los procedimientos comunes usados al tratar de vender un producto, es empezar dando un precio mayor al real y luego, antes que el comprador se rehuse, ofrecer un mejor trato ya sea mediante un descuento o un regalo adicional. Esta técnica destinada a activar el mecanismo de concesiones recíprocas ha recibido el nombre de "técnica eso-no-es-todo", a partir de dos estudios de Burger (1986).

En el primer estudio, realizado en una venta universitaria, se colocaron moldes de queques en una mesa sin indicar su precio. En una condición (eso-no-es-todo), cuando los potenciales compradores preguntaban el precio, se les daba la información y, antes que pudieran responder, se les mostraba una bolsa que contenía dos galletas diciéndole que eso estaba incluido en el precio del molde. En otra condición (control), antes de dar el precio se le mostraba a los sujetos las galletas y se les decía que eso estaba incluido en el precio. Se encontró que el 73% de los sujetos en la condición eso-no-es-todo compraron moldes, en comparación con un 40% de los sujetos de la condición control.

En un segundo estudio, en la condición eso-no-es-todo el vendedor decía a los sujetos que los moldes costaban \$1.25, pero antes que pudieran responder se les indicaba que se los rebajaba a \$1 porque quería irse luego. En una condición control les decía simplemente a los sujetos que los moldes costaban \$1. Y en una tercera condición (ganga), el vendedor indicaba que los moldes costaban \$1, aunque antes habían estado a \$1.25. Esta última condición fue incluida para determinar si la mayor tendencia a comprar los moldes en la condición eso-no-es-todo podía deberse simplemente al hecho que los productos estuvieran a un precio rebajado (ganga). Nuevamente la técnica eso-no-es-todo fue más efectiva, en este caso respecto a las otras dos condiciones, mostrando que el procedimiento sólo funciona eficazmente cuando el sujeto percibe que el vendedor hace una concesión como un gesto personal hacia él, y no como algo general para todos.

Al igual que en la técnica de la puerta-en-la-cara, en este caso la conducta de comprar se podría entender como parte de la norma de

concesiones recíprocas: ya que el vendedor hace una concesión, el comprador se sentiría dispuesto a hacer una concesión equivalente. El principio básico sería el mismo: independiente de si es un requerimiento menor o un trato especial, las personas expuestas a una concesión activan una norma de reciprocidad para responder también con una concesión de su parte.

Técnica de la bola baja

Así como la reciprocidad de concesiones es una norma, también lo es mantener los compromisos (Smith & Mackie, 1995), tal como de alguna manera se apreciaba en muchas situaciones del fenómeno del pie-en-la-puerta. Esto se evidencia en otra técnica frecuentemente usada también en el campo comercial, por ejemplo por algunos vendedores de automóviles (Myers, 1995). Así, después que el cliente ha aceptado comprar el producto debido a que el precio parece conveniente, y está en los trámites para formalizar la compra, el vendedor elimina la ventaja del precio agregando costos que el cliente pensaba que estaban ya incluidos, o bien consultando con un jefe que no acepta la rebaja prometida. Aún así, muchos clientes continúan con la compra a un precio más alto de lo que habrían aceptado si hubieran conocido el precio final desde el comienzo. Esta técnica, llamada "**bola baja**" por Cialdini, Cacciopo, Bassett y Millery (1978), en que el agente asegura el consentimiento con un requerimiento pero luego aumenta el tamaño del requerimiento revelando costos ocultos, en muchos casos funciona debido a la tendencia de las personas a mantener sus compromisos.

En el experimento de Cialdini y otros (1978), los investigadores telefonearon a estudiantes de introducción a la psicología y les pidieron participar en un experimento a cambio de créditos extras. A algunos sujetos se les dijo inmediatamente que el experimento empezaba a las 7.00 A.M., encontrándose que sólo el 31% accedió a participar. Con otros sujetos se usó la bola baja: primero se les pidió comprometerse a participar, y a aquellos que accedieron se les dijo que el experimento empezaba a las 7.00 A.M. De estos, un 56% accedió a participar, un porcentaje significativamente mayor que entre aquellos a quienes se les dijo la hora desde un principio. Habiéndose comprometido, los sujetos estaban menos dispuestos a romper el trato, aunque éste hubiera cambiado de alguna manera.

En uno de sus libros sobre persuasión, Cialdini (citado en Myers, 1995, p. 125) señala que tanto los investigadores de marketing como

los vendedores han comprobado que esta técnica funciona, aún cuando las personas están conscientes que detrás de eso hay un afán de lucro. Cualquier pequeño compromiso inicial, tal como llenar un formulario para recibir mayor información, recibir un obsequio, asistir a una charla, etc., puede predisponer a las personas a asumir un compromiso mayor más costoso. Así por ejemplo, Cialdini alude a que, en aquellas situaciones de venta puerta a puerta en que los compradores disponen de algunos días para anular su compra, muchas compañías instruyen a los vendedores para hacer que el cliente, en lugar del vendedor, llene el acuerdo de compra. Se espera (y posiblemente se ha comprobado) que este pequeño compromiso de escribir él mismo el acuerdo, haga menos probable el retractarse de la compra.

De acuerdo a un estudio de Pallak y otros en 1980 (citados en Smith & Mackie, 1995), la técnica de la bola baja puede influir en la conducta no sólo a corto plazo, sino también a largo plazo. Después de solicitar a las familias usar menos gas natural sin muchos resultados, se les ofreció un incentivo consistente en colocar los nombres de las familias que disminuyeran el uso de gas en un periódico, como buenos ciudadanos. El incentivo funcionó, ya que en el primer mes se produjo un ahorro promedio de gas de 422 pies cúbicos. Pero luego se retiró el incentivo, informando en una carta a cada familia que sería imposible publicar sus nombres, sin embargo durante los tres meses siguientes las familias continuaron con el mismo o aún mayor nivel de ahorro de gas.

De acuerdo a Smith y Mackie (1995), varios procesos determinan que las personas mantengan sus compromisos aunque cambie el trato, en situaciones como la del cliente a quien le aumenta el precio acordado inicialmente por el producto (por ejemplo, un auto), debido a que un superior del vendedor no acepta ese trato. En primer lugar, la persona puede mantener su compromiso de comprar debido a su tendencia a mantener la palabra empeñada, en este caso frente al vendedor, especialmente si no es culpa de éste que no se mantenga el trato. En segundo lugar, la eventual discrepancia entre el compromiso inicial de compra y su anulación posterior puede originar inconsistencia o disonancia, de modo que si no se puede reducir la discrepancia reinterpretando el compromiso original, la persona puede buscar reducir la disonancia manteniendo el compromiso. Y en tercer lugar, el compromiso inicial puede ser reforzado por la generación de nuevos pensamientos, sentimientos y conductas que apoyen la decisión.

En relación a lo último, la persona puede en primer lugar pensar en todos los posibles beneficios que le proporcionará el producto (comodidad, ahorro de tiempo, imagen social, etc). Además puede pensar en el objeto como si ya le perteneciera, lo cual le otorga un valor especial y hace más difícil renunciar a él aunque cambie el trato, debido a la influencia del efecto de pertenencia (Beggan, 1992). Este efecto es estimulado muchas veces por los vendedores, como por ejemplo cuando luego del compromiso inicial se le permite al cliente tener o usar el producto (por ejemplo, un auto, una enciclopedia, etc.) por algún tiempo, lo cual podría aumentar tanto la percepción de sus diversos beneficios como los sentimientos de pertenencia.

Aplicado todo esto al caso de la compra de un auto, podría darse que la razón inicial para la decisión sea el precio muy conveniente que ofrece el vendedor. Esta decisión puede luego ser apoyada por otras razones adicionales generadas por el cliente (economía de combustible, detalles de equipamiento, comodidad, admiración de los amigos, etc.). Dadas estas nuevas cogniciones y sentimientos, al cambiar el trato inicial y desaparecer el incentivo del precio original, esas otras razones adicionales pueden sostener la decisión aún cuando la razón inicial se desvanezca.

Aunque esta técnica puede parecer muy similar al procedimiento del pie-en-la-puerta, existe al menos una diferencia importante entre ellas. En la técnica de la bola baja, el compromiso inicial es con la conducta a ser realizada, en cambio en el procedimiento del pie-en-la-puerta el compromiso inicial es con una conducta menos demandante, lo cual sirve como base para un compromiso posterior mayor.

OBEDIENCIA

Tal como las personas se conforman a las presiones de grupo por influencia informativa o normativa, y acceden a determinados requerimientos directos que se les formula, también ellas deben en ocasiones obedecer determinadas órdenes impartidas por figuras revestidas de autoridad, como son padres, profesores, policías, jefes, etc. Así, en muchos contextos la obediencia es tal vez la forma más directa de influencia social, y sus efectos no son sorprendentes si se considera que el agente posee usualmente los medios para hacer cumplir sus directivas (recompensar la obediencia y/o castigar la desobediencia).

Lo que sí puede parecer menos comprensible o aceptable es que las personas se sometan ciegamente a la autoridad y sean inducidas a obedecer órdenes aberrantes, crueles o patológicas, tales como torturar o asesinar a otros seres humanos. Y también aparece como poco comprensible que las personas se sometan a las directivas de una figura de autoridad aún cuando ésta no posea el poder suficiente para forzar tal obediencia. Estas interrogantes provocaron un gran interés en el psicólogo social norteamericano Stanley Milgram, autor de una serie de estudios sobre la obediencia destructiva que son tal vez los más conocidos y controversiales en la historia de la psicología social.

ORIGEN DE LOS ESTUDIOS DE MILGRAM

De acuerdo a Sabini (1992), la investigación de Milgram reconoce dos fuentes principales: preocupaciones teóricas dentro de la disciplina, y hechos histórico-sociales de carácter general. Respecto a la primera fuente, los experimentos de Asch (1964) fueron una demostración muy poderosa de la influencia social, pero para algunos la situación era relativamente trivial ("¿qué importa que una línea sea similar o diferente a otra?"), por lo cual sería interesante ver qué pasaría si la respuesta de los sujetos fuera algo importante para ellos. Al respecto, Milgram tuvo la siguiente idea: en lugar de hacer que los sujetos juzgaran la longitud de líneas, se tendría a un confederado que diera sus respuestas a los estímulos de Asch, y la tarea del sujeto sería administrar shocks eléctricos al confederado cada vez que este diera una respuesta incorrecta.

Para hacer esta situación similar a la de Asch, los otros confederados administrarían shocks en algunos ensayos en los cuales la respuesta del primer confederado era claramente correcta, con lo cual el sujeto experimental (o crítico) se encontraría en la misma situación de los sujetos del experimento de Asch: ejecutar bien su tarea (dar una respuesta correcta) o seguir a los otros confederados dando una respuesta incorrecta, con la diferencia de que en este caso seguir a la mayoría implicaría administrar un shock injustamente a alguien. Este parecía un proyecto atrayente pero nunca fue llevado a cabo, y la razón habría sido que Milgram se dio cuenta que necesitaba un grupo control. El necesitaba saber cuán dispuestos estarían los sujetos a administrar shocks a alguien sin la influencia de los otros confederados, y la búsqueda de una respuesta a esta interrogante se convirtió en un programa de investigación en sí mismo. Sin embargo, tal

programa de investigación también parece haber sido influido por acontecimientos externos muy alejados de los laboratorios de los psicólogos sociales.

En 1961 se llevó a cabo en Jerusalén el juicio contra Adolf Eichmann, un ex oficial nazi capturado en Argentina por un comando israelita, y acusado de ser el responsable más directo de la ejecución del Holocausto: el exterminio de 8 millones de judíos, gitanos, homosexuales, comunistas, enfermos mentales y miembros de la Ciencia Cristiana, en los campos de concentración nazi durante la Segunda Guerra Mundial. La opinión pública mundial esperaba que una persona que había sido capaz de planificar y dirigir tales atrocidades tuviera características satánicas, destilara un fuerte odio hacia los judíos, y fuera un individuo motivado por intensas y anómalas pasiones. Sin embargo, para sorpresa de todos y entre ellos Milgram, los relatos periodísticos de los interrogatorios y del juicio revelaban un cuadro muy distinto.

Eichmann aparecía como una persona común y corriente, de modales suaves, que declaraba no tener nada en particular contra los judíos, y que aún conservaba una buena impresión de los pocos judíos con que había trabajado. Frente a las repetidas preguntas de por qué, si no odiaba a los judíos, había hecho lo que hizo, su también reiterada respuesta fue que simplemente porque seguía las órdenes que había recibido. Así como a sus interrogadores les parecía incomprendible que alguien pudiera haber organizado el genocidio de millones de personas simplemente porque le dijeron que lo hiciera, a Eichmann aparentemente le parecía incomprendible que ellos pensarán que debía existir otra razón para sus acciones.

El repetido argumento de Eichmann no le salvó la vida, ya que fue encontrado culpable y ejecutado por crímenes contra los judíos y contra la humanidad, pero el hecho que se tratara aparentemente de una persona común y corriente parecía muy inquietante para mucha gente como Milgram. Sabini (1992) expresa: "La razón más importante es que erosionaba la diferencia entre Eichmann y el resto de nosotros. Si Eichmann pudo llegar a estar involucrado tan profundamente en el Holocausto sin ningún odio intenso, sino sólo porque se le ordenó, entonces tal vez el resto de nosotros pudo hacerlo también" (p. 50). Esta inquietante interrogante, de si cualquier persona puede ser inducida a torturar (o aún matar) a otro, sólo mediante ordenarle que lo haga, fue el estímulo más inmediato del famoso estudio emprendido por Milgram (1972, 1977), publicado originalmente en 1963 pero realizado durante 1961, el mismo año del juicio y ejecución de Eichmann en Israel.

EL EXPERIMENTO DE MILGRAM

El objetivo específico de Milgram era verificar si los individuos obedecerían las órdenes de un extraño relativamente sin poder, que les requiriera infligir dolor aparentemente considerable a otra persona, un extraño totalmente inocente. Para esto él reclutó voluntarios hombres mediante aviso en un periódico, al llegar al laboratorio ubicado en la Universidad de Yale se les pagaba US\$ 4.50 por su participación, y se les informaba que iban a participar en una investigación acerca de los efectos del castigo sobre el aprendizaje. Los sujetos fueron 40 hombres con edades entre 20 y 50 años y con un amplio rango de ocupaciones y niveles educacionales. La tarea del sujeto (quien actuaría como instructor) consistía en administrar shocks eléctricos de creciente intensidad a otro sujeto (que sería el aprendiz, y que en realidad era un confederado) cada vez que este último cometiera un error en una tarea simple de aprendizaje de asociaciones entre pares de palabras. Se hacía que el sujeto y el confederado sacaran un papel para determinar quién sería el instructor y quién el aprendiz, pero estaba predeterminado que el sujeto experimental sería siempre el instructor y el confederado siempre el aprendiz.

El aparato para administrar los shocks incluía treinta botones con incrementos de 15 volts entre ellos, y con un rango entre 15 (marcado como "shock ligero") y 450 volts (marcado como "XXX"), y los shocks eran supuestamente recibidos por el aprendiz mediante electrodos colocados en sus muñecas, estando además amarrado a una silla. Supuestamente recibidos porque, como el lector supondrá, en realidad el aprendiz no recibía ningún shock, y el único shock real era un ensayo de 45 volts que se le aplicaba inicialmente al sujeto experimental (el "instructor") para convencerlo de que los shocks eran reales.

Durante el experimento el aprendiz se ubicaba en una pieza adyacente y, de acuerdo con las instrucciones recibidas del experimentador, cometía muchos errores frente a los cuales el instructor debía aplicar shocks de intensidad creciente (la falta de respuesta debía interpretarse también como error), presionando en orden los botones correspondientes a los distintos niveles de voltaje. Cuando se llegaba a los 75 volts el aprendiz comenzaba a protestar y quejarse del dolor supuestamente producido por los shocks, a los 150 volts gritaba que lo sacaran de ahí y que se rehusaba a seguir, a los 180 volts gritaba que

ya no podía soportar el dolor, y sus quejas y gritos iban en aumento hasta el nivel de 300 volts, donde luego de golpear la pared con los pies, de ahí en adelante cesaban completamente tanto sus respuestas como cualquier sonido. Frente a las posibles dudas del sujeto en este punto, el experimentador le recordaba que la ausencia de respuesta debía ser tratada como un error y que siguiera con el procedimiento usual.

Si durante cualquier momento de la experiencia el instructor dudaba en seguir o protestaba de alguna manera, el experimentador respondía con una secuencia de "presiones", usando tantas de ellas como fuera necesario. Ellas eran, en orden:

- 1) "Por favor continúe";
- 2) "El experimento requiere que Ud. continúe";
- 3) "Es absolutamente esencial que Ud. continúe";
- 4) "Ud. no tiene elección, debe continuar" (Milgram, 1977, p. 250).

Si el sujeto rehusaba obedecer al experimentador después de la última de las presiones, el experimento se daba por terminado.

Si el sujeto preguntaba acerca de posibles daños físicos en el aprendiz, se le decía "Aunque los shocks pueden ser dolorosos, no hay daño permanente de los tejidos, así que por favor continúe". Y si el sujeto aludía a que el aprendiz no quería continuar, se le decía "Ya sea que el aprendiz quiera o no, Ud. debe continuar hasta que él haya aprendido todos los pares de palabras correctamente. Así que por favor continúe" (en ambos casos esto era seguido por las presiones 2, 3 y 4 si era necesario) (Milgram, 1977, p. 251). Después del experimento cada sujeto era entrevistado, se le aplicaban algunos instrumentos de medición de actitudes y técnicas proyectivas, se le explicaba la naturaleza del estudio y se le intentaba tranquilizar acerca de la experiencia en que había participado y reducir cualquier tensión, en presencia del confederado "víctima".

La principal variable dependiente en este estudio era la intensidad máxima de shock que el sujeto administraría al aprendiz antes de negarse a proseguir administrando shocks. Y además interesaba ver si había sujetos que llegarían al nivel máximo de 450 volts, o sea, sujetos que obedecieran completamente al experimentador hasta el final. Antes de referirse a los resultados obtenidos, es interesante que el lector trate de predecir cómo se comportarían los sujetos en este estudio, y específicamente qué porcentaje de sujetos siguieron las

instrucciones hasta el final. Milgram hizo que otras personas, entre ellas un grupo de estudiantes avanzados de psicología y un grupo de psiquiatras, hicieran esta misma predicción luego de proporcionarles una descripción detallada de la situación experimental, tal como esperamos haberlo hecho aquí.

Cuando se les pidió a 14 estudiantes avanzados de psicología que predijeran la conducta de obediencia en esta situación de 100 sujetos hipotéticos de diversas ocupaciones y con edades entre 20 y 50 años, se encontró un alto grado de acuerdo en sus estimaciones. Los estudiantes predijeron que sólo una minoría insignificante seguiría hasta el final, o sea, hasta el nivel máximo de 450 volts. El rango iba desde un 0 a un 3%, con un promedio de 1.2% (Milgram, 1977, p. 252). Cuando se pidió lo mismo a un grupo de 40 psiquiatras de una importante Escuela de Medicina, ellos predijeron en promedio que la mayoría de los sujetos no seguirían más allá del décimo nivel de shock (150 volts), que sólo un 3.7 % seguiría obedeciendo hasta el vigésimo nivel (300 volts), y por último que sólo un 0.1% de los sujetos llegarían a administrar el nivel más intenso de 450 volts (Milgram, 1972, p. 333).

Yendo ahora a los resultados reales obtenidos por Milgram en su grupo de 40 sujetos, se encontró que ningún sujeto se negó definitivamente a continuar antes del vigésimo nivel (300 volts) de los treinta niveles de shock. Cinco sujetos se negaron a seguir obedeciendo al experimentador más allá del nivel de 300 volts, otros cuatro más allá de los 315 volts, dos más allá de los 330, uno más allá de 345, uno más allá de 360 y uno más allá de 375. O sea, un total de 14 sujetos desafiaron las órdenes del experimentador y se negaron a seguir hasta el final. Y esto nos lleva al impactante hallazgo que de 40 sujetos, 26 (65%) obedecieron las órdenes del experimentador hasta el final, "procediendo a castigar a la víctima hasta que ellos llegaban al shock más potente disponible en el generador de shock" (Milgram, 1977, p. 254).

Para proporcionar un cuadro más completo de lo que encontró Milgram en este estudio y en otros similares, es necesario referirse brevemente a las reacciones mostradas por los sujetos experimentales. Se observaron intensas reacciones de tensión en una gran proporción de sujetos, reacciones tales como sudar, temblar, morderse los labios y gemir. Una reacción de tensión algo sorprendente mostrada por muchos sujetos fueron signos claros de risa y sonrisa nerviosa, algo que podría parecer bizarro en esa situación. En unos muy pocos casos

esto alcanzó el carácter de un ataque masivo e incontrolable, y en relación a ello, en la entrevista post-experimental los sujetos se esforzaban mucho en declarar que ellos no eran tipos sádicos y que la risa no significaba que disfrutaran administrando shocks a la víctima.

Los sujetos que se negaron en algún momento a seguir obedeciendo frecuentemente estaban en un estado de alta agitación y aún de ira. En algunos casos las protestas verbales eran mínimas y los sujetos sólo se levantaban de su asiento y manifestaban su deseo de irse del laboratorio. En el caso de los sujetos que seguían obedeciendo hasta el final, a menudo lo hacían en condiciones de tensión extrema. Muchos expresaban fuertes objeciones y temores a continuar, similares a aquellos que desafiaban al experimentador, sin embargo seguían obedeciendo. En relación a esto Milgram expresa: "Muchos sujetos no pueden encontrar la fórmula verbal específica que les permitiría rechazar el rol asignado a ellos por el experimentador. Tal vez nuestra cultura no proporciona modelos adecuados para la desobediencia" (1972, p. 329).

CONDICIONES DE LA OBEDIENCIA Y DESOBEDIENCIA

Con el objeto de ampliar el conocimiento acerca de los factores implicados en la obediencia a la autoridad del experimentador, Milgram (1972) diseñó y realizó una serie de estudios donde se hacen variar diversos factores que podrían influir en el grado de obediencia, y de esa manera conocer bajo qué condiciones es más probable la sumisión a la autoridad o la desobediencia a ella.

Cercanía psicológica de la víctima

En los estudios exploratorios realizados antes del experimento principal ya descrito en detalle, se observó la importancia del feedback proveniente de la víctima en controlar la conducta del sujeto experimental. Por ejemplo, cuando la víctima no expresaba protestas de ningún tipo casi todos los sujetos obedecían hasta el final, en cambio cuando se incluían protestas intensas se reducía en algún grado el promedio de shock máximo y aparecían diferencias en la conducta de obediencia de los sujetos. Además, en estudios donde la víctima estaba detrás de un vidrio plateado y podía ser percibida tenuemente por los sujetos, estos frecuentemente apartaban su mirada de la persona a la cual estaban administrando shocks. Todo esto

sugería que la notoriedad de la víctima podría en algún grado regular la conducta del sujeto, y que posiblemente mientras mayor fuera esta notoriedad menor sería la tasa de obediencia.

Para verificar esto Milgram (1972) diseñó cuatro condiciones experimentales que variaban en la "cercanía psicológica" de la víctima al sujeto, estudiando 40 sujetos adultos en cada una de las condiciones. Estas condiciones eran:

- a) **Feedback remoto:** la víctima estaba ubicada en otra pieza y no podía ser vista u oída por el sujeto, excepto que a los 330 volts ella golpeaba la pared en protesta, después de lo cual no habían respuestas ni sonidos.
- b) **Feedback verbal:** similar a la anterior, excepto que incluía protestas verbales de la víctima, las cuales eran claramente audibles a través de una puerta ligeramente abierta y a través de las paredes de la pieza.
- c) **Proximidad:** similar a la anterior, excepto que la víctima estaba en la misma pieza que el sujeto, a una distancia de 45 cms. de él, de manera que era completamente visible y audible.
- d) **Tacto-proximidad:** similar a la anterior, con la excepción que la víctima debía mantener su mano sobre una lámina metálica para recibir el shock, y desde los 150 volts junto con sus protestas verbales rehusaba colocar su mano en la lámina. El experimentador ordenaba al sujeto sujetar la mano de la víctima sobre la lámina, de modo que la obediencia en esta condición requería que el sujeto tuviera contacto físico con la víctima para seguir administrándole shocks más allá de los 150 volts.

Los resultados obtenidos revelan que la obediencia se redujo significativamente a medida que la víctima estaba cada vez más cercana al sujeto. En términos de nivel promedio máximo de shock de cada una de las cuatro condiciones de creciente cercanía, las cifras aproximadas fueron de 420, 380, 315 y 260 volts, respectivamente. Y en términos de la proporción de sujetos que siguieron obedeciendo hasta el final, esta fue de 66%, 62.5%, 40% y 30%, respectivamente. Estos resultados muestran, según Milgram (1972), que "el hecho que estemos cercanos o remotos puede tener un poderoso efecto en los procesos psicológicos que median nuestra conducta hacia otros.... La presencia concreta, visible, y próxima de la víctima actúa de una manera importante para contrarrestar el poder del experimentador y generar desobediencia" (p. 326).

Cercanía de la autoridad

Si la relación espacial entre el sujeto y la víctima influía en el grado de obediencia, también se podría esperar que influya la proximidad del experimentador. De acuerdo a Milgram (1972), desde el inicio de la experiencia el sujeto está orientado primariamente hacia el experimentador más que hacia la víctima, ya que es aquél quien va a estructurar esta situación relativamente nueva y extraña, y además quien va a poder evaluar de alguna manera su conducta. En otras palabras, el sujeto estaría tan preocupado acerca de cómo él va a actuar frente al experimentador, que la influencia de otros aspectos del campo social no tendría el mismo peso que tiene ordinariamente. Esta sobre-orientación hacia el experimentador podría explicar la relativa insensibilidad del sujeto hacia la víctima, y llevaría a esperar también que las modificaciones en la relación entre sujeto y experimentador tendrían importantes consecuencias para la obediencia.

En una serie de experimentos Milgram (1972) varió la proximidad física y el grado de supervisión del experimentador:

- a) en una condición el experimentador se sentaba a corta distancia del sujeto;
- b) en una segunda condición, después de dar las instrucciones iniciales, el experimentador abandonaba el laboratorio y daba sus órdenes por teléfono;
- c) y en una tercera condición el experimentador nunca se veía, dando las instrucciones por medio de una cinta grabada que se activaba cuando el sujeto entraba al laboratorio.

Los resultados mostraron que la obediencia disminuía bruscamente a medida que el experimentador se alejaba físicamente del laboratorio. El número de sujetos completamente obedientes en la primera condición fue casi tres veces más que en la segunda, donde el experimentador daba sus órdenes por teléfono (26 y 9 respectivamente). Es decir, el poder del experimentador sobre los sujetos se reducía drásticamente cuando estos no lo tenían frente a ellos (respecto a la tercera condición, Milgram informa que también producía mucho menos obediencia que la primera condición, pero presentó dificultades técnicas que no permiten extraer conclusiones claras).

Además, cuando el experimentador estaba ausente, se observaba una forma interesante de conducta que no ocurría en su presencia. Aunque continuaban con el experimento, varios sujetos administraban niveles

más bajos de shock que los requeridos y no informaban al experimentador de este cambio respecto a las instrucciones (sin que los sujetos lo supieran, un registrador de eventos conectado al generador de shock registraba automáticamente los niveles de shock utilizados en cada ocasión). Así, en los diálogos telefónicos algunos sujetos confirmaban al experimentador que ellos iban aumentando el nivel de shock de acuerdo a las instrucciones, mientras que en realidad ellos usaban repetidamente el nivel más bajo en el tablero. Para Milgram esta forma de conducta es particularmente interesante, ya que "aunque estos sujetos actuaban en una forma que claramente atentaba contra los propósitos manifiestos del experimento, ellos encontraban más fácil manejar el conflicto de esta manera que precipitar una ruptura abierta con la autoridad" (1972, p. 327).

También se pudo ver la influencia de la presencia física del experimentador sobre la obediencia, en otras condiciones en que el experimentador estaba ausente durante la primera parte del experimento, pero reaparecía en el punto en que el sujeto rehusaba definitivamente dar shocks más intensos cuando se le ordenaba hacerlo así por teléfono. En esta situación se veía que, aunque el experimentador parecía haber extinguido su poder vía teléfono, frecuentemente podía forzar obediencia adicional cuando reaparecía en el laboratorio. Todas estas evidencias muestran que la presencia física de una autoridad es una fuerza importante que contribuye a la obediencia o desobediencia del sujeto.

Otras condiciones que influyen en la obediencia

Además del significativo efecto que tenía la cercanía de la víctima y la lejanía del experimentador, en la serie de experimentos de Milgram se verificó la gran influencia de otros dos factores en disminuir drásticamente la tasa de obediencia. Estos factores eran el desacuerdo entre experimentadores y la desobediencia de otro individuo que supuestamente estaba en la misma situación del sujeto experimental.

Respecto al primer factor, se podrá recordar que en el experimento de Asch (1964) la conformidad se reducía drásticamente si se rompía la unanimidad, bastando que sólo uno de los otros sujetos se desviara de la mayoría (ya sea dando una respuesta correcta o una aún más incorrecta que la mayoría). En una de las condiciones estudiadas por Milgram había dos experimentadores en lugar de uno y, cuando el nivel de shock llegaba a 110 volts y la víctima gritaba de dolor, uno

de los experimentadores le decía al sujeto que no siguiera, mientras que el otro le ordenaba continuar. En esta situación ninguno de los sujetos siguió administrando shocks, revelando que la presión para obedecer depende de la unanimidad de las autoridades.

En relación al segundo factor, en otra condición se hacía que tres "sujetos", en lugar de uno, participaran en la administración de los shocks, siendo los otros dos realmente confederados. Uno de estos confederados se negaba a continuar a los 150 volts, mientras que el otro hacía lo mismo a los 210 volts. En esta condición sólo el 10% de los sujetos experimentales continuó obedeciendo hasta el final.

A diferencia de estos dos factores que tenían una gran influencia en la tasa de obediencia, había otras variaciones de la situación experimental que no tenían el mismo efecto en reducir significativamente el número de sujetos que seguían obedeciendo hasta el final.

Una de estas variaciones consistió en un cambio de contexto institucional. Milgram pensó, apoyado en gran medida en las propias opiniones y explicaciones que daban los sujetos en la entrevista post-experimental, que la alta tasa de obediencia podía estar relacionada con el hecho que el experimento se realizara en una organización tan prestigiosa como la Universidad de Yale. Así, varios sujetos indicaron que la institución les había dado confianza en la integridad y competencia de las personas a cargo del experimento, y que ellos no habrían obedecido en otras condiciones.

Para examinar este factor, Milgram replicó el mismo experimento en una localidad industrial cercana (Bridgeport), usando exactamente los mismos procedimientos, y con la única diferencia que no había ninguna vinculación con la Universidad de Yale. En este caso el estudio era supuestamente realizado por una compañía privada ("Investigadores Asociados de Bridgeport") que hacía investigaciones para la industria, y cuyas oficinas (donde se realizó el estudio) eran de apariencia bastante modesta y estaban ubicadas en un edificio algo deteriorado. Los resultados obtenidos mostraron que la tasa de obediencia, aunque era algo menor, no era significativamente inferior a la obtenida en Yale. Así, en el experimento de Bridgeport 19 de los 40 sujetos siguieron obedeciendo hasta el final, es decir, un 48% comparado con un 65% en el experimento original.

Otra condición examinada por Milgram tenía que ver con el hecho que

varios sujetos decían haber obedecido porque el experimento era "justo". Aunque, como expresa Sabini (1992), es difícil ver en qué sentido puede ser justa una situación de este tipo, tal vez pueda serlo para algunos sujetos en el sentido muy limitado de que el aprendiz había accedido voluntariamente a participar, y que el azar había determinado quién era aprendiz y quién era instructor. Para ver qué rol jugaba este aparente sentido de justicia, Milgram creó una condición que hacía el experimento menos justo. En esta condición el aprendiz-confederado decía al experimentador que, debido a que tenía un problema cardíaco, él quería asegurarse que el experimento terminaría cuando él lo quisiera, frente a lo cual el experimentador aceptaba esta condición, todo esto en presencia del sujeto experimental.

Al igual que en el procedimiento original, al llegar a los 150 volts el aprendiz exigía ser liberado, sin embargo el experimentador continuaba ordenándole al sujeto seguir con el experimento, rompiendo de esta manera el compromiso y haciendo la situación menos justa. En esta condición aún un 40 % de sujetos siguió obedeciendo hasta el final, un grado sorprendentemente alto de obediencia dada la situación.

Sabini (1992) resume de la siguiente manera la influencia de los distintos factores señalados:

La obediencia en el experimento de Milgram es reducida *substancialmente* cuando:

- * Dos experimentadores discrepan acerca de si el sujeto debería continuar administrando shock.
- * Los "compañeros" rehusan continuar con el experimento.
- * El experimentador está en otra pieza y se comunica con el sujeto sólo por teléfono.
- * El sujeto debe sostener la mano de la víctima sobre la lámina de shock.

La obediencia *no* se reduce (o se reduce menos de lo esperado) cuando:

- * La víctima declara que tiene un problema cardíaco.
- * El experimento es realizado por una compañía de investigación de mercado en una oficina deteriorada en Bridgeport, en lugar de en Yale.
- * La víctima participa en el experimento con un compromiso explícito que el experimentador lo dejará ir cuando él insista (p. 60).

FACTORES EXPLICATIVOS

Como se afirmó anteriormente, y como es fácil de deducir, las experiencias de Milgram realizadas a comienzos de los años 60 y sus resultados han dado lugar a diversas controversias e intentos de explicación, lo cual se ha prolongado hasta épocas recientes (Blass, 1991; Smith & Mackie, 1995). Diversos autores han puesto de relieve diferentes aspectos involucrados en la situación de obediencia al experimentador, y han postulado determinados factores explicativos.

Un primer factor a considerar es el posible rol desempeñado por las características personales de los individuos, ya que no todos los individuos obedecen en el mismo grado las órdenes del experimentador. De acuerdo a Baron y Byrne (1994), existe evidencia que sugiere que ciertas características personales se relacionan con la probabilidad y el grado en que determinados individuos obedecerán las instrucciones del experimentador. Dos de estas características son la sumisión autoritaria y la dimensión de locus de control.

La sumisión autoritaria, una de las dimensiones del autoritarismo descritas en el Capítulo sobre teorías, se refiere a la tendencia a adoptar una actitud sumisa y acrítica hacia las figuras de autoridad. Según Baron y Byrne (1994) diversos estudios sugieren que las personas que puntúan alto en esta característica tienden a ser más obedientes en situaciones como la de Milgram que aquellas que puntúan bajo, incluido el caso en que las órdenes consisten en que ellas se administren shocks eléctricos dolorosos a ellas mismas.

Respecto a la dimensión de locus de control (Rotor, Chance & Pares, 1972), las personas con locus interno creen que su destino está en gran medida en sus propias manos, en cambio aquellas con locus externo creen que ellas tienen poco control sobre los resultados que obtienen. Varios estudios citados por Baron y Byrne (1994) indican que los individuos con locus externo es más probable que obedezcan las órdenes de figuras de autoridad, que aquellos con locus interno.

Integrando ambas características, Baron y Byrne (1994) señalan que en general las personas que están dispuestas a ceder el control sobre sus resultados y destino a fuerzas externas, parecen estar más dispuestas a aceptar las órdenes de fuentes de autoridad, que las personas que creen que su destino está en gran medida bajo su propio

control. Sin embargo, la magnitud de estas diferencias individuales sería relativamente pequeña, comparada con el impacto de diversos factores situaciones ya descritos, como la cercanía de la víctima o del experimentador. Como sucede en casi todos los aspectos de la conducta social, tanto las características personales como los factores situaciones influyen en la conducta de los sujetos en la situación de Milgram (Blass, 1991).

A diferencia de Baron y Byrne (1994), otros autores no consideran el rol de las características personales (Sabini, 1992), o bien afirman explícitamente que tales características no pueden explicar los altos niveles de obediencia observados (Smith & Mackie, 1995), especialmente si se recuerda que la mayoría de los sujetos obedientes mostraban un estado de gran tensión y agitación, similar al de los sujetos que no seguían obedeciendo. Es así como se ha tratado de explicar de diversas maneras los sorprendentes resultados de los experimentos sobre obediencia.

Para Sabini (1992), la disposición de los sujetos a obedecer parece surgir de dos fuentes principales:

- a) ellos aceptan la interpretación de la autoridad acerca de lo moralmente lícito e ilícito en esta situación, aunque contradiga sus propios sentimientos;
- b) ellos no están dispuestos a confrontar al experimentador directamente, a enfrentar el costo social involucrado en hacerle ver al experimentador su inmoralidad.

Una explicación bastante escueta es la de Deaux, Dane y Wrightsman (1993), quienes expresan que la obediencia es un resultado de procesos de influencia social que cualquier individuo puede iniciar o a los cuales cualquier individuo puede sucumbir: "...a menudo miramos hacia otros buscando información cuando estamos en una nueva situación. Cuando uno de esos otros además tiene poder legítimo como figura de autoridad, y no tenemos suficiente tiempo para evaluar de manera cuidadosa y comprensiva todas las posibles alternativas, el resultado probable es la obediencia a la figura de autoridad" (p. 208).

Baron y Byrne (1994), al intentar explicar tanto la conducta de los sujetos en la situación de Milgram como muchos casos de obediencia destructiva fuera del laboratorio, destacan tres factores principales. En primer lugar estaría el hecho que en muchas situaciones las personas con autoridad relevan a aquellos que obedecen de la responsabilidad

por sus propias acciones. Aunque en la vida real esa transferencia de responsabilidad puede ser implícita, en los experimentos de Milgram era completamente explícita, ya que desde el comienzo el experimentador decía a los sujetos que él, y no ellos, era el responsable por el bienestar de la víctima, por lo cual tal vez no es tan sorprendente que muchos obedecieran en esas condiciones.

En segundo lugar, las personas con autoridad a menudo poseen signos visibles de su estatus y poder, tales como uniformes especiales, insignias y títulos, frente a los cuales puede ser difícil para las personas resistir (en el experimento de Milgram, el experimentador usaba un delantal blanco). Es interesante que la posesión de signos externos de autoridad, aunque ellos no sean relevantes en la situación específica, puede jugar un rol importante en la capacidad de figuras de autoridad para inducir altos niveles de obediencia a sus directivas.

Así por ejemplo, en un estudio de Bushman (1984) una confederada ordenaba a los transeúntes dar una moneda a un hombre joven que la necesitaba para el parquímetro. Había tres condiciones relativas a la apariencia de la confederada: vestida con un uniforme de naturaleza ambigua, vestida como ejecutiva de negocios, o vestida como una mendiga. Se encontró que un mayor porcentaje de sujetos obedeció en la primera condición (72%) que en las otras dos condiciones (48% y 52% respectivamente), y los sujetos en la primera condición, al ser entrevistados posteriormente, informaron que ellos habían obedecido simplemente porque se los había ordenado alguien con autoridad.

Y en tercer lugar, otra razón para la obediencia en muchas situaciones está relacionada con su naturaleza gradual. A menudo las órdenes iniciales se refieren a cosas relativamente pequeñas e inocuas, y sólo posteriormente ellas aumentan su alcance y llegan a involucrar conductas peligrosas o ilícitas. Según Baron y Byrne (1994), un ejemplo de lo anterior sería que "los policías o el personal militar pueden primero recibir órdenes para interrogar, arrestar, o amenazar a víctimas potenciales. Gradualmente, las demandas aumentan hasta el punto en que se les ordena golpear, torturar, o aún matar a civiles desarmados" (p. 383). De un modo algo similar, en la investigación de laboratorio sobre obediencia a los sujetos primero se les instruye para administrar shocks suaves e inocuos a la víctima y, sólo a medida que esta continúa cometiendo errores en la tarea de aprendizaje, la intensidad de estos castigos se eleva a niveles claramente nocivos.

Smith y Mackie (1995) interpretan la conducta de obediencia de los sujetos en la situación de Milgram dentro del contexto más general de las normas sociales. Para ellos la obediencia a la autoridad es una poderosa norma social, al igual como lo son la norma de reciprocidad y la norma de mantener los compromisos. El experimentador representaba una autoridad legítima y por lo tanto su presencia activaba la norma de obediencia. Recordando lo que se vio anteriormente al hablar del poder legítimo, se podría decir que los sujetos creían que el experimentador tenía el derecho legítimo de decirles qué hacer, y ellos tenían el deber de obedecerle. Esta explicación podría ser apoyada por los resultados de las diversas variaciones experimentales ya descritas, y llevaría a destacar cuatro principales factores que conducen a la obediencia.

- a) **La autoridad debe parecer legítima:** esto podría relacionarse con evidencias como la ya citada, en el sentido que las personas tienden a obedecer más a alguien que usa un uniforme que a alguien vestido de otra forma, y también con el hecho que cuando el experimentador en los estudios de Milgram salía de la pieza y dejaba a un confederado (supuestamente otro sujeto experimental) cumpliendo su rol, los sujetos no obedecían al confederado y se rehusaban a seguir administrando shocks.
- b) **La autoridad debe aceptar la responsabilidad:** tal como se destacaba en el primer factor señalado por Baron y Byrne (1994), cuando toda la responsabilidad es atribuida a la autoridad, los sujetos se ven a sí mismos sólo como agentes de tal autoridad, ignorando la posibilidad de que ellos podrían o deberían controlar su propia conducta. Por lo tanto, la asunción de responsabilidad sería crucial para el poder de la figura de autoridad, aunque también es evidente que las personas difieren en el grado en que abdican de su responsabilidad cuando enfrentan órdenes de una autoridad.
- c) **La norma de obediencia debe ser accesible:** se podrá recordar que cualquier duda o resistencia de los sujetos era respondida con una secuencia de "presiones" de parte del experimentador, todas las cuales se focalizaban en la norma de autoridad legítima, haciendo que la obediencia apareciera como una respuesta apropiada en esa situación. La actitud calmada del experimentador frente tanto a la indecisión del sujeto como al aparente sufrimiento del aprendiz, reforzaba la idea que la obediencia era una conducta típica, normal y esperada, llevando al individuo a focalizarse exclusivamente en la

norma de obediencia. En otras palabras, toda la conducta del experimentador apuntaba a una sola interpretación de la situación, en ausencia total de apoyo social para interpretaciones alternativas de los eventos, y al respecto se podrá recordar también el gran efecto que tenía el desacuerdo entre experimentadores sobre la obediencia de los sujetos.

- d) **Otras normas deben ser menos accesibles:** de la descripción que se hizo anteriormente del estado emocional de los sujetos, queda claro que ellos experimentaban un conflicto normativo. Así como el experimentador trataba de activar la norma de obediencia, los sujetos también serían conscientes de la norma de responsabilidad social, aquella que los induce a ayudar a otros, especialmente a aquellos que lo necesitan. Cuando esta norma se hacía más accesible disminuyendo la distancia entre el sujeto y el aprendiz, la obediencia disminuía notoriamente, tal como se vio al revisar las condiciones de la obediencia.

Sin embargo, por poderosa que pueda ser la norma de obediencia a la autoridad, no podría explicar completamente la conducta destructiva de los sujetos de Milgram, sino que también influiría el carácter de involucración gradual de la tarea de los sujetos (Smith & Mackie, 1995). Recordando otros procesos de influencia social ya revisados, se podría hacer un análisis del siguiente tipo.

Primero, los sujetos fueron sometidos a la norma de mantener los compromisos, es decir, en algún sentido estuvieron expuestos a lo que se ha llamado antes la técnica de la "bola baja". Se comprometieron a algo que inicialmente aparecía bastante benigno, ya que los shocks iniciales eran débiles y supuestamente mejorarían el aprendizaje. Los sujetos no sabían que el aprendiz cometería tantos errores y que por lo tanto los shocks llegarían a ser tan intensos.

Segundo, la aceptación inicial de los sujetos les habría confirmado el derecho y autoridad del experimentador para dirigir sus acciones. Habiendo reconocido al experimentador como una autoridad legítima, los sujetos encontrarían cada vez más difícil rehusar sus demandas crecientes.

Tercero, la obediencia inicial de los sujetos a los primeros requerimientos pequeños los dejaría sin una base legítima para rehusarse a los requerimientos mayores, algo de alguna manera equivalente a lo que

sucede con el efecto del pie-en-la-puerta. Así, cuando se ha obedecido a una orden de administrar 45 volts, ¿por qué debiera desobedecerse una orden de administrar 60 volts? En otras palabras, ¿en qué momento lo que parece no objetable llega a ser inaceptable?

Finalmente, a medida que su conducta se hace más destructiva, los sujetos experimentan un estado de disonancia cognitiva, la cual surge de la inconsistencia entre su auto-concepto y su conducta claramente dañina. Para reducir esta disonancia, los sujetos pueden tratar de buscar justificación a su conducta, tal como focalizarse en las implicaciones positivas de ser confiable y mantener su compromiso con el experimento, confiar en el conocimiento y sabiduría superiores del experimentador, o aún desarrollar la noción de que el aprendiz de alguna manera merece ser castigado por sus frecuentes errores y su obstinación.

Esta tendencia a derogar o culpar a la víctima parece ser, desafortunadamente, una forma común de reducir disonancia en situaciones de este tipo, y surgiría de la extendida "creencia en el mundo justo" (Lerner, 1980), la idea que el mundo es un lugar justo y ordenado donde las personas reciben lo que merecen. Según esto, si a alguien le sucede algo malo, se tiende a pensar que se lo buscó, lo provocó, o de alguna manera contribuyó a que sucediera. Rubin y Peplau (1975) expresan que cuando las personas observan instancias aparentes de sufrimiento, "ellas están a menudo dispuestas a concluir que ya sea (a) el sufrimiento no está realmente teniendo lugar (o, al menos, está siendo exagerado) y/o (b) la víctima es en verdad culpable" (p. 66). Por lo tanto, el culpar a la víctima puede ser la consecuencia potencialmente más peligrosa de obedecer órdenes destructivas. Si eso ocurre, puede llegar a percibirse a la víctima como una persona merecedora de abuso o aún exterminio.

RESISTENCIA A LA OBEDIENCIA DESTRUCTIVA

Habiendo examinado algunos de los factores que parecen responsables de los altos niveles de obediencia a la autoridad observados en estudios de laboratorio, así como en un amplio rango de situaciones reales, también es importante preguntarse cómo se puede resistir o disminuir la obediencia ciega a una autoridad que ordena cometer actos inaceptables para el individuo. De acuerdo a Baron y Byrne (1994), las siguientes estrategias parecen ser efectivas para reducir la tendencia a obedecer.

En primer lugar, a los individuos expuestos a órdenes de figuras de autoridad puede recordárseles que ellos, no las autoridades, son los responsables de cualquier daño producido. Los estudios que han incorporado este factor revelan que se produce una gran disminución en la tendencia a obedecer a la autoridad (Hamilton, 1978; Kilham & Mann, 1974).

En segundo lugar, a los individuos puede indicárseles claramente que más allá de algún punto, la sumisión ciega a órdenes destructiva es totalmente inapropiada. Al respecto, puede exponérselos a las acciones de modelos desobedientes, personas que se rehusan a obedecer las órdenes de la figura de autoridad. Tanto el mismo Milgram (1972) como otros (Powers & Geen, 1972) informan que esta variable reduce significativamente la tasa de obediencia.

En tercer lugar, los individuos pueden encontrar más fácil resistir la influencia de figuras de autoridad si ellos cuestionan la expertez y motivaciones de esas personas. Preguntándose cosas tales como ¿están esas personas realmente en una mejor posición para juzgar qué es lo apropiado o inapropiado?, o ¿qué motivos subyacen a su conducta?, los individuos pueden encontrar apoyo para la independencia más que para la sumisión.

Finalmente, se podría pensar que el sólo conocer acerca del gran poder de figuras de autoridad para inducir obediencia ciega, puede ser útil en sí mismo. Cuando los individuos aprenden acerca de los hallazgos de la investigación psicosocial, ese conocimiento puede influir en su conducta. En el caso de la obediencia destructiva, se podría esperar que el conocimiento acerca de este proceso y de las diversas variables involucradas pueda aumentar la capacidad del individuo para resistir. Si fuera así, la difusión amplia de hallazgos tan perturbadores como los informados por Milgram puede tener un valor social positivo, y puede producir cambios deseables dentro de la sociedad.

REACCIONES A LA PERDIDA DE CONTROL

El tema del control es particularmente relevante cuando se examina la influencia social. Como se ha visto a lo largo de este Capítulo, bajo ciertas circunstancias las personas se conforman a las presiones de grupo, acceden a requerimientos y obedecen órdenes. Aunque cada una de estas instancias revela que en muchas ocasiones la conducta parece estar regulada por

fuerzas externas, tal vez la mayoría de las personas mantiene la creencia de que ellas tienen control sobre su propia conducta. Esta percepción de control parece ser muy importante y aún necesaria para muchas personas, existiendo evidencia de que aún en aquellas situaciones que obviamente están determinadas solamente por el azar (como juegos de lotería y máquinas tragamonedas), las personas mantienen una “ilusión de control” sobre los resultados (Langer, 1975; Langer & Roth, 1975).

Por lo tanto, parece útil examinar qué ocurre cuando las personas enfrentan situaciones en que otra instancia parece tener el control sobre su conducta y su libertad de elección se ve severamente limitada. De acuerdo a Wrightsman y Deaux (1981), existen tres principales formas de reaccionar frente a la percepción de pérdida de control: reactancia, desamparo aprendido, y dependencia auto-inducida.

El concepto de **reactancia**, propuesto por Brehm en 1966, se refiere a un estado motivacional que busca proteger o restablecer el sentido de libertad personal, y que surge cuando el individuo siente que su libertad está siendo restringida o amenazada. De acuerdo a la teoría, este estado motivacional impulsa a la persona a emprender acciones que le ayudarán a recuperar el sentido de control y libertad (Worchel & Brehm, 1971). Qué acciones elija la persona dependerá naturalmente de la naturaleza de la amenaza y de la libertad que esté siendo coartada, así como se puede esperar que el grado de reactancia experimentado varíe ampliamente en diferentes individuos, es decir, que existan distintos umbrales individuales.

Frente a una comunicación amenazante, podría darse el fenómeno de la influencia negativa (revisada al inicio de este Capítulo) en que la persona cambia su actitud o conducta en dirección opuesta a aquella invocada por la fuente, confirmando así su sentido de independencia y control. En aquellas situaciones en que se eliminan algunas alternativas de elección o algún material sufre una restricción o censura, lo cual implica una amenaza a la capacidad de elegir libremente, un efecto muy común es que aumente considerablemente el atractivo de la alternativa eliminada o del material censurado. Aún cuando podrían encontrarse muchísimos ejemplos de reactancia, en los cuales la amenaza a la libertad o una percepción de control externo puede llevar a acciones destinadas a restablecer el sentido de control personal, no siempre parece ser ventajoso percibirse en control de la situación. En términos generales, en situaciones en que están involucrados resultados negativos y responsabilidad personal por esos resultados, las personas pueden estar muy dispuestas a abdicar de su sentido de control. En cambio, cuando los resultados probables son positivos o

neutros, las personas intentan activamente reafirmar el control y preservar un sentido de libertad personal.

El concepto de **desamparo aprendido**, formulado inicialmente por Seligman (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978), se refiere al hecho que una persona puede desarrollar la percepción de que sus acciones tienen poca o ninguna relación con los resultados que obtiene. Este concepto, que ilustra el principio de no contingencia entre conducta y consecuencias, es expuesto de manera muy simple por Seligman de la siguiente manera: “Cuando una persona enfrenta un resultado que es independiente de sus respuestas, aprende que el resultado es independiente de sus respuestas” (citado en Wrightsman & Deaux, 1981, p. 398). Hay tres elementos a destacar en relación al fenómeno del desamparo aprendido: (a) es necesario haber estado expuesto a situaciones en que los resultados no son contingentes con la propia conducta; (b) a partir de estas experiencias, el individuo desarrolla una creencia o una expectativa de que sus propias respuestas no tienen efecto, o no son instrumentales en influir sobre los resultados; y (c) tal creencia da lugar a una serie de déficits cognitivos y conductuales, deteriorándose el rendimiento y experimentándose un sentido de debilitamiento y falta de control. Es importante agregar que, de modo similar a lo que ocurría en los experimentos iniciales de Seligman con animales, el individuo llega a resignarse o a sentirse “desamparado” aún en nuevas situaciones en que le sería posible ejercer control sobre sus resultados.

Es interesante observar que no es necesario experimentar directamente la no contingencia para que se produzca un estado de desamparo aprendido. Como predeciría la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982a), la observación de un modelo que experimenta no contingencia de resultados puede ser suficiente para inducir un estado de desamparo aprendido en el observador y afectar su propio rendimiento. Y además, mientras más similar sea el modelo al observador, es más probable que la experiencia del modelo afecte la propia ejecución del observador (Brown & Inouye, 1978).

Se podría preguntar por qué algunas personas experimentan este estado de desamparo aprendido frente a la pérdida de control, y por qué ellas no reaccionan contra la situación como sugiere la teoría de la reactancia. Al parecer, la probabilidad de que la reacción inicial sea más bien reactancia o desamparo dependería fundamentalmente de las expectativas de control del individuo. Así, en una situación en que la persona no tiene expectativas de control, la respuesta inmediata puede ser el desamparo aprendido. En cambio, en los individuos que originalmente esperar tener control surgirá

reactancia antes que desamparo (Wrightsman & Deaux, 1981).

La **dependencia auto-inducida** se relaciona con el efecto que puede tener en el individuo el hecho que otras personas lo consideren como no capaz o como necesitado de guía o apoyo. Al percibir que los otros la ven como incompetente, la persona puede incorporar esa creencia y desarrollar una “ilusión de incompetencia”. Un ejemplo de esto podría ser lo que ocurre muchas veces con los ancianos, a quienes se considera como incapaces de hacer muchas cosas por sí mismos y que necesitarían depender de la ayuda de otros, creencia que puede llegar a actuar en el anciano como una profecía de auto-cumplimiento. Un ejemplo muy ilustrativo de este fenómeno se aprecia en un estudio de Langer y Benevento (1978) con estudiantes secundarios, el cual comprendía tres fases. En la primera fase cada sujeto trabajaba en una tarea de búsqueda de palabras y tenía éxito en la tarea. En una segunda fase, cada sujeto debía trabajar en otra tarea pero ahora en el rol de ayudante de un sujeto mayor, quien supuestamente era otro sujeto más pero que en realidad era un confederado. Y en la tercera fase los sujetos nuevamente trabajaban individualmente en la tarea de búsqueda de palabras que habían realizado durante la primera fase. Los resultados mostraron que luego de experimentar un rol dependiente, los sujetos mostraron un marcado deterioro en su rendimiento, en contraste con los sujetos del grupo control quienes no pasaron por la segunda fase y no mostraron cambios en su rendimiento.

CAPITULO 8

PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA

Uno de los temas que ha causado mucho debate dentro de la disciplina

en los últimos años es lo referente al carácter que debe tener la psicología social, específicamente si se puede hablar de una Psicología Social Aplicada, y en tal caso, en qué debería consistir. Ha existido controversia acerca de si los psicólogos sociales deberían involucrarse más en investigaciones aplicadas, o más aún, en intervenciones sociales. Frente a esto se pueden plantear distintas posiciones.

Una posición al respecto se basaría en la distinción existente entre áreas básicas y aplicadas de una ciencia como la psicología. La psicología es una ciencia en sí misma, y no solamente un conjunto de procedimientos tecnológicos que caracterizan otras disciplinas como la ingeniería o la medicina. Por lo tanto, la psicología debe tener áreas básicas, destinadas a generar conocimientos, y áreas aplicadas, destinadas a usar ese conocimiento en el análisis y solución de problemas en los distintos ámbitos en que actúan los profesionales de la psicología.

La psicología social, junto a la psicología general, del desarrollo, de la personalidad, anormal, etc. son áreas básicas, en tanto que la psicología educacional, laboral, clínica, del deporte, etc. son áreas aplicadas, que utilizan y adaptan el conocimiento generado por las áreas básicas. Por tanto, sería casi un absurdo hablar de psicología social aplicada, al igual que si se hablara de psicología general aplicada, o psicofisiología aplicada. Distinto es que el conocimiento sobre los fenómenos psicosociales sea aplicado en sus actividades por los psicólogos laborales, clínicos, educacionales, comunitarios, del deporte, etc.

Una posición intermedia sería plantear que la psicología social, por la índole de los temas que trata, debería idealmente ser aplicada, o sea, que el conocimiento que genera la investigación básica debería llegar a ser útil. Aquí se pone el acento en la relevancia del conocimiento, pero esto sería algo más ideal que real, ya que se pensaría que las aplicaciones concretas son aún algo prematuras.

Una tercera posición plantearía que la psicología social debería focalizarse directamente en los problemas sociales significativos, realizar investigaciones en problemas reales y diseñar soluciones concretas a esos problemas. Esto se basaría en que la ciencia debe estar al servicio de las personas, la comunidad o la sociedad en su conjunto, y esa sería su real justificación, y no la sola búsqueda del

conocimiento científico.

KURT LEWIN Y SU ROL PIONERO

Durante las primeras cuatro décadas de este siglo, la investigación en Psicología Social combinó investigaciones de campo y de laboratorio, pero fue ganando preeminencia la de laboratorio y durante mucho tiempo la tendencia dominante fue la psicología social experimental. Durante la Segunda Guerra Mundial la psicología social norteamericana se acercó más a temas que tenían implicaciones prácticas y que respondían a necesidades militares o relacionadas con la participación del país en una guerra, por ejemplo los estudios sobre cambio de actitudes, liderazgo, grupos, etc. En esta época también se destaca la influencia de Lewin, tal vez la figura más influyente en la psicología social moderna.

Lewin fue el partidario más ferviente de lograr una integración entre la psicología teórica y la aplicada. Así como es muy importante crear teorías, también es importante aplicarlas. El mismo Lewin se involucró en diversas iniciativas de aplicar el conocimiento a la solución de problemas, como conflictos de grupos, conflictos maritales, laborales, problemas con grupos minoritarios, etc. (Deutsch, 1954). El analizó críticamente el rol que jugaban distintas instituciones sociales que supuestamente deben prevenir y solucionar distintos problemas sociales (a nivel policial, jurídico, penal, etc.), concluyendo que no eran eficaces, a pesar de mucho esfuerzo y buena voluntad, ya que faltaba una adecuada utilización del conocimiento científico.

La conocida y muy citada frase de Lewin "no hay nada tan práctico como una buena teoría", sintetiza muy bien su propuesta de integrar lo teórico y lo aplicado, tanto para beneficio social como de la disciplina misma. Si las teorías son buenas no solamente deben ser coherentes, racionales, lógicas, etc., sino que además deben servir para ser aplicadas a una realidad concreta y disminuir así la magnitud o prevalencia de un problema. Y al mismo tiempo, señala que cualquier intervención destinada a solucionar problemas debe estar sólidamente basada en una teoría adecuada, y no solamente en buenas intenciones o mucho entusiasmo. Nos parece útil reproducir el párrafo completo donde aparece la tan citada frase anterior, de manera que el lector pueda juzgar hasta qué punto conservan plena vigencia las ideas contenidas allí.

En un libro póstumo publicado en 1951, cuatro años después de su muerte, Lewin expresa: "La más grande desventaja de la Psicología aplicada ha sido el hecho de que, sin auxilio teórico adecuado, tuvo que seguir el costoso, ineficaz y limitado método de ensayo y error. Muchos psicólogos que hoy trabajan en un campo aplicado son agudamente conscientes de la necesidad de estrecha colaboración entre la Psicología teórica y la aplicada. Esto puede conseguirse en Psicología, como en la Física, si el teórico no mira los problemas aplicados con aversión erudita o con temor de los problemas sociales, y si el psicólogo aplicado comprende que no hay nada tan práctico como una buena teoría" (citado en Blanco, 1995, p. 263).

Esta preocupación por la integración y colaboración entre la psicología teórica y la aplicada también se evidencia en su propuesta de una forma de investigación llamada "*investigación acción*". Lewin creía que el científico social no sólo podía contribuir a la solución de problemas sociales, sino que también el estudio de los intentos para producir cambios en las condiciones sociales podría dar al científico una comprensión de los procesos sociales que de otra manera no sería obtenible. Además, su orientación dinámica hacia la conducta tanto individual como grupal (tema revisado en el Capítulo 2) lo llevaba a creer que el estudio de los cambios en un fenómeno era necesario para revelar los procesos subyacentes, y ya que los científicos sociales raramente tienen la posibilidad de crear cambio social ellos mismos, pueden beneficiarse de la cooperación con agencias sociales que intentan producir cambio social y comunitario (Deutsch, 1954).

En la llamada investigación-acción se realiza un análisis en torno a un problema concreto, en el contexto mismo en que se da, se buscan las mejores teorías disponibles, se aplica una metodología muy rigurosa para la solución del problema, se evalúa el resultado, y luego se repite todo el proceso. La propuesta de Lewin puede sintetizarse en tres aspectos: **focalizarse en problemas significativos, desarrollar teorías psicosociales sólidas, y actuar como agente de cambio e intervención** (Wrightsmann & Deaux, 1981).

Sin embargo, a pesar de la gran influencia que tuvo Lewin en la psicología social norteamericana, sus discípulos no parecen haber seguido esta propuesta de integración de lo teórico y lo aplicado. En lugar de eso ellos siguieron más orientados hacia el laboratorio, la investigación experimental, la creación de miniteorías para temas específicos y la generación de conocimientos en las condiciones más

- controladas posibles. Algunas de las razones de esta tendencia podrían ser:
- a) La identificación de lo "científico" con la investigación básica, lo más rigurosa y controlada posible, es decir, con lo experimental.
 - b) Las universidades donde trabajan estos científicos premian la productividad a corto plazo, en términos de publicaciones y ponencias. La investigación básica es factible de ser realizada en plazos más breves y traducirse en publicaciones en corto tiempo. La investigación aplicada en cambio requiere un enfoque más interdisciplinario y lleva mucho más tiempo, por lo cual no es tan "rentable" en términos de productividad académica.
 - c) La investigación básica no enfrenta los problemas prácticos y políticos que son inherentes al trabajo realizado en contextos reales, donde habrá que encarar resistencias, intereses, normas sociales, etc., es decir, diversos costos que no todos los especialistas están dispuestos a enfrentar.

LA CRISIS DE LA PSICOLOGIA SOCIAL

Sólo en los años 70 se observa un resurgimiento del interés y polémica en relación a las aplicaciones de la psicología social (Blanco, Fernández, Huici y Morales, 1985). Este fenómeno alcanzó tal intensidad en algunos ámbitos académicos, que se le conoció como la "**Crisis de la Psicología Social**". Esta se plantea como una crisis de relevancia y hasta de identidad, y surge alrededor de 1971. Existe todo un cuestionamiento de lo que se ha estado haciendo hasta ese momento, en el sentido que se había hecho mucha investigación rigurosamente controlada pero que carecía de relevancia, sobre temas que no tenían aplicación práctica y por lo tanto no habían representado una contribución a la prevención y solución de los muchos problemas sociales que existen. A partir de este cuestionamiento surgen varias propuestas que se orientan a que los psicólogos sociales deben salir del laboratorio y del ambiente protegido de los ámbitos académicos, para volcarse a un trabajo de campo, sobre problemas reales, y especialmente a aplicar sus conocimientos en la solución de las diversas situaciones que afectan el bienestar y desarrollo de individuos y grupos.

No todos comparten esta visión de lo que debe ser la psicología social. Así por ejemplo, Rodrigues (1987) afirma que la llamada "crisis de relevancia" no es una crisis real, sino que surge de no distinguir adecuadamente lo que es ciencia básica y ciencia aplicada. A los

psicólogos sociales no les correspondería dedicarse a la aplicación del conocimiento que generan, así como al físico no le correspondería construir puentes ni al fisiólogo tratar enfermedades.

Sin embargo, a partir de esta crisis o revisión se produjo un cambio en la situación de la disciplina. Las aplicaciones de la psicología social no son algo nuevo, ya que se encuentran en el trabajo de autores como Lewin y otros. Lo que es nuevo es que surgen grupos de psicólogos sociales que trabajan en forma coordinada en problemas aplicados, y que se empieza a utilizar la expresión "Psicología Social Aplicada". Así se reconoce la existencia de una psicología social aplicada, más allá de que todos estén de acuerdo con que toda la psicología social tenga este carácter.

En 1970 Meltzer escribió a 600 psicólogos sociales de USA pidiéndoles información sobre trabajos a incluir en una compilación de psicología social aplicada. El fijaba ciertos criterios que debían cumplir tales trabajos para ser incluidos:

- 1) el trabajo debía informar de una aplicación realmente llevada a cabo,
- 2) que hubiera tenido efectos positivos,
- 3) debía presentar resultados empíricos,
- 4) que quedara claramente establecida la relación entre la aplicación y una teoría o paradigma de la psicología social.

De los 600 psicólogos, 120 contestaron la petición y de ellos 72 afirmaron que no existían en la psicología social trabajos con estas características (citado en Blanco y otros, 1985).

Esto ilustra la percepción que se tenía del tema entre la mayor parte de los especialistas. A pesar de que en la literatura anterior a esa época se encuentran muchos trabajos aplicados de algunos psicólogos sociales tan conocidos como Lewin y otros, en ámbitos como la salud mental, las organizaciones laborales, el diseño ambiental, etc., al parecer no se los reconocía como temas aplicados de la psicología social.

Es a partir de la "crisis" de 1971 que se dio reconocimiento a una nueva vertiente aplicada en psicología social. Fue en ese mismo año que se creó el *Journal of Applied Social Psychology*, con el propósito de "diseminar los hallazgos de la investigación de la ciencia conductual que tengan aplicaciones a los problemas actuales de la sociedad...servirá como un medio de comunicación entre los

científicos, así como entre los investigadores y aquellos involucrados en la tarea de resolver problemas sociales" (Helmreich, 1975, p.550). Unos pocos años después se publicó el primer libro que se llamó "*Psicología Social Aplicada*" (Deutsch & Hornstein, 1975), aparecieron algunos números enteros de revistas dedicados al tema, y también empieza a ser posible encontrar algún capítulo sobre psicología social aplicada en textos o manuales de Psicología Social (Wrightsmán & Deaux, 1981; Perlman y Cozby, 1988).

Respecto a autores hispanohablantes, ya en 1971 aparece (en inglés) un libro del uruguayo Jacobo Varela (1971) que es un intento de aplicar teorías y técnicas de la psicología social a la solución de problemas, y que su autor denomina Tecnología Social. Y junto con diversos artículos en boletines y revistas de autores como el mismo Varela, Escovar, Ribes, Sánchez y otros, aparecen luego un texto del brasileño Aroldo Rodrigues (1983) y otro de los españoles Morales, Blanco, Huici y Fernández (1985).

CONCEPCION ACTUAL DE LA PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA

Cuando se habla actualmente de psicología social aplicada se hace referencia a que el investigador se orienta hacia problemas relevantes, que se consideran significativos desde el punto de vista social, ya sea para ciertos grupos, organizaciones, o para la sociedad en su conjunto. La metodología debe ser siempre la científica. Se buscan teorías psicosociales que tengan suficiente respaldo, se diseñan estrategias y programas sociales, y finalmente se implementa la intervención destinada a buscar solución a un determinado problema. O sea, en gran medida la psicología social aplicada consistiría en aplicar las mismas teorías y métodos propios de la investigación básica (por ej. de laboratorio), pero orientados a analizar y resolver problemas en el contexto real en que acontecen.

Esto corresponde a lo que planteaba Lewin en los años 40, la combinación de la teoría y la práctica (lo aplicado), dándole un rol central a los modelos teóricos sólidos y los métodos rigurosos de evaluación e intervención. Es decir, la psicología social no por ser aplicada debería ser menos teórica o darle menor importancia a la teoría. La teoría es igualmente importante, tanto para la ciencia básica como para la ciencia aplicada.

Se han formulado diversas propuestas en relación a cómo llevar a la práctica este nuevo carácter que según algunos debe adoptar la disciplina, de manera de responder en mejor forma a los requerimientos de mayor relevancia y utilidad social. Para algunos debería abandonarse el paradigma experimental de laboratorio y buscarse nuevos marcos teóricos y el desarrollo de nuevas metodologías científicas, más cercanas a los contextos naturales en que ocurren los fenómenos de interés. Otros plantean que lo fundamental es llevar al psicólogo social a distanciarse en cierto grado del ámbito académico y enfrentar su realidad social inmediata, o sea, un cambio de contexto, desde uno artificial hacia uno más real. Esto implicaría a su vez varios cambios de perspectiva y readaptaciones (Blanco y otros, 1985):

- a) cambio de **rol**: de académico a práctico.
- b) cambio de **grupo de referencia**: de sus colegas al público en general.
- c) cambio de **poder**: desde la seguridad del control del ambiente académico o el laboratorio a la situación más desestructurada de la comunidad.
- d) cambio de **inquietudes**: desde las ético-teóricas a lo que es "apropiado" y apropiado para quién.

Tratando de integrar varios elementos, Cialdini plantea en 1980 (citado en Blanco y otros, 1985, p. 19) que lo sustancial es una adecuada combinación entre la preocupación por los problemas reales y la rigurosidad metodológica, que no suceda que por acentuar la relevancia social se descuide lo metodológico. Esta combinación él la llama el "**Ciclo Completo de la Psicología Social**", el cual estaría conformado por las siguientes fases:

- 1) Observación en la vida real de aquellos casos de interacción social cuya periodicidad e intensidad aseguren su importancia y relevancia social (¿qué problemas existen y merecen nuestra atención?).
- 2) Formulación de hipótesis apoyadas en un marco teórico.
- 3) Metodología adecuada y rigurosa, que reconozca la complejidad de los problemas (¿qué variables a considerar, cómo se van a evaluar?, etc.).
- 4) Realización de nuevas investigaciones que comprueben la validez externa de la relación estudiada, lo que originaría nuevas preguntas y nuevas investigaciones.

Supuestos que subyacen al modelo de Cialdini:

- a) muchos se han quejado de la falta de relevancia de gran parte de la

- investigación en psicología social.
- b) ha habido muy poco interés en el estudio de la conducta tal como se da en la vida diaria, en el contexto natural.
 - c) se han desarrollado muchas teorías, pero sin contrastar su equivalencia y funcionamiento en la realidad concreta (Blanco y otros, 1985)

La elección de los temas debe partir de la observación de lo que acontece en la realidad, observación sobre la cual habrá que volver para analizar la validez de los resultados, en una aproximación circular. Otros autores postulan que esta nueva psicología social debe basarse en la utilización de estrategias de experimentación social, y en la investigación socialmente relevante y científicamente creíble.

Cuando se dice que la psicología social puede ser básica y aplicada, se pueden considerar ambas áreas como los extremos de un continuo donde en un polo está el interés en la generación de conocimientos acerca de la conducta, y en otro polo está el interés en la solución de un problema. Entre estos dos polos se pueden dar distintas alternativas intermedias. Siendo un continuo, en la psicología social aplicada no tendrían por qué desecharse las teorías psicosociales surgidas de la investigación básica de laboratorio, las cuales son suficientemente generales como para que puedan ser aplicables a diversas situaciones reales.

Además, las teorías tienen que ver especialmente con procesos, más que con contenidos o acciones que, como tales, pueden ser dependientes de la situación o de aspectos culturales. Las principales conclusiones de la investigación básica se refieren a la descripción y explicación del rol que juegan en la conducta social ciertos **procesos psicológicos**, en el campo de la cognición, el aprendizaje, la motivación, etc. Por lo tanto, al tratar con procesos básicos, las teorías pueden tener más posibilidades de validez y generalización, independientemente que ciertas variables individuales y ambientales hagan variar ampliamente los contenidos, significados y conductas específicas de los individuos en distintas situaciones.

Es conveniente insistir una vez más en la importancia de la teoría, la cual es básica para el conocimiento científico y también para la aplicación de ese conocimiento. Que la psicología social tenga que ser más aplicada no significa que tenga que ser menos teórica. La teoría es un ingrediente esencial tanto para la psicología social básica como para la aplicada, por lo tanto la importancia de la teoría no es un

elemento diferenciador entre ambas perspectivas. Lo que cabe hacer es contrastar las teorías con la realidad, comprobando su validez externa y su utilidad para resolver los problemas relevantes de una comunidad o una sociedad.

PROPOSICIONES LATINOAMERICANAS

AROLDO RODRIGUES

Este psicólogo social brasileño postula que es necesario desarrollar programas de investigación propios y centrados en la realidad local, pero paralelamente a esto es útil y necesario replicar estudios realizados en otros contextos. Si aceptamos que la ciencia es universal, no debemos desechar los hallazgos que se han obtenido en otros medios, sino que tenemos que verificar si se reproducen tales hallazgos en otros contextos como la propia cultura. De esta manera podemos identificar aquellas variables tan básicas en el comportamiento humano que sus efectos trascienden las diferencias culturales, y al mismo tiempo descubrir que algunas influencias son propias de determinado contexto cultural y no de otros, o que al menos adoptan una forma distinta.

De esta manera daríamos una respuesta empírica al problema de la adecuación o no de teorías y hallazgos surgidos en realidades distintas a la propia, sin un rechazo a priori de todo lo foráneo y sin tener que partir de cero. Si una teoría o modelo genera hipótesis que se confirman en otras realidades, se refuerza su alcance y validez. Si aparecen diferencias culturales y no se reproducen los hallazgos originales, eso obliga al investigador a buscar una interpretación de esas diferencias, enriqueciendo el conocimiento de la propia realidad cultural.

Respecto a las aplicaciones de la psicología social, Rodrigues (1987) establece una distinción entre psicología social científica, aplicaciones de la psicología social, y tecnología social. La actividad distintiva del psicólogo social es hacer **psicología social científica**, ya sea básica o aplicada. Esto significa investigación, descubrir relaciones entre variables psicosociales, ya sea en el laboratorio (psicología social básica) o en la vida real (psicología social aplicada). En ambos casos prevalece la actitud científica

de intentar controlar las variables, establecer relaciones causales, y buscar la explicación de los resultados obtenidos. En cambio, tanto en las **aplicaciones de la psicología social** como en la **tecnología social**, la preocupación principal es obtener el mejor resultado práctico en la solución de un problema, utilizando el conocimiento suministrado por la psicología social científica (básica o aplicada), y no la indagación por relaciones causales entre variables.

Para Rodrigues (1987) la "crisis de relevancia" de la psicología social sería algo artificial, que se origina en no saber distinguir entre ciencia básica y tecnología. Para implementar acciones destinadas a la resolución de problemas sociales no es necesario modificar los paradigmas dominantes en la psicología social, ni transformarla en un movimiento social. Basta solamente utilizar el conocimiento disponible para la solución de problemas sociales, al igual como el médico utiliza el conocimiento de la biología y la fisiología, o el ingeniero el conocimiento de la física o la química. Por lo tanto, más que debilitar la investigación básica (por poco relevante), muy por el contrario debe fortalecerse, para proporcionar cada vez más conocimientos que pueden ser aplicados en la solución de problemas.

JACOBO VARELA

Este autor es un ingeniero uruguayo que se interesó por los aspectos psicosociales y que es conocido por sus proposiciones de desarrollar la llamada tecnología social (Varela, 1971, 1977).

Su planteamiento general es defender la universalidad y aplicabilidad del conocimiento. No se puede cuestionar el conocimiento científico que haya sido generado en otra realidad, pero de una manera adecuada, si afirmamos que la psicología es una ciencia. Además, el conocimiento científico de aspectos psicológicos y sociales debería poder transformarse en aplicaciones concretas. Varela (1978) afirma "ya tenemos la mayor parte de la tecnología que necesitamos para resolver un enorme rango de problemas sociales, desde las miserias personales hasta el conflicto organizacional, desde el lecho matrimonial hasta la mesa de conferencias" (p. 84).

Para ello no es necesario esperar a tener un conocimiento totalmente completo o acabado, sino que sólo se trata de aplicar el mejor conocimiento disponible hasta la fecha, adaptado a los objetivos y características de cada situación. Esto es lo que han hecho las otras disciplinas científicas, aplicar el conocimiento disponible sin esperar a tener un conocimiento absolutamente comprobado y explicado, algo que tal vez nunca se tendrá, ya

que el conocimiento científico es por definición tentativo o provisorio. Varela plantea la necesidad que se utilicen los conocimientos científicos de las ciencias sociales a través de una tecnología propia, la **Tecnología Social**, que él concibe como "la actividad que conduce al diseño de soluciones a problemas sociales mediante combinaciones de hallazgos derivados de diferentes áreas de las ciencias sociales" (1975, p. 160).

Es importante tener clara la distinción entre el científico social y el tecnólogo social, ya que tienen objetivos muy diferentes. En palabras de Varela (1976), "existe una diferencia principal entre la investigación científica y la tecnología. La primera busca precisión y clarificación conceptuales así como exactitud factual. La segunda quiere resolver un problema" (p. 4). El científico social no orienta su trabajo hacia la solución de problemas, sino a conocer o descubrir la realidad de manera confiable y válida, en una permanente búsqueda del conocimiento. En cambio el tecnólogo social no está interesado en descubrir la realidad, sino en resolver problemas basado en los hallazgos de los científicos. Está tan preocupado por resolver problemas apremiantes que no tiene tiempo para investigar, pero tampoco tiene la aptitud para investigar, sino que acepta como válido el mejor conocimiento disponible y espera que los investigadores continúen aportando información que le ayudará a resolver problemas futuros. En otras palabras, en las ciencias sociales y en la tecnología social debiera hacerse lo mismo que se viene haciendo desde hace muchísimo tiempo en las ciencias físicas y en la tecnología que han traído consigo.

Debido a la complejidad de los problemas reales, el tecnólogo social no debe limitarse a los conocimientos de una sola disciplina, sino que tiene que hacer uso de los aportes de las diferentes ciencias sociales. A diferencia del científico o investigador, el tecnólogo no puede purificar las variables de interés o centrarse en solo una variable, sino que debe enfrentar el problema con todas las dimensiones y complicaciones que se dan en la vida real. La tecnología social requiere combinar los hallazgos de la psicología social y de otras ciencias, en el planteamiento de las estrategias a seguir en la resolución de problemas específicos.

Varela (1976) plantea que el desarrollo científico de cualquier área, y las aplicaciones de los hallazgos obtenidos en esa área para resolver problemas, pueden ser facilitados o interferidos por la presencia o ausencia de al menos tres factores:

- a) el que las personas reconozcan la relevancia del objeto de estudio para su vida cotidiana;
- b) la proximidad de los fenómenos a los seres humanos y su creencia

- de que ellos pueden tener algún control de esos fenómenos;
- c) la presencia o ausencia en momentos críticos de individuos altamente dotados que puedan dar sentido a los datos brutos aparentemente caóticos, estableciendo hipótesis válidas y útiles.

Sin embargo, existiría una cuarta condición que es propia sólo de la ciencia social: "Es la única disciplina cuyo objeto de estudio puede ser usado para crear sus propias salvaguardas, así como para persuadir a otros de su propia utilidad. Es mi creencia que con el conocimiento derivado del trabajo teórico y experimental no sólo se encontrarán soluciones adecuadas a los problemas sociales, sino que otros serán conducidos eventualmente a aceptarlas y empezar a aplicarlas para beneficio de la humanidad" (p. 28).

LA PSICOLOGIA SOCIAL Y EL CAMBIO SOCIAL

Los conocimientos obtenidos a través de la investigación en las diversas ciencias sociales, así como las metodologías desarrolladas, pueden utilizarse con fines prácticos. La preocupación por un problema social conduce usualmente al diseño de un programa y, por tanto, a alguna forma de cambio social. La investigación en psicología social, así como en disciplinas relacionadas, puede contribuir a la solución de problemas sociales al menos en tres formas:

- 1) documentar problemas existentes;
- 2) estimar los costos y beneficios de soluciones alternativas;
- 3) proporcionar los medios para el cambio (Wrightsmann & Deaux, 1981).

DOCUMENTAR PROBLEMAS EXISTENTES

Un primer objetivo que puede tener la investigación de un determinado problema social es mostrar la realidad de la situación (incidencia, consecuencias, etc.), como una forma de definir el problema y también de crear conciencia sobre esa realidad. Así, muchas de las primeras investigaciones acerca de actitudes surgieron con el objetivo de documentar los diversos estereotipos y prejuicios existentes en la sociedad. Algo similar ocurre en tiempos más recientes con las investigaciones acerca de fenómenos tales como maltrato infantil (Malinosky-Rummell & Hansen, 1993), abuso sexual infantil (Kendall-Tackett, Meyer & Finkelhor, 1993), drogadicción adolescente (Shedler & Block, 1990), efectos del divorcio en los niños (Hetherington, Stanley-Hagan & Anderson, 1989), acoso sexual en el trabajo (Fitzgerald, 1993), etc. Es claro que definir un problema no es

suficiente para solucionarlo, pero también es evidente (aunque no siempre parece serlo para todos) que es imposible diseñar una solución adecuada a un problema si el problema mismo no está suficientemente definido y caracterizado.

EVALUACION DE SOLUCIONES PARA LOS PROBLEMAS SOCIALES

Siempre hay varias alternativas o soluciones a un problema, y es necesario determinar qué alternativas son mejores que otras. Diversas instituciones públicas y privadas intentan solucionar o reducir ciertos problemas mediante los llamados programas sociales. Estos se definen como un conjunto de acciones destinadas a lograr ciertos objetivos que vayan en beneficio de un determinado grupo. Frente a esto ha surgido una forma de investigación aplicada de alta relevancia social, la **investigación evaluativa** (Barra, 1995; Briones, 1991; Guttentag & Struening, 1975), destinada a determinar en qué medida un programa social ha logrado las metas que se proponía alcanzar. Esto se puede aplicar a cualquier programa, ya sea de tipo educacional, de salud mental, de capacitación, etc., de distintas envergaduras y en muy diferentes contextos. A pesar de los diversos problemas que enfrenta la evaluación de un programa social, sólo conociendo cómo funcionan los programas existentes se pueden desarrollar los medios para diseñar mejores soluciones a los problemas sociales.

PROPORCIONAR LOS MEDIOS PARA EL CAMBIO

El aporte de los científicos sociales no se limitaría sólo a documentar los problemas o a evaluar programas sociales. También pueden contribuir a la solución de problemas sociales desarrollando y evaluando procedimientos que pueden usarse para lograr ciertos cambios en una determinada situación. Como ejemplos pueden citarse los trabajos en relación a conservación de energía, fumar, prevención del SIDA, y los diversos aspectos involucrados en la psicología de la salud. En estos casos los investigadores están utilizando sus métodos para comparar diversas formas de enfrentar un problema específico, y al hacerlo están diseñando intervenciones y creando las bases para otras aproximaciones futuras al problema.

Sin embargo, aunque la investigación puede definir el problema, evaluar soluciones alternativas y proporcionar los medios para el cambio, el proceso mismo de cambio parece requerir mucho más que investigación. Esto se evidencia claramente en la gran brecha que existe entre los avances de las

ciencias sociales y el progreso en la solución de los problemas sociales, lo cual entre otras cosas ha llevado al surgimiento de un área de investigación destinada justamente a examinar la utilización del conocimiento derivado de las ciencias sociales (Nelson y Caplan, 1988). Cada vez existe más conciencia entre los científicos sociales de la necesidad de equilibrar el entusiasmo y optimismo para aplicar los conocimientos de la investigación social, por una parte, y un gran conjunto de consideraciones acerca de los factores implicados, límites y restricciones de tales aplicaciones, por otra parte.

En relación a lo anterior, y aunque en el presente Capítulo ya se han hecho algunas referencias generales a las diferencias entre la psicología básica y la psicología aplicada, parece útil revisar someramente algunos aspectos que caracterizan el trabajo de cualquier psicólogo aplicado, de acuerdo a lo planteado por Gale y Chapman (1984, p. 2-3).

- Los psicólogos están interesados en producir *cambio*.
- La implementación del cambio se asocia generalmente con el deseo de mejorar la *calidad de vida* de otros individuos.
- Los psicólogos están entrenados en procedimientos especiales y técnicas de *observación, medición e informe*.
- Ellos se enfrentan con *problemas* que son multi-determinados y que necesitan ser analizados en sus partes constitutivas.
- Los psicólogos trabajan dentro de contextos *organizacionales*, donde las características de la organización pueden influenciar las formas en que las personas se relacionan entre sí.
- El psicólogo no tiene el derecho de tomar decisiones por otros, no obstante que la mayoría de su tiempo laboral lo ocupa tratando con personas. Las definiciones contemporáneas de *la persona* incorporan la noción de que los individuos no deberían ser menos libres para tomar decisiones acerca de sus propias vidas, que los propios psicólogos.
- Los clientes son personas que pertenecen a *familias* y a otras *redes emocionales* personalmente significativas; tales redes influenciarán las formas en que los clientes perciben el mundo y sus propios roles dentro de él.
- Los clientes también tienen otras *afiliaciones* - ya sea de naturaleza religiosa, política o ideológica - cuyos valores serán de significación personal para ellos. Por lo tanto, sería difícil comprender la *visión del mundo del cliente* sin ubicar el problema del cliente dentro de esos contextos.
- La vida es estresante y los psicólogos y sus clientes pueden estar sometidos a *tensiones y conflictos*; el psicólogo necesita diseñar métodos

de afrontamiento y se espera que ayude a los clientes en el desarrollo de habilidades personales de afrontamiento.

- Las intervenciones psicológicas usualmente involucran *educación y entrenamiento*, y en muchos casos un intento de transferir al cliente autonomía personal y responsabilidad por el cambio.
- Como otros profesionales, los psicólogos tienen la responsabilidad de *evaluar la eficacia* de las estrategias diseñadas para promover cambio.
- En la mayor parte de sus labores y contextos los psicólogos tienen que *colaborar con miembros de otros grupos profesionales* (tales como enfermeras, médicos, trabajadores sociales, supervisores y administradores). La colaboración exitosa presupone la comprensión de los principios que guían la vida profesional de los colegas y el desarrollo de respeto mutuo.
- Los recursos nunca son ilimitados; así es necesario aprender a *asignar recursos* en formas tales que reflejen las prioridades y maximicen el beneficio.
- Finalmente, debido a que el trabajo de los psicólogos involucra *personas* de una forma muy directa, hay *consecuencias morales* inmediatas de las intervenciones psicológicas. Esto implica que los psicólogos necesitan práctica en análisis moral y en manejar aspectos complejos que tienen que ver con ética, privacidad, consentimiento, confidencialidad, influencia interpersonal y responsabilidad personal.

La lista anterior, que podría considerarse una combinación de diversos aspectos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), contiene muchos de los factores que debieran tenerse en mente al diseñar e implementar aplicaciones del conocimiento y la investigación en cualquiera de las diversas áreas de la psicología (educación, trabajo, clínica, etc.) y por cierto también en cualquier intento de cambio social.

Ya que el rol de los psicólogos los hace ser agentes de cambio, personas involucradas en la planificación e implementación de cambios que mejoren la calidad de vida de los individuos y los grupos sociales, a continuación revisaremos brevemente tres principales estrategias mediante las cuales se puede intentar lograr el cambio (Wrightsmann & Deaux, 1981).

Estrategia empírica-racional

Asume que las personas son racionales y que actuarán sobre la base de la mejor información disponible, de modo que si se quiere mejorar la capacidad de las personas para tomar buenas decisiones lo que se necesita

es presentarles los hechos y evidencias lo más claramente posible. Estas creencias subyacen al gran valor que se concede a la educación como herramienta fundamental de progreso individual y social, y se manifiesta en diversas formas como por ejemplo tratar de estar bien informado o escribir cartas al periódico o a las autoridades. Sin embargo, y aunque esta estrategia podría tal vez encontrar apoyo en la concepción del individuo como procesador de información que caracteriza toda la psicología moderna, parece bastante evidente que los hechos tienen un poder limitado para cambiar la conducta, como se evidencia en el hecho que fumemos, conduzcamos a velocidades excesivas, o nos rehusamos a hacer ejercicios físicos, conductas que no parecen muy racionales a la luz de la información de que disponemos. Por lo tanto, esta estrategia empírica-racional parece a menudo limitada o insuficiente para promover un cambio real.

Estrategia normativa-reeducativa

Asume que las personas son inteligentes y racionales, pero también asume que ellas responden a determinados aspectos culturales y, como resultado de ello, las personas tienen respuestas y patrones conductuales que se basan en actitudes, valores, tradiciones y redes de relaciones sociales. Por lo tanto, cualquier intento de cambio en un individuo, grupo o comunidad debe tomar en cuenta esos determinantes culturales o normativos. La importancia de los aspectos normativos en la conducta social ha sido destacada varias veces a lo largo de este texto, especialmente al tratar temas como los grupos de referencia, las normas de grupo, la conformidad y las actitudes (en este último caso el lector podrá recordar el rol de la *norma subjetiva* en el modelo de la acción razonada de Fishbein y Ajzen). El proceso normativo-reeducativo procede más lentamente, y el cambio depende en gran medida del acuerdo y colaboración entre los agentes de cambio y las personas involucradas.

Estrategia de poder-coerción

Intenta lograr el cambio mediante la utilización de diversas formas de poder, ya sea militar, económico, político o social. Como ejemplos pueden citarse los movimientos revolucionarios, diversas medidas legislativas que se imponen a la población (integración racial, bilingüismo, regulaciones referentes a la conducción de vehículos o la venta de alcohol, etc.), así como movilizaciones políticas, sindicales, estudiantiles, huelgas, boicots, etc. A pesar de su frecuente efectividad, esta estrategia rara vez es suficiente por sí sola, y menudo requiere ser acompañada por un enfoque normativo-

reeducativo para maximizar y mantener el cambio. Dentro de esta estrategia han recibido mucha atención las formas no violentas de intentar cambios, por parte de figuras o agentes de la llamada “no violencia activa” tales como Mahatma Gandhi en su lucha por la independencia de India, y Martin Luther King Jr. en el movimiento por los derechos civiles de la población negra en Estados Unidos. El uso de estrategias no violentas se basa en parte, además de consideraciones morales o filosóficas, en el hecho que las estrategias violentas introducen mucha más impredecibilidad en un sistema social. La predictibilidad se refiere a: (1) si se logran los cambios deseados; (2) cuánto perdurarán los cambios logrados; y (3) si resultan efectos colaterales negativos no previstos. De acuerdo a Wrightsman y Deaux (1981), en base a estos tres criterios se encuentra que las estrategias no violentas son más efectivas para lograr un cambio planificado en un sistema social amplio.

Al igual como ocurre en muchos otros campos, se podría pensar que el uso combinado de las estrategias descritas sería más efectivo que el sólo recurrir a una de ellas. Esta combinación, que podría darse en forma simultánea o sucesiva, respondería mejor al carácter multi-determinado de la conducta humana, donde interactúan variables cognitivas, afectivas, normativas, valóricas, etc., y tomaría también en cuenta el hecho que en muchas ocasiones parecen requerirse mecanismos de control externo para lograr cambios, como se evidencia por ejemplo en el área de la conducta de fumar o de la conducción de vehículos en condiciones adecuadas.

REFERENCIAS

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Ajzen, I., Timko, C. & White, J. (1982). Self-monitoring and the attitude-behavior relation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 426-435.
- Allen, V. & Wilder, D. (1980). Impact of group consensus and social support on stimulus meaning: Mediation of conformity by cognitive restructuring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1116-1124.

- Allison, J. & Wrightsman, L. (1993). *Rape: The misunderstood crime*. Newbury Park, CA: Sage.
- Allport, G. (1954). The historical background of modern social psychology. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 3-56), Vol. 1. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Archer, R. & Cook, C. (1986). Personalistic self-disclosure and attraction: Basis for relationship or scarce resource. *Social Psychology Quarterly*, 49, 268-272.
- Arcuri, L. (1988). *Conocimiento social y procesos psicológicos*. Barcelona: Herder. (Publicado originalmente en 1985).
- Aries, E. (1987). Gender and communication. En Ph. Shaver & C. Hendrick (Eds.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 7). Beverly Hills, CA: Sage.
- Aronson, E. (1977). Communication in sensitivity-training groups. En B. Staw (Ed.), *Psychological foundations of organizational behavior* (pp. 416-422). Santa Mónica, CA: Goodyear Publishing Company. (Reproducido de *The Social Animal*, 2nd. ed., W.H. Freeman, 1976).
- Asch, S. (1964). *Psicología social*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. (Publicado originalmente en 1952).
- Babbie, E. (1986). *The practice of social research* (4th. Ed.). Belmont: Wadsworth.
- Backman, C. y Secord, P. (1971). *Psicología social y educación*. Buenos Aires: Paidós. (Publicado originalmente en 1968).
- Bandura, A. (1982a). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe. (Publicado originalmente en 1977).
- Bandura, A. (1982b). Self-efficacy: Mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca. (Publicado originalmente en 1986).

- Baron, R. & Byrne, D. (1994). *Social psychology: Understanding human interaction* (7th. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: Una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19, 7-18.
- Barra, E. (1988). *Assessment of social skills in Chilean college students*. Tesis no publicada, University of Missouri, Kansas City.
- Barra, E. (1989, Junio). *Habilidades sociales autoinformadas en universitarios Chilenos y Estadounidenses*. Trabajo presentado en el XXII Congreso Interamericano de Psicología, Buenos Aires.
- Barra, E. (1995, Julio). *El psicólogo y la evaluación de programas*. Trabajo presentado en el XXV Congreso Interamericano de Psicología, San Juan, Puerto Rico.
- Bavelas, A. (1977). Leadership: Man and function. En B. Staw (Ed.), *Psychological foundations of organizational behavior* (pp. 324-329). Santa Mónica, CA: Goodyear Publishing Company. (Reproducido de Administrative Science Quarterly, 1960, 4, 491-498)
- Bee, H. (1978). *El desarrollo del niño*. México: Harla. (Publicado originalmente en 1975).
- Beggan, J. (1992). On the social nature of nonsocial perception: The mere ownership effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 229-237.
- Bem, D. (1977). Reference groups. En B. Staw (Ed.), *Psychological foundations of organizational behavior* (pp. 205-209). Santa Mónica, CA: Goodyear Publishing Company. (Reproducido de Beliefs, Attitudes, and Human Affairs, Brooks/Cole, 1970).
- Berscheid, E. y Walster, E. (1982). *Atracción interpersonal*. México: Fondo Educativo Interamericano. (Publicado originalmente en 1978).
- Biener, L. (1988). Influencia interpersonal. En D. Perlman y P. Cozby (Ed), *Psicología Social* (pp. 322-357). México: Nueva

Editorial Interamericana. (Publicado originalmente en 1983).

- Blanco, A. (1995). *Cinco tradiciones en la psicología social* (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Blanco, A., Fernández, J. Huici, C. y Morales, J.F. (1985). Introducción. En J.F. Morales, A. Blanco, C. Huici y J. Fernández, *Psicología social aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Blass, T. (1991). Understanding behavior in the Milgram obedience experiment: The role of personality, situations, and their interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 398-413.
- Briones, G. (1991). *Evaluación de programas sociales*. México: Trillas.
- Brown, J.A.C. (1970). *La psicología social en la industria*. México: Fondo de Cultura Económica. (Publicado originalmente en 1954).
- Brown, Y. & Inouye, D. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.
- Brownstein, R. & Katzev, R. (1986). The relative effectiveness of three compliance techniques in eliciting donations to a cultural organization. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 564-574.
- Burger, J. (1986). Increasing compliance by improving the deal: The that's-not-all technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 277-283.
- Burgoon, M. y Miller, M. (1986). Comunicación persuasiva. En C. Fernández y G. Dahnke (Coord.), *La comunicación humana: Ciencia Social* (pp. 223- 252). México: McGraw-Hill.
- Bushman, B. (1984). Perceived symbols of authority and their influence on compliance. *Journal of Applied Social Psychology*, 14, 501-508.
- Buss, A. (1986). *Social behavior and personality*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Buceta, J. (1995). Intervención psicológica en deportes de equipo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48, 95-110.
- Cann, A., Sherman, S. & Elkes, R. (1975). Effects of initial request size and timing of a second request on compliance: The foot-in-the-door and the door-in-the-face. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 774-782.
- Cantor, N. & Kihlstrom, J. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cialdini, R. & Ascani, K. (1976). Test of a concession procedure for inducing verbal, behavioral, and further compliance with a request to give blood. *Journal of Applied Psychology*, 61, 295-300.
- Cialdini, R., Cacciopo, J., Bassett, R. & Miller, J. (1978). Low-ball procedure for producing compliance: Commitment then cost. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 463-476.
- Cialdini, R., Vincent, J., Lewis, S., Catalan, J., Wheeler, D. & Darby, B. (1975). Reciprocal concessions procedure for inducing compliance: The door-in-the-face technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 206-215.
- Cohen, R. & Greenberg, J. (1982). The justice concept in social psychology. En J. Greenberg & R. Cohen (Eds), *Equity and justice in social behavior* (pp. 1-41). New York: Academic Press.
- Cragan, J. & Wright, D. (1980). *Communication in small group discussions*. St. Paul: West Publishing Company.
- Crouch, A. & Yetton, P. (1987). Manager behavior, leadership style, and subordinate performance: An empirical extension of the Vroom-Yetton conflict rule. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 384-396.
- Davis, J., Stasson, M., Ono, K. & Zimmerman, S. (1988). Effects of straw polls on group decision making, sequential voting pattern, timing, and local majorities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 918-926.
- Deaux, K., Dane, F. & Wrightsman, L. (1993). *Social psychology in*

the '90s (6th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.

- DeJong, W. (1979). An examination of self-perception mediation of the foot-in-the-door effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 2221-2239.
- Dela Coleta, J. (1990). Principales desarrollos y aplicaciones de la teoría de atribución de causalidad en el Brasil. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 6, 56-73.
- Deutsch, M. (1954). Field theory in social psychology. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 181-222), Vol. 1. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Deutsch, M. & Gerard, H. (1972). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. En A. Snadowsky (Ed.), *Social psychology research: Laboratory-field relationships* (pp. 171-188). New York: The Free Press. (Reproducido de *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, 51, 629-636).
- Deutsch, M. & Hornstein, H. (Eds.) (1975). *Applying social psychology: Implications for research, practice, and training*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deutsch, M. y Krauss, R. (1970). *Teorías en psicología social*. Buenos Aires: Paidós. (Publicado originalmente en 1965).
- Doyle, J. & Paludi, M. (1991). *Sex and gender: The human experience* (2nd. ed.). Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.
- Eagly, A. (1983). Gender and social influence: A social psychological analysis. *American Psychologist*, 38, 971-981.
- Eagly, A. (1992). Uneven progress: Social psychology and the study of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 693-710.
- Eagly, A. & Johnson, B. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Eagly, A. & Karau, S. (1991). Gender and the emergence of leaders: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 685-

710.

- Eagly, A., Makhijani, M. & Klonsky, B. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 111, 3-22.
- Eagly, A., Wood, W. & Fishbaugh, I. (1981). Sex differences in conformity: Surveillance by the group as a determinant of male nonconformity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 384-394.
- Echebarría, A. (1994). Sesgos atribucionales. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología Social* (pp. 253-268). Madrid: McGraw-Hill.
- Eisenberg, N., Cialdini, R., McCreath, H. & Shell, R. (1987). Consistency based compliance: When and why do children become vulnerable?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1174-1181.
- Erev, I., Bornstein, G. & Galili, R. (1993). Constructive intergroup competition as a solution to the free rider problem: A field experiment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 29, 463-478.
- Fazio, R. & Williams, C. (1986). Attitude accessibility as a moderator of the attitude-perception and attitude-behavior relations: An investigation of the 1984 presidential election. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 505-514.
- Fishbein, M. (1989, Junio). *Aids and behavior change: An analysis based on the Theory of Reasoned Action*. Trabajo presentado en el XXII Congreso Interamericano de Psicología, Buenos Aires.
- Fishbein, M. (1990). Factores que influyen en la intención de estudiantes en decir a sus parejas que utilicen condón. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 6, 1-16.
- Fitzgerald, L. (1993). Sexual harassment: Violence against women in the workplace. *American Psychologist*, 48, 1070-1076.
- Fodor, E. & Farrow, D. (1979). The power motive as an influence on use of power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37,

2091-2097.

- Freedman, J. & Fraser, S. (1972). Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique. En A. Snadowsky (Ed.), ***Social psychology research: Laboratory-field relationships*** (pp.189-205). New York: The Free Press. (Reproducido de Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 4, 195-202).
- French, J. & Raven, B. (1973). Las bases del poder social. En R. Zúñiga (Ed.), ***Psicología social 8: La influencia social primaria*** (pp. 71-91). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. (Reproducido de D. Cartwright, ed., Studies in Social Power, Institute for Social Research, Ann Arbor, 1959).
- Froming, W., Walker, G. & Lopyan, K. (1982). Public and private self-awareness: When personal attitudes conflict with societal expectations. ***Journal of Experimental Social Psychology***, 18, 476-487.
- Gale, A. & Chapman, A. (1984). The nature of applied psychology. En A. Gale & A. Chapman (Eds.), ***Psychology and social problems*** (pp. 1-26). Chichester: John Wiley & Sons.
- Glass, D. (1989). Psychology and health: Obstacles and opportunities. ***Journal of Applied Social Psychology***, 19, 1145-1163.
- Godfrey, D., Jones, E. & Lord, C. (1986). Self-promotion is not ingratiating. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 50, 106-115.
- Goethals, G. & Zanna, M. (1979). The role of social comparison in choice shifts. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 37, 1469-1476.
- Goldman, M. (1986). Compliance employing a combined foot-in-the-door and door-in-the-face procedure. ***Journal of Social Psychology***, 126, 111-116.
- Goldman, M., Kiyohara, O. & Pfannensteil, D. (1985). Interpersonal touch, social labeling, and the foot-in-the-door effect. ***Journal of Social Psychology***, 125, 143-147.

- Gondra, J. (1985). Aplicaciones de la psicología social a la psicoterapia: El modelo de la influencia social. En J.F. Morales, A. Blanco, C. Huici y J. Fernández, *Psicología social aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gorassini, D. & Olson, J. (1995). Does self-perception change explain the foot-in-the-door effect? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 91-105.
- Guttentag, M. & Struening, E. (Eds.) (1975). *Handbook of evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hall, J. (1979). Gender, gender roles, and nonverbal communication skills. En R. Rosenthal (Ed.), *Skill in nonverbal communication*. Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain.
- Hall, J. (1987). On explaining gender differences: The case of nonverbal communication. En Ph. Shaver & C. Hendrick (Eds.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 7). Beverly Hills, CA: Sage.
- Hall, C. & Lindzey, G. (1954). Psychoanalytic theory and its applications in the social sciences. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 143-180), Vol. 1. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Hamilton, G. (1978). Obedience and responsibility: A jury simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 126-146.
- Harkins, S. & Szymanski, K. (1989). Social loafing and group evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 934-941.
- Heidbreder, E. (1964). *Psicologías del siglo XX*. Buenos Aires: Paidós. (Publicado originalmente en 1960).
- Helgeson, V. & Taylor, S. (1993). Social comparison and adjustment among cardiac patients. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1171-1195.
- Hellriegel, D. & Slocum, J. (1979). *Organizational behavior* (2nd. ed.). St. Paul: West Publishing Company.

- Helmreich, R. (1975). Applied social psychology: The unfulfilled promise. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1, 548-560.
- Henley, N. (1977). *Body politics: Power, sex, and nonverbal communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hetherington, M., Stanley-Hagan, M. & Anderson, E. (1989). Marital transitions: A child's perspective. *American Psychologist*, 44, 303-312.
- Hollander, E. (1981). *Principles and methods of social psychology* (4th. ed.). New York: Oxford University Press.
- Howard, J., Blumstein, P. & Schwartz, P. (1986). Sex, power, and influence tactics in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 102-109.
- Instone, D., Major, B. & Bunker, B. (1983). Gender, self-confidence, and social influence strategies: An organizational simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 322-333.
- Jackson, J. & Harkins, S. (1985). Equity in effort: An explanation of the social loafing effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1199-1206.
- Janis, I. (1977). Groupthink. En B. Staw (Ed.), *Psychological foundations of organizational behavior* (pp.406-416). Santa Mónica, CA: Goodyear Publishing Company. (Reproducido de revista Psychology Today, 1971).
- Johnson, D. (1972). *Psicología social de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz. (Publicado originalmente en 1970).
- Jones, E. y Gerard, H. (1980). *Principios de psicología social*. México: Limusa. (Publicado originalmente en 1967).
- Kameda, T. (1991). Procedural influence in small-group decision making: Deliberation style and assigned decision rule. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 245-256.
- Kaplan, M. & Miller, C. (1987). Group decision making and

normative versus informational influence: Effects of type of issue and assigned decision rule. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 306-313.

- Karau, S. & Williams, K. (1993). Social loafing: A meta-analytical review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 681-706.
- Katz, D. (1971). El enfoque funcional para el estudio de las actitudes. En R. Zúñiga (Ed.), *Psicología social 10: La influencia social individualizada* (pp. 101-128). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. (Reproducido de Public Opinion Quarterly, 1960, 24, 163-204).
- Katz, D. & Kahn, R. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Keller, L., Bouchard, T., Arvey, R., Segal, N. & Dawis, R. (1992). Work values: Genetic and environmental influences. *Journal of Applied Psychology*, 77, 79-88.
- Kendall-Tackett, K., Meyer, L. & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113, 164-180.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento* (2ª Ed.). México: McGraw-Hill. (Publicado originalmente en 1986).
- Kiesler, S. & Sproull, L. (1992). Group decision making and communication technology. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 52, 96-123.
- Kilham, W. & Mann, L. (1974). Level of destructive obedience as a function of transmitter and executant roles in the Milgram obedience paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 696-702.
- Klineberg, O. (1965). *Psicología social* (2ª Ed.). México: Fondo de Cultura Económica. (Publicado originalmente en 1954).
- Kraut, R. (1973). Effects of social labeling on giving to charity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 551-562.

- Langer, E. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 311-328.
- Langer, E. & Benevento, A. (1978). Self-induced dependence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 886-893.
- Langer, E. & Roth, J. (1975). Heads I win, tails it's chance: The illusion of control as a function of the sequence of outcomes in a purely chance task. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 951-955.
- Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, 36, 343-356.
- Latané, B., Williams, K. & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 823-832.
- Leyens, J. (1982). *Psicología social*. Barcelona: Herder. (Publicado originalmente en 1979).
- Lerner, M. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- Longley, J. & Pruitt, D. (1980). Groupthink: A critique of Janis's theory. En L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 1). Beverly Hills, CA: Sage.
- Losada, M. (1979). Actitudes y comportamiento del consumidor: Un estudio de su relación anticipo-retardo por medio de la síntesis de Fourier. *Revista Chilena de Psicología*, 1, 5-17.
- Malinosky-Rummell, R. & Hansen, D. (1993). Long-term consequences of childhood physical abuse. *Psychological Bulletin*, 114, 68-79.
- Malamuth, N. (1986). Predictors of naturalistic sexual aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 953-962.
- Marín G. (Comp.). (1975). *La psicología social en Latinoamérica*, I. México: Trillas.
- Marín G. (Comp.). (1981). *La psicología social en Latinoamérica*,

II. México: Trillas.

- Marín, G. (1979). La medición de las actitudes. En J. Whittaker (Ed.), *La psicología social en el mundo de hoy* (pp. 235-264). México: Trillas.
- Marquez, S. (1995). Beneficios psicológicos de la actividad física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48, 185-206.
- Martín-Baró, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*, I. San Salvador: Uca.
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica*, II. San Salvador: Uca.
- Mayo, C. & Henley, N. (Eds.). (1981). *Gender and nonverbal communication*. New York: Springer-Verlag.
- McGuire, T, Kiesler, S. & Siegel, J. (1987). Group and computer-mediated discussion effects in risk decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 917-930.
- Mercado, D., García, L., Fernández, G. y Gómez, J. (1993). Estudio transcultural México-Estados Unidos del Cuestionario de Estilos Atribucionales. *Revista Interamericana de Psicología*, 28, 73-89.
- Middlebrook, P. (1974). *Social psychology and modern life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Milgram, S. (1972). Some conditions of obedience and disobedience to authority. En Ch. Sheridan (Ed.), *Readings for experimental psychology* (pp. 317-336). New York: Holt, Rinehart and Winston. (Reproducido de Human Relations, 1965, 18, 57-75).
- Milgram, S. (1977). Behavioral study of obedience. En En B. Staw (Ed.), *Psychological foundations of organizational behavior* (pp. 246-257). Santa Mónica, CA: Goodyear Publishing Company. (Reproducido de Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963, 67, 371-378).
- Miller, L. & Grusch, J. (1986). Individual differences in attitudinal versus normative determination of behavior. *Journal of Experimental*

Social Psychology, 22, 190-202.

- Mischel, W. (1988). *Teorías de la personalidad* (2ª Ed.). México: McGraw-Hill. (Publicado originalmente en 1986).
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16, 387- 400.
- Montero, M. (1991, Agosto). *Evolución y tendencias actuales en psicología social en la América Latina*. Conferencia dictada en el IV Congreso Nacional de Psicólogos. Santiago de Chile.
- Montero, M. (1994). La psicología social en la América Latina. *Anthropos*, 156, 17-23.
- Montesinos, L. y Preciado, J. (1990). Psicología en Salud: Aplicaciones y especulaciones. *Revista Chilena de Psicología*, 11(1), 21-26.
- Morales, J. F. (Coord.) (1994a). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J.F. (1994b). Procesos de atribución. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología social* (pp. 239-252). Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J.F., Blanco, A., Huici, C. y Fernández, J. (1985). *Psicología social aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Morales, J.F. y Huici, C. (1994). Grupos. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología social* (pp. 685-700). Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J.F., Reboloso, E. y Moya, M. (1994a). Actitudes. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología social* (pp. 495-524). Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J.F., Reboloso, E. y Moya, M. (1994b). Mensajes persuasivos y cambio de actitudes. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología social* (pp. 525-553). Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J.F., Reboloso, E. y Moya, M. (1994c). Modelos combinatorios del cambio de actitudes. En J.F. Morales (Coord.),

Psicología social (pp. 555-566). Madrid: McGraw-Hill.

- Moya, M. (1994), Percepción de personas. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología Social* (pp. 93-119). Madrid: McGraw-Hill.
- Murray, H. (1964). *Test de apercepción temática (TAT): Manual para la aplicación* (4ª Ed.). Buenos Aires: Paidós. (Publicado originalmente en 1943).
- Myers, D. (1995). *Psicología social* (4ª Ed.). México: McGraw-Hill. (Publicado originalmente en 1993).
- Nasby, W. (1989). Private and public self-consciousness and articulation of the self-schema. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 117-123.
- Navas, M. y Molero, F. (1994) El liderazgo. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología Social* (pp. 701-716). Madrid: McGraw-Hill.
- Nelson, S. y Caplan, N. (1988). Solución de los problemas sociales y cambio social. En D. Perlman y P. Cozby (Eds.) , *Psicología social* (pp. 474-502). México: Nueva Editorial Interamericana. (Publicado originalmente en 1983).
- Newcomb, T. (1964). *Manual de psicología social*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. (Publicado originalmente en 1950).
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Páez, D., Alvarez, J., Casado, E., González, D., León, M., Rubio, J., Vidal, C. y Zúñiga, S. (1994). La psicología social latinoamericana entre el criollismo y el cosmopolitismo: Introducción a la obra de I. Martín-Baró, de J.M. Salazar y a la psicología social de América Latina. *Anthropos*, 156, 7-17.
- Páez, D., Marques, J. e Insúa, P. (1994). Procesos de atención, recuerdo y cambio del conocimiento social. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología Social* (pp. 171-211). Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez, J. (1994). Procesos de influencia. En J.F. Morales (Coord.),

Psicología Social (pp. 625-653). Madrid: McGraw-Hill.

- Perlman, D. y Cozby, P. (Eds.) (1988). ***Psicología Social***. México: Nueva Editorial Interamericana. (Publicado originalmente en 1983).
- Powers, P. & Geen, R. (1972). Effects of the behavior and perceived arousal as a model on instrumental aggression. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 23, 175-184.
- Proshansky, H., Ittelson, W. y Rivlin, L. (Eds.) (1983). ***Psicología ambiental***. México: Trillas. (Publicado originalmente en 1976).
- Raven, B. & Rubin, J. (1983). ***Social psychology*** (2nd. ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Riesman, D. (1964). ***La muchedumbre solitaria***. Buenos Aires: Paidós. (Publicado originalmente en 1950).
- Riggio, R. (1986). Assessment of basic social skills. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 51, 649-660.
- Ritzer, G. (1983). ***Sociological theory***. New York: Alfred A. Knopf.
- Robson, C. (1993). ***Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers***. Oxford: Blackwell.
- Rodrigues, A. (1979). Cambio de actitudes. En J. Whittaker (Ed.), ***La psicología social en el mundo de hoy*** (pp. 265-284). México: Trillas.
- Rodrigues, A. (1983). ***Aplicaciones de la psicología social***. México: Trillas.
- Rodrigues, A. (1987). ***Psicología social*** (2ª Ed.). México: Trillas.
- Ross, M. & Sicoly, F. (1979). Egocentric biases in availability and attribution. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 37, 322-336.
- Rotter, J., Chance, J. & Phares, E. (1972). ***Applications of a social learning theory of personality***. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Rubin, Z. & Peplau, A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31, 65-89.
- Sabini, J. (1992). *Social psychology*. New York: W.W. Norton & Company.
- Salazar, J.M. (1979). La psicología social: Una panorámica general. En J.M. Salazar, M. Montero, C. Muñoz, E. Sánchez, E. Santoro y J. Villegas, *Psicología social* (pp. 9-31). México: Trillas.
- Sánchez, E. (1995). La participación comunitaria desde la perspectiva de la psicología social. *Revista Interamericana de Psicología*, 29, 227-242.
- Sandoval, M., Caycedo, C., Gutiérrez, C. y Pereira, C. (1994). La economía conductual como una nueva teoría del refuerzo. *Suma Psicológica*, 1, 65-75.
- Sanna, L. (1992). Self-efficacy theory: Implications for social facilitation and social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 774-786.
- Santee, E. & Jackson, S. (1982). Identity implications of conformity: Sex differences in normative and attributional judgments. *Social Psychology Quarterly*, 45, 121-124.
- Scheier, M. (1980). Effects of public and private self-consciousness on the public expression of personal beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 514-521.
- Schein, E. (1980). *Organizational Psychology* (3rd. ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Schellenberg, J. (1981). *Los fundadores de la psicología social*. Madrid: Alianza Editorial. (Publicado originalmente en 1978).
- Schmitt, B., Gilovich, T., Goore, N. & Joseph, L. (1986). Mere presence and social facilitation: One more time. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 242-248.
- Shavitt, S. (1990). The role of attitude objects in attitude functions.

Journal of Experimental Social Psychology, 26, 124-148.

- Shaw, M. (1977). An overview of small group behavior. En B. Staw (Ed.), *Psychological foundations of organizational behavior* (pp. 358-396). Santa Mónica, CA: Goodyear Publishing Company. (Reproducido de Contemporary Topics in Social Psychology, General Learning Press, Morristown, 1976).
- Shaw, M. (1986). Dinámica de grupo. En C. Fernández y G. Dahnke (Coord.), *La comunicación humana: Ciencia Social* (pp. 69-110). México: McGraw- Hill.
- Shaw, M. & Costanzo, P. (1970). *Theories of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Shedler, J. & Block, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health: A longitudinal inquiry. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- Sheras, P. & Worchel, S. (1979). *Clinical psychology: A social psychological approach*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Sherman, S. (1980). On the self-erasing nature of errors of prediction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 211-221.
- Siegel, J., Dubrovsky, V., Kiesler, S. & McGuire, T. (1986). Group processes in computer-mediated communication. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37, 157-187.
- Smith, P. (1988). Norms and roles in the small group. En G. Breakwell, H. Foot & R. Gilmour (Eds.), *Doing social psychology: Laboratory and field exercises* (pp. 291-308). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, E. & Mackie, D. (1995). *Social psychology*. New York: Worth Publishers.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526-537.
- Snyder, M. & Cunningham, M. (1975). To comply or not comply:

- Testing the self-perception explanation of the foot-in-the-door phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 64-67.
- Snyder, M. & Gangestad, S. (1986). On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 125-139.
 - Sprott, W. (1964). *Grupos humanos*. Buenos Aires: Paidós. (Publicado originalmente en 1958).
 - Stasser, G. & Stewart, D. (1992). Discovery of hidden profiles by decision-making groups: Solving a problem versus making a judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 426-434.
 - Stokols, D. (1984). Theoretical contributions of environmental psychology to the analysis of social behavior. *Representative Research in Social Psychology*, 14, 16-35.
 - Stokols, D. (1995). The paradox of environmental psychology. *American Psychologist*, 50, 821-
 - Stone, G. (1988). Psicología de la Salud: Una definición amplia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20, 15-26.
 - Tanford, S. & Penrod, S. (1984). Social influence model: A formal integration of research on majority and minority influence processes. *Psychological Bulletin*, 95, 189-225.
 - Tannenbaum, R. & Schmidt, W. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95-102.
 - Taylor, S. (1990). Health psychology: The science and the field. *American Psychologist*, 45, 40-50.
 - Triandis, H. (1990). Aproximaciones teóricas y metodológicas al estudio del individualismo y el colectivismo. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 6, 29-38.
 - Triandis, H. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.

- Trope, Y. (1986). Identification and inferential processes in dispositional attribution. *Psychological Review*, 93, 239-257.
- Turner, J. (1994). El campo de la psicología social. En J.F. Morales (Coord.) *Psicología Social* (pp. 3-21). Madrid: McGraw-Hill.
- Tybout, A., Sternthal, B. & Calder, B. (1983). Information availability as a determinant of multiple request effectiveness. *Journal of Marketing Research*, 20, 280-290.
- Varela, J. (1971). *Psychological solutions to social problems: An introduction to social technology*. New York: Academic Press.
- Varela, J. (1975). Can social psychology be applied? En M.Deutsch & H. Hornstein (Eds.), *Applying social psychology: Implications for research, practice, and training* (pp. 157-173). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Varela, J. (1976, Diciembre). *Social logic*. Conferencia dictada en el XVI Congreso Interamericano de Psicología. Miami Beach, Florida.
- Varela, J. (1977). Social technology. *American Psychologist*, 32, 914-923.
- Varela, J. (1978). Solving human problems with human science. *Human Nature*, 10, 84-90.
- Vroom, V. (1977). Leadership revisited. En B. Staw (Ed.), *Psychological foundations of organizational behavior* (pp. 343-355). Santa Mónica, CA: Goodyear Publishing Company. (Reproducido de L. Case & F. Zimmer, eds., *Man and Work in Society*, Van Nostrand Reinhold, New York, 1975).
- Vroom, V. & Jago, A. (1978). On the validity of the Vroom-Yetton model. *Journal of Applied Psychology*, 63, 151-162.
- Walters, J. (1994). Aproximación metodológica a la investigación del comportamiento del consumidor. *Suma Psicológica*, 1, 177-184.
- Whittaker, J. (Ed.) (1979). *La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas.

- Wicker, A. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.
- Williams, R. & Karau, S. (1991). Social loafing and social compensation: The effects of expectations of co-worker performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 570-581.
- Wood, W. (1987). Meta-analytic review of sex differences in group performance. *Psychological Bulletin*, 102, 53-71.
- Wood, J., Taylor, S. & Lichtman, R. (1985). Social comparison in adjustment to breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1169-1183.
- Worchel, S. & Brehm, J. (1971). Direct and implied social restoration of freedom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 294-304.
- Wrightsman, L. & Deaux, K. (1981). *Social psychology in the 80s* (3rd. ed.). Monterey: Brooks/Cole.
- Zuber, J., Crott, H. & Werner, J. (1992). Choice shift and group polarization: An analysis of the status of arguments and social decision schemes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 50-61.
- Zuckerman, M. Lazzaro, M. & Waldgeir, D. (1979). Undermining effects of the foot-in-the-door technique with extrinsic rewards. *Journal of Applied Social Psychology*, 9, 292-296.

